Суботица
Szabadka
Subotica
Subotica
2020

Вредносне оријентације нових нараштаја

Зборник радова научних конференција Учитељског факултета на мађарском наставном језику

Az új nemzedékek értékrendje

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye

Vrijednosne orijentacije novih naraštaja

Zbornik radova znanstvenih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku

Value system of younger generations

Book of selected papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty´s Scientific Conferences

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ НА МАЂАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ У СУБОТИЦИ
ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR, SZABADKA
SVEUČILIŠTE U NOVOM SADU UČITELJSKI FAKULTET NA MAĐARSKOM NASTAVNOM JEZIKU U SUBOTICI
UNIVERSITY OF NOVI SAD HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY, SUBOTICA

ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ НОВИХ НАРАШТАЈА

ЗБОРНИК РАДОВА НАУЧНИХ КОНФЕРЕНЦИЈА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА НА МАЂАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ

AZ ÚJ NEMZEDÉKEK ÉRTÉKRENDJE

A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR
TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁINAK TANULMÁNYGYŰJTEMÉNYE

VRIJEDNOSNE ORIJENTACIJE NOVIH NARAŠTAJA

ZBORNIK RADOVA ZNANSTVENIH KONFERENCIJA
UČITELJSKOG FAKULTETA NA MAĐARSKOM NASTAVNOM JEZIKU

VALUE SYSTEM OF YOUNGER GENERATIONS

BOOK OF SELECTED PAPERS OF THE HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER
TRAINING FACULTY´S SCIENTIFIC CONFERENCES

СУБОТИЦА – SZABADKA – SUBOTICA – SUBOTICA
2020

ИЗДАВАЧ
Универзитет у Новом Саду
Учитељски факултет на мађарском наставном језику
Суботица

KIADÓ
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka

IZDAVAČ
Sveučilište u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku
Subotica

PUBLISHER
University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty
Subotica

ОДГОВОРНИ УРЕДНИК / FELELŐS SZERKESZTŐ / ODGOVORNI UREDNIK / EDITOR-IN-CHIEF
Josip Ivanović

УРЕДНИЦИ / SZERKESZTŐK / UREDNICI / EDITORS
Rita Horák
Cintia Kovács
Zsolt Námesztovszki
Márta Takács

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК / TÖRDELŐSZERKESZTŐ / TEHNIČKI UREDNIK / LAYOUT EDITOR
Attila Vinkó
Zsolt Vinkler

+381 (24) 624 424
magister.uns.ac.rs
mttk.konf@gmail.com
office@magister.uns.ac.rs

ISBN 978-86-87095-98-4

Конференције

14. МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА
9. МЕЂУНАРОДНА МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА
7. КОНФЕРЕНЦИЈА „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ”

Тема:
ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ НОВИХ НАРАШТАЈА

Konferenciák

14. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA
9. NEMZETKÖZI MÓDSZERTANI KONFERENCIA
7. IKT AZ OKTATÁSBAN KONFERENCIA

Téma:
AZ ÚJ NEMZEDÉKEK ÉRTÉKRENDJE

Konferencije

14. MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA
9. MEĐUNARODNA METODIČKA KONFERENCIJA
7. KONFERENCIJA „IKT U OBRAZOVANJU”

Tema:
VRIJEDNOSNE ORIJENTACIJE NOVIH NARAŠTAJA

Conferences

14TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
9TH INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE
7TH ICT IN EDUCATION CONFERENCE

Topic:
VALUE SYSTEM OF YOUNGER GENERATIONS

ПРЕДСЕДАВАЈУЋИ КОНФЕРЕНЦИЈЕ
ЈОСИП ИВАНОВИЋ
В.Д. ДЕКАН

PREDSJEDATELJ KONFERENCIJE
JOSIP IVANOVIĆ
V.D. DEKAN

A KONFERENCIA ELNÖKE
JOSIP IVANOVIĆ
MB. DÉKÁN

CONFERENCE CHAIRMAN
JOSIP IVANOVIĆ
ACTING DEAN

ОРГАНИЗАЦИОНИ ОДБОР / SZERVEZŐBIZOTTSÁG / ORGANIZACIJSKI ODBOR / ORGANIZING COMMITTEE

ПРЕДСЕДНИЦИ / ELNÖKÖK / PREDSJEDNICI / CHAIRPERSON

RITA HORÁK
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

CINTIA KOVÁCS
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ZSOLT NÁMESZTOVSZKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

MÁRTA TAKÁCS
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ЧЛАНОВИ ОРГАНИЗАЦИОНОГ ОДБОРА /A SZERVEZŐBIZOTTSÁG TAGJAI / ČLANOVI ORGANIZACIJSKOGA ODBORA / MEMBERS OF THE ORGANIZING COMMITTEE

ESZTER GÁBRITY
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

BEÁTA GRABOVAC
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

SZABOLCS HALASI
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

RITA HORÁK
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

CINTIA KOVÁCS
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ZSOLT NÁMESZTOVSZKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

VALÉRIA PINTÉR KREKIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ZSOLT VINKLER
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ATTILA VINKÓ
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

Секретарице конференције
A konferencia titkárnője
Tajnice konferencije
Conference Secretary

Brigitta Búzás
University of Novi Sad, Serbia

Viola Nagy Kanász
University of Novi Sad, Serbia

Mónika Saláta
University of Novi Sad, Serbia

Уреднички одбор конференције
A konferencia szerkesztőbizottsága
Urednički odbor konferencije
Conference Editorial Board

Rita Horák
University of Novi Sad, Serbia
(International Scientific Conference)

Zsolt Námesztovszki
University of Novi Sad, Serbia
(ICT in educationconference)

Márta Takács
University of Novi Sad, Serbia
(International methodological conference)

НАУЧНИ И ПРОГРАМСКИ ОДБОР
TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG
ZNANSTVENI I PROGRAMSKI ODBOR
SCIENTIFIC AND PROGRAMME COMMITTEE

ПРЕДСЕДНИК / ELNÖK / PREDSJEDNICA / CHAIRPERSON

RITA HORÁK
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ЧЛАНОВИ НАУЧНОГ И ПРОГРАМСКОГ ОДБОРА
A TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG TAGJAI
ČLANOVI ZNANSTVENOG I PROGRAMSKOG ODBORA
MEMBERS OF THE PROGRAMME COMMITTEE

MILICA ANDEVSKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

LÁSZLÓ BALOGH
UNIVERSITY OF DEBRECEN, HUNGARY

EDMUNDAS BARTKEVIČIUS
LITHUANIAN UNIVERSITY, KAUNO, LITHUANIA

STANISLAV BENČIČ
UNIVERSITY OF BRATISLAVA, SLOVAKIA

ANNAMÁRIA BENE
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

EMINA BERBIĆ KOLAR
JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY OF OSIJEK, CROATIA

RÓZSA BERTÓK
UNIVERSITY OF PÉCS, HUNGARY

RADMILA BOGOSAVLJEVIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ÉVA BORSOS
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

BENŐ CSAPÓ
UNIVERSITY OF SZEGED, HUNGARY

GÉZA CZÉKUS
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

EVA DAKICH
LA TROBE UNIVERSITY, MELBOURNE, AUSTRALIA

ZOLTÁN DÉVAVÁRI
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

PÉTER DONÁTH
LÓRÁND EÖTVÖS UNIVERSITY, BUDAPEST, HUNGARY

RÓBERT FARKAS
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

DRAGANA FRANCIŠKOVIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

IRÉN GABRIĆ MOLNÁR
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

OLIVERA GAJIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

DRAGANA GLUŠAC
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

NOÉMI GÖRÖG
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ERIKA HELLER
LÓRÁND EÖTVÖS UNIVERSITY, BUDAPEST, HUNGARY

HARGITA HORVÁTH FUTÓ
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ÉVA HÓZSA
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ELVIRA HUSZÁR
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

SZILVIA KISS
UNIVERSITY OF KAPOSVÁR, HUNGARY

ANNA KOLLÁTH
UNIVERSITY OF MARIBOR, SLOVENIA

MITJA KRAJNČAN
UNIVERSITY OF PRIMORSKA, KOPER, SLOVENIA

JOSIP LEPEŠ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

IMRE LIPCSEI
SZENT ISTVÁN UNIVERSITY,
SZARVAS, HUNGARY

SANJA MANDARIĆ
UNIVERSITY OF BELGRADE,
SERBIA

PIRKKO MARTTI
UNIVERSITY OF TURKU, TURUN
YLIOPISTO, FINLAND

DAMIR MATANOVIĆ
JOSIP JURAJ STROSSMAYER
UNIVERSITY OF OSIJEK,
CROATIA

MILAN MATIJEVIĆ
UNIVERSITY OF ZAGREB,
CROATIA

ERZSÉBET MERNYÁK
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

VESNICA MLINAREVIĆ
JOSIP JURAJ STROSSMAYER
UNIVERSITY OF OSIJEK,
CROATIA

MARGIT MOLNÁR
UNIVERSITY OF PÉCS,
HUNGARY

FERENC NÉMETH
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

SLAVICA PAVLOVIĆ
UNIVERSITY OF MOSTAR,
BOSNIA AND HERZEGOVINA

LIDIJA PEHAR
UNIVERSITY OF SARAJEVO,
BOSNIA AND HERZEGOVINA

ANĐELKA PEKO
JOSIP JURAJ STROSSMAYER
UNIVERSITY OF OSIJEK,
CROATIA

VALÉRIA PINTÉR KREKIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

IVAN POLJAKOVIĆ
UNIVERSITY OF ZADAR,
CROATIA

ZOLTÁN POÓR
UNIVERSITY OF PANNONIA,
VESZPRÉM,
HUNGARY

VLATKO PREVIŠIĆ
UNIVERSITY OF ZAGREB,
CROATIA

ZORAN PRIMORAC
UNIVERSITY OF MOSTAR,
BOSNIA AND HERZEGOVINA

IVAN PRSKALO
UNIVERSITY OF ZAGREB,
CROATIA

ILDIKÓ PŠENÁKOVÁ
UNIVERSITY OF TRNAVA,
SLOVAKIA

JUDIT RAFFAI
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

JÁNOS SAMU
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

LÁSZLÓ SZARKA
UNIVERSITY JAN SELYEHO,
KOMÁRNO, SLOVAKIA

SVETLANA ŠPANOVIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

MÁRTA TAKÁCS
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

VIKTÓRIA TOMA ZAKINSZKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD
SERBIA

JÁNOS TÓTH
UNIVERSITY OF SZEGED,
HUNGARY

VESNA VUČINIĆ
UNIVERSITY OF BELGRADE,
SERBIA

ÉVA VUKOV RAFFAI
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

SMILJANA ZRILIĆ
UNIVERSITY OF ZADAR,
CROATIA

JULIANNA ZSOLDOS-MARCHIS
BABEŞ-BOLYAI UNIVERSITY,
CLUJ-NAPOCA, ROMANIA

РЕЦЕНЗЕНТИ / SZAKLEKTOROK / RECENZENTI / REVIEWERS

ÁGNES BÁCS ÓDRY
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA
UNIVERSITY OF KAPOSVÁR
KAPOSVÁR, HUNGARY

OTTÓ BEKE
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

ANDREA BENCÉNÉ FEKETE
UNIVERSITY OF KAPOSVÁR
KAPOSVÁR, HUNGARY

BENE ANNAMÁRI
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

ÉVA BORSOS
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

ZOLTÁN DÉVAVÁRI
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

ESZTER GÁBRITY
UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF ECONOMICS IN SUBOTICA
SUBOTICA, SERBIA

IRÉN GÁBRITY MOLNÁR
UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF ECONOMICS IN SUBOTICA
SUBOTICA, SERBIA

OLIVERA GAJIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
FIOLOZOFSKI FAKULTET
SERBIA

BEÁTA GRABOVAC
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

SZABOLCS HALASI
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

KATINKA HEGEDŰS
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

RITA HORÁK
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

JOSIP IVANOVIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

CINTIA KOVÁCS
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

ELVIRA KOVÁCS
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

CSABA KUKLI
SUBOTICA TECH-COLLEGE OF APPLIED SCIENCES
SUBOTICA, SERBIA

LENKE MAJOR
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

SANJA MARAVIĆ
SUBOTICA TECH-COLLEGE OF APPLIED SCIENCES
SUBOTICA, SERBIA

ZSOLT NÁMESZTOVSZKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

FERENC NÉMETH
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

ZOLTÁN PAP
SUBOTICA TECH-COLLEGE OF APPLIED SCIENCES
SUBOTICA, SERBIA

RÓBERT PINTÉR
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
AND
SUBOTICA TECH-COLLEGE OF APPLIED SCIENCES
SUBOTICA, SERBIA

VALÉRIA PINTÉR KREKIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF ECONOMICS IN SUBOTICA
SUBOTICA, SERBIA

HAJNALKA PEICS
UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF CIVIL ENGINEERING,
SUBOTICA, SERBIA

JUDIT RAFFAI
UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF ECONOMICS IN SUBOTICA
SUBOTICA, SERBIA

LÍVIA SZEDMINA
SUBOTICA TECH-COLLEGE OF APPLIED SCIENCES
SUBOTICA, SERBIA

ANITA STAJER
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

GORDANA STANKOV
SUBOTICA TECH-COLLEGE OF APPLIED SCIENCES
SUBOTICA, SERBIA

MÁRTA TAKÁCS
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

VIKTÓRIA TOMA ZAKINSZKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

Аутори сносе сву одговорност за садржај радова. Надаље, изјаве и ставови изражени у радовима искључиво су ставови аутора и не морају нужно представљати мишљења и ставове Уредништва и издавача.

A kiadványban megjelenő tanulmányok tartalmáért a szerző felelős. A kiadványban megjelenő írásokban foglalt vélemények nem feltétlenül tükrözik a Kiadó vagy a Szerkesztőbizottság álláspontját.

Autori snose svu odgovornost za sadržaj radova. Nadalje, izjave i stavovi izraženi u radovima isključivo su stavovi autora i ne moraju nužno predstavljati mišljenja i stavove Uredništva i izdavača.

The authors are solely responsible for the content. Furthermore, statements and views expressed in the contributions are those of the authors and do not necessarily represent those of the Editorial Board and the publisher.

СПОНЗОРИ КОНФЕРЕНЦИЈЕ / A KONFERENCIÁK TÁMOGATÓI / POKROVITELJI KONFERENCIJE/ CONFERENCE SPONSORS

ПОКРАЈИНСКИ СЕКРЕТАРИЈАТ
ЗА ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ И НАУЧНОИСТРАЖИВАЧКУ ДЕЛАТНОСТ

TARTOMÁNYI FELSŐOKTATÁSI ÉS TUDOMÁNYOS KUTATÁSI TITKÁRSÁG

POKRAJINSKI SEKRETARIJAT
ZA VISOKO OBRAZOVANJE I NAUČNOISTRAŽIVAČKU DELATNOST

PROVINCIAL SECRETARIAT FOR HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH

Megvalósult a Magyar Kormány támogatásával

MINISZTERELNÖKSÉG
NEMZETPOLITIKAI ÁLLAMTITKÁRSÁG

BETHLEN GÁBOR
Alap

EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTÉRIUMA

PANNON RTV
WWW.PANNONRTV.COM

САДРЖАЈ
TARTALOM
SADRŽAJ
CONTENTS

ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ НОВИХ НАРАШТАЈА 18
AZ ÚJ NEMZEDÉKEK ÉRTÉKRENDJE 19
VRIJEDNOSNE ORIJENTACIJE NOVIH NARAŠTAJA 20
VALUE SYSTEM OF YOUNGER GENERATIONS 21

14. МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА22
14. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA22
14. MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA22
14TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE22

1. **BACSA-BÁN ANETTA 23**
MŰSZAKI PEDAGÓGUSKÉPZÉS – ÚJ KIHÍVÁSOK ÉS TEENDŐK

2. **KRISZTIÁN BÁLINT 35**
OBSERVATIONS OF STUDENTS FROM THE SINGIDUNUM UNIVERSITY IN BELGRADE AND OBUDA UNIVERSITY ABOUT MODERN, IN-SCHOOL SECURITY CAMERA SYSTEMS

3. **EMINA BERBIĆ KOLAR, KREŠIMIR ČOSIĆ 41**
PRIPREMNA NASTAVA ZA INOJEZIČNE UČENIKE U REPUBLICI HRVATSKOJ

4. **DERZSI-HORVÁTH MARTINA, BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA, BÁNFAI BÁLINT, SZABÓ ATTILA, DEUTSCH KRISZTINA 47**
A KOHERENCIA-ÉRZET ÉS AZ EGÉSZSÉGMAGATARTÁS VIZSGÁLATA KÖZÉPISKOLÁBAN - RÉSZEREDMÉNYEK

5. **MARINA ĐURANOVIĆ, IRENA KLASNIĆ, ANDREJ MARAS 60**
POPUSTLJIV RODITELJSKI ODGOJNI STIL I ODGOJNE VRIJEDNOSTI DJECE

6. **DRAGANA FRANCIŠKOVIĆ 67**
VREDNOSNI SISTEMI U KNJIŽEVNOM TEKSTU: MOTIV STRAHA OD TROŠENJA U „GOSPOĐICI" I. ANDRIĆA

7. **ГАБРИЋ МОЛНАР ИРЕН 71**
ФУНКЦИОНИСАЊЕ МУЛТИКУЛТУРАЛИЗМА И ВИШЕЈЕЗИЧНОСТИ НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У ЕВРОПИ

8. **JUHÁSZ IBOLYA 82**
A PERINATÁLIS ÉLMÉNYEK, A FEJLŐDÉSI ELTÉRÉSEK ÉS A TANULÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

9. **ZOLTÁN KISS, KRISZTINA SZŐCS, IBOLYA SZILÁGYINÉ SZINGER 93**
A BRIEF HISTORY OF HUNGARIAN TEACHER TRAINING FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS FROM THE BEGINNINGS TO THE PRESENT DAY

10. **DÓRA KOLTA, TIBOR FARKAS 100**
COMPARISON OF THE VALUES OF SCHOOLCHILDREN IN CSÍKSZENTTAMÁS AND GÖDÖLLŐ

11. **LADNAI ATTILÁNÉ 107**
A „POSITIVE EGÉSZSÉG" INDIKÁTORAI MAGYARORSZÁG KÖZOKTATÁSÁNAK EGYES TANTERVI SZABÁLYOZÓIBAN

12. **MAJOR LENKE, HORÁK RITA, PINTÉR KREKITY VALÉRIA, NÁMESZTOVSZKI ZSOLT, KALMÁR LAURA 116**
TANÍTÓKÉPZŐS HALLGATÓK „JELENKÉPE": ELÉGEDETTSÉG, ÉLETCÉL, TÁRSAS KAPCSOLATOK

13. **MEISZNERNÉ KUKLEK NOÉMI, PUSZTAFALVI HENRIETTE 125**
GONDNOKSÁG ALATT – A MUNKAERŐPIACI INTEGRÁCIÓ LEHETŐSÉGEI EGY ESETTANULMÁNYHOZ KAPCSOLÓDÓAN

14. **VESNICA MLINAREVIĆ, SMILJANA ZRILIĆ, KARMEN TRAVIRKA MARČINA 137**
SUVREMENI PRISTUP POUČAVANJU NOVE GENERACIJE DAROVITIH UČENIKA

15. **NAGY RICHÁRD, BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA, DEUTSCH KRISZTINA, BETLEHEM JÓZSEF, BÁNFAI BÁLINT 149**
VIDEÓ-TÁMOGATOTT ÚJRAÉLESZTÉS OKTATÁS HATÉKONYSÁGÁNAK FELMÉRÉSE ÁLTALÁNOS ISKOLÁS DIÁKOK KÖRÉBEN

16. **BOJANA PERIĆ PRKOSOVAČKI, SARA RAKOVIĆ , MELINDA TOMIĆ 158**
„SERVICE LEARNING" A MODEL OF LEARNING THROUGH WORKING WITH THE LOCAL COMMUNITY

17. **LUCIJA PERIŠ, DRAGICA DRAGUN** **168**
VALUE AND GENRE ANALYSIS OF VERNE'S NOVEL *AROUND THE WORLD IN 80 DAYS*

18. **LÁSZLÓ PETROVSZKI** **179**
THE VOTER PREFERENCES OF THE YOUNGER GENERATION IN HUNGARY BETWEEN 2010 AND 2020

19. **ŽELJKA POŽGAJ, DIJANA GUŠTIN, MARGARETA ŠPORČIĆ ŠKROBONJA** **185**
IZAZOVI I MOGUĆNOSTI MEĐUGENERACIJSKE SURADNJE I DJEČJEG VRTIĆA „MEDVEŠČAK" ZA STVARANJE VRIJEDNOSNIH SUSTAVA NOVIH NARAŠTAJA

20. **TAMÁS SZEKERES** **203**
THE SOCIALIST REGIME IN THE MEMORY POLITICS OF POLAND AND HUNGARY

21. **YASIN TOKAT** **210**
THE EFFECTS OF PANDEMIC-FORCED ONLINE EDUCATION ON THE UNIVERSITY STUDENTS

22. **VIOLETA VALJAN VUKIĆ, IRENA ŽUPANIĆ** **222**
SURADNJA OBITELJI I ŠKOLE IZ PETSPEKTIVE UČITELJA

23. **VIOLETA VALJAN VUKIĆ, TAMARA BLASLOV** **239**
AKTIVNOSTI DJECE I RODITELJA U SLOBODNOM VREMENU

24. **ВИКТОРИА ЗАКИНСКИ ТОМА** **254**
ТЕРМИНИ И УСТАЉЕНЕ ФРАЗЕ КОЈИ СУ СЕ КОРИСТИЛИ У МЕДИЈИМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И У МАЂАРСКОЈ ЗА МИГРАНТЕ СА БЛИСКОГ ИСТОКА

9. МЕЂУНАРОДНА МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА
9. NEMZETKÖZI MÓDSZERTANI KONFERENCIA
9. MEĐUNARODNA METODIČKA KONFERENCIJA
9TH INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE

25. **BENCÉNÉ FEKETE ANDREA, FARKAS BEÁTA** **269**
ROMA SZAKKOLLÉGISTÁK ÉLETÚTJA ÉS JÖVŐKÉPÉNEK ALAKULÁSA

26. **ANDREA BENCÉNÉ FEKETE** **277**
PRACTICES OF TRAINEE PEDAGOGUES DURING THE DIGITAL EDUCATION

27. **BLATT PÉTERNÉ** **283**
A MOZGÁS SZERETETÉRE NEVELÉS JELENTŐSÉGE NAPJAINKBAN

28. **CSIKÓSNÉ MACZÓ EDIT** **289**
EXPERIENCE OF GENERATION Z ABOUT ONLINE TEACHING-LEARNING

29. **FEHÉR ZOLTÁN, JARUSKA LADISLAV, SZARKA KATARÍNA** **300**
A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS GONDOLKODÁS ÉS KUTATÁSI KÉSZSÉGEK ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYEI KÉMIAI ÉS FIZIKAI FELADATOK SEGÍTSÉGÉVEL

30. **GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA, POLYÁKNÉ BRANDTMÜLLER ANIKÓ, SZABÓ ADRIENN, SZABÓNÉ KOVÁCS GABRIELLA** **310**
GYÓGYPEDAGÓGUS HALLGATÓK INTEGRÁCIÓS FELKÉSZÍTÉSE A KÖZNEVELÉSBEN

31. **ДРАГАНА ГЛОГОВАЦ** **317**
РЕДИЗАЈН МЕТОДИЧКОГ РЕФЕРЕНТНОГ ОКВИРА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

32. **HOLIK ILDIKÓ, SANDA ISTVÁN DÁNIEL** **326**
OKTATÁS-NEVELÉS – ÉRTÉKELÉS-ÉRTÉKREND

33. **LJUBICA IVANOVIĆ BIBIĆ, DEJAN BIBIĆ, ANĐELIJA IVKOV DŽIGURSKI, SMILJANA ĐUKIČIN VUČKOVIĆ, JELENA MILANKOVIĆ JOVANOV** **334**
REALIZACIJA NASTAVE U ŠKOLAMA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

34. **ANĐELIJA IVKOV DŽIGURSKI, LJUBICA IVANOVIĆ BIBIĆ, SMILJANA ĐUKIČIN VUČKOVIĆ, JELENA MILANKOVIĆ JOVANOV, ANGELINA OPALIĆ** **348**
MAPE UMA U NASTAVI GEOGRAFIJE VIII RAZREDA

35. **KAPOSI JÓZSEF** **355**
A TÖRTÉNELEMI MŰVELTSÉG - VÁLTOZÓ TÖRTÉNELEMTANÍTÁS

36. **ЈЕЛЕНА КНЕЖЕВИЋ,** **364**
ПРОБЛЕМСКИ МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАЦИ У ПРОЈЕКТНО – ТЕМАТСКОЈ НЕДЕЉИ

37. **KOVÁCS ELVIRA, PINTÉR KREKIĆ VALÉRIA** **375**
A SZABADKAI MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR NEGYEDÉVES HALLGATÓINAK ATTITŰDVIZSGÁLATA A MATEMATIKATANÍTÁSSAL KAPCSOLATOSAN

38. **LADÁNYI LILI** **384**
AZ INKLUZÍV TÁBOROZÁSPEDAGÓGIA ESZMÉJE

39. **MAGYAR ÁGOSTON** **389**
AZ Y GENERÁCIÓS GYÓGYPEDAGÓGUSOK ÉRTÉKORIENTÁCIÓJA

40. **MAGYAR ADÉL** **398**
SZÜLŐI ELVÁRÁSOK ÉS SZOLGÁLTATÁSSZERVEZÉS A MAGYARORSZÁGI KORAI FEJLESZTÉS KIALAKÍTÁSÁBAN

41. **HOSSZU TIMEA** **406**
AZ IDEGEN NYELVI ÖNBIZALOM SZEREPE AZ ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS TANULÓK IDEGEN NYELVI MOTIVÁCIÓJÁBAN

42. **PINTER KREKIĆ VALERIJA, IVANOVIĆ JOSIP, TAKAČ MARTA, KOVAČ ELVIRA** **412**
UNAPREĐENJE KVALITETA PROFESIONALNE PRAKSE U SISTEMU OBRAZOVANJA UČITELJA NA MAĐARSKOM NASTAVNOM JEZIKU U AP VOJVODINI

43. **KRISZTINA SZŐCS** **421**
THE IMPACT OF COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING ON LEARNERS' BELIEFS ABOUT LEARNER AUTONOMY AND ON THEIR AUTONOMOUS BEHAVIOURS. A COMPARATIVE STUDY

44. **TÓTHNÉ ASZALAI ANETT** **429**
A SZABADKAI LOGOPÉDUSKÉPZÉS TAPASZTALATAI

45. **TÓTHNÉ ASZALAI ANETT, PINTÉR MELINDA** **435**
A TOPOLYAI MAGYAR ANYANYELVŰ PEDAGÓGUSOK HANGHASZNÁLATA

7. КОНФЕРЕНЦИЈА „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ"
7. IKT AZ OKTATÁSBAN KONFERENCIA
7. KONFERENCIJA „IKT U OBRAZOVANJU"
7th ICT IN EDUCATION CONFERENCE

46. **BARTAL ORSOLYA** **444**
ÚJ IKT KIHÍVÁSOK AZ ISKOLÁBAN ÉS OTTHON: KÉNYSZERŰ DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS

47. **DÁVID JÁNOS** **451**
A GEOLÁDAVADÁSZAT (GEOCACHING) ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLAI OKTATÁSBAN

48. **GŐGH ELŐD, KŐVÁRI ATTILA** **461**
TANULÁSI TÉNYEZŐKKEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN ELVÉGZETT KOMPLEX KÉRDŐÍVES KUTATÁS BELSŐ KONZISZTENCIÁJÁNAK ELEMZÉSE EGY VIZSGÁLAT KAPCSÁN

49. **KOHANEC MONIKA** **474**
IKT A ZENEOKTATÁSBAN

50. **KŐVÁRI ATTILA, KATONA JÓZSEF** **490**
ALGORITMIKUS GONDOLKODÁS ELEMZÉSE EGY VIZSGÁLAT KAPCSÁN

51. **MARIJAN MADUNIĆ** **496**
HIBRIDNA NASTAVA

52. **MOLNÁR GYÖRGY, OROSZ BEÁTA** **509**
A DIGITÁLIS ESZKÖZÖK ÉS RENDSZEREK HASZNÁLATA A DIGITÁLIS NEMZEDÉKEK KÖRÉBEN, EZEK ÉRTÉKELÉSE A DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS KORSZAKÁBAN

53. **CSILLA MARIANNA SZABÓ** **514**
THE TRUTH IS OUT THERE: BELIEFS VS. SELF-BELIEFS ABOUT GENERATION Z

54. **SZÉL ÁGNES** **525**
MOBIL ESZKÖZÖKKEL TÁMOGATOTT ANYANYELVI ÓRA

55. **UJBÁNYI TIBOR** **542**
SZEM-KÉZ KOORDINÁCIÓ VIZSGÁLATA AZ EGÉR MOZGATÁSÁVAL ÖSSZEFÜGGÉSBEN EGY INFORMATIKAI FELADAT MEGOLDÁSA KÖZBEN

56. **UJBÁNYI TIBOR, NAGY BÁLINT, STANKOV GORDANA** **552**
OKTATÁSI KÖRNYEZET BEMUTATÁSA MAXWHERE 3D-S VIRTUÁLIS TÉRBEN

57. **URBÁN DOROTTYA** **559**
TANÍTÁS ÉS TANULÁS A DIGITÁLIS PEDAGÓGIA KORÁBAN

АУТОРИ / SZERZŐK / AUTORI / AUTHORS 568

ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ НОВИХ НАРАШТАЈА

Аксиологија као филозофска дисциплина испитује и научно истражује вредности које у вредновањубитишућег не полазе од њега самог, него од њему спољњег начела, у складу са којим се то вредновање изводи па самим тим аксиологија захтева не само етичко него и логичко, сазнајно-теоријско и онтолошко посматрање. Говорећи о вредностима и вредносном систему, говоримо о категоријама које ценимо, као што су љубав, мир, пријатељство, здравље и коначно и сам живот. О вредносном систему зависе и наши циљеви, који зависе и о нашем културном и духовном развоју. Према Јанеку Мусеку вредности се структуришу према следећој хијерархијској лествици: унутрашње (духовни раст), моралне (преузимање одговорности) и хедонистичке (вежу се за уживање). Трагом уочавања све већег међугенерацијског јаза још седамдесетих година прошлог века вршена су бројна истраживања на просторима југоисточне Европе, при чему је утврђена велика хетерогеност вредносних оријентација. Према тим истраживањима, овим просторима су доминирале традиционално конзервирајуће вредносне оријентације, које су се пре свега, огледале у традиционализму, ауторитарности и холизму, а биле су додатно обогаћене колективизмом. Непосредним увидом у друштвену стварност уочава се све већа динамика промене вредносних оријентација, а међугенерацијски размак се све више скраћује. Тако нагле промене вредносних оријентација нужно стварају одређену турбуленцију која узрокује нагомилавањемеђугенерацијског (не)разумевања, а што по природи ствари у васпитно-образовној свакодневници производи почесто неодрживу интеракцију.

Стога, љубазно позивамо све актере васпитно-образовног процеса, да свако из своје перспективе покуша истражити и тиме демистификовати промене и померање вредносних оријентација нових нараштаја са којима смо дневно у интензивној интеракцији и тиме дају свој допринос свеукупном бољем разумевању нових нараштаја младих, а самим тим и јасније визије свеукупних васпитно-образовних настојања.

Разменимо мисли, ставове и искуства у мобилности, јер то ће нам у свему томе додатно помоћи.

Промишљање теме замишљено је кроз три секције, које би одговарале досадашњим серијалима конференција, дакле општем интердисциплинарном промишљању, методичком промишљању и промишљању из перспективе савремених ИКТ средстава у реализацији савремене наставе у школама.

Конференција ће бити отвореног типа, и дакако, рачунамо на присуство свих оних наставника и истраживача који су током протеклих година показали своју оданост, како темама које су разматране, тако и самој институцији.

Свим драгим учесницима желимо плодан и успешан рад!

Уз срдачне поздраве,

Проф. др Јосип Ивановић
в.д. декан
У Суботици, 30. март 2020.

AZ ÚJ NEMZEDÉKEK ÉRTÉKRENDJE

Az axiológia, mint filozófiai tudományág azokat az értékeket vizsgálja és teszi tudományos kutatás tárgyává, amelyek a létező dolgok értékelésében nem saját magukból indulnak ki, hanem rajtuk kívülálló elvekből, melyekkel összhangban történik az értékelés, s az axiológia ezzel voltaképpen nemcsak etikai, hanem logikai, kognitív-elméleti és léttani megfigyelést igényel.A értékekről és értékrendszerről szólva, olyan kategóriákról beszélünk, melyeket becsülünk, ilyen például, a szeretet, a béke, a barátság, az egészség s végezetül maga az élet. Értékrendszerünktől függnek céljaink is, amelyeket még műveltségi és lelki fejlődésünk is befolyásol. Janek Musek álláspontja, hogy az értékek az alábbi hierarchikus ranglétra szerint strukturálódnak: belsők (szellemi növekedés), erkölcsiek (a felelősség felvállalása) és hedonisztikusak (amely az élvezetekhez kapcsolódnak).A mind kifejezettebben megmutatkozó nemzedékközötti űr nyomán, még a múlt század hetvenes éveiben Délkelet-Európában számos kutatást végeztek, amelyek során nagy eltérések mutatkoztak az értékorientációban. A kutatások szerint, e térségben a hangyományos, tartósított értékorientációk domináltak, amelyek mindenek előtt a tradicionalizmusban, az autoritásban és a holisztikában mutatkoztak meg, skülön még a kollektivizmus is gazdagította őket. A társadami jelenbe való közvetlen betekités során szembeötlik az értékorientációk mind nagyobb változási dinamikája, valamint az, hogy mindinkább csökken a nemzedékek közötti hézag. Így, az értékorientációk gyors változásai szükségszerűen meghatározott zűrzavart idéznek elő, amelyek a nemzedékek közötti meg(nem)értés halmozásával, a oktatás-nevelés hétköznapjaiban, gyakran váltanak ki tarthatatlan kölcsönhatást.

Ezért, udvariasan felkérjük az otatás és nevelés folyamatának valamennyi résztvevőjét, hogy mindenki a saját látószögéből kísérelje meg kikutatni, s azzal egyben demisztifikálni is az újabb nemzedékek értékorientációjában beállt változásokat és mozgásokat, amelyekkel napontaállunkintenzív kölcsönhatásban, s azzal járuljanak hozzá az új, fiatal nemzedékek jobb megértéséhez, következésképpen pedig az oktató-nevelői tökvések egészének tisztább víziójához is.

A téma átgondolásának három szekció adna teret, amelyek tulajdonképpen az eddigi konferenciasorozat tematikáinak felelnének meg, vagyis általános interdiszciplináris átgondolások, módszertani elmélkedések és megoldások a korszerű IKT-eszközök távlataiból a korszerű oktatás és iskola megvalósításában.

A konferencia nyitott jellegű, és azon oktatók és kutatók részvételére számítunk, akik az elmúlt évek során feldolgozott témáikkal és előadásaikkal kiemelkedő elkötelezettséget mutattak konferenciáink és intézményünk iránt.

Minden kedves résztvevőnek gyümölcsöző és sikeres munkát kívánok!

Szívélyes üdvözlettel,

Prof. dr. Josip Ivanović
mb. dékán
2020.03.30, Szabadka

VRIJEDNOSNE ORIJENTACIJE NOVIH NARAŠTAJA

Aksiologija kao filozofijska disciplina ispituje i znanstveno istražuje vrijednostikoje u vrjednovanju bivstvujućega ne polaze od njega samog, nego od njemu izvanjskog načela, sukladno kojemu se to vrjednovanje izvodi pa samim tim aksiologija zahtijeva ne samo etičko nego i logičko, spoznajno-teorijsko i ontološko promatranje. Govoreći o vrijednostima i vrijednosnom sustavu, govorimo o kategorijama koje cijenimo, kao što su ljubav, mir, prijateljstvo, zdravlje i u konačnici sam život. O vrijednosnom sustavu ovise i naši ciljevi, koji ovise i o našem kulturnom i duhovnom razvoju. Prema Janeku Museku vrijednosti se strukturiraju po sljedećoj hijerarhijskoj ljestvici: unutarnje (duhovni rast), moralne (preuzimanje odgovornosti) i hedonističke (vežu se na užitke). Tragom uočavanja sve većeg međugeneracijskog jaza, još sedamdesetih godina prošlog stoljeća vršena su brojna istraživanja na prostorima jugoistočne Europe, pri čemu je utvrđena velika heterogenost vrijednosnih orijentacija. Prema tim istraživanjima, ovim prostorima dominirale su tradicionalno konzervirajuće vrijednosne orijentacije, koje su se, prije svega, ogledale u tradicionalizmu, autoritarnosti i holizmu te bile dodatno obogaćene kolektivizmom.Neposrednim uvidom u društvenu stvarnost uočava se sve veća dinamika promjenevrijednosnih orijentacija, a međugeneracijski razmak sve se više skraćuje. Tako nagle promjene vrijednosnih orijentacija nužno stvaraju određenu turbulenciju koja uzrokuje nagomilavanje međugeneracijskog (ne)razumijevanja, a što po prirodi stvari u odgojno-obrazovnoj svakodnevnici proizvodi često neodrživu interakciju.

Stoga, ljubazno pozivamo sve aktere odgojno-obrazovanog procesa, da svatko iz svog rakursa pokuša istražiti i time demistificirati promjene i pomicanje vrijednosnih orijentacija novih naraštaja s kojima smo dnevno u intenzivnoj interakciji te time daju svoj doprinos sveukupnom boljem razumijevanju novih naraštaja mladih,a samim tim i jasnije vizije sveukupnih odgojno-obrazovnih nastojanja.

Razmijenimo misli, stavove i iskustva u mobilnosti, jer to će nam u svemu tome dodatno pomoći.

Promišljanje teme zamišljeno je kroz *tri sekcije*, koje bi odgovarale dosadašnjim serijalima konferencija, dakle općem interdisciplinarnom promišljanju, metodičkom promišljanju i promišljanju iz perspektive suvremenih IKT sredstava u realizaciji suvremene nastave u školama.

Konferencija će biti otvorenog tipa, i dakako, računamo na sudjelovanje svih onih nastavnika i istraživača koji su tijekom proteklih godina pokazali svoju odanost, kako temama koje su razmatrane, tako i samoj instituciji.

Svim dragim sudionicima želimo plodan i uspješan rad!

Uz srdačne pozdrave,

Prof. dr. sc. Josip Ivanović
v.d. dekan
U Subotici, 30. ožujak 2020.

VALUE SYSTEM OF YOUNGER GENERATIONS

Axiology, the philosophical study of value, is a field of scientific study referring to values which do not start from themselves, rather come from existing principles of evaluation in the outside world. This way axiology demands not only ethical, but also logical, cognitive-theoretical and existential perspective in observation. When speaking about values and value system, we refer to categories like love, peace, friendship, health and life. According to our value system we define our goals, however, our values are also influenced by our spiritual and educational development. According to Janek Musek, values are structured according to a hierarchicalorder: inner (spiritual growth), moral (taking responsibility) and hedonistic (related to pleasures). An ever greater gap between generations induced research in South-Eastern Europe in the seventies, and the results have shown that there were great differences in value orientation. According to research results in this region, traditional and conservative value orientations dominated, full of traditionalism, authority, holistic approach and collectivism. While taking a closer look at contemporary social trends, one will face an ever greater change in the dynamics of value orientation, while the generational gap is narrowing. This way, rapid changes in value orientation may seem confusing with almost untenable interrelations in everyday life and educational-pedagogical practice, as (non)understanding between generations is piling up.

This is the reason why we would like to ask everyone who take part in the process of education to make an attempt for researching this phenomenon from their own perspective. This way we might demystify moves and changes in value orientations of newer generations, with whom we are in an everyday interaction. Thus, we may contribute to the understanding of new, younger generations, as well as to a better and more concise vision of teachers' and pedagogues' efforts.

Let us share our thoughts, attitudes and experiences about mobility, as this will support everything mentioned above.

The conference topic will be discussed in *three main sessions*; to be specific from a general interdisciplinary and methodological aspect as well as from the perspective of ICT in education.

The conference is *open* for all participants who show interest in elaborating on the topic of challenges in contemporary education. We remain at your disposal for any further questions.

We are looking forward welcoming you in Subotica.

Yours sincerely,

Josip Ivanović,
acting dean
Subotica, 31 March, 2020

14. МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА

14. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA

14. MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA

14TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

MŰSZAKI PEDAGÓGUSKÉPZÉS – ÚJ KIHÍVÁSOK ÉS TEENDŐK

BACSA-BÁN ANETTA
Dunaújvárosi Egyetem, Dunaújváros, Magyarország
bana@uniduna.hu

Összefoglaló

A pedagógusképzésen belül a szakmai pedagógusok képzését a sokszínűség és a sokféle irányultság miatt változatos képzési struktúra jellemezte hosszú időn át, a szakmai pedagógusképzés mégis egységes és önálló ága a pedagógusképzésnek.
A műszaki pedagógusok: mérnöktanárok, korábban műszaki tanárok, műszaki szaktanárok; technikus-tanárok, szakmai oktatók, szakoktatók a pedagógus-társadalom jelentős csoportját alkotják. A szakképzés pedagógusai ma idősek, a szakmai tanárképzésbe belépők száma évről évre csökkenő tendenciát mutat, a végzettek körében egyre nagyobb számban jelennek meg pályaelhagyók. Jogosan tehetők fel a kérdések: Kik képezik a jövő generációit? Baj van a szakmai tanárképzéssel? Baj van a szakmai tanárokkal?

Kulcsszavak: *szakmai pedagógusképzés, műszaki pedagógusok, mérnöktanár, szakoktató, pályamotiváció*

1. Szakmai pedagógusok – műszaki pedagógusok

A műszaki pedagógusok: mérnöktanárok, korábban műszaki tanárok, műszaki szaktanárok; technikus-tanárok, szakmai oktatók, szakoktatók a pedagógustársadalom jelentős csoportját alkotják, e népes csoport bár nagyszámú, egyre inkább jellemzője az elöregedés, valamint az utánpótlás, azaz az újonnan belépők számának csökkenésével a létszámcsökkenés is.
Ugyanakkor a szakképzésen belül műszaki tanulmányokat folytat a diákok több mint fele, vagyis körülbelül a gimnáziumok tanulói létszáma nagyságrendileg. E szerint a műszaki középiskolák tanárainak képzése arányaiban a gimnáziumi tanárképzés jelentőségével kell, hogy vetekedjen. – A mondat maga 1988-ból származik, míg adatai a jelenlegi arányokat fejezik ki (Pomázi és Tóth, 1988), érzékeltetve a probléma aktualitását.

A pedagógusképzésen belül a szakmai pedagógusok képzését a sokszínűség és a sokféle irányultság miatt változatos képzési struktúra jellemezte hosszú időn át, a szakmai pedagógusképzés mégis egységes és önálló ága a pedagógusképzésnek. A technikusképzés, a szakgimnáziumok, szakközépiskolák és szakiskolák szakmai elméleti és gyakorlati tárgyak oktatására képző szakmai pedagógusképzők egyre kevesebb számban vannak és egyre inkább csökkenő tendenciát mutató belépő hallgatóval találkoznak, pedig a szféra igénye nem csökkent az elmúlt években, csupán a feltételek változtak meg. A szakma hiányai ugyanis olyan mértékűek, hogy a törvényi keretek (Szakképzési törvény, 2020) ezt követendően lehetőséget biztosítanak pedagógus képesítés nélküli mérnöktanárok, szakoktatók stb. alkalmazására az oktatói munkában. A 2020-as szakképzési törvény kizárólag oktatókról ír, nem pedagógusokat említ a szakképzés ezen intézményeiben. E deklarált elvek kétséges, hogy csak a hiány leküzdésére adnak lehetőséget, vagy vajon determinálják-e a szakok, a szakmák, a szakmai pedagógusok képzési lehetőségeit, hosszútávú piaci relevanciáját.

Ahhoz, hogy megkeressük a szakmai pedagógusok képzésben a fejlesztés lehetőségeit, kijelöljük annak irányait, elengedhetetlen, hogy a képzés gyökereit, előzményeit feltárjuk (Szövényi, 1991).

A szakmai pedagógusok képzése korábban is, és a szakmai tanárképzésben érdekelt felsőoktatási intézmények jelenlegi véleménye szerint is, más pedagógusképzési ágaktól eltérő adottságokkal és

sajátosságokkal bír: A szakmai pedagógusok képzése a pedagógusképzésen belül - funkciójában - jól körülírható képzési ág.

A pedagógusképzés egészén belül a szakmai pedagógusképzés sokszínű, de sokféleségében olyan közös jegyek vannak, amelyek különbözőségükben az egységet erősítik. Sokféle irányultsága, változatos képzési struktúrája ellenére önálló alrendszer. A szakmai pedagógusképzésben mind a szakmai tanári képzés, mind a szakoktató képzés megőrizte a „szakmaiság" és a „tanárság" követelményének kettősségét, illetve a szakmai tudás elvárását, mint a pedagógusi képesítés megszerzésének és a pedagógusi tevékenység gyakorlásának előfeltételét (Rádli, 2011).

A szakmai pedagógusképzés másik sajátossága, hogy a szakmai, diszciplináris felkészültség a tanári képesítéssel több szaktárgy képesítésére készít fel. A szakmai pedagógusképzés minden szintjén jelen van ez, a szakmai tanárképzésben csakúgy, mint a szakoktatók képzésében, hiszen a szakmastruktúrához illeszkedik, a szakképzést követi a képzés egésze (Rádli, 2011).

A műszaki pedagógusok mint szakmai pedagógusok tehát kettős kötődésűek. Rendelkeznek egy önállóan is felhasználható műszaki képesítéssel (egyetemi vagy főiskolai, azaz MSc vagy BSc, illetve a szakoktatók esetén az OKJ szakmacsoport szerinti szakképesítés feltétele a szakoktatói szakképzettség megszerzésének) és ezzel párhuzamosan vagy ezt követően szerzik meg a hallgatók pedagógusi képesítésüket (mérnöktanár, korábban műszaki tanár vagy műszaki szakoktató) (Vásárhelyi, 1985).

2. Műszaki pedagógusok a Bologna folyamat előtt és után

A Bologna-folyamatot megelőzően műszaki pedagógusképzésnek alapvetően 2 modellje alakult ki. Párhuzamos és követő formában folyt a műszaki pedagógusok képzése (Bán, 2006):

1. A *párhuzamos* (konkurrens) képzési modellben a képzés egész ideje alatt, vagy annak hosszabb időszakában a műszaki és pedagógiai képzés párhuzamosan halad. E modell legfőbb előnye az volt, hogy nagyobb lehetőséget biztosított a fokozatos pedagógiai tapasztalatszerzésre, a pedagógiai pálya iránti motiváció elmélyülésére és a pedagógiai képzési tartalom szakszerű szervezésére. A párhuzamos nappali tagozatú műszaki pedagógusképzés karakteres változatait a holland, a francia és a magyar főiskolai szintű műszaki tanár/mérnöktanárképzés és szakoktató-képzési rendszerek mutatják (Tóth, 1999).
2. A *követő* (konszekutív) képzési modellben a pedagógiai képzési szakasz (a tanárképzés) a műszaki képzési szakasz befejeződése után kezdődik. Ezt a modellt számos országban alkalmazzák jelenleg is a képzés gazdaságossága miatt, ill. későbbi pályamódosítások elősegítésére. Tipikus megvalósítása az angol és a Bologna rendszer előtti magyar egyetemi szintű műszaki pedagógusképzésben figyelhető meg (Tóth, 1999).

Létezett, viszonylag kis volumenben a vegyes forma is: azok a hallgatók, akik a párhuzamos képzésben nem jutottak el a tanári oklevélig (pl. nem tudták megszerezni az összes szükséges kreditet), befejezhették a pedagógusi tanulmányaikat (megszerezhették a még szükséges kreditjeiket) követő formában. Tagozat szerint a párhuzamos képzés nappali, a követő képzés levelező tagozaton folyt.

A bolognai folyamat átalakította a szakmai tanárképzés és a műszaki pedagógus-képzés rendszerét is. A szakmai pedagógusképzés szerkezeti változása azonban a tartalom változását is magával hordozta. Ez utóbbi jelenti azt, hogy egyre inkább előtérbe került a szakképzés új igényeinek való megfelelés. A szakmai pedagógusképzésnek eleget kell tennie mind a gyakorlatra irányultság erősítése igényének, mind az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) szellemiségében megfogalmazódó felnőttképzési feladatoknak.

A mérnöktanár-képzés a pedagógus képzési területhez tartozik, bár szorosan kötődik a specializáció szakterületeihez is. Ennek oka az, hogy a mérnöktanárok pedagógiai-módszertani felkészítése szorosan kapcsolódik a mérnökképzéshez, s mint komplex műszaki és pedagógiai képzés, a jövőben is csak a mérnökképzés környezetében lehet hatékony (Bán, 2006).

A bolognai modell nyomán az azonos szakterületen belüli képzés a következő módon tagolódik két ciklusra.

A közvetlen munkába állást segítő alapvetően gyakorlatorientált ciklus; a bachelor szint (BSc), amely a műszaki szakoktató BSc szakot jelenti.

2. A fejlesztő-kutató feladatokra felkészítő alapvetően elméletorientált ciklus, a master szint (MA), az okleveles mérnöktanárok képzését testesíti meg.

A képzések célja a következőképpen fogalmazhatók meg:

1. Műszaki szakoktatók képzése, akik a képzésbe belépéskor már megszerzett, továbbá a későbbi szakirányválasztást is meghatározó, az Országos Képzési Jegyzék gépészeti, elektronikai, informatikai, vegyipari, építészeti, könnyűipari, faipari, nyomdaipari, közlekedési, környezetvédelmi-vízgazdálkodási szakmacsoportjába tartozó valamely szakképesítésük, valamint a képzés során választott szakirányukban szerzett elméleti és gyakorlati ismereteik alapján - a szakirányukhoz tartozó szakmacsoport területén felkészültek az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben gyakorlati tárgyak oktatásának megtervezésére, szervezésére, vezetésére, valamint oktatási tevékenység végzésére, a szakmai tantárgyakhoz kapcsolódó laboratóriumi foglalkozások és a vállalati képzőhelyeken folytatott üzemi (tanműhelyi) gyakorlatok lebonyolítására. A képzés része továbbá a felsőfokú szakképzés, a felnőttképzés és átképzés, valamint a közoktatás gyakorlati képzési feladataira történő felkészítés is. Az alapszakon végzettek kellő mélységű elméleti ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusban történő folytatásához. Azaz mint alapképzés elsősorban a kevésbé elméletigényes tantárgyak tanítására és főként a szakképzésben, valamint a kevésbé elméletigényes vállalati és felnőtt szakképzésben való oktatásra készítene fel, vagyis hangsúlyozottan gyakorlatorientált. (289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatás alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről; a tanári szakképzettséget adó mesterképzési szak. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről)

2. Okleveles mérnöktanárok képzése, akik alkalmasak az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli középfokú és felsőfokú szakképzésben az elméletigényes tantárgyak tanítására. A képzés további célja a műszaki szakoktatás területén a kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra való felkészítés, amely a pedagógiai képzés mellett valamely műszaki szakirány alapképzésére építve két tantárgycsoportra kiterjedően magasabb szintű műszaki képzést is nyújt. Megalapozza a szakképzési irányultságú tudományos minősítés megszervezéséhez szükséges tanulmányokat. (289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatás alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről; a tanári szakképzettséget adó mesterképzési szak. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről)

Az egymásra épülő képzési szerkezetben megszűnik a főiskolai szintű mérnöktanár-képzés „zsákutca” jellege és egyenes út vezet az elméletigényesebb tantárgyak tanítására való felkészüléshez, vagyis az MA szintű mérnöktanár-képzéshez.

3. A magyarországi szakmai pedagógusképzés alapvető szerkezete

A pedagógusi munkakör legyen szó bármely tárgy oktatásáról két alapvető felkészültséget igényel:

- az oktatott tantárgynak megfelelő szaktudományi
- és az oktatáshoz, neveléshez szükséges pedagógiai-pszichológiai felkészültséget.

Magyarországon e kettő (a szaktudományi, s a pedagógiai képzés) nem kapcsolódik össze feltétlenül. Minden esetben az önálló végzettséghez (diplomához, oklevélhez) vezető szaktudományi képzés az alap, s ehhez a fentiekben ismertetett - párhuzamosan vagy utólag - kapcsolódik a pedagógiai képzés. Ez a struktúra a szakmai és a műszaki pedagógusképzésre is jellemző (Varga, 1996).

A tanári képesítési követelmények közötti korábbi előírás: „A tanári képesítés egyetemi vagy főiskolai végzettséget nem ad, a szakterületek alapképzési szakjainak végzettségi szintjét nem változtathatja meg.” (Korm. rendelet 111/1997.) a Bologna rendszer nyomán a tanárképzési szakok esetén megváltozott, tehát már nem a szakmai képzettség szintje (egyetemi, főiskolai) határozza meg a tanárképzés szintjét. (289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatás alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről; a tanári szakképzettséget adó mesterképzési szak. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről)

A fentiek alapján a struktúra jelentősen megváltozik tehát a Bologna-folyamat hatására. A struktúra a műszaki pedagógusképzésben a Bologna rendszer előtt a következő:

1. sz. táblázat: *A műszaki pedagógusképzés szakmai és pedagógiai végzettségének szintjei a Bologna-rendszer előtt*

Szakmai végzettség	Pedagógiai végzettség	A tanári kvalifikáció megnevezése és szintje
Okleveles mérnök (M. Eng.)	Egyetemi (M. Ed.)	Okleveles mérnöktanár (egyetemi végzettség)
Mérnök (B. Eng.)	Főiskolai (B. Ed.)	Mérnöktanár (főiskolai végzettség)
Technikus	Főiskolai	Műszaki szakoktató (főiskolai végzettség)

Forrás: Varga, 1996

Míg a Bologna-folyamatot követően:

2. sz. táblázat: *A műszaki pedagógusképzés szakmai és pedagógiai végzettségének szintjei a Bologna-rendszernyomán*

Szakmai végzettség	Pedagógiai végzettség	A tanári kvalifikáció megnevezése és szintje
Okleveles mérnök (M. Eng.)	Egyetemi (M. Ed.)	Okleveles mérnöktanár (egyetemi végzettség)
Mérnök (B. Eng.)	Egyetemi (M. Ed.)	
Műszaki szakoktató (B Eng.)	Egyetemi (M. Ed.)	
Mérnöktanár (B Ed)	Egyetemi (M. Ed.)	
Technikus. OKJ bejövő	Főiskolai (B Eng.)	Műszaki szakoktató (főiskolai végzettség)

Forrás: saját szerkesztés

A műszaki pedagógusképzés egyszerre több célnak kíván eleget tenni, ezért a képzés több szálon fut. Ez felveti a mérnöki/tanári területek aránytalanságait. Korábban (a Bologna-rendszer előtt létező) kettős diploma kedvező volt az elhelyezkedés rugalmasságát tekintve is, de további előnyeiként a következőket fogalmazhatjuk meg:

- A mérnöktanár jelöltek műszaki gyakorlatot szereztek, amely bemutatta az adott térség ipari technológiáit.
- Azon hallgatóknak is, akik nem tanárként helyezkedtek el, hanem az iparban vállaltak munkát, előnyösek voltak a megszerzett pszichológiai és pedagógiai ismereteik.
- Többirányú továbbképzési, továbbtanulási lehetőséget biztosított (Tóth és Varga, 2003).

Mindezek mellett, a mérnöktanárok alkalmazási lehetősége széles körű volt, hisz képzésük során jelentős előnyre tettek szert. Ezen előnyökről azonban nem beszélhetünk múlt időben, hiszen ma is jellemzően előnyként jeleníti meg a munkaerő-piac a végzett mérnöktanárokról a következők tulajdonságokat/jellemzőket: magas szakmai színvonal, egyenrangú partnerség a műszaki életben dolgozó mérnökökkel, könnyebb, egészséges mobilitás az iskola és műszaki élet között.

Mérnöktanár-képzésünk a műszaki felsőoktatásban a felsoroltakon túl azért is volt népszerű, mert hallgatóink tudták, hogy nem csupán az iskolarendszerű oktatásra kapnak felkészítést, hanem a munkaerő-piaci és munkahelyi képzésre, képzéstervezésre és szervezésre is, amely tevékenységeket műszaki tevékenységekkel párhuzamosan folytathatnak. Így a kétirányú felkészültség komplex feladatok megoldásában együtt értékesíthető.

A mérnöktanár képesítés a tisztán műszaki körökben is vonzó, mert a munkaadók szívesen alkalmaznak olyan mérnököket, akik viselkedéskultúrájukkal és az emberekkel való kifinomultabb bánásmódjukkal fokozottabban hozzájárulhatnak a jó munkahelyi légkör kialakításához és fenntartásához, aminek konkrét anyagi előnyei vannak például a termelésben, az ügyvitelben, a marketingben. A mérnöktanárok pszichológiai ismereteik, valamint fejlett kommunikációs készségeik révén a cégek külső és belső kapcsolatainak fejlesztésében is kamatoztathatják tudásukat.

3.1. Azonosságok és különbségek a szakmai és az általános (közismereti) képzés pedagógusainak képzése közt

A műszaki pedagógusképzésben a szaktudományi képzés minden más tanárképzéssel is foglalkozó intézmény képzésénél átfogóbb. Egy-egy műszaki pedagógus diplomája birtokában 10-15 féle tantárgy

oktatását láthatja el szakterületén. A műszaki pedagógus átfogó műszaki ismeretei révén jól tud alkalmazkodni a szakmai középiskolák nagymértékű specializációjához is.

A műszaki pedagógusképzés pedagógiai moduljainak tantárgyi rendszere nagy hasonlóságokat mutat az általános képzés tantárgyainak tanításában foglalkoztatott pedagógusok képzésével. A pszichológiai, neveléselméleti és didaktikai tananyagokban sok rokon elem fedezhető fel, bár a tárgyalás aspektusa magán hordozza a képzés műszaki irányultságát. A legnagyobb különbség a szakmódszertanok anyagában és felfogásában mutatkozik meg. A műszaki pedagógusképzésben a szakmódszertanok kezdettől fogva a pedagógiai képzési modul szerves részét alkották, s hatáskörüket tekintve is a tanárképző tanszékekhez/intézetekhez/központokhoz tartoztak. Ma is vitatott, hogy kötődésük mely irányba mutat elsősorban, a szaktárgyi vagy a pedagógiai területek felé. A szakmai tanszékek kereteiben oktatott módszertanok fejlődése a pedagógiai elmélettel, de főként a pedagógiai gyakorlattal való kapcsolatvesztés miatt szinte törvényszerűen megáll. (Tóth - Varga, 2003)

3.2. A mérnöktanár-képzés a magyarországi pedagógusképzésben

A mérnöktanár-képzés sajátosságait a műszaki és a pedagógiai területekhez való egyidejű kettős kötődés határozza meg erőteljesen.

A képzés **műszaki tartalmában** nem különíthetők el részleges képzési célként egy vagy két műszaki tantárgy tudáselemei, mivel az egyes tantárgyak tartalma érthetetlenné válik más tantárgyak tartalmának feldolgozása nélkül. A közismereti szakos pedagógusképzési formákban általános, hogy a tanárjelöltek két, esetleg három tantárgy tanítására kell felkészülniük. Szakmai képzésüket ezekre a területekre fókuszálva szervezik, és nincs lényegi akadálya a kiegyensúlyozott, alapos képzésnek, akár közelálló, akár tartalmi hasonlóságot egyáltalán nem mutató tantárgypárosításokról legyen szó.

A műszaki pedagógusképzés pedagógiai elméleti tartalma a Bologna-rendszer előtt szinte kizárólag tantárgyi alapon szerveződött, ma már azonban kizárólag a tanári kompetenciák mentén szerveződik. A tanárképzésben megszerezhető tanári ismeret/tudás, készségek, képességek, attitűdök (részletesen: 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet 2. melléklet) a következők:

1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése;
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás;
4. a pedagógiai folyamat tervezése;
5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása;
6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése;
7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás;
8. az autonómia és a felelősségvállalás.

Azonban a 8 tanári kompetencia elsődlegessége mellett a képzés pedagógiai tartalmát három tantárgycsoport határozza meg:

1. pedagógiai és pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek,
2. szakmódszertan és határtudományi tantárgycsoport, továbbá
3. a gyakorlati felkészítést szolgáló iskolai tanítási gyakorlat.

A mérnökpedagógiai képzésnek van egy olyan területe, amely kidolgozottságában erőteljesen elmarad a többi mögött, pedig jelentősége van a sikeres szakmai helytállás tekintetében is, ez a terület a nevelés. A felsőfokú képzésben a műszaki értelmiségivé nevelését, a középfokú vagy az alatti iskolai, munkaerő-piaci, munkahelyi képzésben pedig a kulturált műszakivá nevelést jelenti. Lényegét tekintve a következő: konstruktív értékrend, életszemlélet, konstruktív életvitel kialakítása, illetve annak segítése (Tóth, 1995).

A műszaki képzésben azonban az oktatók figyelme a szakmai tartalomra összpontosul, és általában nem tudatosodik, hogy egyúttal nevelnek is, elsősorban saját példájukkal, akár akarják, akár nem. Az oktatással együttjáró nevelést nagyon hatékonyan egészítik ki az oktatók és a hallgatók közötti emberi kapcsolatok (Tóth és Varga, 2003).

3. 2. 1. Kihívások, problémák

A Bologna-folyamatot követően a szakmai tanárképzés is a jogász-, az orvos-, az építész-, a művész- és a teológusképzésekkel ellentétben az osztott képzések közé került besorolásra. A szakmai

tanárképzés esetében ez azt jelenti, hogy az alapképzésben valamely szakterületen megszerzett BSc diplomát követően a hallgatók a mesterszintű szakmai tanárképzésben folytathatják tanulmányaikat. Az elmúlt közel 10 év tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a képzés szinte kizárólag csak levelező formában működik (Tóth, 2011).

Ennek okán számos problémát tudunk felvetni, amelynek megoldása új lehetőséget jelenthet a műszaki pedagógusképzés egésze számára:

Tartalom - Tantárgyi struktúra

- Az osztott mérnöktanárképzésben a két képzési szint tartalma élesen elkülönül egymástól. A BSc szintű mérnökképzésben nincs vagy csak a szabadon választható tantárgyak körében jelenik meg pedagógiai-pszichológiai stúdium. Mivel az MA mérnöktanár képzés időkerete rövid, mindössze 2-3-4 félév (a bementi diplomától függően), s ebből is egy félévet lefed a tanítási gyakorlat, ezért mindössze 2-3 félévre terjednek ki a pedagógiai tanulmányok. A képzés szerkezete az időarányokból fakadóan nem engedi érvényre jutni a pedagógiai-pszichológiai tantárgyak egymásra épülését. E modell egyik hátránya a pedagógiai szakaszban logikailag egymást követő tananyagegységek egyidejű tanításában rejlik (Tóth, 2011).

Létszámok – beiskolázás- pályaelhagyás:

- Az osztott képzés problematikája elsősorban az, hogy a megszerzett BSc mérnöki végzettséggel (a jól megfizetett munkahelyek kínálatának köszönhetően) a végzettek azonnal elhelyezkednek. Nem jelentkeznek mérnöktanári képzésre, ami érthető, hiszen további félévek/évek tanulmányai után a mérnöki jövedelemhez képest lényegesen alacsonyabb bérért tudnának csak elhelyezkedni a tanári pályán. Annak ellenére, hogy a tanári szakterületek közül elsőként a mérnöktanár szakot akkreditálták 2006-ban, az eltelt évek alatt mindössze néhány fővel sikerült országos szinten nappali tagozaton elindítani a képzést (Tóth, 2011).

Beiskolázás:

- Az osztott képzés levelező tagozatos formája azonban bevált. A levelező tagozatos képzést olyan középiskolai tanárok választják, akik tanári végzettség nélkül, a műszaki képesítésük alapján tanítanak. A képzés valójában „in-service" képzés, amelyben részt vesz a munkahely (szakképző iskola) is oly módon, hogy a gyakorlati képzéshez színteret és mentort biztosít (Tóth, 2011).

Pályára lépők – pályamódosítók:

- A levelező tagozatos mérnöktanár képzés hallgatóinak másik körét a már több éves vagy évtizedes tapasztalattal rendelkező mérnökök adják, akik valamilyen okból pályamódosításra vállalkoznak (Tóth, 2011).

Pályamotiváció:

- Az osztatlan tanárképzésre alapvetően a párhuzamos képzés jellemző, amely a korábbi főiskolai szintű mérnöktanár képzés legfőbb értéke volt A párhuzamos képzési modellben a képzés egész ideje alatt, vagy annak hosszabb időszakában a műszaki és pedagógiai képzés párhuzamosan halad. Minél korábban kezdődik a pedagógusi hivatásra való felkészülés, annál nagyobbak a lehetőségek a fokozatos pedagógiai tapasztalatszerzésre, a pedagóguspálya iránti motiváció elmélyülésére és a pedagógiai képzési tartalom szakszerű szervezésére. Bár ez a lehetőség, azonban a 10 féléves képzési idő miatt egyáltalán nem vonzó, s az elmúlt évek beiskolázási tapasztalati azt mutatják, hogy teljes mértékben megszűnt az osztatlan, nappali tagozatos képzés, avagy el sem indult, lehetőség sem volt az ezen képzési struktúrában rejlő előnyök bemutatására, kipróbálására (Tóth, 2011).

3.3. A műszaki szakoktató képzés a magyarországi pedagógusképzésben

A Bologna folyamat hatására a műszaki szakoktató képzés is megújult, bachelor szintű képzésként a műszaki képzési területhez csatlakozott a pedagógus képzési terület helyett. Ez az elköteleződés a szak szakmai tartalmának kialakításakor is jelentőssé vált, a pedagógiai tartalom háttérbe szorításával. A szak arányaiban főként a műszaki BSc területekhez sorolódott elsősorban és csak másodsorban szolgálta a műszaki pedagógusképzés igényeit.

A képzést eredetileg mind a nappali, mind a levelező tagozatos képzési formában szerették volna a képzést létrehozó szakmai pedagógusképzők elindítani, ugyanakkor a képzés elindulása óta nappali tagozaton nem sikerült hallgató beiskoláznia egyetlen képzőhelynek sem. Mindezek mellett sajnos a

műszaki képzési területnek megfelelően a magas műszaki ismeretek jelenléte a képzésben azt eredményezte, hogy levelező tagozaton is csak csekély létszámmal és néhány képzőhelyen tudott elindulni. A képzés arányait, a műszaki területek eltúlzott szerepét és súlyát jól láthatjuk a szak mintatervében is.

A 7 félévben 210 megszerzendő kredit a következőképpen oszlik meg a képzés főbb területei között:

3. sz táblázat: *A műszaki szakoktató BSc szak mintatanterve Dunaújvárosban (2006)*

Tanulmányi terület	Kreditpont	Kreditpont %
Természettudományi alapismeretek*	40	18
Gazdasági és humán ismeretek*	10	9
Szakmai törzsanyag*	95	43
Differenciált szakmai tananyag*	40	18
Szabadon választható	10	5
Záródolgozat	15	7
Mindösszesen:	210	100

*Specializációtól függően

A képzés részét képezi az a legalább 6 hét időtartamot elérő szakmai gyakorlat, amely helyszínét tekintve szakmai gyakorlóhelyen (iskolai, vállalati) szervezett gyakorlat. A gyakorlat a szakmai és a műszaki szakoktatói kompetenciák fejlesztését is biztosítja.

A bolognai rendszerű műszaki szakoktató képzés tehát alapszakon történik. A képzés gyakorlati részét a hallgatók a felsőoktatási intézményben vagy szakképző iskolában – szakközépiskola vagy szakiskola – végzik. A BSc szakoktatói oklevél, a tanulók gyakorlati ismereteinek oktatására jogosít a szakképző iskolában, és bemenetet jelent a mesterszintű mérnöktanári MA képzésre. Nagyon komoly problémát jelent, hogy a műszaki szakoktató képzés iránt, nagyon csekély az érdeklődés. Az egész országban maximum tízes nagyságrendű, az elindított képzésben résztvevő hallgatók száma. Ez különösen nagy gondot jelent a duális szakmunkásképzés bevezetése esetén, ahol nem áll rendelkezésre megfelelő pedagógiai, pszichológiai és szakmai felkészültséggel rendelkező műszaki szakoktató (Simonics, 2016).

A hallgatók többsége a közoktatásban dolgozik. Megfelelő oktatási, gyakorlati ismeretekkel, tapasztalattal rendelkeznek. Elhelyezkedési gondjuk nincs. Akik viszont nem a közoktatásban dolgoznak, azok szeretnék a szakmai ismereteket elsajátítani, véleményünk szerint kellően motiváltak és erre a pályára készülnek.

E Bologna-rendszerű műszaki szakoktató képzés túlzott mértékű szakmai és alapozó tárgyi ismeretet jelentett a hallgatóknak. A létszámokat nézve az utóbbi 5 évben valamennyi képzőhelyen alig jelentkeztek erre a képzési formára. A korábban jelentkezők induló létszáma nagyobb volt, de az alapozó tárgyak komoly akadályt jelentettek a jelölteknek és igen nagy a lemorzsolódás.

Miután nem kapnak mérnöki végzettséget, ezeknek a tárgyaknak az arányán, valamint a képzési idején érdemes lenne változtatni. Egy még gyakorlat orientáltabb szakmai képzéssel kiegészített képzés lehetne egy alternatív lehetőség a tartalmi és szerkezeti megújítása során.

A Műszaki szakoktató képzés zsákutcáját és beiskolázási sikertelenségét látva, több javaslat született a képzés típusának, szakterületi besorolásának megváltoztatására, ennek egyik reményteli, megvalósulást sejtető lehetősége az ún. Szakoktató képzés, amely 2020-ban, minisztériumi javaslat nyomán körvonalazódott és várhatóan testet is ölt a szakmai tanárképző intézetek összefogásának nyomán.

A javaslat szerint a Szakoktató alapképzési szakot a pedagógusképzési területre kívánják a képzőhelyek átsorolni a 139/2015 Korm. rendeletben. A képzési időtartam 6 félévre csökkenne és ezeknek megfelelően a korábban kidolgozott Szakoktató KKK is aktualizálódna.

Ennek legfőbb okai a következők:

- a szakoktató képzés integrálása alapként szolgálhat a képzési és kimeneti követelmények egységesítéséhez, a specializációkkal az új OKJ szakmacsoportokhoz való illesztéséhez, valamint a felsőoktatási képzési kínálat racionalizálásához;

- a pedagógus képzési területhez való átsorolás segítheti egyrészt a szakoktató képzés iránti érdeklődés növelését, másrészt a tanulási utakat tekintve a szakmai tanári területen való továbblépését;
- a specializációkon belüli további szakterület megnevezésével a foglalkoztatás támogatása a cél, a szakterületek vonatkozásában pedig az új OKJ szakmacsoportokhoz való illeszkedés biztosítása;
- bementi feltételként szükséges szakmai kompetenciák elvárása teszi megalapozottá a gyakorlatorientált szakoktató képzést (Molnár – Berki, 2020).

4. Összegzés

A műszaki pedagógusképzés időről időre napirendre kerül az elmúlt évtizedekben. Eleinte a képzés létjogosultságának igazolása volt az elsődleges szempont a közismereti pedagógusképzések sorához igazodva, majd annak szintjeinek és feladatainak elfogadása, mind a szaktudományos, mind a pedagógusi társadalom felől. Azonban a szakképzés helyzetének alakulása nyomán egyre inkább előtérbe került az, hogy valóságos utánpótlás nevelés történik-e a területen, hiszen a pedagógusi pályaelhagyás a természettudományi tárgyakat oktató pedagógusok mellett (Bacsa-Bán, 2019) itt a legszámottevőbb.

Ugyan már az 1980-as évek közepén megfogalmazódott az a tény, hogy a középfokú oktatás közel 70 %-át alkotó szakképzés tartalmi és strukturális fejlesztése, a képzés minősége döntő mértékben a pedagógusoktól a szakmai elmélet és gyakorlat oktatóitól függ.

A fejlett országok egy része jelentős pedagógushiánnyal küzd. A nemzetközi jelentések az oktatás expanziójával és a pálya presztízsének csökkenésével a tanárhiányt komoly problémaként azonosítják (Mihály 2002.). Annak ellenére, hogy Magyarországon – sok európai országgal ellentétben – nincs abszolút értelemben vett tanárhiány, hazánkban is megmutatkoznak ennek első jelei (Sági 2012). A pedagógushiány, illetve a pályaelhagyás problémája azonban többnyire nem mennyiségi, hanem strukturális kérdés. Éppen ezért fontos a pályaelhagyók jellemzőinek és a pályaelhagyás okainak megismerése.

Magyarországon a pedagógus pályát elhagyókat egy jelentős vizsgálat (Paksi et al. 2015a; 2015b) ugyan kis mintában, de kutatta, egy nagyobb, átfogó kutatás részeként. Azonban van a pedagógus társadalomnak egy jelentős, de kevéssé kutatott csoportja is: a szakmai pedagógusok. A szakmai pedagógusok: mérnöktanárok, szakoktatók, gyakorlati oktatók, sajátos terepen a szakképzésben (szakgimnáziumokban, szakközépiskolákban, szakiskolákban) elméleti és gyakorlati tárgyakat oktató pedagógusok. Közös jellemzőjük, hogy nagy létszámuk ellenére kevéssé kvalifikáltak a közismereti pedagógusok csoportjához képest, ugyanakkor az elöregedés problémája jelentősen érinti őket. E tendencia akkor válik igazán jelentős problémává, ha összevetjük annak tényével, hogy a szakmai pedagógusképzésbe belépők száma Magyarországon 2010-től csökkenő értéket mutat (Berki, 2010). A középfokú szakképzés ma strukturális tanárhiánnyal áll szemben, bizonyos területek (természettudományok és szakmai tárgyak esetén) nincs, vagy nem megfelelő a pedagógusok létszáma, képzettsége, végzettsége.

Áttekintésünk nyomán joggal tehetjük fel az alábbi kérdéseket:

- Ha két pedagógus létezik a szakképzésben, akkor miért nem találjuk a gyakorlati oktatók és az elméletet, vagy elméletigényes gyakorlatot oktatók, azaz a szakoktatók és a mérnöktanárok helyét a szakképzés egészében? Segíti-e ezt az új szakképzési törvény, amely nem pedagógusokról, hanem oktatókról beszél a szakképzésben?
- Milyen végzettség és képzési szint, képzési terület felelne meg a szakképzés egyes szintjeinek oktatóinak?
- A szakmai oktatók képzésének, a szakmai pedagógus mobilitásának a nappali alapképzés vagy a levelező kiegészítő képzés a megfelelőbb?
- Képesítés nélkül az oktató mérnök vagy technikus hogyan tud megfelelni a szakoktatás, szakmai oktatás feladatának?
- Egységes-e a szakmai pedagógusképzés, ha különböző intézményekben, egymástól sokszor eltérő szakmai tartalommal, szervezetben, hagyományokkal dolgoznak a képzők? Ugyanakkor mindenütt hasonló a tantárgyi struktúra és többnyire középfokú oktatási intézményekben

végzendő pedagógiai munkára történő felkészítés folyik. A szakmai pedagógusképzés egysége a pedagógusképzés funkcióinak teljesítésén alapul.

A szakmai pedagógusképzés sem mentes néhány dilemmától, amely a műszaki pedagógusképzés egészén áthat:

- A pedagógiai felkészítést teljesen alá kell rendelni a szakmai tárgyak oktatásának, azaz legfeljebb a szakmódszertanok keretei között kaphat helyet?
- A pedagógiai képzés csak az iskolai nevelés-oktatási tevékenységre történő közvetlen előkészítésből áll?
- A szakmai pedagógusi képzés szakmai és pedagógiai tartalmát, struktúráját, szakcsoportosítását az adott középfokú intézmény tantárgyi rendszere, tananyaga határozza meg?
- A pedagógiai felkészítés a neveléstudomány hagyományos tartalmát, rendszerét követi, s a szakmaitól elszigetelten, önállóan folyik (Ballér, 1985)?

A dilemmák fokozhatók, ha hozzátesszük, hogy a legtöbb helyen levelező formában folyik valamennyi műszaki pedagógus-képzés, leginkább a már megszerzett szakmai ismeretekre épülve, azt továbbfejlesztve több féléven át.

Ez a helyzet a pedagógiai felkészítés szempontjából különösen kedvezőtlen, még akkor is, ha tudjuk, hogy a hallgatók legtöbbje szakmai pedagógusi munkakörbe dolgozik. Ilyen körülmények között ugyanis nincs elegendő idő, lehetőség az elméleti anyag közös megvitatására, elmélyítésére, a személyiség- és szemléletformáló gyakorlatokra, a pedagógiai képességek fejlesztésére, tudományos módszereket is alkalmazó diplomamunkák készítésére.

A pedagógiai felkészítés jelentőségét az adja, hogy ennek a folyamat során fejleszthetjük ki azokat a személyiségvonásokat, amelyek nélkülözhetetlenek az eredményes pedagógiai munkához, bármilyen szaktárgyak oktatóiról is van szó (Ballér,1985).

A műszaki pedagógusok továbbképzése szórványosan, többféle intézmény szervezésében folyt mindeddig. A továbbképzésnek központi, egységes rendszere hiányzik. Az azonban vitathatatlan, hogy a továbbképzés legfontosabb célja: a szaktárgyi továbbképzés lenne, a szaktárgyakhoz vagy tantárgycsoporthoz kapcsolódó tantárgy-pedagógiai stúdiumok folytatásával. A szakmai pedagógusképzésben és a műszaki pedagógusképzésben sem alakult ki ennek rendszere, sajnálatos módon. A jövőt tekintve ez lehetne egy jól meghatározott és a szakképzési törvény rendelkezései nyomán egy folytatható irány, tekintve, hogy a pedagógus végzettséggel nem rendelkező kollégák számára a továbbképzés szempontjából ennek hasznossága, gyakorlati felhasználhatósága kiemelkedő jelentőségű lenne. A pedagógusok képzése és továbbképzése az egyik alapfeltétele annak, hogy a szakképzésben színvonalas, eredményes legyen a nevelői-oktatói tevékenység.

A műszaki pedagógusoktól egyre inkább megkívánjuk az önálló kezdeményezést, a hatékonyabb nevelési-oktatási módszerek feltárását, alkalmazását és az iskolai fejlesztésekben való kreatív, innovatív közreműködést. Az említett elvárásoknak a pedagógus csak úgy tehet eleget, ha:

- műszakit tudása lépést tart a technikai fejlődéssel, integrált, átfogóbb ismeret- és képességstruktúrákkal rendelkezik annál, mint amit a megszokott szaktárgyi oktatás igényel;
- ismeretcentrikus tantárgymódszertani gondolkodásmódja, korszerű szemléletté alakul, amelyben teret kapnak az elsajátítás új lehetőségei;
- megismeri az oktatás eszközrendszerének új lehetőségeit;
- megismeri az általános és speciális képességfejlesztés és tehetséggondozás funkcióit és módszereit;
- a különböző tevékenységi formákat a tanulók számára értelmessé, hasznossá tudja tenni;
- a tanulók által az iskolán kívül szerzett információkat be tudja építeni a képzési folyamba.

A műszaki pedagógusokkal szemben támasztott követelmények teljesítését elősegíti, hogy képzésük anyaga a műszaki ismeretekkel rendelkező gyakorló pedagógus tapasztalataival összefonható. (Szatmáry, 1985). Ezen elvárások 35 éve fogalmazódtak meg, ugyanakkor ma is – kivétel nélkül – helytállóak.

Ha a múltat nézzük, a szakképzés, szakoktatás mennyiségi és strukturális változásai, azok hatása meghatározzák a mérnöktanárok, technikus-tanárok, gazdasági szaktanárok és a szakoktatók képzését.

Napjainkban a szakemberképzést, átképzést előtérbe állítják:

- a gazdasági, társadalmi változások;
- a kialakult, működő és a várható oktatási rendszer, a közoktatási, a felnőttképzési és a szakképzési intézményrendszer;
- a szakképzés, szakoktatás strukturális változásai és azok hatása a szakmai pedagógusok képzésére;
- a felsőoktatási képzési struktúra, ebben a pedagógusképzés, a szakmai pedagógusképzés helye, funkciója, aránya (Rádli, 2011).

Hasonló módon a szakmai pedagógusképzésen belül a képzési formák, a szakképzettségek arányait is befolyásolja:

- a társadalom és gazdaság szerkezete;
- a szakmastruktúra;
- a szakképzés rendszere és mérete;
- a mindenkori igények helyes prognosztizálása.

A szakmai pedagógusok: mérnöktanárok, műszaki tanárok és műszaki szakoktatók kettős kötődésűek, bár foglalkoztatásukban a pedagóguspályától távol állnak, mégis képzésükben, ismereteikben részesei annak.

Képzésük sajátosságai okán, akár a hagyományos kettős diplomát adó vagy a követő képzéseket, akár a bolognai rendszerű képzéseket tekintjük, ma is kettős identitásúak maradtak.

Korábbi vizsgálataink (Bán és Mészáros, 2003) a munkaerő-piacon értékesnek ítélték helyzetüket; amelyet más hazai vizsgálatok (Veroszta 2012.; Sági 2015) is alátámasztottak. A munkaerő-piac elszívó hatása azért jelentős abban az esetben, mert csak kis %-ban lépnek a pedagógusi pályára, a mérnöktanárok közel 2/3-a pályaelhagyó.

A szakmai pedagógusképzés, ugyanakkor tudjuk, hogy problémákkal küzd: a közoktatás pedagógusainak öregedése mellett, a középfokú oktatás legkevésbé képzett csoportjait is jelentik. Ezért is lenne olyan sürgető és fontos e csoport képzése, folyamatos továbbképzése és pedagógusi szférában való megtartása.

A pedagógusi pályán maradását erősítenünk kell, hiszen a pedagógusok közötti strukturális pedagógushiány leginkább e csoportokra jellemző ma Magyarországon.

A pályaelhagyás kockázata csökkenthető lenne. A pályaelhagyás visszafordítása, azaz a pedagógusi pályára való visszatérés elérhető, megfelelő oktatáspolitikai változtatások előidézhetik azt. A pályaelhagyás és a motiváció összefüggéseit érdemes lenne a képzésbe beépíteni, csakúgy, mint a pályán lévő gyakorló tanárok számára az életpálya modell részévé tenni.

Ahhoz ugyanis, hogy a szakmát ismét jól képzett szakemberekkel lehessen feltölteni, valóban szükség lenne arra, hogy az életpályamodell vonzó legyen. Az anyagi megbecsültség növelése, a túlterheltség csökkentése, a megfelelő szakmai továbbképzések, megfelelő intézményi: tárgyi, infrastrukturális és személyi (segítői) környezet – ez mind csak a legelső lépése lenne annak, hogy újra fiatalokat lehessen a pályára vonzani és mindezek mellett megtartani, motiválni a pedagógus pályán lévőket.

IRODALOMJEGYZÉK

Bacsa-Bán Anetta (2013): Mérnöktanár-képzés a pálya változó vonzásában In: TÓTH P. (szerk.) *Empirikus kutatások a szakmai pedagógusképzésben*. 191 p. Székesfehérvár, 2013., pp. 57-74.

Bacsa-Bán Anetta (2019): A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban *Opus et Educatio: Munka és Nevelés* **6**: 2 pp. 257-269. Paper: http://dx.doi.org/10.3311/ope.312, 13 p. (2019a)

Bacsa-Bán Anetta (2019): A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban II.: Empirikus vizsgálat a szakmai pedagógusok körében *Opus et Educatio: Munka és Nevelés* **6**: 3 pp. 351-371., 21 p. (2019b)

Ballér Endre (1985): Pedagógiai felkészítés a szakmai tanárképzésben, *Szakképzési Szeme* 1985/**3**. 28-35.

Bán Anetta - Mészáros Attila (2003): A mérnöktanári diploma munkaerő-piaci értéke *Szakképzési Szemle* **19:(1)** 47-55.
Bán Anetta (2006): Eredmények, problémák és teendők a mérnöktanár-képzésben egy beválás vizsgálat alapján *Szakképzési Szemle* **2006/2**., 195-207
Benedek András – Szabóné Berki Éva: Szakmai tanárképzés – tradíciók és új késztetések in Szakmai tanárképzés: múlt – jelen -jövő *NFKK Füzetek* 7. Aula Kiadó, Bp., 2011.
Biszterszky Elemér: A szakmai tanárképzés helyzete és fejlesztésének feladatai, *Szakképzési Szemle* **1985/3**. 7-14.
Fekete József: Mérnöktanár, műszaki tanár *Szakképzési Szemle* **1985/3**. 15-22.
Mihály Ildikó (2010): Pedagógusok pályaelhagyása, *Szakképzési Szemle* XXVI. évfolyam **2010/1**., p105-110
Mihály Ildikó (2010): A tanári hivatás és a munkaerőpiac, *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évfolyam, **2002. 6.** sz. 90-99.
Molnár György - Berki Éva (2020): Javaslat az iskolai szakoktató képzéshez, 2020. (Kézirat)
Orosz Lajos (1991): A műszaki pedagógusok képzésének története in Szövényi Zsolt: *A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945-1988.*, OKI, Bp., 1991. 9-54.
Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea –Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória - Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus – pálya – motiváció Egy kutatás eredményei*, OH, Bp. 2015. (2015a)
Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea –Magi Anna – Vörös András – Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus – pálya – motiváció II. kötet*, OH, Bp. 2015 (2015b)
Pomázi Lajos - Tóth Béláné (2011): A műszaki pedagógusképzés néhány alapkérdése *Szakképzési Szemle*, **1988/4.** 17-24. p.
Rádli Katalin (2011): Szakmai tanárképzés és oktatáspolitika in Szakmai tanárképzés: múlt – jelen - jövő *NFKK Füzetek* 7., Aula Kiadó, Bp., 2011.
Sági Matild & Ercsei Kálmán (2012a). Kik akarnak tanári diplomát szerezni? *Felsőoktatási Műhely*, **2012/2**, 51–73.
Sági Matild & Ercsei Kálmán (2012b). A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. 9–30. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
Simonics István (2016): *A pedagógusképzés megújítása*, Typotop Kft., Budapest, 2016.
Szabóné Dr. Berki Éva (2010): A Budapesti Műszaki és gazdaságtudományi Egyetem innovációja a szakmai pedagógusképzésben http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Szemle/2010/2szm/2100214_szabone_abmeinnovaciojaaszakmaipedagoguskepzesben-pdf [2018. 05. 30.]
Szatmáry Béla (1985): Módszertani törekvések a műszaki pedagógusképzésben, *Szakképzési Szemle*, **1985/3**., 55-58.
Szövényi Zsolt (1991): Előszó in Szövényi Zsolt: *A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945-1988*., OKI, Bp., 1991. 5-7.
Tóth Béláné (1990): *A műszaki pedagógusképzés fejlesztése*, Ligatura Kiadó, Vác, 1999. 30-34.
Tóth Béláné (2000): *Néhány európai ország műszaki pedagógusképzésének összehasonlító elemzése*, Ligatura Kiadó, Vác, 2000. 50-60.
Tóth Béláné - Varga Lajos (2005): Mérnökpedagógia http://gep-ujsag.fw.hu/01sep/toth/tbvl.htm [2005.01.12.]
Tóth Péter (2011): A szakmai pedagógusképzés kihívásai napjainkban http://uni-obuda.hu/e-bulletin/TothPeter_2.pdf
Tóth Péter (2010): A mérnöktanárképzés helyzete a Bologna-folyamatot követően I. *Szakoktatás*, **2010/8**., 16-24.
Tóth Péter (2010): A mérnöktanárképzés helyzete a Bologna-folyamatot követően II. *Szakoktatás*, **2010/9.,** 18-24.
Varga Júlia (2007): „Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése". *Közgazdasági Szemle*, **2007/7–8.** sz., 609–627. o. http://www.mktudegy.hu/?q=system/files/VargaJ.pdf [2018. 05. 30.]
Varga Lajos (1996): A szakmai tanárképzés fejlesztése in *Új szakképzési modell* (Tanulmányok), General Press, Budapest 1996., 237-253.

Vásárhelyi Zsuzsanna (1985): A vállalati oktatás és a műszaki pedagógusképzés, *Szakképzési Szemle*, **1985/3**., 64-66.
Veroszta Zsuzsanna (2012): A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata, *Educatio* **2012/4.** 607–618.

Rendeletek

157/1996. (XII. 22.) Korm. rendelet a műszaki felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről.
111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményéről.
77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet a felsőoktatásról alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéséhez illeszkedő kiegészítéséről; 12. számú melléklet.
289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatás alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről; a tanári szakképzettséget adó mesterképzési szak.
15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről; 4. számú melléklet: tanári mesterképzési szak.
133/2010. (IV. 23.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről.

TECHNICAL TEACHER TRAINING - NEW CHALLENGES AND TASKS

Summary

Within teacher training, the training of special professional teachers has been characterised, for a long time, by a diverse training structure due to diversity and a wide range of orientations, yet professional teacher training is a uniform and independent branch of teacher training.

Technical teachers: engineer-teachers, former technical teachers, special technical teachers; technician-teachers, technical educators and technical trainers are a significant group of teachers. The teachers of technical training are now elderly, the number of students entering vocational teacher training is on a curbing trend year by year, and there is an increasing number of career leavers among the graduates. We can rightly ask the questions: Who are the future generations? Is there a problem with professional teacher training? Is there a problem with professional teachers?

Keywords: *technical teacher training, technical teachers, engineer-teacher, technical trainer, career motivation*

OBSERVATIONS OF STUDENTS FROM THE SINGIDUNUM UNIVERSITY IN BELGRADE AND OBUDA UNIVERSITY ABOUT MODERN, IN-SCHOOL SECURITY CAMERA SYSTEMS

KRISZTIÁN BÁLINT
Obuda University, Doctoral School on Safety and Security Sciences, Budapest, Hungary
balint.krisztian@phd.uni-obuda.hu

Mentor: Lajos Berek

Summary

The new generations of students are increasingly surrounded by modern IT solutions. A part of these is destined to satisfy their desire for knowledge, while the other technical solutions are meant to increase the security at the universities. The present research aims to uncover the views of the students from Hungary and from Serbia about a blockchain-based security camera system which has not been put through until now, and which would enable a more complex level of surveillance for the universities. Thanks to the numerous, analytic functions to be implemented, possibilities arise for the recognition of students, identifying them by name, utilizing this system. What's more, the system is capable of determining the exact location of every student within the premises of the institution.

These features would also enable the cameras to compose an attendance register, by which the daily administrative burden upon the lecturers could be greatly alleviated. As this modern security camera system gathers numerous kinds of data about the students, it is expedient to ask for their opinion about this topic.

Keywords: *security camera, video surveillance, blockchain, attendance register of students.*

1. Introduction

The security of the students and the employees can not be guaranteed without modern, in-school security solutions.

During the constitution of in-school camera systems, numerous factors must be considered. The greatest problem of schools in this matter is the fairly limited budgeting. The second most common problem is the designation of the person operating the security cameras, and the ones having access to the footage. In an optimal case, this task would be delegated to a security guard from within the personnel (Bálint 2018).

Due to the rapid technological development, however, possibilities arise to enable the camera system to perform the majority of the tasks on hand without any human intervention. Thanks to the development of analytical functions, the exact identification is not unimaginable these days.

It is widely known that the teachers working in the educational institutions are overburdened, as they are required to perform numerous administrative tasks daily, hence, it is advisable to consider a camera system capable of composing an attendance registry of the students, about their visits to the lectures, in a fully automated manner.

It may be stated that surveillance like that, may cause the students to feel anxious, frustrated, impeding their success in studies. Therefore, it is important to examine their views and to uncover their opinion about this security camera system.

This work is structured as follows: after the explanation of the blockchain-based data storage, the modern, security camera systems will be discussed, ending with the students' answers yielded from the inquiries of the empirical research.

2. Blockchain-based data storage

Numerous data storage solutions may be chosen. In the case of centralized, cloud-based storage, the users are exposed to the providers' carelessness, as well as the possibility of the administrators not adhering to the necessary laws and regulations. There was news about numerous cases of data leaks and various data thefts. However, in the case of the decentralized cloud-based storage, the data is saved on the nodes of the grid. These nodes are not operated by a single provider, which would have the privilege to decide about the faith of the data on hand, but rather a whole impersonal blockchain (Bálint 2020a).

There are two possibilities in case of the blockchain-based data storage: the On-Chain and the Off-Chain solution. The essence of the decentralized data storage is that the data is directly linked to the blockchain, thus, they may be hardly manipulated, and are less prone to be abused by the administrators, in comparison with the traditional, cloud-based databases.

The On-Chain solutions operate in the following manner: each unit of data is saved in all the blocks of the blockchain. Considering the sheer size of video footage, the On-Chain storage would not be an optimal choice in case of the educational institutions, as the files are too extensive, even with efficient processes of compression. Not a single On-Chain network is capable of storing this amount of data, whereas, this would represent the most secure solution.

The Off-Chain solutions would store the video footage on the miners' computers, while the blocks would only store the hash values of the data in question. After the slicing of the data units, the parts are stored physically in various places. In this case, the task of the Off-Chain grid would be the establishment of the connection between the storage unit and the miners' hard disks. In practice, the miners would provide storage space for their clients, in this case for the university. Furthermore, a single data unit may be stored by more miners, for a higher level of security (Bálint 2020b). After the slicing of the data units, but before the sending, the encryption is also recommended.

3. The modern, security camera system

A camera, capable of composing an attendance register must feature subsystems for face detection or rather for face recognition. It is a notably complex task for artificial intelligence in the camera proper. The human face is, by itself, an extensive set of information, from which, we, as humans, may derive the age, sex, and emotional state of the targeted person at all times. However, to be able to utilize all this information through a security camera system, it is worth to relegate the recognition with artificial intelligence (Szűcs 2019). The set of information, mentioned above, is called metadata. This may include:

- Facial expressions,
- Facial features,
- Hair color, hair length, hairdo,
- Attire (hat, scarf, jacket, sunglasses).
- The metadata and the high headcount of the students aggravate the efficient operation of the cameras tasked with the recognition, thus, the artificial intelligence in the educational institutions might need a longer learning time.

The facial recognition's operation is based on a database called a black and white list. All of the students' mugshots are to be stored on the camera system's hard disk, thus, the system is capable of their recognition. In case it doesn't find a match, it triggers an alarm, as there is probably an unauthorized trespasser trying to enter the premises without a permit. Mainly, the access control systems are most capable of composing an attendance registry. It is their specificity, but that may even change in the future (Bálint 2020c).

The cameras capable of composing an attendance registry is advisable to place in front of the lecturing halls' entrances. The camera is capable of identifying the students by their faces, finding the names of the individuals in question automatically. As a first step, the NVR (Network Video Recorder)

stores the list of students on its hard disk, together with the video footage. To keep the data for a longer time, it is advisable to choose the Off-Chain based, decentralized method of storage.

As a video recording is made of students, the system separates the list of the students from the footage, to facilitate the administration. As a next step, the attendance registry is sent to the predefined electronic mail address of the lecturer. The system's operation is shown in figure 1:

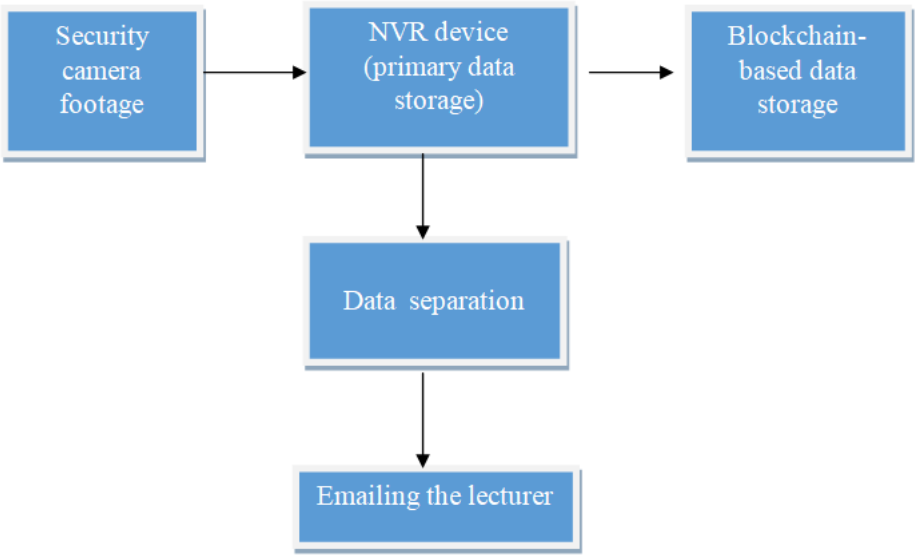


Figure 1: *Security camera system's pattern of operation*

4. Empirical research

There were 79 students from Hungary, and 122 students from Serbia participating in the present research. Their detailed distribution is shown in table 1.

Table 1: *Number of students participating in the present research, per states*

States	Facilities	Number of students
Hungary	Obuda University, Budapest – Ágoston Trefort Centre for Engineering Educations – Profesor engineer specialization	32
	Obuda University, Budapest – Keleti Faculty of Business and Management – Business Informatics Department	47
Serbia	Singidunum University, Beograd – Information Technology	63
	Singidunum University, Beograd – Electrical Engineering and Computing	59
Total number of students		**201**

Hypothesis: It may be presumed that the students participating in the present research consider the automated, attendance composing system important to have on the universities' premises.

The first question presented in the research was meant to uncover the opinion of the students about the security camera systems if they consider these to be necessary on the educational institutions' premises at all. The majority of the students (x2 probe: p=0,054) has given a positive answer, independently from the location of their educational institution. The answers given are shown in table 2.

Table 2: *In your opinion, are security camera systems needed on the faculties? (n=201)*

Universities	Yes	No
Obuda University, Budapest – Ágoston Trefort Centre for Engineering Educations – Profesor engineer specialization	72%	28%
Obuda University, Budapest – Keleti Faculty of Business and Management - Gazdaságinformatikus szak	81%	19%
Singidunum University, Beograd – Information Technology	79%	21%
Singidunum University, Beograd – Electrical Engineering and Computing	76%	24%

The second question in the research has focused on the importance of the attendance register. It is widely known that the majority of lecturers at the institutions of higher education hand out an attendance register for the students to sign, at the beginning and the end of their lectures. This is necessary to ensure that the students regularly visit the lectures.

Regarding the question, if they consider the attendance register important, the majority of students (x2 probe: p=0,062) has given a positive answer, independently from the location of their educational institution. These details are shown in table 3.

Table 3: *In your opinion, is an attendance register needed at the lectures? (n=201)*

Universities	Yes	No
Obuda University, Budapest – Ágoston Trefort Centre for Engineering Educations – Profesor engineer specialization	85%	15%
Obuda University, Budapest – Keleti Faculty of Business and Management - Business Informatics Department	78%	22%
Singidunum University, Beograd – Information Technology	75%	25%
Singidunum University, Beograd – Electrical Engineering and Computing	89%	11%

If the lecturer would opt to use a camera-based attendance register, the system would send him/her a periodical electronic mail. This would happen:

- daily,
- weekly,
- monthly,
- quarterly,
- or semi-annually, e.g. in each semester.
- Regarding the question, if they consider the utilization of an attendance registry composing a security camera system at their university important, the majority of the students (x2 probe: p=0,058) have given a positive answer, independently from the location of their educational institution.

This is shown in figure 2:

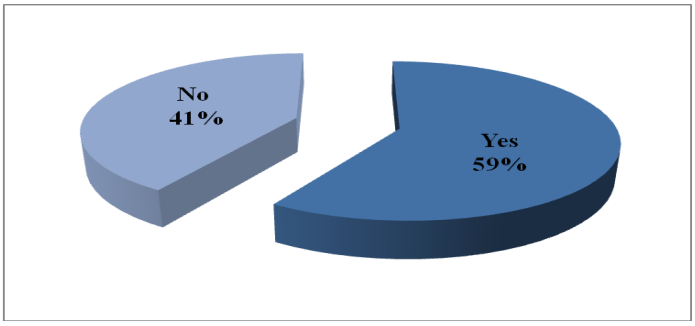


Figure 2: *Do you consider the utilization of a security camera system with the ability to compose an attendance register at the faculties important? (n=201)*

A camera performing face recognition and head counting may induce discomfort amongst the students. Eventually, it may cause distraction in their concentration, as they know, that the camera may operate 24 hours a day.

The empiric research has uncovered that the presence of a security camera would not cause notable problems to the students. These details are shown in figure 3:

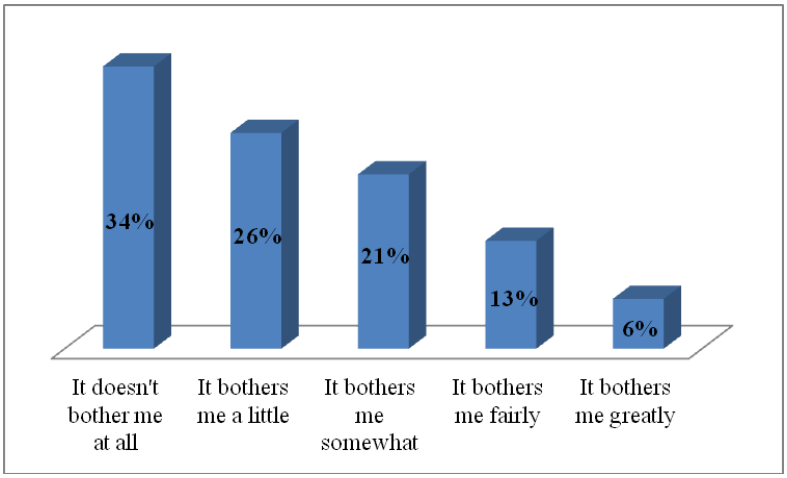


Figure 3: *How much discomfort do you feel because of the security camera, capable of face detection, located in the classrooms? (n=201)*

Presumably, this type of security camera system could be efficiently utilized in fire protection, as using its features, it would be able to determine the exact location and identity of the students. The aim of a successful evacuation is that every person would leave the building in case of a fire. The camera is capable of determining the location of students stuck inside of the building, or the ones panicking, which would provide useful information to the rescue teams.

Regarding the question, if they would prefer that this type of security camera be incorporated in the fire protection system, the majority of students (x2 probe: p=0,073) has given a positive answer, independently from the location of their educational institution. This may be observed in figure 4.

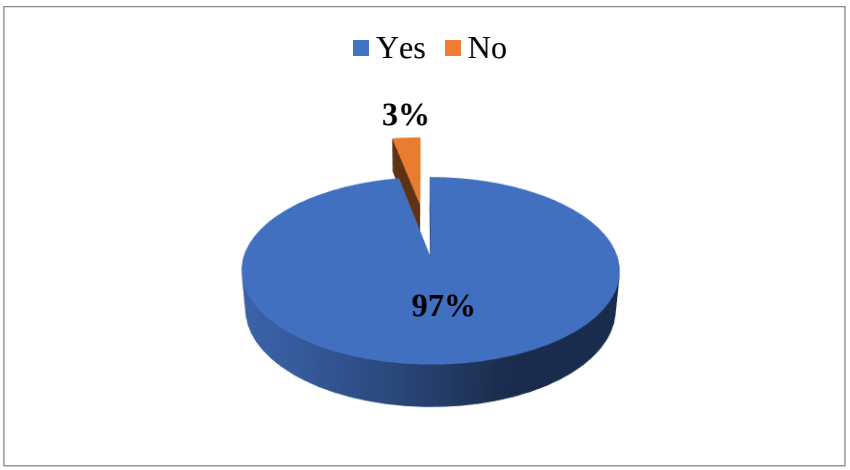


Figure 4: *Would you prefer that the attendance registry composing camera be incorporated in the fire protection system? (n=201)*

The fifth question of the present research has examined how much the students would trust in this security camera, as a part of the fire protection system. The majority of the students (x2 probe: p=0,054) has given a positive answer, independently from the location of their educational institution, although

it seems that some of them are skeptic towards the reliability of the mentioned functions. These results may be observed in table 4.

Table 4: *How much do you find the attendance register composing the security camera a reliable part of the fire protection system? (n=201)*

Universities	Yes	No
Obuda University, Budapest – Ágoston Trefort Centre for Engineering Educations – Profesor engineer specialization	57%	43%
Obuda University, Budapest – Keleti Faculty of Business and Management - Business Informatics Department	61%	39%
Singidunum University, Beograd – Information Technology	59%	41%
Singidunum University, Beograd – Electrical Engineering and Computing	71%	29%

The hypothesis was proven, by which the students would consider an automated, attendance registry composing, security camera system important at the universities.

5. Conclusion

The new generations of students are increasingly surrounded by modern solutions to technology. Progress is continuous in security technology, which greatly contributes to students' level of security.

The research has uncovered that the students would prefer the implementation of an attendance registry composing, security camera system at the universities' premises. Moreover, it has become clear that the continuous surveillance would not bother them, would not cause any tension or discomfort, and would not hinder them in their studies.

Furthermore, the majority of the students would consider the attendance registry composing camera a feasible part of the fire protection system, increasing the level of security in the institution.

Not least, it is important to note that to achieve data storage security, it is recommended to consider the use of blockchain-based data storage, as the present case's subject is sensitive data.

BIBLIOGRAPHY

Bálint Krisztián (2018): Observations of highschool-teachers in vojvodina (northern serbia) considering an effective outdoor and indoor defence in schools, *VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia*.

Bálint Krisztián (2020): Modern, Decentralized Blockchain-Based Solutions for Saving Video Footage, *Sisy IEEE Conference*, Serbia, Subotica.

Bálint Krisztián (2020): Modern blockchain-based fire protection solutions by school security cameras, *Hadmérnök*, 2020.

Szűcs Gábor (2019): Sallai Gyula: Analyzing smart city camera images., Budapest, *Dialog Campus Publisher*.

Bálint Krisztián (2020): Composition of an automated attendance register of students by security cameras as part of smart city, *Smart City Conference*, *SSSCC*, Obuda university.

PRIPREMNA NASTAVA ZA INOJEZIČNE UČENIKE U REPUBLICI HRVATSKOJ

EMINA BERBIĆ KOLAR, KREŠIMIR ČOSIĆ
Fakultet za odgojne i obrazobne znanosti, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku,
Osijek , Republika Hrvatska
eberbic@foozos.hr, kcosic1@foozos.hr

Sažetak

Cilj je ovoga rada dati povijesni pregled istraživanja poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika te prikazati ***institucionalizirani okvir poučavanja hrvatskoga inoga jezika u današnjem odgojno-obrazovnom sustavu***, u radu s učenicima kojima je hrvatski u potpunosti nepoznat jezik. Radi zornijeg predočavanja kako se s takvim učenicima radi u domaćim prilikama, rad će nastojati teorijske spoznaje i praktičnu nastavnu izvedbu usporediti s inozemnim iskustvima i praksama, načinima provjeravanja i vrednovanja, te pokušati ustanoviti koliki je stupanj ovladanosti jezikom po završetku pripremne nastave, istražiti u kolikoj je mjeri ona u različitim zemljama standardizirana, u kakvim se uvjetima izvodi i koliko traje. Također, istražit će se i tko sve poučava takvu djecu, s obzirom na profesionalnu kvalifikaciju te na koji se način provodi edukacija za osposobljavanje predavača i na kojoj razini.

Ključne riječi: *inojezični učenik, hrvatski kao ini jezik, učenje, poučavanje, vrednovanje*

1. Povijesni pregled poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika

Sustavno istraživanje alata za poučavanje jezika kao inoga započelo je nakon Drugog svjetskog rata te se smatra relativno mladim znanstvenoistraživačkim područjem. Ovladavanje inim jezikom odvija se na dvije razine, formalnim učenjem i spontanim usvajanjem jezika u prirodnoj sredini. Formalno učenje inoga jezika provodi se u institucionaliziranoj sredini, pod uvjetom da jezik koji se uči nije prisutan u bližoj okolici. U Republici Hrvatskoj sustavno poučavanje hrvatskoga kao stranoga jezika počinje pedesetih godina uvođenjem AVGS-metode na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Budući da je metoda temeljila na ponavljanju zadanih auditivnih i vizualnih obrazaca, bez objašnjenja jezičnih struktura, pokazala se dugoročno neučinkovitom. Uz navedena ograničenja, problem se javljao i u ostvarivanju komunikacijskih ciljeva te upotrebi naučenih govornih obrazaca u konkretnim životnim situacijama. Potkraj devedesetih godina 20. stoljeća počinju prva znanstvena istraživanja hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. Velik je iskorak učinjen izdavanjem uredničke knjige Hrvatski kao drugi i strani jezik Z. Jelaske, nakon čega su uslijedila izdanja udžbenika i priručnika za učenje hrvatskoga kao drugoga jezika. U suvremenoj nastavi kao cilj određeno je stjecanje sposobnosti komunikacijski učinkovite upotrebe jezika. (Banković-Mandić, Čilaš Mikulić, 2016: 122-123, 131)

U hrvatskom se istraživačkom kontekstu ovladavanje inim jezikom usko veže uz područje glotodidaktike. Glotodidaktika je interdisciplinarna jezična disciplina koja se razvila kao grana primijenjene lingvistike. Interdisciplinarnost glotodidaktike obuhvaća područja sociologije, psihologije, pedagogije, sociolingvistike i psiholingvistike. Istraživačka metodologija koja se primjenjuje u glotodidaktičkim istraživanjima kombinira metodološke pristupe svih disciplina na koje se glotodidaktika oslanja. Oni su, međutim, podređeni istraživanju procesa učenja i poučavanja jezika. (Mihaljević Djigunović, 2013: 471-473) 2006. godine pokrenut je Poslijediplomski studij glotodidaktike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, a u sklopu studija pojavio se i kolegij vezan uz ovladavanje inim jezikom. Razvoju znanstvenoga istraživanja ovladavanja inoga jezika dodatno je dala

poticaj i XV. konferencija EUROSLA 2006. godine održana u Dubrovniku, budući da je dodatno približila hrvatsku i svjetsku istraživačku scenu, a zanimanje za ovladavanjem inim jezikom pobudila u krugovima glotodidaktičara i primijenjenih lingvista. (Medved Krajnović, 2010: 120) Priručnik za nastavnike pod nazivom 'Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku' nastao je 2012. godine kao rezultat projekta 'Strategije učenja i poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika', pod vodstvom savjetnica Agencije za odgoj i obrazovanje Marijane Češi i Sanje Milović. Projekt je nastao u sklopu bilateralne suradnje Republike Hrvatske i Republike Austrije u siječnju 2011. Cilj je projekta bio stvoriti okvir za stručno usavršavanje nastavnika, stručnih suradnika i ostalog školskog osoblja za rad s učenicima kojima hrvatski nije materinski jezik. Ideja za ovakvu vrstu usavršavanja došla je iz nastavne prakse, odnosno iz potrebe učitelja razredne nastave te hrvatskoga jezika, za ovladavanjem vještinama i znanjima potrebnima u radu s neizvornim govornicima. Sadržaj je modula bio usmjeren na upoznavanje s metodama i pristupima poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika te na upoznavanje s posebnostima neizvornih govornika i procesima koji se događaju tijekom ovladavanja jezikom. U projektu je posebna pozornost posvećena pitanju interkulturalnosti, odnosno uključivanju interkulturalnosti u nastavnu praksu. U tome su bitan doprinos projektu dali gostujući austrijski predavači koji su, uz poučavanje sudionika osnovama interkulturalne pedagogije, prikazali i austrijske primjere dobre prakse u radu s inojezičnim učenicima. (Cvikić, 2012: 165-166) Najviše radova na temu inojezičnoga hrvatskoga bavi se glotodidaktičkim temama, u nešto manjoj mjeri lingvističkima. Znanstveni i stručni radovi objavljuju se u časopisima: Lahor, Croaticumovim zbornicima sa Savjetovanja za lektore hrvatskoga kao inoga jezika, u zbornicima HDPL-a, Stranim jezicima, Suvremenoj lingvistici, Radovima Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Jezikoslovlju te brojnim drugim domaćim i inozemnim glotodidaktičkim časopisima i zbornicima. Od 2001. godine u sklopu Croaticuma provode se individualna istraživanja, a djelatnici Croaticuma bili su uključeni i u više znanstvenoistraživačkih projekata, rezultat kojih su udžbenici, priručnici i znanstveni članci, koji su za cilj imali, prije svega, zadovoljiti nastavne potrebe. (Banković-Mandić, Čilaš Mikulić, 2016: 131)

2. Pripremna i dopunska nastava hrvatskoga kao inoga jezika u odgojno-obrazovnom sustavu u Republici Hrvatskoj

Jedan je od ciljeva ovoga rada ovoga rada prikazati u kojoj se mjeri ispunjavaju uvjeti za provođenje poučavanja hrvatskoga jezika kao inoga u institucionaliziranim okvirima u Republici Hrvatskoj. S obzirom na odnos prema hrvatskom kao inom jeziku, učenici inojezičnog hrvatskog mogu se podijeliti u nekoliko skupina. U ovom se radu fokus stavlja na učenike koji su se nedavno doselili u Republiku Hrvatsku i kojima je hrvatski potpuno nepoznat jezik. Učenici kojima je hrvatski ini jezik uključuju se u rad u okviru pripremne nastave na hrvatskom jeziku, u trajanju od sedamdeset sati. Navedeno je propisano Pravilnikom, a Pravilnik provodi škola na temelju afirmativnoga mišljenja Ureda za školstvo, uz prethodnu suglasnost Ministarstva znanosti i obrazovanja. Škola inojezičnog učenika, uz prethodnu procjenu stručnih osoba, uključuje u pohađanje redovne nastave približno odgovarajućeg razreda po učenikovoj dobi. Pohađanje takve redovne nastave tada se ne vrednuje ocjenom, već samo opisnim praćenjem u vidu socijalizacije i napretka u učenju jezika. Po završetku ciklusa pripremne nastave, stručno povjerenstvo škole organizira usmenu i pismenu provjeru jezika, a o postignutim rezultatima za svakog pojedinog učenika šalje izvješće Uredu za školstvo. Na temelju izvješća, Ured za školstvo inojezičnom učeniku izdaje pisanu potvrdu o uspješnom završetku pripremne nastave. Ako je potreban produžetak, odnosno ponavljanje pripremne nastave za učenika, škola pokreće postupak za odobravanje novog ciklusa pripremne nastave u trajanju od sedamdeset sati. Za učenike koji su uspješno završili program pripremne nastave organizira se dopunska nastava koju polaze istodobno s pohađanjem redovne nastave u koju su uključeni završetkom pripremnog ciklusa. Ona se provodi kao pomoć učenju u redovnoj nastavi. U redovnoj nastavi inojezičnog učenika prati se i vrednuje sukladno njegovim napredovanjem u nastavnim predmetima. Dopunskom nastavom učenik je tjedno opterećen jedan ili dva školska sata, a dozvolu za izvođenje nastave u pojedinoj školi, kao i za pripremnu nastavu, izdaje nadležno Ministarstvo i Ured državne uprave. (Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika, 2013) Nastava za inojezične učenike organizira se u pojedinim školama koje su ishodile dozvolu nadležnih tijela za organizaciju i provođenje takve nastave. Nastava se organizira izvan trajanja redovne nastave, u dogovorenim terminima s polaznicima pripremne nastave. S obzirom da

polaznici dolaze iz različitih, često međusobno udaljenih škola, nastava se nastoji organizirati na način da bi odgovarala svim polaznicima. Termini su obično u satima između dviju nastavnih smjena, a nerijetko se održavaju i u poslijepodnevnim satima.

Budući da polaznici nastave za učenje hrvatskoga kao inoga jezika dolaze iz jezično, kulturološki i geografski heterogenih područja, osoba koja izvodi takvu nastavu mora proći odgovarajuću edukaciju. Pravilnikom je propisano da pripremnu nastavu izvode učitelji koji imaju pravo poučavanja hrvatskog jezika sukladno propisima, a koji su se osposobili za poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika. Ovlaštena je ustanova za osposobljavanje djelatnika koji će poučavati inojezični hrvatski Agencija za odgoj i obrazovanje. Polaznici stručnih usavršavanja u organizaciji Agencije dobivaju potvrdu kojom ostvaruju pravo predavanja hrvatskoga kao inoga jezika, odnosno održavanja pripremne nastave hrvatskoga jezika za inojezične učenike u školi. Pripremnu i dopunsku nastavu može provoditi učitelj unutar redovitoga tjednog zaduženja u školi koja je prethodno dobila suglasnost Ministarstva za izvođenje takvog programa. U iznimnim situacijama, škola može od Ministarstva tražiti suglasnost za zapošljavanje osobe na određeno radno vrijeme za izvođenje pripremne i dopunske nastave. Program hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu namijenjen je inojezičnim učenicima na temelju čl. 43. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (MZOŠ, 2008) i Zakona o izmjenama i dopunama zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (MZOŠ, 2010). Program pripremne nastave koncipiran je prema odgojno-obrazovnim ciljevima jezično-komunikacijskoga područja Nacionalnoga okvirnoga kurikula (MZOŠ, 2010) i usklađen je s načelima holističkoga, humanističkoga, komunikacijskoga i funkcionalnoga pristupa učenju i poučavanju. Obrazovna postignuća zadana su na općoj razini tako da se mogu prilagoditi svakomu učeniku prema njegovim potrebama, dobi i predznanju. Svrhu, ciljeve i obrazovna postignuća programa pripremne nastave valja ostvariti prema načelima funkcionalno-komunikacijskoga sustava na različitim vrstama tekstova u odnosu na dob, jezično predznanje i kulturološko-socijalni kontekst iz kojega učenik dolazi i u koji dolazi. Vrednovanje obrazovnih postignuća učenika trebalo bi biti isključivo formativno. (Odluka o programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik, 2011) Da bi provedba pripremne i dopunske nastave za inojezične učenike tijekom predviđenih sedamdeset sati bila kvalitetna, učitelj koji je ovlašten za provedbu takve nastave mora biti iznimno pripremljen. To se ne odnosi samo na jezik, nego i na poznavanje kulture. Nastava nužno mora biti interkulturalna, budući da je učenicima potrebna interkulturalna prilagodba. Uloga svih učitelja koji rade s inojezičnim učenikom, skupa s djelatnošću i razumijevanjem stručnih suradnika škole, od presudne je važnosti za kvalitetnu provedbu programa pripremne nastave. Svi uključeni trebaju dobro upoznati inojezičnoga učenika, razumjeti njegove individualne potrebe, interese, osjećaje te procijeniti i provjeriti razinu poznavanja hrvatskoga jezika i razinu poznavanja nastavnih sadržaja ostalih nastavnih predmeta. Nakon procjene važno je postaviti ciljeve, a zahtjeve iz Nastavnoga plana i programa pripremne nastave potrebno je prilagoditi na poseban način. Uz postavljene ciljeve, potrebno je iz programa odabrati i prilagoditi teme, zatim izabrati odgovarajuće modele i, u skladu s njima, razraditi strategije poučavanja inojezičnog učenika te, po potrebi, pristupiti izradi posebnih materijala. (Bogdan, Lasić, 2013: 209-211, 213)

Pojam strategije u odnosu prema učenju i poučavanju preuzet je iz područja psihologije obrazovanja i do danas se ustalio u literaturi. Strategije poučavanja odnose se na one strategije kojima učitelj usmjerava, potiče i vodi organizirani nastavni proces. Strategije bira s obzirom na ciljeve nastave i učeničke kompetencije. Tijekom usvajanja inoga jezika u procesu poučavanja, pri oblikovanju nastavnih aktivnosti za inojezične učenike, učitelj treba kombinirati različite strategije poučavanja da bi ih učenik rabio obavljajući aktivnosti. Suvremena metodika nastave jezika služi se spoznajama s različitih područja obrazovnih znanosti i primijenjene lingvistike, stoga je u organizaciji nastave preporučljiva zastupljenost različitih strategija da bi učenici bili što uspješniji u stjecanju jezičnih i komunikacijskih kompetencija za sporazumijevanje u široj i bližoj zajednici. Ovladavanje strategijama učenja tijekom pripremne nastave hrvatskoga jezika može doprinijeti i lakšem svladavanju ostalih predmeta, budući da pojedinu strategiju, koja se primjenjuje u radu s učenikom, učenik usvaja i kasnije primjenjuje u učenju. (Češi, 2012: 43-45) Da bi poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika pratilo europske standarde, valjalo bi odabrati odgovarajuće modele poučavanja te načine za provjeravanje znanja. U Republici Hrvatskoj ne postoji poseban studij za hrvatski kao drugi i strani jezik kao što je to slučaj u Njemačkoj, a niti posebna katedra pri filozofskim fakultetima. Niti jedna druga jezikoslovna ustanova ne bavi se istraživačkom i stručnom djelatnošću isključivo na tom području. Obrazovanju

stručnjaka i njihovom stručnom radu trebalo bi pridati posebnu pozornost. Stručnjaci koji se obrazuju u tom području trebali bi se upoznati sa svim sastavnicama tog složenog interdisciplinarnog procesa. Da bi procjenjivanje znanja za inojezične govornike bilo pouzdano, važno je da ispit bude kreiran prema načelima standardiziranog ispitivanja. Da bi ispit ispunjavao načelo valjanosti, dobiveni bi podaci trebali biti pokazatelj učenikovih jezičnih i komunikacijskih sposobnosti. (Udier, Jelaska, 2008: 245-246) Znanje hrvatskoga nakon završene pripremne nastave ovisit će i o udžbenicima i programima učenja. U Republici Hrvatskoj izdano je nekoliko udžbenika za učenje hrvatskoga kao inoga jezika. Međutim, zbog nedostatka teorijske osnove za pristupanje sustavu hrvatskoga jezika u poučavanju učenika kojima hrvatski nije materinski jezik, autori udžbenika i priručnika na različite načine pristupaju prilagodbi hrvatske gramatike strancima, najčešće vođeni već postojećim priručnicima za izvorne govornike, vlastitim iskustvom ili pak jezičnim osjećajem. Rezultati su, shodno tome, raznoliki. Također, dosad još nije napravljena usporedna analiza udžbenika za učenje hrvatskoga kao inoga jezika. (Jelaska, 2005: 226, 236) Budući da ne postoji specijaliziran udžbenik za izvođenje pripremne nastave, učitelji su često primorani sami izrađivati skripte i nastavne materijale koji će im omogućiti kvalitetno održavanje nastave.

3. Iskustva u poučavanju jezika kao inoga iz Austrije i Mađarske

U ovom dijelu rada dat će se kratak prikaz iskustava u poučavanju jezika kao inoga u austrijskom i mađarskom obrazovnom i društvenom kontekstu. U Austriji od devedesetih godina postoji institucionalizirana školska nastava njemačkoga kao inoga jezika. U razdoblju oko 2000. godine broj učenika iste dobne skupine po školama bio je nejednak da bi se mogao organizirati zaseban tečaj. Rješenje se pronašlo izborom pojedinih bečkih škola za organiziranje skupnih tečajeva koje su zajedno pohađali učenici iz različitih, međusobno udaljenih škola, najčešće u kasnim poslijepodnevnim satima. To se zbog dugih putovanja pokazalo nepovoljnim za učenike što je, posljedično, utjecalo i na njihov manjak motivacije. Učitelji koji su poučavali nisu imali posebno obrazovanje na području njemačkoga kao inoga jezika. Najčešći su predavači bili učitelji obrazovani za poučavanje njemačkog kao materinskog jezika. U pojedinim slučajevima učitelji su prošli obrazovanje za podučavanje stranoga jezika pa su mogli metodičko znanje iz nastave stranoga jezika primijeniti u nastavi njemačkoga kao inoga jezika. Njemački kao ini jezik uveden je kao izborni kolegij na sveučilištima u Grazu i Beču devedesetih godina, međutim dosta je vremena prošlo dok učitelji njemačkog jezika s dodatnom kvalifikacijom nisu počeli predavati. Budući da se broj djece s migracijskom pozadinom (kojoj prvi jezik nije njemački) neprestano povećavao, Školska je uprava grada Beča preko svoje ustanove za usavršavanje (*Pädagogisches Institut der Stadt Wien* – Pedagoški Institut grada Beča) organizirala tečajeve za nastavnike. To su u početku bili kratkotrajni tečajevi, no uvelike su doprinijeli širenju svijesti o tome da se nastava njemačkoga kao stranoga jezika mora odvijati drugačije od redovne nastave njemačkoga jezika za učenike kojima je njemački materinski jezik. Sustavna primjena didaktike i metodike u podučavanju stranog jezika pokazala se uspješnom. Znatno je poboljšano temeljno obrazovanje nastavnika na području lingvistike, proširena je sposobnost otkrivanja poteškoća pri učenju, a sadržajno su obrađena i pitanja interferencije između jezika porijekla i odredišnog jezika te strukturne razlike jezika. To je utjecalo i na promjenu jezične politike. Uvidjela se važnost toga da učenici kojima je neki drugi jezik materinski što bolje nauče njemački, no da istodobno ne napuste svoju matičnu kulturu, odnosno prvi jezik. U međuvremenu je sve prihvaćenijim postajalo stajalište da je usvajanje novog stranog jezika nesumnjivo lakše ukoliko učenici dobro vladaju materinskim jezikom. Kao posljedica toga počela se nuditi nastava na materinskom jeziku na velikom broju jezika. To se odvijalo paralelno uz nastavu njemačkoga kao inoga jezika i njemačkoga kao drugoga jezika. Austrijsko ministarstvo prosvjete donijelo je nove nastavne planove za njemački kao ini jezik i njemački kao drugi jezik te za nastavu na materinskom jeziku, čime je definiran zakonski okvir. Novim nastavnim planom nastava njemačkog jezika počela se promatrati u odnosu prema drugim nastavnim predmetima. Ona je trebala osigurati i proširiti jezična sredstva da bi se učenici mogli primjereno sporazumijevati i razgovarati o objektivnom temama. Nastava njemačkog jezika imala je za prioritet stvaranje temeljnih uvjeta za školsku i kulturnu integraciju učenika kojima njemački nije prvi jezik. Standardizacija i razvoj poučavanja njemačkoga kao inoga jezika nastavili su se uspostavom kolegija koji se bave poučavanjem njemačkoga kao inoga jezika na učiteljskim fakultetima u suradnji sa sveučilištima. Postavljen je cilj da se u svakoj školi zaposli barem jedan nastavnik s kvalitetnim obrazovanjem na području njemačkoga kao inoga jezika i njemačkoga kao drugoga jezika. Drugi je cilj osigurati potrebne resurse od strane

uprave za školstvo da bi se u svim školama, u kojima za time postoji potreba, provodili kvalitetni tečajevi njemačkoga kao stranoga jezika. Treći je cilj izrada nastavnih materijala za nastavu njemačkoga kao inoga, odnosno drugoga jezika, koji bi nastavnicima bili na raspolaganju. Taj je cilj tek dijelom postignut, no budući da je njemački jezik služben i u Saveznoj Republici Njemačkoj, moguće je koristiti i materijale koji su dostupni u toj zemlji, uz prilagodbu austrijskim potrebama. Za očekivati je dugogodišnji razvojni proces, budući da obrazovanje nastavnika i izrada materijala zahtijevaju odgovarajuće vrijeme. (Blüml, 2012: 52-55)

Poticanje višejezičnosti i jezične raznolikosti važan su dio austrijske obrazovne politike. Prema statističkim pokazateljima, austrijske škole u pogledu sastava učenika postaju sve multikulturalnije, dok svakom drugom osnovnoškolcu u Beču njemački nije prvi jezik. Uzimajući te podatke u obzir, očigledno je da su višejezični razredi pravilo, ne izuzetak. Naime, mnogim učenicima njemački nije materinski jezik, a djeca ne vladaju u jednakoj mjeri njemačkim jezikom. Sve više austrijskih škola pokušava uvođenjem ciljanih školskih mjera zadovoljiti potrebe te populacije učenika koja postaje sve heterogenija. Navedene su mjere usmjerene, prije svega, na unapređenje jezičnih vještina djece i mladih s migracijskom pozadinom. Uz mjere koje su usredotočene na unapređenje jezičnih vještina, početkom devedesetih godina uvedeno je interkulturalno učenje kao nastavno načelo. Cilj je da se dvojezičnost, odnosno višejezičnost učenika, percipira pozitivno te da se učenike ohrabri da znanje koje su stekli na materinskom jeziku suvislo primijene u nastavi. Pritom se veliko značenje pridaje konstruktivnoj suradnji između različitih školskih djelatnika. Posebna pozornost posvećena je pitanju kako se u današnje vrijeme nastavnici trebaju postaviti prema sve većoj kulturnoj raznolikosti s kojom se susreću u jednom razrednom odjeljenju. Planirane reforme u obrazovanju nastavnika do sada nisu ostvarene u dovoljnoj mjeri. Kolegiji koji obuhvaćaju interkulturalno učenje i njemački kao drugi jezik na učiteljskim fakultetima, na kojima se stječe zvanje srednjoškolskog profesora, još su uvijek od marginalnog značaja. Zahtjevi da se uvede obvezujuće temeljno obrazovanje na području usvajanja jezika za pedagoge do sada još nisu ispunjeni u čitavoj Austriji. Zbog trenutačne situacije u obrazovanju nastavnika veliko se značenje pridaje stručnom usavršavanju, budući da je nužno postojeće nedostatke u obrazovanju nastavnika umanjiti kroz kvalitetnu i zahtjevnu ponudu stručnog usavršavanja na područjima vezanim uz višejezičnost i interkulturalnost. Stručno usavršavanje na području interkulturalnog obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Beču, osim što učiteljima prenosi znanje o vlastitoj kulturi i načinu življenja, ima za cilj prenijeti im i konkretno znanje o drugim kulturama (s težištem na kulturama djece migranata). Kulturna raznovrsnost prepoznata je kao temeljna vrijednost za poticanje međukulturalnog prihvaćanja, poštovanja i uvažavanja unutar razredne zajednice. (Jindra, 2012: 57-59)

U Mađarskoj postoji više različitih centara u kojima se može polagati mađarski kao ini jezik. Svaki od centara ima vlastiti ispitni sustav. Dostupnost je ispitivanja velika, svaki od centara raspolaže iznimno širokim krugom ispitnih mjesta, neki od njih čak i u inozemstvu. Ključnu ulogu u akreditacijskom postupku ima Centar za akreditaciju ispita stranih jezika koji pripada Zavodu za obrazovanje pri Ministarstvu obrazovanja i kulture. Temeljna je zadaća Centra akreditiranje raznih ispitnih sustava u skladu s kriterijem sumjerljivosti i odgovaranja CEF-ovim razinama znanja, kao i izdavanje dopusnice za rad raznih ispitnih centara. Velik dio ispitnih centara funkcionira i kao škola stranih jezika gdje se organiziraju tečajevi ciljani prema profilu kod njih akreditiranoga ispitnoga sustava. Isto tako, ispitni centri s većom tradicijom u obrazovanju objavili su i zamjetan broj udžbenika i drugih nastavnih materijala sa svrhom da razvijaju kod polaznika, prije svega, one vještine i kompetencije na koje njihov akreditirani ispitni model stavlja naglasak. Međutim, ta odstupanja među pojedinim ispitnim koncepcijama ipak nisu toliko bitna da bi ometala jedinstvenosti kriterija mjerenja i sumjerljivosti konačnih ispitnih rezultata. Osiguranje tih načela upravo je zadaća Centra za akreditaciju ispita iz stranih jezika. (Žagar-Szentesi, 2008: 6-7)

LITERATURA

Banković-Mandić, Ivančica, Čilaš Mikulić, Mandica: *Hrvatski kao drugi i strani jezik iz sveučilišne perspektive*, Croatica : Časopis za hrvatski jezik, književnost i kulturu, Vol. 40 No. 60, 2016., 121-138

Bogdan, Nives, Lasić, Josip, *Pripremna i dopunska nastava na hrvatskome jeziku za inojezične učenike,* Lahor: Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, Vol.2 No.16, 2013., Zagreb, 206-218

Blüml, Karl, *Iskustva u nastavi njemačkog kao stranog jezika i njemačkog kao drugog jezika u Austriji* // Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku / Češi, Marijana, Cvikić, Lidija, Milović, Sanja (ur.), Zagreb: AZOO, 2012., 51-55

Cvikić, Lidija, *Strategije učenja i poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika*, Libri & Liberi : časopis za istraživanje dječje književnosti i kulture, Vol.1 No.1, 2012., 165-166

Češi, Marijana, *Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika* // Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku / Češi, Marijana, Cvikić, Lidija, Milović, Sanja (ur.), Zagreb: AZOO, 2012., 43-51

Jelaska, Zrinka i suradnici (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik,* Hrvatska sveučilišna naklada, 2005., Zagreb

Jindra, Silvia, *Razvijanje interkulturalnih kompetencija u školskoj svakodnevnici. – Kakav doprinos pruža obrazovanje nastavnika u Austriji? //* Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku / Češi, Marijana, Cvikić, Lidija, Milović, Sanja (ur.), Zagreb: AZOO, 2012., 57-60

Medved Krajnović, Marta, *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom,* Leykam International, 2010. Zagreb

Mihaljević Djigunović, Jelena, *Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike*, Sociologija i prostor : časopis za istraživanja prostornoga i sociokulturnog razvoja, Vol. 51 No. 3 (197), 2013., 471-491

Udier, Sanda Lucija, Jelaska, Zrinka, *Službena provjera poznavanja inojezičnoga hrvatskoga jezika*, Lahor: Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, Vol.2 No.6, 2008., 237-255

Žagar-Szentesi, Orsolya, *Ispitivanje ovladanosti mađarskim kao stranim jezikom u sklopu državno akreditiranih ispitnih sustava u Mađarskoj*, Lahor: Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, Vol.2 No.6, 2008., 281-291

Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika, 2013. / https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_15_252.html

Odluka o programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik, 2011. / https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_12_151_3143.html

PREPARATORY COURSE OF CROATIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS IN REPUBLIC OF CROATIA

Summary

The aim of this paper is to provide a historical overview of research into the teaching of Croatian as a foreign language and to present the institutionalized framework for teaching Croatian as a foreign language in today's educational system, in work with students who are completely unfamiliar with Croatian. In order to better illustrate how to work with such students at home, the paper will try to compare theoretical knowledge and practical teaching performance with foreign experiences and practices, ways of examination and evaluating, and try to establish the degree of language proficiency at the end of preparatory classes. It will be shown to what degree it is standardized in different countries, in what conditions it is performed and how long it lasts. Also, it will be investigated who teaches such children, considering the professional qualification and how the training for lecturers is conducted and at what level.

Keywords: *foreign language student, Croatian as a foreign language, learning, teaching, evaluation*

A KOHERENCIA-ÉRZET ÉS AZ EGÉSZSÉGMAGATARTÁS VIZSGÁLATA KÖZÉPISKOLÁBAN - RÉSZEREDMÉNYEK

DERZSI-HORVÁTH MARTINA[1], BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA[1], BÁNFAI BÁLINT[2], SZABÓ ATTILA[3], DEUTSCH KRISZTINA[2]
[1]Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Egészségtudományi Doktori Iskola, PhD hallgató, Pécs Magyarország
[2]Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Sürgősségi Ellátási és Egészségpedagógiai Intézet, Pécs, Magyarország
[3]Cserepka János Baptista Általános Iskola, Középiskola és Sportiskola, Pécs, Magyarország
horvath.martina06@gmail.com

Mentor: Deutsch Krisztina

Összefoglaló

Célkitűzés: Középiskolai diákok koherencia-érzetének feltérképezése, az egészségmagatartás és a mentális egészség kapcsolatának vizsgálata.

Minta és módszer: Középiskolások körében történőkvalitatív és kvantitatív kutatás, saját szerkesztésű, valamint standard kérdőívek alkalmazásával. Az előre kiválasztott csoportok esetében mentálhigiénét támogató programsorozat, mely során alkalmazásra kerül a megfigyelés, a tanulói önreflexió és a fókuszcsoportos interjú módszertana.Az adatokat SPSS 20.00 statisztikai programmal dolgozzuk fel, 95%-os valószínűségi szint meghatározása mellett ($p \leq 0,05$).

Részeredmények: A kezdeti 49 fős gimnáziumi minta átlagéletkora 14,75 év. A koherencia-érzés pozitív kapcsolatot mutatott a jólléttel ($p=0,026$), az élettel való elégedettséggel ($p=0,001$), valamint az átlagos önértékeléssel ($p<0,001$).

Következtetések: A részeredmények alapján elmondható, hogy a koherencia-érzet fejlesztése pozitív hatást gyakorol az egyén mentális egészségére.

Kulcsszavak: *koherencia-érzet, egészségmagatartás, mentális egészség, középiskola, serdülőkor*

1. Bevezetés

Az egészség fogalom tartalmát tekintve folyamatos változásokon megy keresztül. A biomedikális modell szerint az egészség csupán a betegségek hiányát jelzi, de többlettartalommal bíró állapotként is azonosították már, mely tartalmazta a testi-lelki-szociális egészség hármas együttes jelenlétét. Egy frissebb szemlélet szerint azonban a fenti három tényező harmonikus jelenlétét nevezzük egészségnek. (Engel, 1997) Egy társadalom nem attól lesz egészséges, hogy az adott ország gazdaságilag az élen jár. Ennél sokkal fontosabb, hogy a benne élő polgárok társadalmi státusztól függetlenül biztonságban érezzék magukat, mindemellett egységesség, jól szervezettség, pozitív attitűd valamint igazságosság jellemezze az adott nemzetet. (Wilkinson, 1996)

Az általános jóllét egyre inkább meghatározó részét képezi az életminőségnek, mely szoros kapcsolatban áll az egészségi állapottal. (Pikó, 2011)Az életminőség egyfajta szubjektív életelégedettséget és személyes jóllétet tükröz. (Schumaker, Anderson és Czajkowski, 1990) Az egészségügyi világszervezet megfogalmazása szerint az életminőség magába foglalja a fizikai és pszichés jóllét, valamint a közösségi viszonyok kölcsönhatását, mindamellett, hogy megmutatja az egyén társadalomban elfoglalt szerepét. (Kullmann és Harangozó, 1999)

Számos vizsgálat középpontjában áll az életminőség vizsgálata egészséges és egészségkárosodott személyek csoportjaiban. Az eredmények azt mutatják, hogy a krónikus betegséggel küzdő egyének élettel való elégedettségét, általános jóllétét egészségi állapotuk ellenére is egyensúly jellemzi. (Pikó, 2011)Ennek oka a korábban említett szubjektív életminőség megítélés, mely esetükben azon alapszik, hogy saját állapotukhoz mérten vizsgálják meg az életminőség kérdéskörét. (Bowling, 1996) A tartós betegséggel küzdő egyén boldogságának kulcsa a társas kapcsolaton alapszik, ami mellé az önnön számára elérhető lehető legjobb fizikai ésmentális állapot társul. (Albrecht és Devlieger, 1999)

A megfelelő életminőség kulcsa az egészségtudatosság, mely birtoklásával az egyén a külső és belső ingerek ellenére is egyensúlyban él. Egészségi állapotunkat egészség-magatartásunk formálja, mely az egyén és a közösségszintjén alakítja ki az egészségkultúrát. (Asszmann, 1989)

Annak érdekében azonban, hogy akár fizikálisan, akár mentálisan egy egészséges társadalom alakuljon ki, szükség van a korai intervenciókra. A megelőző orvostudomány hivatott arra, hogy a betegségek még korai állapotban felismerésre kerüljenek, ezáltal kiiktatva azt a lehetőséget, hogy az adott állapotban progresszió következzen be. A megelőzés azonban nem csupán emiatt hatékony „beavatkozás", hiszen gondoljunk csak a betegségek gazdaságra rótt terheinek a mértékére. A munkából távol töltött időnek, vagy a kezelő intézményre hárult költségtehernek mind elejét lehet venni a problémák korai észlelésével és az erre célzottan ható programokkal. A nem fertőző betegségek előtérbe kerülésével az orvostudomány tovább nyitott a társszakmák felé és segítségükkel a megelőzés még inkább fókuszpontba került. Ennek eredményeképpen a népegészségtan a betegségek hátterében nem csupán a kóroki tényezőt kereste, hanem segítségül hívta a magatartástudományok kutatási eredményeit is. (Pikó, 2003) Doll és Peto (1981) eredményeire hivatkozva, miszerint a daganatos betegségek hátterében 75%-os arányban az egyén magatartása áll, a magatartásorvoslás került a fókuszba, melynek fő célkitűzései között szerepelt a rizikótényezők feltárása, megismerése és felhasználása a megelőzési stratégia során. (Sallis és mtsai., 2000)Ezt az eredményt még inkább erősítette az a megállapítás, miszerint az egészségi állapotunkat 43%-ban életmódunk befolyásolja. (Pikó, 2002) A magatartásorvoslás körében a prevenció szintén több szinten meghatározható. A primordiális prevenció olyan általános szabályozásokat tartalmaz melyek közvetetten befolyásolják az egyén egészségének alakulását. Ilyenek például a környezettudatosság vagy a kereskedelmi szabályozás. A primer prevenció szintjén a rizikótényezők meghatározása mellett attitűdformálás és készségfejlesztés történik, s e szintena serdülőkori rizikómagatartások is fokozott figyelmet kapnak. Az elsődleges prevenció fókuszál a stresszkezelésre, a megküzdési stratégiákra, a jó kommunikációs képesség kialakítására, valamint az ezek alapját képező önismeret fejlesztésre is. Ebben az időszakban működhetnek a legnagyobb hatékonysággal az egészségnevelő és fejlesztő programok. A preventív magatartásorvoslás második szintjén a fókuszpont közvetetten a betegségek korai felismerésén van, azonban az odavezető út még nagyobb hangsúlyt kap. A kései orvoshoz fordulás, az alacsony arányú szűrővizsgálatokon való megjelenés okainak, félelmeinek feltárásáraösszpontosítanak a szakemberek. A tercier prevenció fő célja az ártalomcsökkentés, a szövődmények megelőzése, az egyén minél gyorsabb és hatékonyabb visszahelyezése a mindennapi életviteléhez, valamint az együttműködés és életmóddal kapcsolatos önkontroll kialakítása a gyógyult egyénekben. Az egészségfejlesztés, vagy korábbi meghatározásban egészségpromóció hosszú folyamat, melynek során az egyén birtokoljaa saját egészsége feletti irányítást, ennek nyomán lehetőséget kap annak fejlesztésére is. Az egészségfejlesztés és megőrzés között többek között kiemelkedő különbség az, hogy előbbi esetében nem csupán az egészséges, hanem a beteg társadalom aktív „nevelése" is történik. Döntéseink sora alakítja ki életmódunkat, azonban a társadalomban elfoglalt helyünk adja a korlátokat. Akár egészséggel kapcsolatos döntéseinkről, akár rizikómagatartásunkról van szó, az egyén felelőssége bár elsődleges, ennek mégis számos befolyásoló tényezője van. Gondoljunk csak az egyén gazdasági helyzetére, az iskolai végzettségre, vagy az adott közösség szokásvilágára. Egy rizikómagatartás kialakulása vagy éppen egy addikciót okozó szerről történő leszokás sokkal hatékonyabb, ha a közvetlen környezet, a kortárshatás ezt támogatja. Ez serdülőkorbankülönösen jelentős, hiszen a vizsgálatok alátámasztották, hogy a serdülőkori fogékonyság és érzékenység táptalajt ad a káros szenvedélyek megjelenésének, mely felnőtt korra is megmarad.A különböző káros szenvedélyek későbbi következménye az, hogy az egyén fogékonyabbá válik a mentális zavarok kialakulására is. (Pikó, 2003)

A gyermekkor elején fizikálisan és mentálisan is óriás léptekben zajlik a fejlődés. Az itt átélt életesemények, szokások, viselkedésbeli minták a későbbi életszakaszokban „visszaköszönnek",

meghatározói lesznek a majdani személyiségnek. Számos vizsgálati eredmény bizonyította, hogy a kora gyermekkorban történő intervenciók hatást gyakorolnak a gyermekek és majdani felnőttek viselkedéskultúrájára. Megfogalmazódik tehát, hogy a fejlődésre való igény is kialakítható már ebben a korban. Annak érdekében, hogy változást, fejlődést érjünk el a fókuszpontban nem csupán a gyermek, hanem az őt körülvevő közvetlen környezet – család, intézmény – helyezkedik el. A családot számos hatás éri, melynek során ismereteik bővülnek, tájékozottságuk kiszélesedik, nevelői képességeik változáson mennek keresztül. A kulcs tehát kisgyermekkorban a szülő „nevelése" annak érdekében, hogy gyermeke fizikális és mentális jólléte kialakulhasson, majd tartósan fennállhasson. (Danis, 2015)

A gyermekek korai lelki egészségének kialakítása, megóvása a nyugati országokban már régóta fejlődő „szolgáltatás". (Danis, 2012) Több szakmaterület együttes működésével igyekeznek segíteni a szülők nevelői gyakorlatát, támogatni mentális egészségüket, elősegíteni az optimális szülő-gyermek kapcsolatot, hogy ennek következtében egy mentálisan egészséges család alakulhasson ki. A számos nemzetközi példa mellett Magyarországon is vannak törekvések a szülői életre nevelés, valamint a kisgyermekkori lelki egészség karbantartására.(Danis, 2015) A Családbarát program vagy az Országos Gyermekegészségügyi Intézet családtámogató tevékenységei is ezek közé a megvalósult programok közé tartoznak. (Németh és mtsai, 2015)

A gyermekek folyamatos változása nem csupán a külső jegyekben mutatkozik meg, formálódik a személyiségük, az élethez való hozzáállásuk és az egészségmagatartásuk is. Az iskoláskor újabb mérföldkő a gyermekek életében, mert ez a fajta változás még nagyobb ütemű és számos tényező van hatással rá. Ekkor az attitűdök, illetve szokásrendszer fejlődésének a család mellett a pedagógusoka meghatározó szereplői. Később, serdülőkorban előtérbe kerülnek a rizikómagatartások, amelyben a korábbi hatásrendszert kiegészíti, olykor felül is írja aa kortárshatás. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy minden serdülőre a hedonizmus jellemző, azonban fel kell ismerni és időben beavatkozni annak érdekében, hogy a negatív kortárshatás vagy csupán a lázadás ne végezzen maradandó rombolást. Ehhez szem előtt kell tartani, hogy a magatartás nem egy pillanatnyi állapot, számos hatás befolyásolja és a káros magatartásforma kiiktatása, átalakítása hosszas energiabefektetést kíván, nem csupán annak, aki magán viseli ennek a jegyeit, hanem annak is, aki ennek leküzdésében segíteni kíván. (Halpern-Felsher és mtsai., 2001) Annak érdekében azonban, hogy egy intervenció sikeres legyen, fontos megismerni az egyén rizikóészleléshez kapcsolódó tudását. Az erre irányuló kutatások azt mutatták meg, hogy különbség van a laikusok által vélt kockázati tényezők és a statisztikai adatok hozadékaként megmutatkozó veszélyforrások között. Emiatt a fiatalok vizsgálata során fontos megismernünk a saját maguk által megfogalmazott rizikótényezőket, veszélyeket, melyből következtetni tudunk a kockázatészleléssel kapcsolatos képességükre. (Schütz és Wiedemann, 2003; Halpern-Felsher és mtsai., 2001, Pikó és Bak, 2005)

Az egészségmagatartás és a környezeti egészség szoros kapcsolatára már több tanulmány is rámutatott, mely alapján elmondható, hogy a környezeti nevelés során az egészségmagatartás aspektusai is előtérbe kerülnek. Ennek nyomán Pikó és Bak (2005) kísérletet tett arra, hogy a 8-11 éves korú gyermekek egészséggel, egészség-kockázattal kapcsolatos véleményét felmérje. A kutatás során speciális „draw and write" technikát alkalmaztak annak érdekében, hogy megismerjék azt, hogy az általános iskolás gyerekek (n=128) milyen kockázati tényezőket vélnek felfedezni egy-egy betegség hátterében. Eredményeik azt mutatták, hogy a kisiskolások nagy része az egészséget, mint a betegség hiányát határozta meg, de megjelent közöttük az Egészségügyi Világszervezet egészséggel kapcsolatos meghatározása is. Rajzaikban megjelent, hogy az egészség meglétét leginkább az egészséges táplálkozással és a sporttal kötik össze, valamint többen úgy gondolják, hogy az egészséges életmód részét nem képezhetik a káros szenvedélyek, mint a cigaretta és az alkohol. A környezet és egészség kapcsolatát alátámasztóan megjelenik válaszaikban, hogy a betegségek megjelenéséért a levegőszennyezettséget tartják többen is vezető oknak. Válaszaikból egyértelműen kiderül, hogy a környezet és az egészség ebben a korban szoros összefüggést mutat, mely alapot és egyfajta módszertani lehetőséget biztosít annak érdekében, hogy az egyik terület fejlesztésével a másikban is előrelépést lehet elérni.

A gyermekkort követően a serdülőkorban óriási belső és külső küzdelmek zajlanak. Kialakul a fiatalok értékrendszere az egészséggel kapcsolatos kérdésekben is. Azonban arra, hogy életükben mit tartanak értéknek, befolyást gyakorol a kultúra értékfelfogása. (Spencer és mtsai., 2004) A nyugati kultúrában az értékorientáció középpontjában az anyagi javak állnak, mely a fiatalok számára is már alapvető szükségletként és boldogságuk meghatározó forrásaként jelenik meg. (Van Boven és Gilovich,

2003; Sheldon és McGregor, 2000) Kutatások sora alátámasztotta azonban azt a tényt, hogy a külső értékek preferálói között magasabb kockázattal jelennek meg a káros szenvedélyek, körükben gyakoribb a rossz közérzet, a pszichoszomatikus tünetek megjelenése, mindezek következtében pedig az élettel való elégedettségi szintjük is alacsonyabb azon társaiknál, akik a belső értékeket előtérbe helyezik. (Nickerson és mtsai, 2003; Pikó, 2005; Williams és mtsai, 2000; Kasser és Ahuvia, 2002; Pikó, 2006) Pikó (2008) kutatásának céljaként fogalmazta meg a serdülő társadalom értékrendszerének vizsgálatát, valamint ennek összefüggését az egészségmagatartásukkal. Vizsgálatuk során 601 fiatalt kérdeztek meg, akiknek átlag életkoruk 16 év volt. Az adatfelvétel kérdőív segítségével történt, melynek során az egészséggel kapcsolatos értékrendszer mellett arra is választ kerestek, hogy mely szociodemográfiai faktorok vannak befolyással az értékorientáció alakulására. A vizsgálat során belső és külső értékek sorrendjét kellett a diákoknak felállítani. Az eredmények azt mutatták, hogy a minta majdnem egésze elsősorban a belső értékeket tartja fontosnak, mint például egészség, barátság és család. Rácz (2005) kutatása során megállapítást nyert, hogy bár a belső értékek preferenciája megjelenik serdülőkorban, de az életkor előrehaladtával a külső tényezők, mint például pénz, karrier mindinkább előtérbekerülnek. Ahogy ebben az életkorban még személyiségük nem, úgy értékorientációjuk sem öltött végleges formát, amely szintén teret ad intervenciók sokaságának. (Pikó, 2008)

Az előbbihez szorosan kapcsolódik a serdülők énképe, önmaguk ismerete. Hangsúlyt kell tehát fektetni a mai kor által oly gyakran „reklámozott" önismeret fontosságára is, hiszen ennek birtokában az egyén tisztában van képességeivel és korlátaival is, melynek következményeként egy egészséges társadalmi életet tud fenntartani, mely magával hozhatja a korábban említett egészséges társadalom státuszát is az adott országban. Ehhez természetesen nem elég csupán az önismeret, szükség van még arra, hogy a személy rendelkezzen megfelelő megküzdési stratégiákkal, stresszkezelő módszerekkel, kommunikációs képességgel, mely a későbbiekben visszacsatolást jelent a jó életminőséghez. (Pikó, 2011)

Az önértékelés, énkép jellemzője ebben a korban a sokszínűség, mely több esetben a fiatalfelnőtt éppen aktuális hangulatával is összefüggést mutat. Ebben a korban elsődleges a kortársi visszajelzés, majd ezt követi csak a jól működő családi egység. Utóbbi esetében azonban a vizsgálatok azt igazolták, hogy a csonka családok esetében magasabb a depresszióra, agresszióra való hajlam, valamint magasabb arányban jelenik meg a fiataloknál az elmagányosodás érzése. Esetükben gyakrabban jelennek meg a kockázati magatartásformák, nem csupán a káros szenvedélyek vonatkozásában, hanem a szexuális élet terén is. (Aszmann és mtsai., 2003) Ahogy már korábban említettük a kortársi hangsúly kettős hatással bír: egyfelől megjelenik részükről a támogató közeg, hiszen a barátokkal való kommunikáció, együtt töltött idő pozitív hatást gyakorol a stresszel való megküzdésben. Másfelől azonban ismert a devián viselkedés kortársi hatása is. (Hamvai, 2008)

A serdülőkor az állandó harcok kora. Az egyén számára konfliktus önmagával, családjával, a társadalommal. Vikár (1999) szerint három megoldandó feladat vár a serdülő fiatalra annak érdekében, hogy felnőtté válása beteljesülhessen: nemi identitás megtalálása, szülőkről való érzelmi leválás valamint felnőttként új identitás kialakítása. Az élet által gördített nehézségek bár megpróbáltatást jelentenek számukra, mégis annak megoldására kell törekedniük és nem a kikerülésére. Ha ezekből a krízishelyzetekből pozitívan kerülnek ki, az fejlődésüket előremozdítja. (Erikson, 1991) A serdülőkori változások sorának hatására az élethelyzethez fűződő viszonyok is átalakulnak. A serdülővé válás, majd azt követően a felnőtté válás átmeneti időszaka számos feszültséget rejt magában, melynek kimenetele egy serdülő számára több irányt mutathat. E mellé társulnak a külső hatások, mint a rizikómagatartások csábító ereje, a különböző konfliktushelyzetek a mikro- és makroközösségekben, az iskolaváltás, a beilleszkedési zavarok. Nem csoda tehát, ha egy serdülő az őt érő külső és belső hatásoknak nem képes megfelelni. Mivel egy konfliktusos szituáció megoldására nincsenek kész technikái, az ezzel kapcsolatos feldolgozási mechanizmusok is különbözőek lehetnek: ez megmutatkozhat a kockázati magatartás halmozódásában, agresszivitásban, vagy például a befeléfordulás következményeként megjelenő szorongás, depresszió kibontakozásában. Utóbbi esetében nem direkt módon megjelenő tünetekről beszélünk, sokkal inkább jellemző ez esetben a csendes lefolyás, mely például egy romló tanulmányi teljesítményben, zárkózottságban, antiszociális viselkedésben nyilvánul meg. (Hamvai, 2008; McMahon és mtsai, 2003)

Vizsgálatok alátámasztották, hogy a koherencia-érzet szoros összefüggést mutat az aktív megküzdési mechanizmusokkal. (Hamvai és Pikó, 2008) A koherencia-élmény jelenléte az egyén

életében azt jelenti, hogy az adott személy rendelkezik a saját élete feletti kontrollal, tudatában van, hogy nem a véletlenek sorozata alakítja életét, hanem tudatos döntései. A koherencia-érzettel rendelkező személyek az eléjük gördülő akadályokat nem lehetetlen problémaként, hanem megoldandó feladatként látják.(Antonovszky, 1996) A koherencia-érzet protektív hatását több tanulmány is bizonyította. Ezek szerint a koherencia-érzet magával hoz egyfajta egészségközpontú beállítódást, mely hatással van az egyén életmódjára, egészségmagatartására is. (Brassai és Pikó, 2010) Adott tehát a kérdés, hogy a koherencia-érzet fejlesztésével milyen területeken várható változás az egyén egészségmagatartásában, illetve hol van az a beavatkozási pont, mellyel hatékony és tartós átalakulás érhető el. Antonovszky meglátása alapján az intervenciók a húszas életévek előtt a legeredményesebbek, ugyanis ekkor még fejlődő képes az egyén koherencia-érzete. (Antonovszky, 1987)

2. Célkitűzések

Kutatásunk célja a középiskolások koherencia-érzetének és egészségmagatartásának vizsgálata abból azaspektusból, hogy e tényezők, milyen hatást gyakorolnak a fiatalok egészségi állapotára, mentális egészségére. Célcsoportunk a különböző iskolatípusban tanuló 9-12. évfolyamos diákok, akik esetében fel kívánjuk tárni a koherencia-érzet és egészségmagatartás kapcsolatát, valamint azokat a beavatkozási pontokat, melyek esetében hatékony intervencióval fejlődés érhető el az adott területeken. Célul tűztük ki, hogy a diákok stresszkezelési módszereit, megküzdési stratégiáit, konfliktusmegoldó képességeit megismerjük, valamint, az azokat befolyásoló faktorokatmegállapítsuk. Az egészségmagatartás vizsgálata mellett fontosnak tartjuk a kutatásban részt vevő iskolák egészségnevelő programjának megismerését. A beavatkozási pontok figyelembevételével célunk egy olyan mentális egészséget támogató kísérleti program lebonyolítása, mely érinti az önismeret, az énhatékonyság, az alkalmazott megküzdési stratégiák tudatosítását és fejlesztését, valamint a kommunikáció fejlesztését is. E területeken történő építkezéssel az érintett tanulóknál koherencia-érzetük pozitív irányú elmozdulása történhetés mentálhigiénés magatartásváltozáskövetkezhet be. A minta kialakításában kulcsfontosságú szempontként jelenik meg, hogy az általános gimnáziumi képzésen túl, sport tagozatos gimnáziumi tanulók, valamint szakképzésben részt vevők is szerepeljenek a mintában, feltételezve az egészséget befolyásoló tényezőik, egészségmagatartásuk, valamint megküzdésük különbözőségeit.

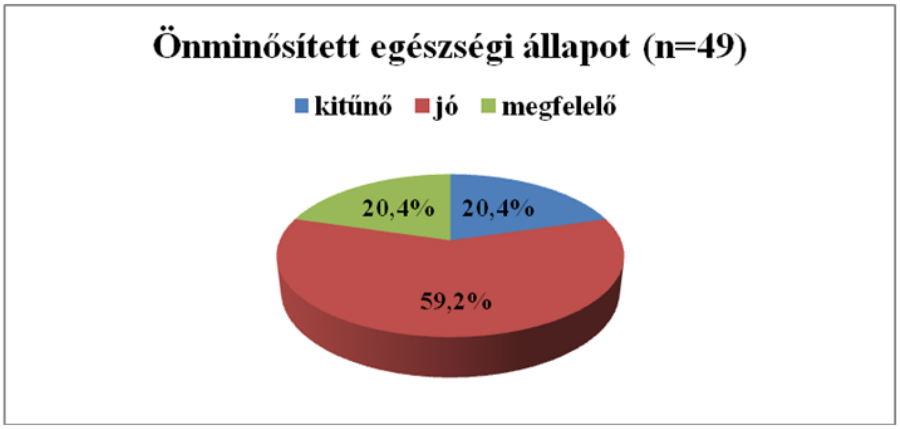
3. Minta és módszer

Jelen tanulmányban a pécsi Cserepka János Baptista Általános Iskola, Középiskola és Sportiskola kétgimnáziumi osztályának részeredményei kerülnek bemutatásra. A vizsgálat esetükben jelenleg is zajlik. A kutatásban azon diákok vehettek részt, akik szülői beleegyező nyilatkozattal rendelkeztek. Ezek alapján 49 fő került a kutatási mintába, részben általános, részben sport tagozatos gimnáziumi tanulók. A kérdőíves felmérésre 2020 januárjában került sor. Ennek során saját szerkesztésű, valamint standard kérdőíveket alkalmaztunk (Health Behaviour in School-aged Children – későbbiekben HBSC - kutatás önminősített egészséggel kapcsolatos kérdései, WHO Jól-lét kérdőív, Rosenberg-féle önértékelési skála, Lazarus-Folkmann-féle Konfliktusmegoldó kérdőív, Az élettel való elégedettség skála, Koherencia-érzés kérdőív). Az eredmények értékeléséhez SPSS statisztikai programot használtunk, $p \leq 0,05$ szignifikancia szint mellett.

4. Eredmények

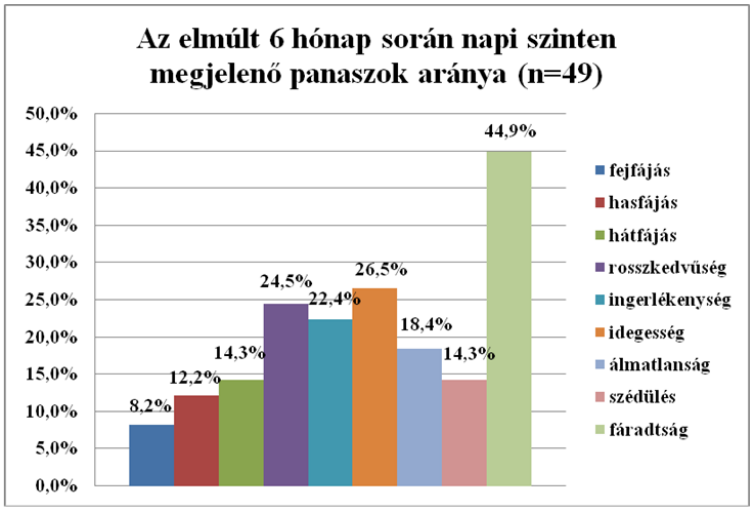
A kitöltők átlagéletkora 14,73 év. A legidősebb válaszadó16 éves, a legfiatalabb pedig 14 éves. A minta több mint fele, 65,3%-a (32 fő) 15 éves. A nemek szerinti megoszlást tekintve, azt láthatjuk, hogy a minta 63,3%-a (31 fő) fiú. Az osztálytípus, képzéstípus vizsgálata szerint 22 fő sport osztályba jár, 27 fő pedig emelt szintű angol képzésben vesz részt. A minta legnagyobb hányada, 69,4%-a (34 fő) városban él. A kitöltők egyharmada, 32,7%-a, (16 fő) kollégista. A tanulók 44,9%-a (22 fő) még másik három fővel él egy háztartásban. A válaszadó diákok szüleinek iskolai végzettségét vizsgálva azt láthatjuk, hogy az édesanyák nagy része, 40,8%-a (20 fő) egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezik, majd ezt követik az érettségivel rendelkező anyák, akik 32,7%-ot (16 fő) képviselnek a mintából. Az édesapák esetében pont fordítottak az arányok:38,8%-uk (19 fő) érettségivel rendelkezik, majd ezt követi az egyetemi/főiskolai végzettség 22,4%-kal (11 fő). A család egzisztenciális helyzetére vonatkozó kérdés alapján kiderül, hogy a minta legnagyobb része, 81,6%-a (40 fő) átlagos anyagi helyzetben él.

A kutatás során kíváncsiak voltunk arra, hogy a diákok hogyan látják saját egészségi állapotukat, életmódjukat, káros szokásaikat, melyek vizsgálatához a HBSC kutatás vonatkozó kérdéseit, kérdéscsoportjait használtuk fel. Az 1. ábrán látható, hogy a minta több mint fele, 59,2%-a (29 fő) jónak tartja az egészségét, míg kitűnő és csupán megfelelő válaszokat a kitöltők egyenlő mértékben jelölték (20,4%, 10 fő).



1.ábra: *Önminősített egészségi állapot (n=49)*

A diákok közül 12,2%-nak (6 főnek) van valamilyen tartós egészségiproblémája, amellyel rendszeres orvosi ellenőrzésre jár. Figyelemfelkeltő vizsgálati eredmény a 2. ábrán szemléltetett az elmúlt 6 hónapra vonatkozó panaszok megjelenésének gyakorisága. A fáradtság 44,9%-ban (22 fő), az idegesség 26,5%-ban (13 fő), a rosszkedvűség 24,5%-ban (12 fő), az ingerlékenység 22,4%-ban (11 fő), az álmatlanság pedig 18,4%-ban (9 fő) jelenik meg napi szinten a vizsgált populációnál.



2.ábra: *Az elmúlt 6 hónap során napi szinten megjelenő panaszok aránya (n=49)*

Az elmúlt négy hét gyógyszerhasználatát vizsgálva az látható, hogy a lányok 83,3%-a (15 fő) vett be valamilyen fizikális panaszra gyógyszert, míg a fiúknál ez az arány csupán a fele, 41,9% (13 fő).

A táplálkozás vonatkozásában a kitöltők többsége, 40,8%-a (20 fő) minden hétköznap, 73,5%-a (36 fő) pedig hétvégén is reggelizik. A második legnagyobb csoportot azonban a hétköznapot illetően a nem reggelizők aránya teszi ki (22,4%, 11 fő). Vizsgáltuk, hogy a mintára milyen étkezési szokások jellemzőek. Ez alapján rákérdeztünk a diákoknál, hogy egyes ételcsoportokat milyen mértékben preferálnak, fogyasztanak szívesen. A válaszokat két kategóriára bontottuk: egészséges és nem egészséges ételek. E szerint a minta 20,4%-a (10 fő) gyümölcsöt és zöldséget is fogyaszt napi rendszerességgel. Az egészségtelen ételcsoport közé tartozott az édesség, a kóla/üdítő és energiaital.

Ezek fogyasztásának gyakoriságát vizsgálva látható, hogy a minta 34,7%-a (17 fő) fogyaszt napi rendszerességgel édességet. A koffein tartalmú üdítőitalokkal kapcsolatos válaszadás szerint a diákok 12,2%-a (6fő) fogyasztja valamelyiket napi szinten.

A higiénéhez kapcsolódóan megtudtuk, hogy a minta 69,4%-a (34 fő) naponta többször is fogat mos.

A testmozgás gyakoriságának vizsgálatakor az eredmények azt mutatták, hogy a serdülők 61,2%-a naponta mozog, a mozgás óraszámára rákérdezve pedig a válaszadók 44,9%-a heti 7 vagy annál több órát tölt a test karbantartásával.

A károsszenvedélyek jelenlétével kapcsolatban kitértünk a dohányzási szokásokra, az alkohol és drogfogyasztás kérdéskörére is. A dohányzás esetében vizsgált gyakoriságot az 1. táblázat szemlélteti. A válaszolók 83,7%-a (41 fő) nem dohányzik. A naponta dohányzók száma 4 fő volt csupán. A kitöltők 67,3%-a soha nem élt ezzel a káros szenvedéllyel.

1.táblázat: *Dohányzás gyakorisága (n=49)*

Dohányzás gyakorisága (n=49)			
Naponta	*Hetente legalább egyszer, de nem minden nap*	*Ritkábban, mint hetente*	*Nem dohányzom*
8,2%	6,1%	2%	83,7%

A gyakoriság mellett kíváncsiak voltunk az első cigaretta elszívásakor betöltött életkorra is, mely alapján elmondható, hogy a vizsgált diákok 18,4%-a (9 fő) 14 éves korában szívta végig az első szál cigarettáját. Az alkoholfogyasztást az elmúlt 30 napra vonatkozóan kérdeztük. A minta legnagyobb hányada az előző hónap során nem fogyasztott alkoholt (63,3%, 31 fő). A második csoportba kerültek az elmúlt hónapban 1-2 naponalkoholt fogyasztó diákok, ide a minta 30,6%-a (15 fő) került. A minta 61,2%-a (30 fő) eddigi élete során még nem volt részeg. A diákok közül nyolcan jelölték azt, hogy az elmúlt 30 napban elérték a részegség állapotát. Arra a kérdésre, hogy mely életkorban részegedtek le először a diákok, 28,6%-uk (14 fő) jelölte a 14 éves életkort. A kábítószerhasználat vizsgálata során arra kerestük a választ, hogy a diákok milyen gyakran használták már a felsorolt szereket életük során, valamint, hogy milyen életkorúak voltak az első használatkor. A válaszok alapján azt láthatjuk, hogy a marihuána, az ecstasy, a gomba, az amfetamin valamint gyógyszerhasználat mindössze 1-1 főnél haladta meg a kipróbálás fogalmát és használatának rendszeressége nem csupán pár napra korlátozódott (3-5, 6-9, 10-19, 30 nap). A marihuána kipróbálásának aránya, mint a droghasználat első kapuja mintánk esetében 6,1%-os volt. A kipróbálás életkorát 12-15 életév között jelölték meg.

A diákok jóllétének vizsgálatára a WHO Jól-lét kérdőív 5 tételes változatát alkalmaztuk. „Érezted-e magad az elmúlt két hétben…?" kezdetű kérdések mindegyike valamely pozitív életérzést közvetít, mely során a válaszadónak el kell döntenie, hogy ez milyen mértékben volt igaz rá az elmúlt időszakban. 0 volt a minimum és 15 volt a maximum elérhető pontszám. A vizsgált populáció maximálisan 13 pontot ért el. Az átlag pontszám 6,84 volt, mely csak közepes szintű jóllétet feltételez. A kiértékelt adatok esetében két kiemelkedő csoportot láthatunk. Az adatok döntő többsége a 4, illetve a 9 pontszám körül csoportosul. 3-4-5 valamint 8-9-10 pontot a minta közel azonos hányada ért el (10-12%). A fiúk szignifikánsan magasabb átlagpontszámot értek el a WHO Jól-lét kérdőív során, mint a lányok (p=0,029). Kíváncsiak voltunk az önminősített egészség, valamint a jóllét megítélésének kapcsolatára, melynek során kiderült, hogy azok a személyek, akiknek egészsége kitűnő vagy jó, magasabb pontszámot értek el a WHO Jól-lét kérdőívben (p=0,011). Az egzisztenciális helyzet valamint a jóllét között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Csoportokat hoztunk létre az alapján, hogy a diákok közül jelzett-e valaki bármilyen panaszt az elmúlt 6 hónap során. Ezeket az eredményeket összevetettük a jóllét állapotával, mely alapján elmondható, hogy azok a személyek, akik az elmúlt félév során nem jeleztek semmilyen panaszt szignifikánsan magasabb jóllét pontszámmal rendelkeznek (p=0,001). Szignifikáns eredményt a mozgás és jóllét kapcsolata között nem tudtunk kimutatni.

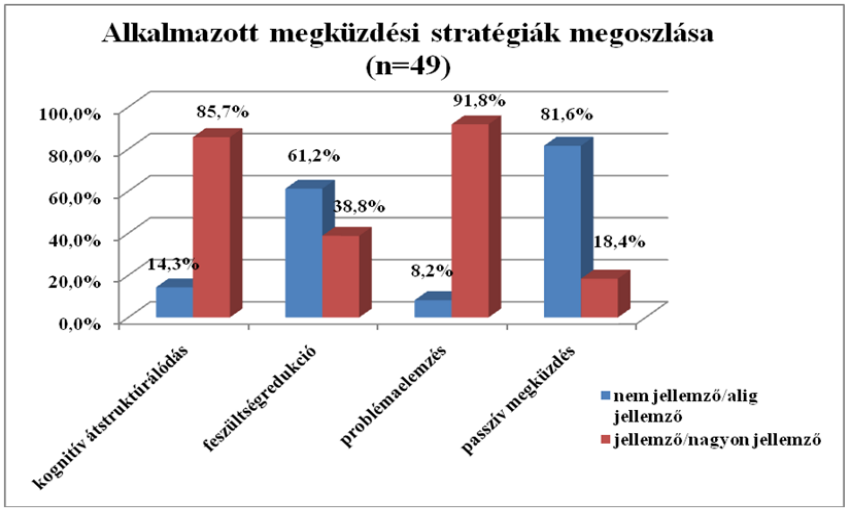
Fontosnak tartottuk megvizsgálni standard kérdőívek segítségével, hogy mely faktorok vannak befolyással a diákok egészségmagatartására, mentális egészségére. Elsőként az önértékelés valamint jóllét érzés összefüggéseit vizsgáltuk. Ennek nyomán a Rosenberg-féle önértékelési tesztet alkalmaztuk, mely alapján a mintánk átlagos önértékelési pontszáma 26,49 volt, ami alig tér el a 25 pontos középértéktől, ennek ellenére még az átlagos tartományba esik. Nem elhanyagolható azonban az a tény, hogy a fiatalok 34%-a (18 fő) kevesebb, mint 25 pontot ért el a kérdőív során, így ők képezik az alacsony önértékeléssel rendelkezők csoportját. A fiúk szignifikánsan magasabb önértékelés pontszámmal

rendelkeznek, mint a lányok (p=0,016). Az eredményeket összevetettük a jóllét kérdőív során kapott eredményekkel, mely alapján elmondhatjuk, hogy azok a személyek, akik átlagos önértékeléssel rendelkeznek, magasabb jóllét pontszámot értek el társaiknál (p<0,001). Az egészségi állapot és az önértékelés viszonyának vizsgálatát fontos pontnak tartjuk munkánk során. A vizsgált populációban azon személyek, akik egészségüket kitűnőnek vagy jónak ítélték meg magasabb önértékeléssel rendelkeznek (p<0,001).

A vizsgált minta elért átlagos pontszáma „Az élettel való elégedettség" kérdőívében 24,49, mely közepes szintű elégedettséget feltételez. Korrelációs vizsgálatot követően megállapítást nyert, hogy a jóllét, valamint élettel való elégedettség között szoros kapcsolat feltételezhető (R=0,741). Azok a diákok, akik a jóllét skálán magasabb pontszámot értek el, az élettel való elégedettség kérdőív során is magasabb értékeket kaptak (p<0,001). Szintén pozitív kapcsolat van az átlagos önértékelés (p<0,001), valamint a kitűnő/jó egészség(p=0,001) és a magasabb élettel való elégedettség érzése között. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a diákok megítélése szerint családjuk anyagi helyzete milyen befolyással van az élettel való elégedettségükre. Az eredmények alapján azt láthatjuk, hogy azokra a személyekre, akik átlag feletti anyagi helyzetről számoltak be, magasabb élettel való elégedettség jellemző (p=0,023).

A koherencia-érzés kérdőív alapján a minta átlagpontszáma 56,16. 127 tanulmány szerint a SOC-13 átlaga, 35,3 és 77,6 között változik, melybe mintánk elért pontszáma is beleesik (Balajti és mtsai., 2007). A vizsgált diákok esetében a magasabb koherencia-érzethez, kitűnő/jó egészség társul (p=0,002). Azok a diákok, akik magasabb pontszámot értek el a koherencia vizsgálat során, a jóllét magasabb szintjén is hasonló eredményeket értek el (p=0,026). Magasabb koherencia-érzethez jobb élettel való elégedettség érzés (p<0,001), valamint átlagos önértékelés társul (p=0,001). A mintánk esetében nem találtunk összefüggést a koherencia érzet és a különböző megküzdési stratégiák között, mely feltételezhetően az alacsony elemszámra vezethető vissza.

A Lazarus-Folkamann-féle Konfliktusmegoldó kérdőív kiértékelésekor Rózsa és munkatársai (2007) által végzett faktorelemzés során azonosított négy dimenziót vettük alapul. Nehéz életszituáció során alkalmazott megküzdési stratégia szerint négy csoportba sorolhattuk a mintát: kognitív átstruktúrálódás, feszültségredukció, problémaelemzés, passzív megküzdés. A kitöltés során a válaszadónak el kellett dönteni, hogy az adott kijelentés milyen mértékben jellemző rá. A kiértékelést minden egyes dimenzióban külön végeztük, melyet a 3. ábra szemléltet. A kognitív átstruktúrálódás, mint megküzdési mechanizmus kategóriájában a maximálisan elérhető pontszám 21 volt. A minta átlagpontszáma 11,69. A jellemző vagy nagyon jellemző válaszok értékelése alapján a mintából 85,7%-ra (42 fő) jellemző ez a fajta attitűd. A feszültségredukció dimenziójába három kijelentés tartozott, így a maximálisan elérhető pontszám 9 volt. Mintánk átlaga ez esetben 2,73. A vizsgált diákok közül 38,7 % (19 fő) alkalmazza ezt a megküzdési mechanizmust. A problémaelemzés elérhető pontszáma 12 pont volt. A minta majdnem egésze, 91,8%-a (45 fő) a problémaelemzést választja egy stresszel teli helyzet során. A passzív megküzdés során a tanulók 6 pontot érhettek el maximálisan. Jellemző, vagy nagyon jellemző válaszokat az erre a dimenzióra vonatkozó feltett kérdésekre 9 fő jelölt (18,3%).



3.ábra: *Alkalmazott megküzdési stratégiák megoszlása (n=49)*

Kategorizálást követően elmondható, hogy a minta legnagyobb hányada, 79,6% (39 fő) problémacentrikus megküzdési mechanizmust alkalmaz egy nehéz élethelyzet esetén. A második legnagyobb csoportot 16,3%-kal (8 fő) a kevert megküzdési mechanizmus jellemez. Az érzelemcentrikus megküzdési mechanizmus alkalmazása mintánk esetében csekély volt. Részmintánk alacsony elemszámából adódóan a kategorizálást követően korlátokba ütköztünk, ezáltal a megküzdés és egyéb tényezők összefüggéseire vizsgálatunkban nem tudunk kitérni.

5. Megbeszélés

Kutatásunk során kíváncsiak voltunk a középiskolások koherencia-érzetére, egészségmagatartására, mentális egészségére, valamint az ezeket befolyásoló faktorok jelenlétére. Célul tűztük ki, hogy megállapítsuk az egyes tényezők esetében a beavatkozási pontokat, valamint a serdülők stresszel kapcsolatos megküzdési mechanizmusait. Ezen eredményeink tudatában egy mentálhigiénét támogató programot indítunk a következő tanévben, melynek hatására pozitív irányú változás következhet be a diákok koherencia-érzetében. Első vizsgálati csoportunkat egy pécsi gimnázium sport tagozatos, valamint általános gimnáziumi képzésben résztvevő diákok csoportja alkotta. A minta elemszáma 49 fő, átlagéletkoruk 14,73 év, a nem szerinti megoszlás szerint 63,3%-uk (31 fő) fiú. A szociodemográfiai adatokat követően a serdülők egészségi állapotát, jóllétét, önértékelését, koherencia-érzetét, az alkalmazott megküzdési mechanizmusokat valamint ezen tényezők kapcsolatát vizsgáltuk.

Számos kérdés alkalmával a HBSC kutatássorán alkalmazott kérdéseket vettük alapul. A serdülők 59,2%-a (29 fő) jónak ítéli meg egészségét, mely hasonló, de némiképp jobb eredmény a 2014-es országos kutatás serdülő populáció arányához képest (51,4%). Tartós betegségben a minta 12,2%-a (6 fő) szenved, mely jelentősen jobb arányt mutat a HBSC kutatás során kapott eredményeknél (24,1%). Az elmúlt 6 hónapban megjelenő panaszok esetében figyelemfelkeltő, hogy a minta 44,9%-a fáradtságról, 26,5%-a idegességről, 24,5%-a rosszkedvűségről, 22,4%-a ingerlékenységről, 18,4%-a pedig álmatlanságról számolt be. Az országos felmérés elemzésénél is kiemelték a kutatók azt a tényt, hogy a vizsgált populációnál gyakran fordul elő a kedvetlenség, idegesség és fáradtság is. Szintén ezen kutatás során a lányokat érintő hetente többször jelentkező fejfájást, mint fizikai tünetet is kihangsúlyozták, azonban mintánk esetében ezzel a panasszal a diákok csekély száma küzd (5 fő). (Németh és mtsai., 2014) A sport jótékony hatásának alátámasztásaként Mikulán és munkatársai (2010) szintén vizsgálták a sportolók és nem sportolók körében előforduló pszichoszomatikus tüneteket. A sportolók esetében kevesebben jeleztek idegességből eredő fejfájást, valamint az álmatlanság tüneteit is, mint nem sportoló társaik. Az elmúlt 4 hétre vonatkozó gyógyszerhasználat vizsgálatánál az eredmények azt mutatták, hogy a diákok közül a legtöbben fejfájás miatt vettek be gyógyszert (28,6%). Eredményeink jóval kedvezőbbek a HBSC kutatás során kapott eredményeknél, ahol a fejfájásra alkalmazott gyógyszerhasználat 48,6%-os arányú volt. (Németh és mtsai., 2014) Esetünkben a lányokra kétszer jellemzőbb volt a fizikai panaszok csillapítására alkalmazott gyógyszerhasználat, mint a fiúk csoportjára az elmúlt 4 hetet vizsgálva.

Az étkezéssel kapcsolatos rossz szokások vizsgálatánál a serdülők egy harmadára volt jellemző a napi szintű édességfogyasztás (34,7%), mely arányaiban megegyezik az országos felmérés eredményeivel (30,3%). (Németh és mtsai., 2014) Koffeintartalmú italokat a minta elenyésző hányada fogyaszt napi rendszerességgel.

A testmozgással kapcsolatos szokások eredményei alapján elmondható, hogy a diákok több mint fele (61,2%) naponta mozog, amely több mint háromszorosa az országos eredménynek (19%). (Németh és mtsai., 2014)

A káros szenvedélyekközül vizsgáltuk a dohányzás, az alkohol, valamint a drogfogyasztási szokásokat. A kutatásban részt vevők 83,7%-a nem dohányzik. Pénzes és Balázs (2010) vizsgálata alapján felmért arány ugyanezen esetben 66,2%-osvolt. Megvizsgálva és eredményeinket összevetve a HBSC kutatással látható, hogy esetünkben a minta 8,2%-a naponta, 16,3%-a pedig valamilyen gyakorisággal dohányzik. A HBSC kutatás vizsgált populációjánál ezek a számok a következőképp alakultak: a minta 11,9%-a naponta dohányzik és 20,5%-a valamilyen rendszerességgel. (Németh és mtsai., 2014) Pénzes és munkatársai (2017) kutatásuksorán a dohányzási életutak feltérképezését tűzték ki célul. Három éven át tartó vizsgálat során minden évben egyszeri kérdőíves adatgyűjtést alkalmaztak serdülő diákok körében. Ennek eredményeképpen azt állapították meg, hogy 67,5%-uk megőrizte nem dohányzó magatartását az évek alatt, a minta 14,3%-a szokott rá a dohányzásra.

Az alkoholfogyasztási szokásokat összevetve a HBSC kutatás során kapott eredményekkel látható, hogy az országos reprezentatív mintában az alkoholfogyasztók aránya az elmúlt 30 napban magasabb volt, mint esetünkben (HBSC – 44,3%; jelen kutatás – 36,7%). A válaszadók 61,2% soha sem volt még részeg élete során, mely közel azonos a fent említett kutatás eredményével (58,1%). Kiemelendő, hogy mindkét vizsgálat esetében mind a dohányzás, mind az alkoholfogyasztás vizsgálatánál a kipróbálás életkora a 14. életévre tehető. (Németh és mtsai., 2014) Mikulán és munkatársai (2010) tanulmányuk során a serdülő sportolók és nem sportolók káros szenvedéllyel kapcsolatos szokásait is felmérték. Az eredmények azt mutatják, hogy a sportolók között kétszer magasabb azok aránya, akik soha nem fogyasztottak életük során még alkoholt. A kábítószerhasználat vizsgálatánál a szerhasználat gyakoriságára és szintén az első kipróbálás évére voltunk kíváncsiak. Az eredmények azt mutatják, hogy bár a minta legnagyobb hányada – az egyes szereket külön vizsgálva – 93-100%-ban nem használta még élete során az adott szert, azon személyeknél, akik viszont igen, a használat nem csupán a kipróbálásra korlátozódott. Eredményeink hasonlóságot mutatnak Petőné (2012) kutatásával, ahol szintén alacsony volt a droghasználók aránya az egyes szerek vizsgálatánál. A marihuána kipróbálásának aránya, mint a droghasználat első kapuja mintánk esetében 6,1%-os volt, szemben a HBSC kutatás eredményeivel, ahol ez az érték 18,7%-ot mutatott, tehát az országos mintában háromszoros.

Kíváncsiak voltunk, hogy a vizsgált serdülőkre milyen fokú jóllét ajellemző. A kapott eredmények azt mutatták, hogy a mintában csupán közepes erősségi jóllét azonosítható, ugyanis a tanulók WHO Jól-lét skálán elért átlagpontszáma 6,84 volt. A fiúk szignifikánsan magasabb pontszámot értek el, mint a lányok (p=0,029). Azon személyek, akik saját egészségüket kitűnőnek/jónak ítélték, magasabb pontszámot értek el a WHO Jól-lét skálán (p=0,011).

A minta önértékelését vizsgálva azt láthatjuk, hogy a vizsgált serdülők átlagos önértékeléssel rendelkeznek, valamint a csoporton belül a fiúk szignifikánsan magasabb önértékeléssel rendelkeznek, mint a lányok (p=0,016). Ezen eredményeink hasonlóságot mutatnak a HBSC kutatás erre vonatkozó eredményeivel. (Németh és mtsai, 2014) Megállapításra került, hogy azon személyek, akik átlagos önértékeléssel rendelkeznek magasabb pontszámot értek el a WHO Jól-lét skáláján (p<0,001). Csibi S. és Csibi M. (2013) kutatása során vizsgálta a serdülők önértékelését. Eredményeiket szintén több faktorral összevetve arra jutottak, hogy azokra a serdülőkre, akik magasabb önértékeléssel rendelkeznek, jellemzőbbek az egészséggel kapcsolatos protektív magatartásformák. Esetünkben a kitűnő/jó egészségi állapothoz szintén magasabb önértékelés társult (p<0,001).

A diákok élettel való elégedettsége a kapott eredmények alapján közepes szintű, mely rosszabb érték, mint a HBSC kutatás során Cantril-létra segítségével mért élettel való elégedettség szintje. (Németh és mtsai, 2014) Összefüggést találtunk a jóllét, valamint az élettel való elégedettség között. Eszerint azoknál a diákoknál, akik a jóllét magasabb szintjével rendelkeznek az élettel való elégedettség érzése is magasabb (p<0,001). A különböző faktorok, valamint az élettel való elégedettség összevetésénél szintén szignifikáns eredményeket kaptunk a kitűnő/jó egészségi állapot (p=0,001), az átlagos önértékelés (p<0,001), valamint az átlag feletti anyagi helyzet (p=0,023) tekintetében is. Hamvai (2014) vizsgálatában a megközelítő coping stratégiához magasabb élettel való elégedettség társult.

A koherencia-érzés vizsgálata során azt láthatjuk, hogy mintánk átlagpontszáma 56,16, ami beleesik a korábban 127 tanulmány alapján megállapított koherencia átlagpontszám határértékei közé (35,3-77,6). (Balajti és mtsai, 2007) A mi eredményeinkkel szemben a Petőné (2012) által vizsgált serdülő populáció koherencia-érzete átlag alatti volt. Esetünkben a magasabb koherencia-érzethez jobb önminősített egészségi állapot kapcsolódott (p=0,002), mely eredmények hasonlóságot mutatnak a fent említett tanulmány erre koncentráló vizsgálati részével. Az általunk vizsgált gimnáziumi tanulók jobb koherencia-érzetéhez a jóllét magasabb szintje (p=0,026), magasabb élettel való elégedettség érzés (p<0,001), valamint átlagos önértékelés is társul (p=0,001).

Rózsa és munkatársai (2007) tanulmánya során végzett kategorizálást vettük alapul a Lazarus-Folkmann-féle Konfliktusmegoldó kérdőív kiértékelésénél. A négy fő dimenzió: kognitív átstruktúrálódás, feszültségredukció, problémaelemzés, passzív megküzdés. A négy kategóriát két csoportra osztottuk: problémacentrikus és érzelemközpontú megküzdési stratégia. Ezek alapján eredményeink azt mutatják, hogy a minta 79,6%-a (39 fő) problémacentrikus megküzdési mechanizmust, 16,3% (8 fő) pedig kevert stratégiát alkalmaz.

Összességében tehát már kutatásunk részeredményei is igazolják, hogy a rendszeres testmozgás, mely az iskola profiljából adódóan mintánk egészére, és nem csupán a sporttagozatos tanulókra volt

jellemző, igen jelentős protektív tényező mind az egészségmagtartás, mind az egészségi állapot vonatkozásában.

IRODALOMJEGYZÉK

Albrecht, G.L. és Devlieger, P.J. (1999): The disability paradox: High quality of life againstallodds. *Social Science and Medicine* , **48.** 977–988.

Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health: How people manage stress and stay well,* San Francisco

Antonovsky, A. (1996): The sautogenic models a theory to guide health promotion. *Health Promotion International,* **11.** 1 sz. 11-18.

Aszmann A. (1989): Magyar serdülők önmaguk által minősített egészségi állapota, néhány pszichés, pszichoszociális tünet előfordulásának gyakorisága. *Egészségnevelés,* **30.** 104–110.

Aszmann A., Csizmadia P., Kökönyei Gy., Németh Á., Szabó Á., Szabó M., Sebestyén E., Várnai D. (2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest

Balajti I., Vokó Z.,Ádány R., Kósa K. (2007): A koherencia-érzés mérésére szolgáló rövidített kérdőív és a lelki egészség (ghq-12) kérdőív magyar nyelvű változatainak validálása, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika,* **8.** 2. sz. 147.161

Bowling, A. (1996): The effects of illness on quality of life: Findings from a survey of households in Great Britain. *Journal of Epidemiology and Community Health,* **50.** 149–155.

Brassai L. és Pikó B. (2010): Egzisztenciális/spirituális attitűdök jelentősége a serdülők egészségpreventív és rizikómagatartásában.*Magyar Pszichológiai Szemle,* **6.** 4.sz. 597-611.

Csibi S. és Csibi M. (2013): Az önértékelés és a megküzdés szerepe a serdülők egészségvédő magatartásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika,* **14**.3.sz. 281-295.

Danis I. (2012): *Gyerek-utak, protokollok és szolgáltatások a koragyermekkori intervencióban.* Nemzetközi kitekintés. Kézirat. Educatio, Budapest.

Danis I. (2015): A csecsemő- és kisgyermekkori lelki egészség támogatásának helye a koragyermekkori intervencióban. *Gyógypedagógiai szemle,* **43**. 2. sz. 100-116.

Doll, R. és Peto, R. (1981): *The Causes of Cancer*. Oxford University Press, New York

Engel, G.L. (1997): From biomedical to biopsychosocial. Being scientific in the human domain. *Psychosomatics,* **38**. 6.sz. 521–528.

Erikson, E.H. (1991): *Az életciklus: Az identitás epigenezise,* In: A fiatal Luther és más írások, Gondolat Könyvkiadó, Budapest

Halpern-Felsher, B. L., Millstein, S. G., Ellen, J. M., Adler, N. E., Tschann, J. M., Biehl, M. (2001): The role of behavioral experience in judgin grisks. *Health Psychology,* **20.** 120–126.

Hamvai Cs., Sima Á., Pikó B. (2008): Veszélyes iskola vagy veszélyes élet? *Educatio,* **3**. 387-396.

Hamvai Cs. (2014): *Általános és középiskolai tanulók jóllétének pozitív pszichológiai aspektusai* (PhD értekezés) Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Egészségnevelés doktori program

Hamvai Cs. és Pikó B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia,* **108.** 1.sz. 71–92.

Kasser, T. és Ahuvia, A. (2002): Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology,* **32**. 137–146.

Kullmann L. és Harangozó J. (1999): Az Egészségügyi Világszervezet életminőség-vizsgáló módszerének hazai adaptációja. *Orvosi Hetilap,* **140.** 35. sz.

Mcmahon, S.D., Grant, K.E., Compas, B.E., Thurm, A.E. &EZ. S (2003): Stress and psychophatology in children and adolescencs: Is there evidence of specificity? *Journal of Child Phychology and Psychiatry,* **44.** 107-133.

Mikulán R., Keresztes N., Pikó B. (2010): A sport, mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. *Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Szakmai Forrás sorozat, Kutatások* **11.** 115-130

Németh Á., Arnold P., Kökönyei Gy., Költő A., Örkényi Á., Várnai D., Zsiros E. (2014): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban*. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készültnemzeti jelentés, 18-136.

Németh T.,Danis I., Nagy I., Schneider K.V. (2015): A csecsemő- és kisgyermekkori lelki egészség támogatásának feladatai és lehetőségei a magyar gyerekegészségügyben. *Védőnő*, **25**. 5. sz. 16-26.

Nickerson, C., Schwarz, N.,Diener, E., Kahneman, D. (2003): Zeroing in on the dark side of the American Dream: A closer look at the negative consequences of the goal for financial success. *Psychological Science*, **14.** 531–536.

Pénzes M., Czeglédi E., Balázs P., Urbán R. (2017): Dohányzói életutak magyar serdülők körében, *Orvosi hetilap*, **158.** 2. sz. 67-76.

Pénzes M. másBalázs P. (2010):Budapesti és nagyvárosi serdülők dohányzással kapcsolatos ismeretei. *Egészségtudomány*, **54.** 4.

Petőné Cs. M. (2012):*Az egészségmagatartás és a koherencia-érzet szerepe az életminőség formálásában középiskolások szubjektív jól-létének, egészségmagatartásának, valamint koherenciaérzetének kvalitatív és kvantitatív módszerekkel történő vizsgálata* (PhD értekezés), Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar „Oktatás és társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola Nevelésszociológiai Program

Pikó B. (2002): *Egészségszociológia.* Új Mandátum, Budapest

Pikó B. (2003). Magatartástudomány és prevenció: A preventív magatartásorvoslás jelentősége, *Magyar Tudomány.* 11. sz. 1381-1390.

Pikó B. (2005): Adolescents' health behaviors in thelight of their value orientations. *Substance Use and Misuse,***40.** 735–742.

Pikó B. (2006): Satisfaction with life, psychosocial health, and materialism among Hungarian youth. *Journal of Health Psychology*, **11.** 827–831.

Pikó B. (2008): Serdülők értékorientációja és egészségmagatartása, *Iskolakultúra* 3-4.sz. 62-68.

Pikó B. és Bak J. (2005): A gyermekek egészség- és környezettudatosságának alakítása, *Iskolakultúra*, 5. sz. 54-60.

Pikó B. (2011): Életminőség és egészségvédelem a modern társadalomban. *Korunk*, 4.sz. 3-9.

Rácz L. (2005): *Értékek és ifjúság*. In Pikó Bettina (szerk.): Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 58–85.

Rózsa S.,Purebl Gy., Susánszky É., Kő N., Szádóczky E., Réthelyi J., Danis I., Skrabski Á., Kopp M.(2008): A megküzdés dimenziói: A konfliktusmegoldó kérdőív hazai Adaptációja, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **9**. 3.sz.*217—241*

Sallis, J. F.,Owen, Neville, Fotheringham, M. J. (2000): Behavioral Epidemiology: A Systematic Framework to Classify Phases of Research on Health Promotion and Disease Prevention. *Annals of Behavioral Medicine,***22.** 294-298

Schumaker, S.A., Anderson, R.T., Czajkowski, S.M. (1990): *Psychological tests and scales.* In: Spilker, B. (ed):Quality of life assessment in clinicaltrials. Raven Press, New York, 95–113.

Schütz, H. és Wiedemann, P. M. (2003): Risikowahrnehmung in der Gesellschaft. Bundesgesundheitsbl. *Gesundheitsforsch-Gesundheitsschutz*, **46.** 549–554.

Sheldon, K. M. és Mcgregor, H. A. (2000): Extrinsic value orientation and "the tragedy of the commons". *Journal of Personality*, **68**. 383–411.

Spencer-Rodgers, J., Peng, K, Wang, L., Hou, Y. (2004). Dialectical self-esteem and east-west differences in psychological well-being. *Personality and SocialPsychological Bulletin,***30.** 1416–1432.

Van Boven, L. és Gilovich, T. (2003): Todoortohave? That is the question. *Journal of Personality and Social Psychology*, **85.** 1193–1202.

Vikár György (1999): *Az ifjúság válsága*. Animula, Budapest

Wilkinson, R.G. (1996): Unhealthy societies. The afflictions of inequality. Routledge, London and New York

Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. A., Deci, E. L. (2000): Extrinsic goals and health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, **30.** 1756–1771.

A RESEARCH IN SENSE OF COHERENCE AND HEALTH BEHAVIOR IN HIGH SCHOOL – PARTIAL RESULTS

Summary

Objectives: To map thesense of coherence of high school students and to examine the relationship between health behavior and mental health.

Sampling and method: Qualitative and quantitative research among high school students, using self-designed and standard questionaires. For pre-selectedg roups we were providing a series of programs supporting mental hygiene, where we were using the methodology of observation, student self-reflection, and focus group interview. Data are processed using SPSS 20.00 statistical software with a set 95% confidence level ($p \leq 0.05$).

Partialresults: The average age of the initial high school sample of 49 people was 14.75 years. The sense of coherence is positively related to well-being ($p = 0.026$), life satisfaction ($p = 0.001$), and mean self-esteem ($p < 0.001$).

Conclusions: Based on the partial results, it can be said that the development of a sense of coherence has positive effecton an individual's mental health.

Keywords: *sense of coherence, health behavior, mental health, high school, adolescence*

POPUSTLJIV RODITELJSKI ODGOJNI STIL I ODGOJNE VRIJEDNOSTI DJECE

MARINA ĐURANOVIĆ[1], IRENA KLASNIĆ[1], ANDREJ MARAS[2]
[1]Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Republika Hrvatska
[2]Osnovna škola Lotrščak, Zagreb, Republika Hrvatska
marina.duranovic@ufzg.hr, irena.klasnic@ufzg.hr, andrejmaras24@gmail.com

Sažetak

Obitelj je najvažniji čimbenik u životu djeteta. Pod obiteljskim utjecajem stvara se pogled na život, svijet i druge ljude,međuljudske odnose,formiraju se navike, usvajaju norme ponašanja, izgrađuje karakter i sustav vrijednosti. Biti roditelj i uspješno odgojiti dijete danas je kompleksan zadatak i veliki izazov. Mnogi roditelji često se osjećaju bespomoćno i ne znaju kako taj izazov svladati te prave brojne greške. Jedna od njih je popustljiv odgojni stil i pretjerana zaštita djeteta. Prevelika popustljivost i pretjerana zaštita djece smanjuju njihovu otpornost kao i mogućnost ostvarivanja kvalitetnih interakcija s drugim ljudima. Takva djeca, kasnije kao odrasli ljudi, teško se nose sa životnim teškoćama, ne žele preuzeti odgovornost, nemaju izgrađenu samodisciplinu.

Cilj ovoga rada je ukazati na važnost poticanja i izgradnje ljudskih snaga i vrlina u obiteljskom kontekstu.

Ključne riječi: *dijete, obitelj, odgoj, roditeljski odgojni stil, vrijednosti.*

1. Roditeljstvo

Roditeljstvo je jedna od najvažnijih uloga koje pojedinac na sebe preuzima. Brojne druge različite društvene uloge mogu se preuzeti, ali i napustiti, no jednom ostvarena odluka o roditeljstvu je ireverzibilna (*Maleš*, 2011).

Pojam roditeljstva vrlo je širok i kompleksan te mu je često teško odrediti pravo značenje i smisao. *Čudina-Obradović* i *Obradović* (2006: 243) objašnjavaju ga kroz tri skupa pojava:

- doživljaj roditeljstva – odnosi se na odlučivanje za imati djecu, preuzimanje i prihvaćanje roditeljske uloge i redefiniranje vlastitih ciljeva, vrijednosti kao i doživljaja vlastite vrijednosti zbog emocionalnog i materijalnog ulaganja, zbog nagrade u emocionalnoj povezanosti i doživljaju djetetova uspjeha i razvoja;
- roditeljska (briga) skrb – je rađanje djece, njihovo zaštićivanje i briga za njihov život, te poticanje njihova rasta i razvoja;
- roditeljski postupci, aktivnosti i ponašanje – to su svi namjerni postupci i aktivnosti koje roditelj provodi kako bi ostvario sve navedene ciljeve; to su i emocionalne prilike roditeljstva unutar kojih se ostvaruju odnosi između djeteta i roditelja, tj. roditeljski odgojni stil.

Bornstein (2013) navodi da se roditeljstvo može odrediti kao sposobnost da se ima i odgaja dijete, odnosno da se ono brigom i pažnjom priprema za uspješno ovladavanje brojnim životnim zadacima koji ga očekuju kasnije u životu. Roditeljstvo je težak posao koji uključuje zadovoljavanje osnovnih djetetovih potreba poput hrane i sigurnosti, ali i onih emocionalnih što se postiže odgojem. (*Zdenković*, 2012)

Zašto se neki ljudi odluče imati dijete, što ih na to motivira pitanje je kojim su se bavili brojni znanstvenici. Jedan od prvih koji je pokušao odgovoriti na navedeno pitanje bio je *Rabin* (1965) koji je motive roditeljstva svrstao u četiri kategorije:

- altruistična motivacija – ljudi se odlučuju imati djecu jer im žele pružiti ljubav, nježnost, brigu i zaštitu;
- fatalistična motivacija –odnosi se na uvjerenje da je normalno i prirodno imati djecu jer je to način održavanja ljudske vrste;
- instrumentalna motivacija – ljudi imaju djecu jer žele ostvariti nekakve svoje specifične ciljeve (npr. žele imati nekoga tko će se o njima brinuti u starosti, pomoću djece žele ostvariti nekakvu materijalnu dobit, žele spasiti narušene bračne odnose i slično);
- narcistična motivacija – roditelji smatraju da će pomoću djece povećati svoju osobnu vrijednost, dijete postaje dokaz njegove/njezine maskulinosti, odnosno femininosti.

Provedena su brojna istraživanja vezana uz motivaciju za roditeljstvom, a osobito su zanimljiva ona koja se odnose na spolne i dobne razlike te obrazovni status (budućih) roditelja. Prema rezultatima istraživanja žene su više altruistično motivirane za roditeljstvo (*Kapor-Stanulović*, 1984; *Petani*i*Babačić*, 2010; *TucakJunakovići* i *Ahmeti*, 2012) dok su kod muškaraca izraženiji instrumentalni (*TucakJunakovići* i *Ahmeti*, 2012) i narcistički motivi (*Rabin*, 1965). Životna dob predstavlja dobar prediktor altruističke motivacije budući da s porastom dobi raste i spremnost za pružanjem ljubavi, brige i zaštite djeci. Obrazovni status pokazao se kao značajan prediktor fatalističke, narcističke i instrumentalne motivacije (*Lacković-Grgin*, 2011). Međutim, *Petani* i *Babačić* (2010) upozoravaju kako je motive za roditeljstvo vrlo teško objektivno ispitati i svrstati u ograničavajuće kategorije jer se oni mogu kombinirati i međusobno nadopunjavati.

O roditeljstvu postoje brojni mitovi poput onih da je odgoj djece zabavna stvar, kako je za dobro roditeljstvo potrebna samo ljubav prema djetetu, da su djeca uvijek draga te da će u konačnici biti dobra ako imaju dobre roditelje (*Pernar*, 2010). No, činjenica je da je roditeljstvo najvažnija tranzicija u životu čovjeka koja zahtijeva reorganizaciju života i unutarnjeg svijeta pojedinca (budućeg roditelja). Promjene koje se događaju su brojne i kompleksne te mogu rezultirati poteškoćama u prilagodbi i funkcioniranju bračnih partnera (*Reić Ercegovac* i *Penezić*, 2012).

Roditeljstvo je zahtjevan i kompleksan zadatak popraćen usponima i padovima, stresnim i napetim situacijama, no isto tako i brojnim pozitivnim osjećajima poput sreće, ponosa, zadovoljstva.Roditelji imaju veliku odgovornost prema djetetu. Pod njihovim utjecajem dijete stvara pogled na život i svijet, međuljudske odnose, formira navike i stavove, izgrađuje karakter i usvaja sustav vrijednosti. Roditelji i njihovi postupci u velikoj mjeri određuju cjelokupan kasniji život djeteta.*Belsky* (1984) ističe kako postoje različiti utjecaji koji određuju i usmjeravaju roditeljsko ponašanje, a to su: individualne osobine roditelja (spol, osobine ličnosti, odnosi koje su imali sa svojim roditeljima, njihova uvjerenja o dječjem razvoju), karakteristike djeteta (spol, dob, sposobnosti djeteta) te kontekstualni činitelji. U najvažnije kontekstualne faktore koji mogu biti i izvor stresa, ali i podrška roditeljima, navedeni autor ubraja: bračni odnos, socijalnu mrežu i radno mjesto roditelja.

Biti dobar roditelj nikada nije bilo jednostavno, no u današnje vrijeme je možda teže nego ikada prije. Današnjicu obilježava gospodarska kriza globalnih razmjera, burne socijalne promjene, ekonomski i gospodarski pritisci koji utječu kako na životni standard tako i na partnerske odnose i odnose između roditelja i djece, problem usklađivanja profesionalnih i obiteljskih obveza (*Maleš*, 2011) te općenito ubrzani tempo života i svakodnevnica ispunjena većom ili manjom nesigurnošću.

Nesigurnost se javlja i u najvažnijem zadatku roditelja, a to je *dobar odgoj* djece. *Juul*(2008) navodi da je ta nesigurnost u pogledu odgoja djece postojala i prije, no da danas više dolazi do izražaja jer živimo u svijetu u kojem se ne zna što bi *netko* trebao napraviti u određenoj situaciji i što je *ispravno*, a što *pogrešno*. A tek generaciju prije, 60-tih i 70-tih godina prošlog stoljeća, živjelo se u zajednicama koje je u velikoj mjeri obilježio konsenzus kad su vrijednosti u pitanju, konsenzus koji se zasnivao na pitanjima morala: što se smije, a što ne smije, što je čija dužnost i što čovjek poduzima u određenoj situaciji.

Danas, kako bi prevladali tu nesigurnost u odgoju djece, roditelji često eksperimentiraju, primjenjuju različite odgojne metode, strategije i postupke. Često se osjećaju bespomoćno te rade pogreške – jedna od njih je i pretjerana popustljivost u odgoju djece.

2. Popustljiv (permisivan) roditeljski odgojni stil

Roditeljski odgojni stil najjednostavnije se može odrediti kao ozračje u kojem obitelj odgaja dijete (*Darling* i *Steinberg*, 1993).On predstavlja standardne strategije koje roditelji koriste u odgoju djece i uključuje roditeljske stavove i ponašanja (*Kordi* i *Baharudin*, 2010).U znanstvenoj literaturi susrećemo se s različitom tipologijom roditeljskih odgojnih stilova no najčešće se spominje ona koju je definirala *Diana Baumrind* (1967). Navedena autorica određuje roditeljske odgojne stilove kroz roditeljski nadzor (kontrolu) i emocionalnu toplinu. Pod roditeljskim nadzorom podrazumijeva se želja roditelja za kontroliranjem dječjeg života pomoću mehanizama kažnjavanja i moći, dok se toplina odnosi na brigu, potporu i prihvaćenost djeteta od strane roditelja. Kombinacijom navedenih dimenzija oblikovala je tri roditeljska odgojna stila: permisivan (popustljiv), autoritaran (strogi) i autoritativan (dosljedan). Navedenu tipologiju dopunili su *Maccoby* i *Martin* (1983, prema *Čudina-Obradović* i *Obradović*, 2006) koji su dodali još jedan roditeljski stil – zanemarujući (zapuštajući).

Način odgoja djece, odnosno stil odgoja kojim roditelji odgajaju djecu svakodnevna su tema novinskih članaka, televizijskih emisija i svakodnevnih rasprava, no njome se bave i znanstvenici. Mišljenja su da danas u odgoju prevladava popustljiv roditeljski odgojni stil. Štoviše, *Shaw* i *Wood* (2009) navode kako je zavladala epidemija popustljivog odgoja te da su djeca zbog toga postala nevesela, nezadovoljna i sebična. *Prekop* (1997) upozorava na sve veći broj obitelji u kojima djeca u vrlo ranoj dobi (u starosti od tek nekoliko mjeseci) preuzimaju *vlast*, mijenjaju dinamiku obiteljskih odnosa i postaju pravi mali *kućni tirani*.*AricSigman* (2010), poznati američki psiholog, u svojoj knjizi *Razmažena generacija* upozorava da popustljivo roditeljstvo dalekosežno ima loše posljedice na djecu. Roditelji danas nastoje djeci što manje predstavljati autoritet, a taj nedostatak autoriteta sve više je prisutan i kod drugih odraslih osoba u društvenoj zajednici (odgojitelja, učitelja). Ukidanjem ograničenja i odustajanjem od autoriteta odrasli (roditelji, odgojitelji, učitelji) djeci oduzimaju osnovne oblike podrške uslijed čega djeca u konačnici postaju nesretna i počinju se gušiti prevelikom tolerancijom odraslih.*Ehrensaft* (2002) također upozorava na važnost postavljanja granica u odgoju djece. Većina roditelja misli da time što ne nameću volju slabijem biću čine dobro, što kod djeteta rezultira lažnim osjećajem pobjede. Djeca otkriju da mogu dobiti što žele te što god da učinila ne snose nikakve posljedice. Imaju osjećaj da mogu letjeti u svemir, a bez postavljenih roditeljskih granica nema ništa što bi ih zaštitilo i sačuvalo od pada.

Kratko ćemo se osvrnuti na još neke karakteristike popustljivog roditeljstva.Popustljiv roditeljski odgojni stil je prihvaćajući i podrazumijeva visok stupanj emocionalne topline. Popustljivi roditelji djeci postavljaju male ili čak nikakve zahtjeve, nemaju visoka očekivanja od njih, a pružaju im veliku ljubav, podršku i pažnju. Granice u ponašanju djece ne postoje budući da ih roditelji ne postavljaju. Umjesto da djeci postupno daju autonomiju, dopuštaju im da donose mnoge odluke za sebe u dobi u kojoj za to još nisu spremna. Roditelji zadovoljavaju svaki djetetov zahtjev. Oni ne kažnjavaju djecu. Ovakvo roditeljsko ponašanje kod djece stvara nesigurnost i nesnalaženje u granicama što može potaknuti i agresivno ponašanje djeteta. Djeca popustljivih roditelja su impulzivna, neposlušna i nezrela. Njihova samokontrola je slabo razvijena. Takva djeca često su pretjerano ovisna o odraslima i manje su ustrajna u obavljanju postavljenih zadataka (*Baumrind*, 1967, 1991; *Berk*, 2015: *Čudina-Obradović* i *Obradović*, 2006; *Fayombo*, 2004; *Jurčević-Lozančić*, 2005; *Kim* i *Holloway*, 2018; *Miljković*, *Đuranović* i *Vidić*, 2019; *Pernar*, 2010; *Zrilić*, 2005). Permisivno roditeljstvo povezuje se s problemima u razvoju dječje neovisnosti (*Gordon*, 2000) i samoregulacije (*Varma*, *Cheaskul* i *Poonpol*, 2018), lošijim školskim postignućem (*Kostereliogiu*, 2018;*Varma,Cheaskul* i *Poonpol*, 2018) te većom mogućnošću za razvojem ovisnosti o internetu(*Varma*, *Cheaskul* i *Poonpol*, 2018).

Pretjeranom popustljivošću u odgoju djece i posljedicama koje ona ostavlja na djecu kasnije, kada odrastu, bavio se *David Bredehoft*(2014)zajedno sa svojim suradnicima. Oni su na uzorku od 3531 ispitanika (djece i njihovih roditelja) proveli niz longitudinalnih istraživanja i prezentirali veliki broj negativnih posljedica takvog odgoja. Pretjerana popustljivost u odgoju odnosi se na pružanje djeci previše, prerano i predugo svega onoga što može narušiti i onemogućiti njihov normalan rast i razvoj (npr. previše novca, vremena, pažnje, prostora). Daju im se stvari ili omogućavaju iskustva koja su neprimjerena njihovoj dobi i interesima. To je postupak davanja stvari djeci kako bi se zadovoljile potrebe odraslih, a ne djece. Pretjerana popustljivost i davanje manifestira se na tri načina:

- materijalni– djeci se daje previše stvari (igračaka, odjeće i sl.), previše zabave što u konačnici rezultira nedostatkom uvažavanja;

- relacijski – umjesto djece obavljaju se poslovi koje bi oni sami trebali obaviti što vodi naučenoj bespomoćnosti, nekompetentnosti i stvaranju uvjerenja kod djece da su ona centar svijeta;
- strukturalni – nedostatak obiteljske strukture: ne postoje pravila i obveze za djecu rezultat čega je dječja neodgovornost i nerazvijanje radnih sposobnosti.

Za pretjeranu popustljivost može se reći da je jedan oblik zanemarivanja djece. Ona onemogućava normalan razvoj djece i učenje nužnihživotnih lekcija (*Clarke, Bredehoft* i *Dawson,* 2017). Provedena istraživanja ukazuju da roditelji koji previše popuštaju svojoj djeci riskirajuodgoj djece koja:

- osjećaju da su centar svijeta
- smatraju da su uvijek u pravu
- postaju nezahvalna
- nisu naučila važne životne vještine
- imaju slabo razvijenu samokontrolu
- imaju loše postavljene granice u ponašanju
- su materijalistički orijentirana
- su neodgovorna
- imaju problema s prekomjernom potrošnjom
- cilj im je stjecanje bogatstva i slave, a ne ostvarivanje smislenih odnosa, osobnog rasta i razvoja (*Bredehoft*, 2014).

Djeca odgajana popustljivim roditeljskim odgojnim stilom odrastaju u nesretne i nezadovoljne mlade ljude, a roditelji su željeli upravo suprotno – učiniti ih sretnim. Pretjerana popustljivost djeci šteti jer ih onemogućava u usvajanju važnih životnih vještina, otkrivanju vlastitih sposobnosti i izgradnji samopouzdanja čiji temelji nastaju pri svladavanju životnih problema i prepreka.

3. Razvoj pozitivnih ljudskih osobina

Razdoblje djetinjstva ključno je za razvoj i oblikovanje dječjeg karaktera i osobnosti. Temelj rasta svakog djeteta nalazi se u obiteljskoj povijesti, u načinu na koji je prihvaćeno, koliko su ga razumjeli i podržavali tijekom odrastanja. Obitelj nije samo pasivna pozadina na kojoj se odvija djetetov razvoj, ona igra aktivnu i ključnu ulogu u konstruiranju, tumačenju i prenošenju društvenog ponašanja, uvjerenja i vrijednosti (*Gregor*, 2013), kao i u poticanju i razvijanju dobrih navika i osobina. (*Isaacs*, 2012)

Važno je ne zaboraviti da je odgoj pod utjecajem određenog društvenog, povijesnog, kulturnog i civilizacijskog konteksta. Na njega utječe i vrijeme u kojem egzistira. Postavlja se pitanje postoje li danas jasno deklarirane društvene vrijednosti koje bi roditeljima pružile svojevrstan smjer i sigurnost u odgojnom djelovanju? Jesu li deklarirane i stvarne društvene vrijednosti u suglasju ili raskoraku? (*Ljubetić*, 2011).

Roditelji su često zbunjeni. Na koji način odgajati dijete, prema kojim vrijednostima usmjeriti odgojno djelovanje u društvu koje se mijenja?

Na navedeno pitanje odgovor su pokušali dati *Christopher Peterson* i *Martin Seligman* (2004) u svojoj knjizi *Karakterne snage i vrline*. Navedeni autori zajedno s grupom psihologa analizirali su dosadašnja istraživanja, proučavali različite religije, kulture, filozofije i društva, klasificirali pozitivne ljudske osobine te došli do zaključka – u svim religijama, kulturama i društvima cijenilo se šest vrlina: mudrost i znanje, odvažnost, humanost, pravednost, umjerenost i transcendentnost. To su temeljne ljudske vrline, a psihološke komponente od kojih se sastoje nazvali su snagama karaktera.Kratko ćemo se osvrnuti na svaku od navedenih vrlina i na njezine psihološke komponente (snage karaktera).

Mudrost i znanje – uključuju stjecanje i korištenje znanja (ne baratanje činjeničnim znanjem nego znanjem koje se stječe rješavanjem problema, a koje nas potiče da ga dijelimo s drugima i postanemo bolja osoba). Ova vrlina uključuje sljedeće snage karaktera:

- kreativnost – nov i produktivan način rješavanja problema ili obavljanja zadataka; stvaranje originalnih ideja ili ponašanja;
- radoznalost – zanimanje za nove teme, nova iskustva, interes za spoznajom novih činjenica;
- otvorenost uma – odnosi se na kritičko promišljanje i zaključivanje; promatranje stvari iz više perspektiva;

- ljubav prema učenju – usvajanje novih znanja i vještina
- perspektiva –odnosi se na slušanje drugog i davanje (po mogućnosti) mudrog savjeta.

Odvažnost – odnosi se na korištenje volje za ostvarivanje cilja unatoč unutarnjim ili vanjskim teškoćama. Odvažnost se sastoji od:
- hrabrost – sposobnost da se učini ono što je potrebno unatoč strahu;
- upornost – završavanje onoga što je započeto unatoč postojećim preprekama;
- integritet (autentičnost, iskrenost) – govorenje istine, istinsko predstavljanje sebe;
- vitalnost - pristup životu i aktivnostima s entuzijazmom.

Humanost–podrazumijeva brigu i skrb prema drugima te razvijanje prijateljskih odnosa. Humanost podrazumijeva:
- ljubav – uspostavljanje bliskih odnosa s drugim ljudima;
- ljubaznost – odnosi se na suosjećajnost i činjenje dobrih djela drugim ljudima;
- socijalna inteligencija – sposobnost zapažanja svojih i tuđih osjećaja i drugih psiholoških stanja.

Pravednost – podrazumijeva optimalnu interakciju pojedinca s drugim članovima zajednice. Pravednost uključuje:
- građanska odgovornost – osjećaj obveze prema općem dobru;
- poštenje –pravedno i pošteno ponašanje prema drugim ljudima;
- vođenje – sposobnost organizacije različitih aktivnosti i nadgledanje njihovog provođenja.

Umjerenost – odnosi se na pozitivne osobine koje nas štite od pretjerivanja u bilo kojim stvarima i aktivnostima. Ova vrlina obuhvaća:
- opraštanje i milosrđe – odnosi se na sposobnost oprosta drugim ljudima za njihova djela;
- skromnost – pustiti da o nama govore naša djela, a ne mi sami;
- razboritost –oprezno i razumno donošenje odluka;
- samoregulacija – sposobnost reguliranja osobnih osjećaja i ponašanja.

Transcendentnost – odnosi se na povezanost pojedinca sa širim svemirom što daje smisao njegovom životu. Transcendentnost obuhvaća:
- poštovanje ljepote i izvrsnosti – primjećivanje ljepote i izvrsnosti u različitim domenama života;
- zahvalnost – svjesnost dobrih stvari i događaja u životu te zahvalnost za njih;
- nada i optimizam – odnose se na pozitivan stav prema budućnosti;
- duhovnost –koherentna vjerovanja o višoj svrsi života;
- smisao za humor – odnosi se na sposobnost smijanja i nasmijavanja drugih.

Razviti kod djeteta navedene ljudske vrline veliki je izazov. Preduvjet razvijanja vrlina kod djeteta je da ih roditelji sami posjeduju ili da su svjesni potrebe usvajanja ili usavršavanja istih. Za takve odgojne pothvate potrebno je vremena, volje i podrška bližnjih.

4. Umjesto zaključka

Živimo u svijetu promjenljivih društvenih vrijednosti u kojem vlada instant zadovoljstvo. U takvim uvjetima odgoj postaje sve zahtjevniji. Kriza društva reflektira se i na roditeljstvo koje ponekad poprima oblike koji ne potiču primjeren i zdrav razvoj dječje osobnosti. Jedan od primjera je i pretjerano popuštanje i bezrezervno uvažavanje dječjih želja. Roditeljima je teško djeci reći ne jer se boje da će im djeca uskratiti ljubav. Popuštajući i izbjegavajući postaviti jasne granice roditelji ne postupaju u najboljem interesu djeteta i djeci dugoročno nanose štetu. Pedagoški poželjno i opravdano je očekivati od roditelja da će djeci pružiti uravnoteženi stupanj brige, topline, pažnje, ali i ograničenja i nadzora. Tada djeca mogu razviti pozitivne osobine koje su preduvjet razvoja sretnog pojedinca i društva u cjelini.

LITERATURA

Baumrind, D. (1967): Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs,***75**. 1. 43–88.

Baumrind, D. (1991): The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence,***11**. 1. 56–95.

Belsky, J. (1984): The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development,* **55**. 1. 83-96.

Berk, Laura (2015): *Dječja razvojna psihologija* (8. izdanje). Naklada Slap,Jastrebarsko.

Bornstein, M. H. (2013): Parenting and child mental health: A cross-cultural perspective. *World Psychiatry, Mental Health Review,* **12**. 3. 258–265.

Bredehoft, D. J. (2014): Raising children in an age of over indulgence. *National Council on Family Relations' Focus*. Preuzeto sa: http://www.overindulgence.org/ncfr-report-summer-2014.pdf [11. 07. 2020.]

Clarke, J. I., Bredehoft, D. J. &Dawson, C. (2017):Developmental neglect - An ACE riskfactor. *National Council on FamilyRelations Network,* **29**. 3. 17-19. Preuzeto sa: http://www.overindulgence.org/developmental-neglect---an.pdf [11. 07. 2020.]

Čudina-Obradović, Mira& Obradović, Josip (2006): *Psihologija braka i obitelji.* Golden marketing-Tehnička knjiga, Zagreb.

Darling, N. &Steinberg, L. (1993): Parentingstyle as context: anintegrative model. *Psychological Bulletin,***113**. 3. 487-496.

Ehrensaft, Diane (2002): *Razmaženo dijete.* Mozaik knjiga, Zagreb.

Fayombo, Adebisi (2004): *Human Development Across Life Span.* Alafas Nigeria Company,Ibadan.

Gordon, Thomas (2000): *Parent Effectiveness Training: The Proven Program for Raising Responsible Children.* Random House Inc.,New York.

Gregor, H. (2013): Theology of Parenting: Is Parentingin Crisis Today? *Biblijski pogledi,* **21**. 1-2. 115-130.

Isaacs, David (2012): *Izgrađivanje karaktera: vodič za roditelje i učitelje*. Verbum,Split.

Jurčević-Lozančić, Anka (2005): *Izazovi odrastanja – predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića.*Visoka učiteljska škola,Petrinja.

Juul, Jesper (2008): *Život u obitelji: najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece.*Naklada Pelago,Zagreb.

Kapor-Stanulović, N.(1984): Motivacija za roditeljstvom: razlike po polu i uzrastu. *Psihologija,* **1**. 2. 42-48.

Kim, S. &Holloway, S. D. (2018): Parenting and young children's emotional self-regulationin urban Koreanfamilies. *Journal of Early Childhood Research,* **16**. 3. 1-14.

Kostereliogiu, I. (2018): Effectsof Parenting Style on Students' Achievement Goal Orientation: A Study on High School Students. *Educational Policy Analysisand Strategic Research,***13**. 4. 91-107.

Lacković-Grgin, K. (2011): Doživljaj i praksa roditeljstva u različitim životnim razdobljima. *Društvena istraživanja,* **20**. 4. 1063-1083.

Ljubetić, M. (2011): Filozofija roditeljstva – obiteljsko ili društveno pitanje? *Pedagogijska istraživanja,* **8**. 2. 283-295.

Maleš, D. (2011, ur.): *Nove paradigme ranog odgoja.* Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju,Zagreb.

Miljković, Dubravka, Đuranović, Marina &Vidić, Tomislava (2019): *Odgoj i obrazovanje – iz teorije u praksu.* Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i IEP-D2,Zagreb.

Pernar, M. (2010): Roditeljstvo. *Medicina Fluminensis,***46**. 3. 255-260.

Petani, R. &Babačić, A. (2010): Motivacija za roditeljstvom kod studenata Sveučilišta u Zadru. *Acta Iadertina,* **7**. 1. 79-97.

Peterson,Christopher&Seligman, Martin (2004): *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press,New York.

Prekop, Jirina (1997): *Mali tiranin: kakav oslonac djeca traže?*Educa,Zagreb.

Rabin, A. I. (1965):Motivation for Parenthood. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment,* **29**. 4. 405–413.

Reić Ercegovac, I. & Penezić, Z. (2012): Subjektivna dobrobit bračnih partnera prilikom tranzicije u roditeljstvo. *Društvena istraživanja,* **21**. 2. 341–361.

Shaw, Robert& Wood, Stephanie (2009): *Epidemija popustljivog odgoja.* V. B. Z. d.o.o.,Zagreb.

Sigman, Aric (2010): *Razmažena generacija: zašto će ponovno uspostavljanje autoriteta našu djecu i društvo učiniti sretnijim.*Ostvarenje,Velika Mlaka.

TucakJunaković, I. &Ahmeti, I. (2012): Motivacija za roditeljstvo i briga za mlađe naraštaje u mlađih i sredovječnih roditelja. *Društvena istraživanja,* **21**. 2. 363-382.

Varma, P., Cheaskul, U &Poonpol, P. (2018): The Influence ofParentingStyles on Academic Adjustmentand Psychological Well-Beingamong Thai University Students Mediatedby Internet Addiction and Self-Regulation: A Path Model. *Journal for Leadership and Instruction,***17**. 2. 13-24.

Zdenković, R. (2012): *Odgojni stilovi roditeljstva.* Preuzeto sa: https://www.poliklinika-djeca.hr/za-roditelje/izazoviroditeljstva/odgojni-stilovi-roditeljstva/[11. 07. 2020.]

Zrilić, S. (2005): Autoritarni odgojni stil roditelja kao prediktor školskog neuspjeha. *Pedagogijska istraživanja,* **2**. 1. 125-138.

PERMISSIVE PARENTING AND CHILDREN'S EDUCATIONAL VALUES

Summary

Family is the most important factor in the life of a child.Under the family's influence the view of life, world, other people and human relationships is created, habits are formed, norms of behavior acquired, and the character and value system are built. Being a parent and successfully raising a child is a complex task and a difficult challenge nowadays. Many parents often feel helpless and do not know how to rise up to this challenge so they make numerous mistakes. One of these mistakes is permissive parenting and overprotecting a child. Excessive lenience and overprotecting children lessens their resilience as well as the possibility of realizing quality interactions with other people. Later as adults such children have difficulty facing life's adversities, do not want to take responsibility, nor have the self-discipline instilled in them.

The goal of this work is to underline the importance of stimulating and building human strengths and virtues in the family context.

Keywords*: child, family, style of parenting, upbringing, values*

VREDNOSNI SISTEMI U KNJIŽEVNOM TEKSTU: MOTIV STRAHA OD TROŠENJA U „GOSPOĐICI" I. ANDRIĆA

DRAGANA FRANCIŠKOVIĆ
Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku,
Subotica, Republika Srbija
dragana.franciskovic@magister.uns.ac.rs

Sažetak

U radu analiziramo motive štednje i odricanja; način na koji se formiraju i impliciraju određene postupke tokom celog života Rajke Radaković. Analiziramo genezu uverenje koja generišu njen pogled na svet. Njeni postupci uslovljeni su zavetom koji joj otac daje i podstaknuti su strahom od nemaštine. Pratimo ove motive kroz ceo roman i analiziramo postupke kao i interakciju sa ostalim likovima.

Ključne reči: *Gospođica, štednja, motiv odricanja, Ivo Andrić, život*

Tvrdičluk ili strah od gubitka materijalnog, opipljivog, od gubitka nečeg što se misli da životu daje smisao, odustajenje od života u njegovom punom smislu... *Lepota je skupa, ludo skupa, a ništavna i varljiva stvar (*GOSPOĐICA, 565). razmišlja Gospođica, zašto ljudi prave toliku razliku između onog što je lepo i onog što nije, kad je se sa moćnim , svetim, velikim novcem nikakva lepota ni približno ne može meriti. Lepota novca uzrokovana je strahom od bede druge bede *koja dolazi na kraju a koja je gora i crnja od smrti, pravi pakao, još na zemlji i za života*(GOSPOĐICA , 566). Kao i većina nesvesnih uverenja koja upravljaju našim životima, tako je i uverenjeo novcu i ljudima Gospođica stekla u detinjstvu, kada se prekida njen dotadašnji način života koji joj se kasnije činio kao prazno i bezbojno mesto. Njeno uverenje zapravo je uverenje njenog oca koje on prenosi svom detetu na samrtnoj postelji, želeći da je zaštiti od situacije u kojoj se i sam našao. Nije verovatno ni slutio, kao što često ne slutimo kako naše reči utiču na druge, kakve će posledice njegov savet imati na život njegove ćerke.

(...)Svaki čovjek koji ne umije da uredi odnos između svojih prihoda i rashoda onako kako život od njega traži , unaprijed osuđen na propast. Ne vrijedi ti ni naslediti ni steći ni imati, ako to ne umiješ. Tvoji prihodi ne zavise samo od tebe nego od raznih drugih ljudi i okolnosti, ali tvoja štednja zavisi jedino od tebe. Na nju treba da ide sva tvoja pažnja i sva tvoja snaga.Tu moraš biti nemilosrdna prema sebi i prema drugima. Jer nije dovoljno otkidati od svojih želja i potreba; to je manji dio štednje; nego treba prije svega zauvijek ubiti u sebi sve one takozvane više obzire, gospodske navike unutarnje otmenosti, velikodušnosti i bolećivosti. ...I jer treba da znaš da su ljudi dobri i savjesni prema onima koji od njih ne zavise i ništa ne traže, ali čim se vežeš i dođeš u zavisan položaj, sve prestaje, bog i duša, rod i prijateljstvo, obrazi obzir "(570).

U ovom tekstu nalaze se smernice za budući Rajkin život kojih se ona čvrsto drži. Velika bol zbog gubitka oca i odluka da se njoj ne desi isto, oblikuju njene izbore i usmeravaju njen život u određenom pravcu. Pravcu koji ništa ne daje životu,pa mu život ništa ni ne vraća. Odricanje od lepote, ljubavi, topline, ljudskog prisustva, odricanje od sebe kao žene, majke, ćerke, prijateljice. Novac je vrhovna vrednost jer on osigurava da neće ponovo proživeti bol sličan onom kad je izgubila oca, a opet zbog novca. Ipak, zračak njene prave prirode probije se kada je u društvu sa svojim ujakom Vladimirom Hadži Vasićem. *,,Nikad do tada ni posle nije više videla čoveka koji je tako strasno voleo da daruje i tako vešto umeo da izabere za svakoga onaj dar koji najbolje odgovara njegovim željama i koji će mu najviše radosti pričiniti*(GOSPOĐICA , 572). I dalje razmišlja:...*Kao da je svaka stvar koju je imao dobivala za njega punu vrednost tek kad je pokloni i ugleda u tuđim rukama*(GOSPOĐICA , 572).

A za Gospođicu on je ostao i do dana današnjeg njeno najnežnije i najstaršnije sećanje, večitoi večito nerešljivo pitanje, kako je mogućno da se u jednom čoveku nađu, nerazdvojno povezane, najoprečnije osobine duha i tela: darovitost, lepota i dobrota sa neradom, razvratom, sa raspikućstvom koje graniči sa ludilom. Čovek koji joj je bio najdraži u životu imao je u neprirodnoj meri onaj porok koji je za nju teži od svakog greha i crnji od smrti same. Rasipnost!(Ibid.)

Međutim, i pored svega, ona kad god joj se javio lik dragog Vlade nije osećala strah, samo veliku tugu i nerazumevanje.

Tvrdičluk, odricanje, štednja, odjednom su postali dominanta svake njene misli, svakog dana. Njen život je *počeo da uzima svoj pravac, neočekivano, naglo i zauvek* (GOSPOĐICA , 575). Ono što je bilo u njoj, bilo je i oko nje. *Ne može se reći da je kuća bila nečista i zapuštena, ali je isto tako bila daleko od one svetle i zdrave čistoće koja blešti i „peva" u srećnim kućama, jer tvrdičenje je jedna od onih strasti koje s vremenom vuku za sobom i fizičku prljavštinu(*Ibid.). Sve u kući poprimalo je sivu skramu koja prethodi nečistoći. Njen tvrdičluk dolazi do izražaja u odnosu prema prosjacima: „ Prosjaci su odmah osetili njenu ruku. Ona ih je sada dočekivala na svoj način: strogo, hladno, ispitujući oštrim pogledom ko zaslužuje pomoć, a ko ne, tražeći u njihovim dronjcima tragove podmuklo skrivenog bogatstva i u njihovim telesnim nedostacima neiskrenost i pretvaranje."(GOSPOĐICA , 583) Tako se Gospođica s planom i po redu oslobađala svega što je smatrala da joj smeta na njenom putu čiji krajnji cilj nije nikom odavala i nije ni sama jasno i potpuno videla.(GOSPOĐICA, 584)

U ovom Andrićevom delu i Sarajevo je prikazano kroz prizmu novca. Otkriva se jedan novi aspekat ovog grada s početka XX veka: odnos prema novcu njegovih stanovnika. Ono što povezuje različite društvene grupe jeste da „svima treba novca i svima mnogo više od onog što imaju"(GOSPOĐICA, 586). „ Teško je zamisliti varoš sa manje novca i slabijim izvorima zarade a sa većom žeđi za novcem, sa manje volje za radom i veštine da se privredi, a sa više želja i prohteva."(Ibid). Takva sredina pogodovala je Gospođici i njenom odnosu prema novcu jer je bila plodno tle jer je ona imala više nego što joj treba, dok je onih koji imaju manje nego što im treba bilo mnogo više. Ta hitna i velika potreba za novcem u društvu u kojem je živela, otvorila je mogućnost da Rajka „celu varoš i sav život oko sebe počne da smatra svojim lovištem i da zaboravi na sve osim na svoju žudnju za plenom." (GOSPOĐICA, 587)

Njena duša jedino progovara na očevom grobu. U dijalogu sa ocem „ navire u nezadrživim talasima silina ženske nežnosti, te čudne snage koja, nevidljiva a svemoćna, živi u tim slabim stvorenjima, izbija iz njih u najrazličitijim oblicima, i stvara, i rastvara živote i sudbine oko sebe....bile su tu sve skale nežnosti, bola i žaljenja za koje je sposobna jedna žena...I tu Andrić ogoljava suštinu njenog bića i uverenja koja je vode:

Taj, koji je večni predmet cele njene nežnosti, ne postoji. Ubijen jepodlo i nekažnjeno, jer nije umeo da brani i čuva svoje, jer su mu pažnju zanele slabosti bolećiva srca i pogled skrenuli obziri ljudske časti i ponosa, jer je gospodski, hrabro i ludo voleo da se uživi u svačiju nevolju, da se za trenutak stavi u tuđi položaj, dok jednog dana, vraćajući se, nije više našao svoga. To je njegova sudbina, to sadržina njenog života: tako su nerazdvojno vezani i njegovom smrću i njenim životom."(GOSPOĐICA, 599)

Njen dalji život u Sarajevu povezan je delimično sa istorijskim događajima: aneksijom BiH, Prvim svetskim ratom: u svakom velikom društvenom događaju ona je gledala isključivo sudbinu svoga novca. Procenivši koja strana pobeđuje Rajka se priklanjala bez ikakvih nedoumica, ne obazirući se na savete drugih. Nema osećaj pripadnosti, njen isključivi motiv za biranje strane je mogućnost da sačuva svoj kapital i da se on uvećava. *Ja sam spremna na sve. Ako treba da se da neka izjava ili tako nešto, ili možda dobrovoljni prilog...*(GOSPOĐICA, 607). Direktor banke, Pajer savetuje je:

Moj vam je savjet da se ne ističete ničim pa ni svojom lojalnošću. Nemojte da vas zbuni i uplaši ova rulja, pa da učinite nešto zbog čega bi se posle morali stditii kajati. Neće ni oni večno revati po sokacima. Sjedite ovih dana kod kuće, a ako vam štogod zatreba dođite ili me zovite, pa ćemo se posavjetovati (GOSPOĐICA, 609).

Međutim, *kod žena kao što je ova krene slepo i tvrdoglavo u jednom pravcu, ništa za nju nije teško ni nemoguće. Iako su radnje bile zatvorene i ljudi zbunjeni i raštrkani, Gospođica je već do podne našla sve što treba: i na njenoj kući i na magazi visile su crne zastave. Ona nije bila prva koja ih je izvesila, ali će biti poslednja koja će ih skinuti* (Ibid.).

Gospođica, međutim, nije imala mnogo veze sa teškim vremenom i „*stradalničkom varoši*. Ona nije ni u mislima učestvovala u sudbini svojih sugrađana. Za nju su svi istorijski događaji bili nešto tuđe, daleko i nestvarno.

Politički sukobi i prelomi od opšteg značaja, velike bitke na istoku i zapadu Evrope, sve su to za nju bili samo krupni naslovi na prvoj strani dnevnih listova. Sve je to stajalo po strani kao tamne, nejasne mase između kojih je ona hladno i oprezno birala čistine i nalazila puteve za svoje interese (GOSPOĐICA, 616).

Kada bi ona znala šta je sreća i kada bi ta reč nešto za nju značila *moglo bi se reći da je u tim danima ona bila potpuno srećna, srećom krtice koja slepo rije kroz mrak i tišinu meke zemlje u kojoj ima dosta hrane a nema prepreka ni opasnosti* (Ibid.).

Međutim, godine brzo i neumitno prolaze, ali *vreme muči samo one koje žive zauzeti jedino ništavnim brigama o svojoj ličnostima i svojim uživanjima*(GOSPOĐICA , 594). Gospođica pak već godinama živi *sa jednim velikim snom koji sve u životu zasenjuje i čini sporednim: da svojim radom osveti i pokaje oca*(GOSPOĐICA , 594).

Kad već nije mogla da ga spase, onda da ostvari, bez obzira i milosrđa prema sebi i prema drugima, bar njegov zavet,onako kako ga je ona shvatila. Ovom njenom cilju bio je podređen sav njen život: ,,njen dodir sa društvom bio je i svetom bio je sada sveden na najmanju moguću meru, samo koliko posao i zarada traže (GOSPOĐICA, 595).

Odbila je da promeni svoj lični život, prosce je bez mnogo razmišljanja odbijala. Veze sa svojim društvom je prekinula, kao i sa svojim nekadašnjim drugaricama. *A svojim držanjem i radom otuđila je od sebe sve rođake* (GOSPOĐICA, 595). Nije se trudila da prikrije ravnodušnost i nezainteresovanost za sve što rade ili govore. *A govorili su i mislili vrlo rđavo o njoj, njenom načinu života, njenom bolesnom tvrdičenju i stidnom zelenaštvu* (Ibid.).

Ova Rajka, međutim, stisla se i usukala pa niti gleda šta je red niti zna šta je obraz, i ne liči na devojku iz gazdinske kuće nego na poljskog Čifutina. Otkako se Sarajevo zakopalo, niko ne pamti da je ikad žensko stvorenje bilo poslovan čovek koji radi novcem i hartijam aod vrednosti, i to ovakav titiz i kamatnik. Nikad se to nije videlo ni u jednoj veri. Ta žalosna novina i velika bruka suđena je njihovoj porodici." (GOSPOĐICA , 596).

U gradu, Gospođicu su doživljavali najpre kao nastrano i nakazno čudovište-dete, a potom kao stvorenje bez duše i ponosa, nemilosrdnog zelenaša.

Njen životni put završava se u Beogradu gde umire upravo od straha da će joj neko uzeti ušteđeni novac. Strah koji ju je čitav život sprečavao da spozna lepotu života, ograničavao je i svodio na osnovni oblik postojanja, imaginarni strah koji je rukovodio njenim osećanjima, mislima, pa onda i postupcima doveo ju je na suprotnu stranu od ljubavi. Jer suprotno od straha je ljubav, a Rajka nikada nije prešla da drugu stranu, nikada od svoje petnaetse godine nije dozvolila da ljubav uđeu njen život. Strah je bio osnovni pokretač u njenom životu, a takv život je suv, prazan, siv. Način na koji je jedno dete doživelo reči svoga oca i njegovu sudbinu zauvek će upravljati odraslom ženom bez mogućnosti da se suoči sa sobom, svojim strahovima i da njen život krene nekim humanijim tokom. Uverenja i strahovi jednog deteta nesvesno određuju sudbinu žene koja odričući se ljudi, predmeta, osećanja živi svoj život kao u nekom snu u kojem nema mesta za bilo šta što bi moglo da ugrozi ideju vodilju i čvrstu konstrukciju straha i boli.

LITERATURA

Monografije:

Jandrić, Lj.(1982): *Sa Ivom Andrićem*, IRO "Veselin Masleša",Sarajevo
Vučković, R.(2002): *Andrić, istorija i ličnost*, Gutenbergova galaksija,Beograd
Vučković, R.(2006):*Andrić, paralele i recepcija*, Svet knjige,Beograd

Dela:
Andrić, I.(2014): *Romani*, Laguna, Beograd

MISS AS A FORTRESS
(MOTIVE OF RENUNCIATION, SAVING, FEAR OF SPENDING)

Summary

The focus of the text two motifs: the avarice and the motive of renunciation to analyze the actions of the main character of the novel. We follow the origin, development and consequences of avarice, and as a result of the renunciation of life and human interaction. Avarice is the direct consequence belief that as a child Rajka Radakovic formed on the advice of his father. At the moment when she breaks the world who stood firm and was embodied in the figure of the father, Rajka firmly decide on their future life and how to live it. What leads through the years that followed his father's vow. All customized accordingly and turns into a woman which is the only value money, a woman whose life has only one constant: savings. In this paper, we analyze how these motives are developed through a novel and how the writer shows the reactions of others to the unusual behavior of women in the then Sarajevo, and later in Belgrade.

Key words*: Miss, savings, motive of renunciation, Ivo Andrić, life*

ФУНКЦИОНИСАЊЕ МУЛТИКУЛТУРАЛИЗМА И ВИШЕЈЕЗИЧНОСТИ НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У ЕВРОПИ

ГАБРИЋ МОЛНАР ИРЕН
Универзитет у Новом Саду, Економски факултет, Суботица, Република Србија
gmolnariren@gmail.com

Сажетак

Пошто фунционална вишејезичност потпомаже развијању и оживљавању тржишта рада, управо зато важно је да то укључе модерни универзитети у своје курикулуме. У земљама Ецропе расте друштвена свест о предностима и позитивним ефектима вишејезичности. Стручњаци сматрају, да је кључни задатак образовања и образовних институција да одговорно и свесно планирају употребу и систематско унапређење учења различитих језика и да ће једино тако бити могуће очувати језичко и културно богатство Европе. Вишејезична средина је развојна погодност мултикултуралних региона, јер омогућава лакшу сарадању културних, образовних и научних институција, имајући у виду регионални интерес у формирању људског капитала потребних на тржишту рада. Данас мобилност стручњака, као и студената присутна у Европи, сходно томе прекогранична сарадња универзитета је неопходна. То подразумева заједничко извођење вишејезичних студијских курикулума. Оснивање вишејезичних универзитета је потребна, ако је усклађен интерес актера на тржишту рада, који радо прихватају комуникацију становништва и послодаваца на више језика. Потребно је такође да мултикултурална средина „сазри“ на путу мобилности и толеранције становништва. Најзад, неопходно је да одређена држава, односно политички ситем има законска решења за спровођење мултилингвистичке праксе.

Кључне речи:*мултиетнички регион, вијезичност на универзитету*

1. Увод

У обради теме поставила сам неколико хипотеза:

(1) Вишејезична средина је развојна погодност одређеног региона, јер омогућава лакшу сарадању културних, образовних и научних институција, имајући у виду регионални интерес у формирању људског капитала потребних на тржишту рада.

(2) Пошто је данас мобилност стручњака, као и студената изузетно присутна у Европи, прекогранична сарадња универзитета је неопходназа развој сваког региона.

(3) Оснивање вишејезичних универзитета – по искуствима из Европе - је могућа, ако је усклађен интерес актера натржишту рада, који радо прихватају комуникацију становништва и послодаваца на више језика. Истовремено потребно је да мултикултурална средина „сазри“ на путу мобилности и толеранције становништва. Најзад, неопходно је да одређена држава, односно политички ситем има законска решења за спровођење мултилингвистичке праксе.

2. Методологија

У изради ове студије, консултовала сам изворе ипубликације који доказују оправданост анализе вишејезичности у традиционалним мултикултуралним срединама (Финска, Каталонија, Тирол, Пољска, Карпатски регион/Румунија и најзад Војводина). У анализи докумената и

прегледа функционисања појединих универзитета користила сам њихов опис студијских програма, затим податке о прекограничној сарадњи појединих земаља, и наравно прописе Европске уније. Имала сам прилику да лично обилазим неколико Универзитета за мултулингвистичном традицијом (Румунија, Пољска, Србија) и да се од званичника информишем о њиховој студијској пракси.

3. Резултати истраживања

3.1. Позитивни примери мултиетничког образовања и вишејезичних универзитета у ЕУ

Прекогранична сарадња институција у Европи је посебно приоритетна политика уније. (*Gabrić Molnar, Soós,* 2016). Циљ мултикултуралне педагогије је развијање мултикултуралне личности уз истовремено неговање мањинске културе. Резултат је спречавање акултурације (потпуна културна асимилација), опстанак мањина и развој њиховог културног идентитета у већинском окружењу. Високо образовање на језицима мањина је дугогодишња пракса у неколико европских земаља. (*Клеменовић*, 2008)

Један пример је високо образовање матерњег језика шведског језика у Финској од 1917. године. Према финском закону о универзитету из 1997. године, образовање се одвија на два језика, али постоје и институције само на шведском. Отворен је Државни факултет за хуманистичке, природне и политичке науке у граду Або (Шведска). Универзитетски наставници морају да говоре оба језика на високом нивоу.

Други пример је високо образовање Каталонаца у Шпанији. У Барселони постоји неколико универзитета, од којих су неки јавни, неки од њих покрајински и приватни, где предавање углавном траје на каталонском. Учешће наставника који предају техничке и медицинске науке на шпанском (кастилонском) језику је већи него на хуманистичким курсевима. Ако шпански студенти покажу своје језичке тешкоће, имаће тромесечни грејс период,а потом прећи ће на каталонски. У Каталонији у високом образовању двојезичност је честа појава, а може да се практикује и тројезичност у случају да се појави валенцијски језик.

Трећи пример је вишејезично високо образовање у Јужном Тиролу у Аустрији. (*Campisi,*2000) Од 1997. слободним универзитетом на италијанско-немачком језику у Болцану, управља Министарство, и суфинансира ту делатност заједно са покрајином Јужни Тирол (Педагошки факултет, Економски факултет). У сарадњи са страним универзитетима, покрећу интегрисане облике обуке (70% академског особља може бити странац) и признају аустријске факултетске дипломе. Планирају успостављање посебног одељења који ће пружати образовање на ладинском језику. Циљ универзитета је да примењују тројезичност (италијански, немачки, енглески). Имају став да у пракси треба омогућитикомпетентну националну диплому на тржишту рада, обезбедите обуку на матерњем језику студената. Оваква функционална вишејезичност ствара иновативне програме и омогућиће рад великог броја професора из иностранства.

Миграцијски 21. век је доба мултикултурних друштава. То је све јасније после Другог светског рата. Према извештају Делорса (*Delors,*1997): Глобализационе тенденције јачају потребу за очувањем националног идентитета, док све већа потреба за познавањем других народа и поштовањем њихове културе. Надаље, према страву аутора Банкс - Банкс (*Banks,Banks* 2001): „Главна сврха мултикултуралног образовања… је пружање једнаких образовних могућности за ученике различитих раса, етничких и културних група, пола и друштвених слојева. Један од његових главних циљева је помоћи свим ученицима да развију знање, ставове, ставове и способности потребне за ефикасно функционисање у плуралистичком, демократском друштву и да олакшају интеракцију између људи различитог порекла, комуникацију и комуникацију. морал служи заједничком добру у корист свих. “(стр. XI.)

Брандт (*Brandt,*1986) сматра веома важним чињеницу да особље једне школе треба свакако да обезбеди позитивну атмосферу свим ученицима, који су добродошли без обзира на знање језика. Активности школе је доминантна у процесу секундарне социјализације и преноса (разне) културе. Према професору Козми (*Kozma,*1995), сврха мултикултуралне педагогије су:

- циљ развоја личности који се заснива на више култура (језика) да омогући ученицима да имају користи од различитих културолишких схватања;
- од посебног је значаја чување и неговање мањинске културе (религија, језик, норме, традиција, друштвене вредности, друштвени односи) у мултикултуралној средини;

- функционално је развити свеобухватне вредности код младих, истовремено важних за мањину и већину;
- спречавање акултурације, односно потпуне културне асимилације; мањине тако могу да сачувају свој културни и интеграцији у већинском окружењу.

Високо образовање на мањинском језику у ЕУ има више позитивних примера од којих ћемо неколико анализирати као студије случајева.

3.1.1. Универзитет Швођана у Финској

У Финској од 1922. године постоји два званична језика: фински и шведски. Шведска популација (насељено између 1000-1250. године) на западном делу земље данас броји око 295 000 особа, или 5,8% укупног становништва Финске. Финци-Швођани су географски веома неравномерно распоређени. Најважнији градови где они живе су Васа (Vaasa), Турку (Abo), Еспоо (Esbo). Они у већини тих округа чине већину. Шведско становништво Оландских (Aland)острва је у апсолутној већини (више од 90% живља)иони уживају потпуну аутономију. Скоро једна трећина Швођана у Финској говори само шведски језик, док они који живе око главног града, су двојезични. Језик управе на одређеном подручју зависи од етничке структуре становништва региона.

Слика 1.: Turku University of Applied Sciences *(TUAS)*[1]

Ако је удео шведског становништво веће од 8 процената, или има их најмање 3.000, онда државна администрација ће аутоматски постати двојезична. Већина Швођана у Финској живи у областима у којима је администрација двојезична, али постоје и општине где искључиво користе се шведским језиком, као што су области Остроботхиа, Турку/Або (Ostrobothia, Turku/Abo). Оландска острва је *Лига нација* пресудила Финској још 1921. године, под условом да тамошњем становништву обезбеде аутономију и осигурају употребу шведског језика. Тамо сада постоји независна самоуправа шведског језика, образовања, здравствена заштита, пошта и ТВ станица. У оквиру Министарства просвете функционише посебно „шведско одељење“. Тренутно деца између 7 и 15 година похађајунаставу у 300 школа где говоре шведски. Фински закон о универзитету из 1997. године предвиђа да се образовање у земљи одвија на два језика, финском и шведском. Истовременооснивају и самосталне институције на шведском наставном језику *Универзитет Або/Турку (https://www.abo.fi/en/)* је једина европска високообразовна институција у којој наставни језик је искључиво један мањински језик. Финска је то добровољно прихватила, јер овако има већу гаранцију независности ос Шветске, пошто успева да успостави складне и добросуседске односе са Шведском. У јесен 1917. основали су у Або-у шведски универзитет са три факултета: Факултет за хуманистичке науке, Факултет за природне науке и Факултет за политичке науке. Прва година образовања је кренула 1919. године, са 47 студената. Следеће године је додато Одељење за хемију, а 1924. је проширено са Катедром за теологију и Катедром за економију. У последњих неколико деценија универзитет се проширио новим факултетима, у

[1] Извор: https://www.tuas.fi/en/

Вааси и у Јакобстадту (Vaasa, Jakobstadt).Фински закон о високом образовању из 1997. године налаже да наставници на универзитетима Або морају течно говорити шведски и фински. 1981. године на универзитету се догодила радикална промена: бивши приватни универзитет постао је државни.

3.1.2. Високо образовање Каталонаца у Шпанији

У Барселони постоји неколико универзитета, од којих су неки државни, неким управља провинција или су приватни. Главна разлика између државних и покрајинских универзитета је у томе, у којој мери шпанска држава доприноси њиховом финансигрању, мада свакако једнообразно прихвата све њихове дипломе. Каталонија је један регион са јаким културним и динамичним економским напредком, па се питање употребе језика није везано за каталонски него све више се бавејезичким правима кастиљског (шпанског) становништва. У провинцији доминирају Каталонци као већина и тако мањина су Шпанци.

На Универзитету професори се запошљавају кроз систем такмичења, преко конкурса. Наравно приликом оцењивања компетентности доминирају само професионални критеријуми, јер знање језика није одлучујући критеријум. Већ је другачије у провинцији Баск, јер се тамо језички аспект узимају у обзирприликом именовања наставника (инсистирајуда учитељи познају баскијски језик). Због тога, предавачи су протестирали па на крају наставник има право да подучава и користи службене језике који су му најлакши. Интересантно је кастиљски (шпански) језик и књижевност студенти могу проучавати на каталонском језику. Студенти могу да бирају наставни план и програм на више језика, и сами ће одлучити које предмете ће учити на једном или на другом наставном језику.

Уз неколико изузетака, већина курикулума се предаје на каталонском језику. (*https://www.ub.edu/web/ub/ca/index.html*). Ипак наставуиз техничких наука или медицинских предметауглавном слушају на кастиљском (шпанском) језику, док хуманистичке науке слушају на каталонском. Ако студентиимају језичке потешкоће, током студијаузеће тромесечнопаузирање (у том времену, например до јануара, наставници ће да одрже часове на шпанском, а потом прелазе на каталонски). Студенти треба да достигну ниво разумевања онога што су чули, јер ће из тога полагати испит. На испитима ће добити питања на каталонском, али могу да одговарају и на свом матерњем језику. Питања за писмени испит долазе из Мадрида и они се увек постављају на шпанском, а студент има право да одговори на свом матерњем каталонском језику. Посебно симултано превођење траје дуго, тако да у пракси студенти ретко користе ову праксу.

Слика 2.: *Унуверзитет у Каталонији* (Consell Assessor Municipal d'Universitats)[2]

[2] Извор: https://www.uab.cat/web/newsroom/news-detail/barcelona-creates-an-assessment-council-for-universities-1345668003610.html?noticiaid=1345683491571

Приликом одбранедиплома, три члана комисије ће доћи из Мадрида (изабрани жребом), а још два делегира универзитет у провинцији. Студент може написати своју тезу на свом матерњем језику, али питања се постављају на шпанском језику. У принципу могу да одговарају на свом матерњем језику, али питање је да ли чланови одбора именовани из Мадрида то разумеју. Из практичних разлога, ретко постоји студент који ризикује да га испитивач не разуме.

Високо образовање у Каталонији није се никад сломио у условима двојезичности. Понекад чак практикују и тројезичност, наиме уводе валенцијски језик. Литература се углавном објављује на шпанском језику, јер тај језик има много веће тржиште од каталонског. Прагматизам здравог разума не допушта обуку искључиво на каталонском јер би то било у супротности са захтевима квалитета наставе, а то очигледно није у интересу ниједног универзитета.

Могу закључити да пример Каталоније са вишејезичким универзитетом је тешко примењиви модул у средњој и источној Европи, као и на Балкану.Не можемо говорити о истом степену еконинске или културне развијености, нити о истом степену демократизације. И у самој Шпанији се опажа политички конзервативизам, који тежи ка централизацији и одузимању права Каталонцима да се потзпуно осамостале.

3.1.3. Високо образовање у Јужном Тиролу

Правни основ за функционисање Слободногуниверзитета у Болцану (Libera Universita di Bolzano) је остварен 1997. године тзв. Бассанинијевим законом (бр. 127) којим је основанприватни универзитет у Јужном Тиролу. Процедура је била следећа: (1.) Министарство науке овлашћава оснивање универзитета за издавање универзитетске дипломе признате од стране државе уз истовремено сагласност покрајине Јужни Тирол. (2.) Новим универзитетом заједнички управља Министарство и Покрајина Јужни Тирол. (3.) Држава финансира трошкове образовања и научна истраживања. (4.) Аутономна провинција Болзано обезбеђује територију, зграду и инфраструктуру универзитета и покрива трошкове одржавања. (5.) Слободни универзитет у Болцану, заједно са другим страним универзитетима, може покренути интегрисане облике студија и делити одговарајућу универзитетску диплому. (6.) 70% академског особља запосленог на универзитету може доћи из иностранства. (7.) Слободни универзитет у Болцану може признати аустријске дипломе са колеџа и виших школа чија је еквиваленција одговрајућа у Италији и Аустрији.(*Campisi*, 2000)

Октобра 1997. године потписан је Статут Слободног универзитета у Болцану (Либера Университа ди Болзано) и тиме је окончано оснивање, дефинисани циљеви и активности Слободног универзитета у Болцану.Болзано јеглавни град покрајине од сто хиљада становника, већином насељен Италијанима (скоро три четвртина живља) и традиционално је средиште италијанско-немачких двојезичних трговинских односа. Почетком 17. века, Claudia di' Medici, војвоткиња од Тирола, основала је овде двојезичну привредну комору.Са седиштем у Брессанону (Bressanon), основали суКултуролошки факултет. У том некадашњем епископском седишту, од 17 000 становника чували вековну академску традицију у теолошком образовању. У јануару 1998. Културолошки факултет је започео са радом, а у марту исте године основали Економски факултет, који је увео нове наставне планове, универзитетске прописе и своју Библиотеку.

Слика 3.: *Универзитет у Јужном Тиролу*[3]

[3] Извор: https://www.unibz.it/

Циљ овог универзитета је да фунционише двојезично образовање. Студенти пролазе обуку из матерњег језика, осим неколико предмета. Садржај програма за сваки студијски програм унапред укаже на то на ком језику се учи и испити морају полагати на том језику. Студенти морају стога положити и језички испит како би показали висок ниво знања из два од три наставна језика.Подзаконски акти универзитета, Магна Карта Универзитатум (Magna Charta Universitatum), написани на немачком и талијанском језику, наглашавају међународну орјентацију институције и потребу да универзитет има „улогу моста“ према средњоевропским и италијанским културним подручјима. Томе служи и велик број страних професора.Ради вишејезичности основан је најсавременији центар за учење језика у којем студенти могу да продубе своје језичке вештине, похађају одвојене курсеве по потреби или да самостално користе мултимедијалне алате.

Подзаконски акти универзитета захтевају од институције да једнако испуне захтеве управљања као и у државним универзитетима. Слобода истраживања мора бити загарантована, као и раздвајање административног и професионалног управљања. Седиште универзитета је у Болзану, али има канцеларију у Бресану (Bressanon, Brixen). Административни апарат мора бити стручно квалификован и двојезичан. Захтев двојезичности се не односи на инструкторе. 1998. године је завршена предбележба два факултета. на пријемном испиту студент мора показати темељно познавање два од три језика. Прве године на Слободном универзитету у Болзану уписало се 390 студената, од чега 127 на Економском факултету и 117 на Педагошком факултету, а предавало је 60 наставника. Планирано је да ће за 4-6 година на универзитету студирати 1.500 студената, наравни уз плаћање школарине. Челници покрајине желе да обуче пре свега економисте који могу да задовоље регионалне потребе тржишта рада и доприносоеу интеграцији провинције Trentino-Alto Adige у међународни економски проток. Универзитет – као и центар за научно истраживање – очигледно пружа вишејезичну, европску и међународно орјентисану обуку. Почињу и са вишејезичним (италијански, немачки, енглески) облицима специјалистичког образовања.

Други, Педагошки факултет је започео четверогодишњи курс за обуку наставника и образовање васпитача у вртићима. Двогодишња, специјална обука наставника у средњим школама почела је у школској години 1999/2000. Универзитет такође покреће постдипломски курс за докторанте. У будућности намеравају да покрену програме за социјалне просветне радникеи наставнике за одрасле особе.Обука се пружа и на немачком и на италијанском језику, али биће успостављено посебно одељење на ладинском језику. Студенти који говоре ладински проучавају неке предмете на немачком, а друге на италијанском.

Лингвистички факултет је започео са школовањем нешто мало касније. Планирају да започну и обуку инжењера и социјалних радника, затим у другој фази формирања мреже високог образовања и школовање пољопривредних и здравствених радника, дакле у плану је оснивање још два факултета.

3.1.4. Пољски универзитет у Литванији (Вилниус)– Universitas Studiorum Polona Vilnensis

Универзитет Студиорум Полона Вилниус је и малој мултинационалној земљи Литванији. 1940. године је у саставу Совјетског Савеза до 1991. године. Број Пољака у тој земљи је око 260 000 (6,9% становништва). Трећина пољске мањине живи у региону Вилниус. 1989. године, уз учешће професора Бразиса (*Brazis*), основано је Литванско удружење пољских научника, Удружење пољских учитеља и Пољска културна фондација J. Montwiłła. 1991. године наоснову Парламентарне одлуке, Устава, Закона о образовању, Закона о мањинским правима, научници су израдили план за пољски универзитет у Литванији. После две године постављени су строги критеријуми које нису могли да испуне. Спонзорисани пољски емигранти онда беже у Сједињене Америчке Државе. Касније зграда је откупљена и образовање је започета 1996. године, а универзитет је регистрован као правно лице 1998. године.
(Извор: *http://www.uspv.lt/StudVilA_13_precursor_for_website.pdf*)

Слика 4.: *Унуверзитет Студиорум Полона Вилниус*[4]

Препреке у раду овог Универзитета су велике. Литванске институције и влада не доприносе сарадњи Литваније и Пољске. Из тог тразлога ће сви студенти (око сто) који су примљени на универзитет постати званично студентиПољског државног универзитета. Похађају трогодишњу основну обуку, а затим морају додатно завршити четири семестра у држави Пољској. Универзитет у Вилниусу има три смера: наставник матерњег језика, економија, пословно управљање и маркетинг. Постојање овог универзитета пре сбега зависи од "донације и покровитељства" пољских партнерских универзитета, јер у Литванији немају исти статус као државне високошколске установе. Студенти наравно говоре више језика и касније лако се налазе у проналажењу посла.

3.1.5. ACRU = Tisza-Kárpát Eurorégió egyetemi térség= *Универзитет Тиса-Карпатске еврорегије*

The Association of the Carpathian Region Universities је Универзитети Карпатске регије и једна Међународна асоцијација високошколских установа Словачке, Пољске, Мађарске, Украјине, Румуније и Србије(регистрована као невладина организација у Словачкој, 1994.). Заједнички циљеви су пре свега следећи: успостављање мреже сарадње (академска, научна и културна), затим образовни и технолошки развој, мобилност студената. Из ове асоцијације су Српски државни универзитети практично изостали, док су други изразили своје жеље да успоставе тесну сарадњу на формитрању вишејезичних високошјколских установа за мањине који живе у Карпатском базену. Та тенденција је резултат пре свега промене режима у овим државама, трансформисање у нови систем државе, напуштањем социјалистичких принципа (1989/90. године).

Искуство показује да оне државе из ове асоцијације, који су постали чланови Европске уније (Словачка, Пољска, Мађарска, Румунија 2003. године) успели су да развију задовољавајућу сарадњу заинтересованих универзитета, која је пример подршке мањинским народима из своје матице на пољу образовања у културолошке интеграције. Искуство показује да мањинске/вишејезичне институције могу опстати само уз помоћ и сарадњу држава суседа. Оснивачи су могли бити непрофитне организације, фондације или црквене организације, али опстанак факултета на језицима мањина је могла бити загарантована само у случају да су све државе признале те курикулуме и дипломе. Поред организоване тежње лидера и интелектуалне елите например Мађарске мањине у Румунији никад не би основали Универзуитет на мађарском

[4] Извор: http://www.uspv.lt/StudVilA_13_precursor_for_website.pdf

наставном језику у Трансилванији (Румунија). Мађарска држава уз подршку локалне и регионалне елите успела да уложи доста новаца и труда у зграду Унуиверзитета Сапиенција (*Sapientia Egyetem Csíkszereda*. *Извор:* www.sapientia.ro).

Слика 5.: *Унуверзитет Сапиенција Трансилванија, Румунија*[5]

Да би се двојезично образовање дугорочно учинило смисленим, потребно је bilo признати мањински језик као службени језик у свим овим државама, бар на регионалном нивоу. Двојезично високо образовање је тешко постићи ако мањински језик није међународни/европски, али и то фактички зависи од воље владе где је седииште факултета. Искуство формирања универзитета у Румунији и у Словачкој показује, да овом процесу претходи адекватно културно и политичко организовање мањинске заједнице (са агилним лидером, који је у стању да преговара са државним властима), у чију корист намеравају формирати установу. Прекогранични односи државника и локалног становништва су пресудни.

Транскарпатски мађарски факултет Ракоци Ференц у граду Берегсас*(II.Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász)* је други позитиван пример у оснивању високошколске установе на језику мањине и то у Украјини са посебним критичним и кризним политичким статусом. Донирање те установе је мањи проблем од стране Мађарске, али задржавање двојезичног наставног особља и студената у тој установи је већ тежи проблем због негативног прираштаја и масовне емиграције Мађара из Украјине према Европи. (http://kmf.uz.ua/hu/)

3.2. Искуство Србије, Универзитета Нови Сад у вишејезичком студирању

У Србији нема превише студиозних истраживања везано за вишејезично студирање. Углавном, тиме се баве лингвисти (*Савић, Клеменовић, Јевремов, Кресоја*, 2016 или *Ђоровић, Мирић* 2016) или аналитичари који доказују значај знања страних (енглеског) језика. Законом о високом образовању Србије је прописано да се настава изводи на српском језику, а да се може реализовати и на језицима националних мањина. На неким факултетима организована је и настава на енглеском језику, за стране студенте. Војводина је типична вишенационална и вишејезична средина. У Педагошком институту (Нови Сад) сусрећемо се са доста пројеката везано за вишејезичну наставу у школама (*Клеменовић*, 2008). Скупштина Аутономне покрајине Војводине је, на седници одржаној 8. априла 2015. године, донела Покрајинску скупштинску Одлуку о полагању пријемног испита односно испита за проверу склоности и способности за упис на високошколску установу чији је оснивач Аутономна покрајина Војводина на језицима националних заједница („Службени лист АПВ“, број: 14/2015).

Вишејезочно студирање на појединим факултетима у оквиру Унуиверзитета Нови Сад је дугогодишња пракса. Настава на факултетима Универзитета у Новом Саду се остварује на

[5] Извор: http://www.sapientia.ro/hu

српском наставном језику, али у складу са чланом 80. став 2. Закона о високом образовању („Службени гласник РС“, број: 76/05, 100/07 – аутентично тумачење, 97/08, 44/2010, 93/2012, 89/2013, 99/2014, 45 – 2015 – аутентично тумачење и 68/2015), настава се може изводити и на језику националне мањине, ако за то постоје услови и интересовање. Статутом Војводине („Службени лист АП Војводине“, број: 17/2009 и 20/2014), права националних заједница регулисана су чланом 22. Статута, којим припадници националних заједница који чине бројчану мањину у укупном становништву Војводине, уживају посебну заштиту и сва права која су актима Републике Србије гарантована националним мањинама и припадницима националних мањина.[6]

Слика 6.: *Учитељски факултет на мађарском наставном језику*[7]

У 20. веку видљив је континуирани развој образовања учитеља у Суботици, а почетком 21. века, 2006. године основан је Учитељски факултет на мађарском наставном језику, који је у саставу Универзитета у Новом Саду. Његов претходник било је мађарско одељење сомборског Педагошког факултета, које је кратко време радило у Сомбору, да би потом постало издвојено одељење у Суботици. Учитељски факултет на мађарском наставном језику основан је 31. јануара 2006. године са седиштем у Жутој кући у Суботици. Након почетних потешкоћа: реконструкције зграде коју је финансирао Град Суботица, опремања уз помоћ држава Србије и Мађарске, обезбеђивања наставничког кадра, школске 2007/2008. године поред основних студија за образовање учитеља и васпитача, покренут је и мастер степен образовања. (http://www.magister.uns.ac.rs)

Учитељски факултет на мађарском наставном језику са седиштем у Суботици, крајем 2019. године постао је самостално правно лице и тако је 14. члан Универзитета у Новом Саду. То је значајно за мађарску интелектуалну заједницу али и целу Војводину.Оно што је посебно значајно што је ова одлука донета једногласно, на скупштини АП Војводине за њу су гласали и представници власти и опозиције. Нашој интелектуалној заједници је на понос што препознаје значај националних мањина, али и одговорност да се пре свега радом, стваралаштвом, одговори универзалним правилима конституисања једне високообразовне институције.

---

[6] Законом о утврђивању надлежности Аутономне покрајине Војводине (Службени гласник РС, број: 99/2009 и 67/2012 – одлука УС), област високог образовања регулисана је чланом 35. Закона. Образовање националних мањина регулисано је чланом 38. Закона, којим АП Војводина, преко својих органа, ближе уређује и обезбеђује остваривање права националних мањина на територији АП Војводине на матерњем језику, на свим нивоима образовања, у складу са законом.

[7] Извор: http://magister.uns.ac.rs/

4. Закључци

Учење више страних језика потпомаже развијање мултикомпетенција и стицање функционалне вишејезичности. и управо зато важно је да се то укључи у наставне програме и заживи у конкретној вишејезичној учионици. У земљама Ецропе неопходно је да се подиже шира, друштвена свест о предностима и позитивним ефектима вишејезичности за шта би решења требало тражити и у националним курикулумима (*Момчиловић* 2011: 618). У конкретном спровођењу идеја европске вишејезичности стручњаци сматрају, да је кључни задатак образовања и образовних институција да одговорно и свесно планирају употребу и систематско унапређење учења различитих језика и да ће једино тако бити могуће очувати језичко и културно богатство Европе (*Krumm* 2008: 10). У мом истраживању сам дошла до следећих констатација:

(1) Вишејезична средина је развојна погодност мултикултуралних региона, јер омогућава лакшу сарадњу културних, образовних и научних институција, имајући у виду регионални интерес у формирању људског капитала потребних на тржишту рада. (*Габрић-Молнар* 2017)
(2) Данас мобилност стручњака, као и студената изузетно присутна у Европи, сходно томе прекогранична сарадња универзитета је неопходна. То подразумева заједничко подржавање вишејезичних студијских курикулума.(*Габрић-Молнар, Габрић* 2018)
(3) Оснивање вишејезичних универзитета је могућа, ако је усклађен интерес актера на тржишту рада, који радо прихватају комуникацију становништва и послодаваца на више језика. Потребно је такође да мултикултурална средина „сазри“ на путу мобилности и толеранције становништва. Најзад, неопходно је да одређена држава, односно политички ситем има законска решења за спровођење мултилингвистичке праксе.

ЛИТЕРАТУРА

Anckar, Olle (2000):*University Education in a Bilingual Country: The Case of Finland*. Higher Education in Europe XXV., 2000, 499–506.

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.) (2001): *Handbook of research on multicultural education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Brandt, G. (1986): *The realization of anti-racist teaching.* London, New York and Philadelphia: The Palmer Press.

Campisi, Sandra (2000): Case Study on the Free University of Bozen/Bolzano, Italy. *Higher Education in Europe XXV*., 477–486.

Delors, J. (1997): *Oktatás rejtett kincs.* A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak. 219. Unesco könyvek. Budapest: Osiris Kiadó–Magyar Unesco Bizottság

Dudik Éva (2000): Többnyelvű egyetemek. In: *Educatio* 9/1, 2000 – Nyár, 325–331.

Gabrić Molnar, I. &Soós, E. (2016): The instruments of the European Union cross-border regional cooperation / Instrumenti Evropskeunije prekogranične regionalne saradnje. *Anali Ekonomskog fakulteta u Subotici*. *52./36.* 3–24. http://www.ef.uns.ac.rs/anali/arhiva/anali-br-36-2016.pdf

Gábrity Molnár Irén (2017): A felsőoktatás hasznosulásának a mérőszempontjai/The aspects of measuring the utilization of higher education. *Book of selected papers 11th International Scientific*, Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици. 142–155.

Irén Gábrity Molnár& Eszter Gábrity (2018): Migration and language use of experts and educated population in the cross-border region of Hungary and Serbia. *Зборник радова научних конференција* Суботица: Учитељски факултет на мађарском наставном језику. Универзитет Нови Сад. 75–82

Данијела С. Ђоровић & Милица М. Мирић (2016): Вишејезичност у студијским програмима факултета нефилолошке оријентације Универзитета у Београду. *Наслеђе 35*, 2016. 29–43

Клеменовић, Ј. (2008): Вишејезичност и образовање у мултикултурној Европи, Милка Ољача и сар.: *Мултикултурално образовање – тематски зборник радова, књига 3 – Мултицултурал едуцатион: процеедингс оф паперс.* Вол.3, (37-58), Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију

Kozma Tamás (1995): Etnocentrizmus. *Értékátadás és konfliktusok a pedagógiában*. Pécs: JPTE.Hungary

Krumm, X.J.(2008): Bunt ist besser als nur deutsch: mehrsprachigkeit und europaischeidentitat. B. Bogenreiter-feigl (hrsg.), Paradigmenwechsel? *Sprachenlernen 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*. Wien: VoV- editionsprachen 2, 23–38.

Момчиловић Н.(2011): Европска вишејезичност и улога енглеско гјезика, *Теме* 35(3), 801–817

Савић, М., Клеменовић,J., Јевремов, Т., &Кресоја, М. (2016):*Евалуација билингвалне наставеу Војводини: организација двојезичне наставе и њен утицај на ученика*, НовиСад: Педагошки завод Војводине.

Службени гласник РС број: 99/2009 и 67/2012 – одлука УС

Интернет извори:

https://www.tuas.fi/en/[05. 05. 2020]

https://www.abo.fi/en/[05. 05. 2020]

https://www.uab.cat/web/newsroom/news-detail/barcelona-creates-an-assessment-council-for-universities-1345668003610.html?noticiaid=1345683491571 [05. 05. 2020]

https://www.unibz.it/ [05. 05. 2020]

https://www.ub.edu/web/ub/ca/index.html [05. 05. 2020]

http://www.uspv.lt/StudVilA_13_precursor_for_website.pdf[05. 05. 2020]

http://www.sapientia.ro/hu[05. 05. 2020]

http://kmf.uz.ua/hu/ [05. 05. 2020]

http://www.magister.uns.ac.rs/ [05. 05. 2020]

HOW MULTICULTURALISM AND MULTILINGUALISM WORK IN EUROPEAN UNIVERSITIES

Summary

The purpose of the present study is to explore the operation of multilingual institutions in the multicultural environment of Europe, in terms of the activities of multilingual universities. Regional and cross-border cooperation between higher education institutions has a good practice in Europe, as it allows universities to respond appropriately to the needs of the labor market. Training of the most required professionals contributes to the development of human resources in a given region. It is a good practice of the European institutions to develop a multicultural personality while nurturing the minority culture. In this study, the pros and cons of the activities of the continent's multilingual universities on the example of five models of multinational education will be presented.

Keywords: *multiethnic regions, university language of instruction*

A PERINATÁLIS ÉLMÉNYEK, A FEJLŐDÉSI ELTÉRÉSEK ÉS A TANULÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

JUHÁSZ IBOLYA
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger, Magyarország
juhasz.ibolya-unieszterhazy@gmail.com

Témavezető: Dávid Mária, tanszékvezető főiskolai tanár

Összefoglaló

A születés körülménye, hogy valaki milyen módon, hogyan, hol és kikkel születik meg, erős hatással lehet a gyermek későbbi fejlődésére, életére. A pre-, perinatális élmény, első mintává lesz, a későbbi fejlődésben és változásokban. Kutatásunk célja a pre-, perinatális rizikófaktorok és a fejlődés, tanulás összefüggéseinek megismerése volt. A kutatásban a diszharmonikusan fejlődő, 0-6 éves gyerekek, kísérleti és iskolás kontroll minta, n=122, perinatális anamnézisének és fejlődési változóinak és tanulásának összefüggését vizsgáltuk, félig strukturált interjú és megfigyelés, fejlődési tesztek segítségével. A legtöbb rizikó az első trimeszterben és a születés körüli időben található. Gyakoriság egy főre vetítve, $M_{átlag}$ =10, Szignifikánsan magas a rizikófaktorok jelenléte, a fejlődési, részképesség, tanulási zavaroknál. A hozzánk fordulók kísérleti mintájában 3, 63 - szor több, egyéb, későbbi fejlődési zavar fordul elő a fejlődés folyamán. A gyermekek fejlődési zavaraival jönnek a szülők a szakszolgálatba, de az egész családrendszer támogatásra szorul. A korai intervenciós és prevenciós diagnosztika és terápiák előmozdítják az egész család jólétét és a gyermekek hosszú távú eredményes tanulását.

Kulcsszavak: *születési minta, fejlődési minta, perinatalis trauma, korai intervenció és prevenció, rizikófaktorok a normatív változásokban, tanulási zavarok*
Diszciplina: *korai intervenció és prevenció, gyógypedagógia, tanulási zavarok, perinatális pszichológia*

1. Bevezetés

A szüléSzületés[1] (Varga, Horváth, 2013a) egy intenzív, felejthetetlen folyamat. A természetes és háborítatlan szüléSzületés a legjobb minta az induláshoz, „starthoz", normatív változásokhoz, a fejlődéshez.

Amikor a szülésről, születésről beszélünk, akkor egy nagyon összetett, testi-lelki-kapcsolati folyamatról szólunk, amelynek rövid és hosszú távú hatásai vannak (Emerson, 1995, Orosz, 2013). Beszélünk a nőről, aki várandós és szül. A nőről, aki anyává, a férfiról, aki apává lesz, ketten pedig szülővé, a gyermekkel együtt családdá válnak. Ezzel egy időben az anyákból, apákból nagyszülő, nagymama és nagypapa válik. Nem elhanyagolható a transzgenerációs hatás sem. Gondolkodunk itt a magzatról, újszülöttről, a koraszülöttről vagy túlhordottról. Egy gyermekről, aki bent volt az anyaméhben és világra jött, a szervesen összetartozó kapcsolatból, helyzetből, a fizikai, testi-lelki

[1] SzüléSzületés - kifejezés a szoros kapcsolatra utal, amelynek főszereplői az édesanya és az újszülött, Horváth Éva és Varga Katalin az ELTE APIK megnyílt Perinatális Szaktanácsadó képzés oktatói használták először

értelemben külön válik. Ebben a folyamatban összekötődik a múlt, a jelen és a jövő. Mindez módosult tudatállapottal, megilletődött és erős érzelmekkel van átitatva. A folyamatok és a kapcsolatok minden interakciója, körülménye befolyással bír a későbbi fejlődésre, stimulálhatja, vagy éppen megakaszthatja azt, felszínre hozva a többi jelenlévő meg nem oldott traumáját, transzgenerációs mintáját is. A tér-idő élmények és személyek, történések a születés mintájává lesznek, hatást gyakorolva a következő normatív változásokra, későbbi fejlődési, tanulási folyamatokra.

A magzat, az újszülött fejlődése különleges figyelmet, gondoskodást igényel az anyától, apától és a személyzettől is, akik a születés folyamatában részt vesznek, de azoktól is, akik kapcsolatba kerülnek a családdal. A Nemzetközi Egészségügyi Perinatális Egyesület[2] (WAMP) az ötödik világkongresszusán Barcelonában 2001-ben, közzé tett egy deklarációt, amelyben az anyák és az újszülöttek jogairól, amelynek éppen az volt a célja, hogy minden kisgyermek és édesanyja megkapja azokat az ellátásokat, amelyek a legmegfelelőbbek a jó induláshoz, „starthoz".

2. A kutatás apropója és célja

A tágabb értelemben használt, perinatális (pre, peri, postnatális) történések mintázatainak azonosításával és a fejlődésre, tanulásra tett összefüggéseinek feltárásával lehetőség nyílik a korai intervenciós és prevenciós tevékenység célzott eljárásainak tervezésére, alkalmazására. Az interdiszciplináris, perinatális ismeretek a neveléstudomány, a koragyermekkori pedagógia, a gyógypedagógia elméletét, gyakorlatát gazdagítják.

Minden, *amit megélünk, feljegyződik* már az első pillanattól, a fogantatás pillanatától kezdve. Az emlékezet megtart minden tudást a kapcsolatokról, a traumáról, ami beíródik a személyiségbe, megterhelve vele a tudatot önmagunkról és a világról. Hatással van az anya-gyerek kötődésre, a korai adaptációra, a későbbi viselkedésünkre és kapcsolatainkra. Hatással vannak a testi-lelki érésre. Az éretlen struktúrák és funkciók, megzavart viselkedési minták megnehezítik, lehetetlenné teszik a további harmonikus fejlődést. A fejlődési elakadások, (Molnár, 2010), tanulási zavarok, (Juhász, 2009, 2013), diszharmonikus fejlődés, pszichikus nehézségek, viselkedészavarok, különböző ismétlődő, ciklikus aktivitások, (Orosz- S. Nagy 2016) szintén lehetnek a perinatális trauma jelei. Egyes tudósok azt találták, hogy azon az anyák gyermekei, akik fájdalomcsillapítót kaptak a várandósság vagy szülés alatt, gyermekeik a kamaszkorban szignifikánsan többször használtak tudatmódosító szereket. Epidurált (EDA) császárral született gyerekek, sokkal többet sírnak és később, gyakoribb náluk az emocionális, figyelmi zavar (Németh, 2010). Az előre tervezett, esetleg korábban indított szülés gyermekei, (Gaskin, 2015), szerint érzékenyebbek, sérülékenyebbek. Sok esetben az indított szülésnél gyakoribbak a műszeres befejezések, esetleg császár. Az Apgar érték alacsonyabb, és a korai adaptációs időben, sokszor szorulnak intenzív ellátásra. A perifériális oxitocin, (pOT), amit kívülről viszünk be, a kontrakciók stimulálására, hat a szülés ritmusára, az anya-gyerek kapcsolat alakulására, a korai adaptációs időszakra, a szoptatásra, a kötődésre és a későbbi szeriális képességekre, funkciókra (Varga 2011). Több kutatásra hivatkozik Orosz (2013), valamint, Hidas- Raffai (2009), amikor a gyermekek pszichoterápiás sikeres kezelésénél, születésük narratívájának szimbolikája felszínre kerül és a művészetterápiás eszközök segítségével megérintik a perinatális lelki folyamatokat, és harmonizálják azok működését.

A szülés egyéb körülményei, beíródnak a magzat, újszülött memóriájába, (Emerson 1993,1994,1995, Etényi 2003, Göbel 2000, Winnicott, 2008). Amennyiben a testi, lelki, fenyegetettség olyan nagyon erős, a psziché rendkívül involvált, bevonódott, a nagy félelmek, a stressz hatására az anya traumát él meg, amely, mint minta megmarad a gyermeknél is, és hasonló szituációkban aktiválódik. Egy érzés, egy kép, egy illat, valamilyen modalitás aktiválhatja, létrehozva az ismétlések sorozatát, mint az öngyógyító próbálkozások megoldáskeresését. A psziché megpróbálja öngyógyítással elérni a fenyegető tartalmakat, ezért ismétli, rekonstruálja a szituációt, ismétli a cselekvéseket, viselkedést, hogy a megnövekedett terhektől, erős, elborító érzelmektől nyerjen enyhülést. Nehéz erről a szorongatottságról, fenyegetettségről beszélni, az anyák sokszor nem is értik maguk sem, a környezet pedig tanácstalanul látja az anyát, „Mit mesélsz, van egy szép gyereked, férjed, nem lehetsz most szomorú!" Az újszülött számára pedig még kevésbé állnak rendelkezésre eszközök,

[2] Nemzetközi Perinatális Egészségügyi Egyesület, (2001) Barcelonai deklaráció

nem tudja szavakba önteni, nem működik a kontroll és reakció funkció. Traumagyök keletkezik, betokozódik. A prenatális és perinatális traumák hatása ezért olyan hatalmas, mert megakasztja a fejlődés normál menetét, a személyiség formálódását és a normális funkcionálást, (Juhász, 2012). A legújabb kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy változtassunk a perinatális gyakorlatunkon, változtassunk a hozzáállásunkon a korai prevenciós és intervenciós szemléletünkön, hiszen nem elegendő az aktív terápiás, beavatkozásokkal teli várandósgondozás és szülésvezetés, fejlesztő és pszichoterápiás kezelés. Be kell kapcsolni a család erőforrásait, a szülők és a gyermek szép kapcsolata kerül a középpontba. A perinatális pszichológiai tudás segít megértenünk a szülés-születés mintázódásait és lehetőségeit a korrekcióra.

A szakszolgálatokban az elmúlt húsz évben, megnőtt a diszharmonikusan fejlődő, sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, magatartási és tanulási zavarral küzdő gyerekek száma, sok esetben eléri a 40-50 százalékot is (Gyarmathy 1998, szerint, Hargitai, 2000, Illyés, 2000, Marton-Dévényi 2002). Ezért sürgette az európai és hazai ellátórendszer a korai preventív és intenzív ellátás megszervezését. A korai időbe való befektetésünk megtérül, hiszen soha ekkora fejlődési változást és plaszticitást nem fog mutatni az idegrendszer, mint ebben a korai időben. Erről a legmagasabb megtérülési potenciálról ír, Heckman és Masterov, (2000). Megváltozott a klinikai eseteink képe is. Osztályozás bővül egyes esetekkel, és egyesek új, eddig nem ismert formában jelennek meg. (Juhász, 2009). A leggyakrabb megfigyelhető tanulási és fejlődési eltérések, a mozgásfejlődést érintik, az idegrendszer érésének késését és korai tónuszavarokban nyilvánulnak meg, pl. a hipotóniás és tónuseloszlási nehézségekben (Lakatos, 2003, 2005, Varga I.- Szvatkó A. 1993, Szvatkó, 2016). Majd a megkésett vagy kimaradt mozgásfázisokban, a kultúrtechnikák: a diszgráfia, diszpraxia, lateralitás, téri – síki tájékozódás zavaraiban (Marton-Dévényi 2002, Szvatkó, 2002) tapasztalhatók. Figyelmet érdemel az érzékelési zavarok növekedése, amelyek a beszédészlelési és beszédmegértési zavarok, diszlexia, diszortográfia, diszkalkulia hátterében alakítja az adott funkciókat (Gósy,1999, Dékány 2003). Az autista gyermekek száma az elmúlt évtizedekben világszerte aggasztóan megnövekedett (Perti-Vályi, 2009). Elgondolkodtató, hogy minden harmadik gyermek diszharmonikusan fejlődik.

A korai fejlesztés és gondozás, a korai intervenció és prevenció, különböző terápiák (egészségügyi, pszichológiai, oktatási-nevelési, szociális) ellátást céloznak, hogy segítsék a fejlődésükben elmaradt gyermekeket és családjaikat. Diagnosztikus, terápiás ellátást, gondozást nyújtanak valamennyi funkciózavarral rendelkező gyermek számára. A korai ellátás és gondozás növeli a gyermek és családjaik esélyét, ezért minden társadalom számára a korai prevenció és intervenció igen sürgető feladat. (OECD, 2010). Az érintett gyerekeknek anamnézise tele van a perinatális időszakban elszenvedett beavatkozásokkal, nehézségekkel, a fogantatás, várandósság, szülés és gyerekágy időszakában. Egyes rizikók elkerülhetők, megelőzhetőek lennének, egyesek szükségszerűek, de rövid és hosszú távú hatásait és azok mechanizmusait még nem ismeri teljesen a tudomány. Az anyák stresszesebbek, elvesztették a természetes családi hagyományaikat és a női erő megtapasztalását, a női kör támasz rendszerét, félnek, egyedül vannak a várandósság alatt. Gyógyszert szednek, fájdalomcsillapítókat, gyorsítót kapnak a szüléskor, oxitocint és felesleges beavatkozásoknak vannak kitéve. A reproduktív időszakkal foglalkozó kereskedelmi világ kitermeli a maga piacát, amelyben nagyon nehéz reálisan tájékozódni. Ez az az időszak, amikor legtökéletesebben szeretnénk mindent jól tenni, hiszen a jövő nemzedékének érdekeit tartjuk szem előtt, és ez olyan teherré tud válni, hogy szinte nem tudnak az anyák természetesen megfelelni neki. A perinatális tudományok az elmúlt húsz évben sokat változtak, de nem mindig könnyíttették meg az egyszerű és természetes szülés, születés történéseit. A hatás meglátszik a babákon, az anyák gyermekeikkel való kapcsolatán és a fejlődésen és a tanulási kompetenciákon is.

3. Módszerek

Kutatásunk a perinatális rizikófaktorok összefüggéseit vizsgálta a születéstől az iskolás korig, a szakszolgálatban korai ellátáson megjelent, 0-6éves egyszerű véletlen kiválasztással, illetve 6 évesnél idősebb iskolás kontroll csoport adatainak összehasonításával. A minta nagysága n=122. Önkontrollos, longitudinális és keresztmetszeti adatok kerültek megállapításra, az ellátás és a fejlesztés kezdetén, valamint a fejlesztés végén, a megismételt vizsgálatokkal.

Módszertani eszközeink kérdőívek, félig strukturált interjú, fejlődési, pszichológiai tesztek voltak. A perinatális adatokat, egy saját szerkesztésű, bővített perinatális anamnézislappal (PA-2010-JI) és a szülői interjúban vettük fel. A fejlődési eltérésekre a (DST-2014-JI) kérdőívet használtuk, amelyben

jelölésre került minden funkcióeltérés és részképesség zavar (Bojanin, 1989, 2013, Gyarmathy, 1998). A tanulási zavarokat a beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarok megállapítására vonatkozó szakvéleményekből és a részképesség zavarok megállapítására használt tesztek által nyertük. A korai fejlesztésen részt vett gyermek csoportjánál és a tanulók kontroll csoportjánál is megállapításra kerültek a perinatális rizikófaktor száma (PRF), a fejlődési eltérések száma (FE), és a későbbi tanulási zavarok száma. (TZ). A validitás és a megbízhatóság biztosítására a több szempontú módszertani megközelítés, trianguláció elve mentén (Sántha, 2003), több kutatási eszköz, (pl. kérdőív, megfigyelés, interjú, fejlődési skálák, esettanulmányok, szakdokumentumok) álltak a rendelkezésünkre. Az időbeli szempont, mint a hossz-, és keresztmetszeti vizsgálat által érvényesült, a térbeli, és modelltesztelésre, a korai kísérleti és iskoláskontroll csoport kialakítása és kismintás tesztelés az előkutatás révén adott lehetőséget. A pilot kutatás alapján a kérdéseket és a kérdőíveket egyszerűsítettük, pontosítottuk. Cronbach alfa értéke 0,716. A kérdőívek standardizálása folyamatban van, ennek a tanulmánynak nem képezi részét.

Kvantitatív és kvalitatív elemzést és statisztikai összehasonlítást végeztünk, a teljes vizsgálati mintában és a korai és kontroll csoport tekintetében is. A statisztikában az SPSS. 21 verzió és Excel volt segítségünkre.

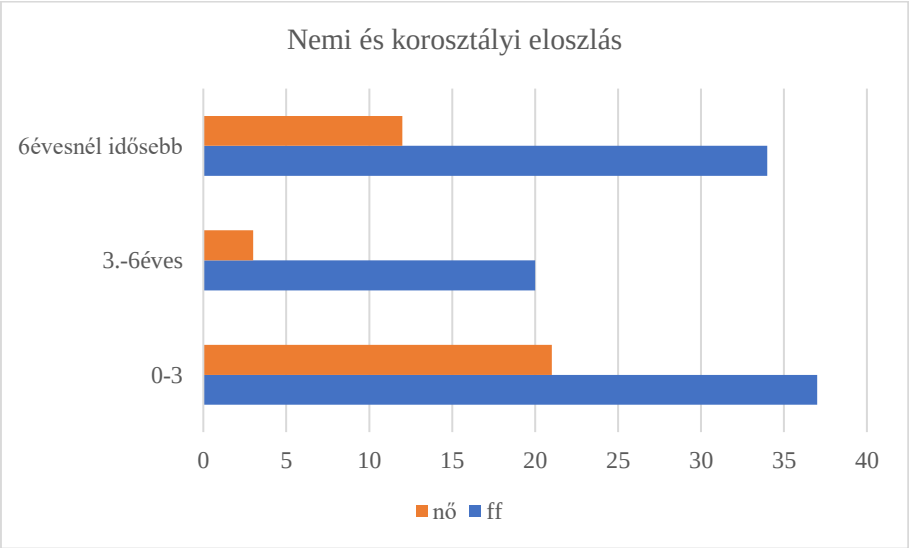
4. Kérdéseink és hipotéziseink

1. Kutatásunkban kerestük az összefüggéseket a (tágabb értelemben használt, pre, peri-, portnatális) rizikófaktorok és a további fejlődési eltérések és tanulási zavarok között.

H. Feltételeztük, hogy szignifikáns összefüggést találunk a perinatális rizikófaktorok (PRF), fejlődési eltérések (FE) és a tanulási zavarok (TZ) gyakorisága között.

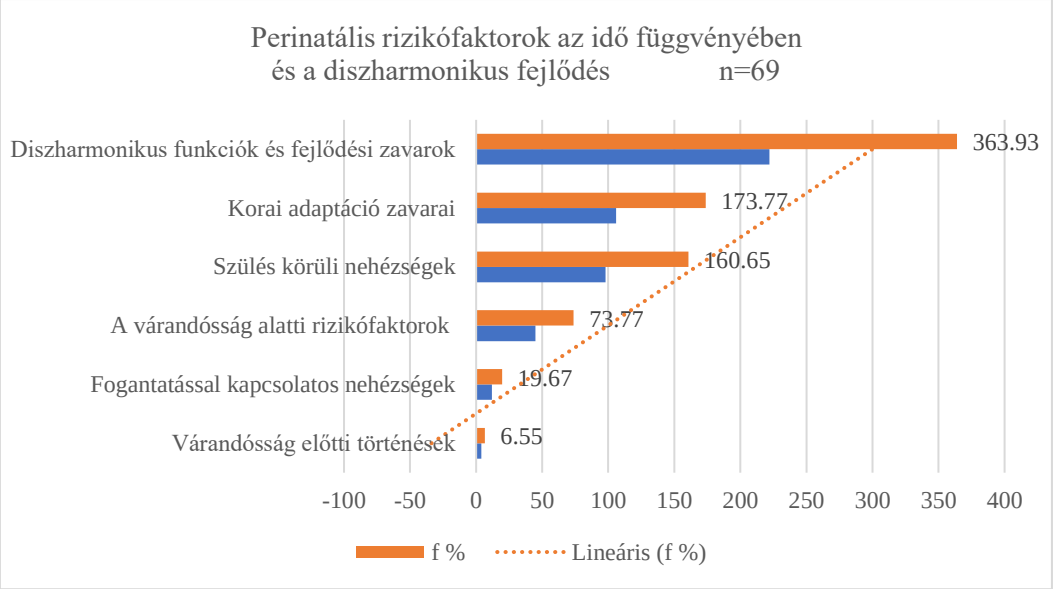
5. Eredmények

A leíró elemzésből látható, hogy a teljes mintánkra vonatkozóan a fiúk felülreprezentáltak, mind a 0-3 évesek, mind a 3-6 évesek és a 6 évesnél idősebbek mintájában. A többéves statisztikák szerint, 2/3fiú, 1/3lány van a korai fejlesztésbe bekapcsolva, amely arány a kamaszkorban megfordul a lányok javára. (Juhász, 2014)



1. ábra: *Nemi korosztályi eloszlás a kutatási mintában*

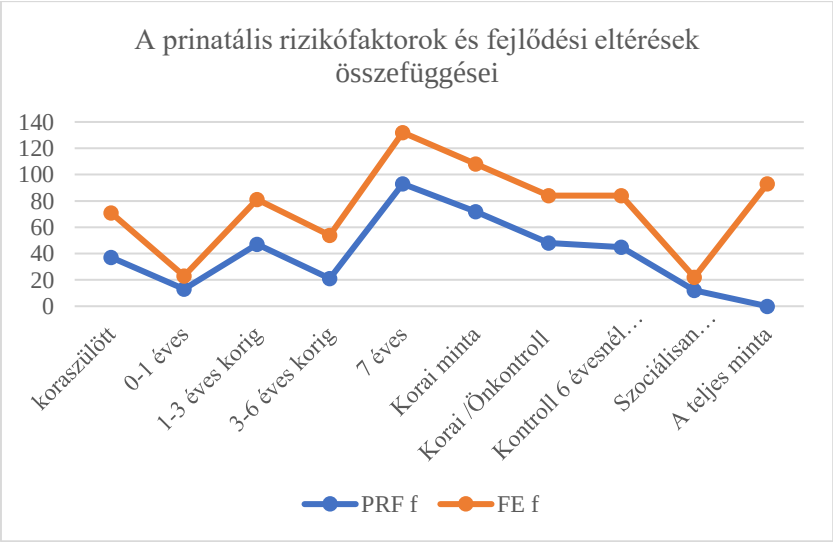
A 2. ábrán látható korai ellátásra jelentkező gyermekek és családjaik adatai indítottak el a továbbgondolkodásban, hogy a perinatális rizikófaktorok, fejlődési és a tanulási zavarok összefüggéseit vizsgáljam.



2. ábra: *A pre, peri, postnatális rizikófaktorok és fejlődési eltérések időbeli eloszlása (Juhász, 2014)*

A rizikófaktorok és fejlődési eltérések növekedését, amely (3,63 szoros) mutatja, a korai időszak jelentőségét. A prenatális várandós időben ható rizikófaktorok, a születésig megduplázódnak és három és félszeresére nőnek az iskolás korig.

A beavatkozások száma a várandósság alatt (65%), ami megkétszereződik a szüléssel (142%). A korai adaptáció alatt (153%) enyhébben növekszik a szülés alatt. Mindamellett, a szülés körüli beavatkozások adatai hibaszáma bizonytalan mivel az anyák nincsenek tisztában azzal, hogy milyen injekciót kaptak, vagy nem tudják, hogy mi az, aminek a protokoll szerint kötelező alávetniük magukat és milyen következménye lehet, mivel módosult a tudatállapotuk és a fájdalomtól való félelmük miatt sem reálisak. A gyógyszeres beavatkozások száma a legmagasabb (37 %). A fájdalomcsillapítás és a perifériális oxitocin (10.1%) sokszor nincs a zárójelentésben feltüntetve, az anyák pedig, nem tudják biztosan, hogy kaptak-e.



3. ábra: *A perinatális rizikófaktorok és fejlődési eltérések együtt járása (Juhász, 2020)*

A fejlődési eltérések szinte együtt haladnak a perinatális rizikófaktorokkal, a korai 0-1 éves időszakban és a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek esetében ez az együtt járás kifejezettebb.

4. ábra: *A kutatási részminták és kutatási területek meghatározásával (Juhász, 2019)*

Minta	Kutatási terület		összesen	átlag	min	max
Teljes minta N=123	Perinatális rizikófaktorok		1374	11,26	1	26
	Fejlődési eltérések	hónap	78,893	0,64hó	0	2,5év
		részfunkció	1488	12,196	0	18
	Tanulási zavarok		1722	14,14	2	26
Kísérleti minta N=72	Perinatális rizikófaktorok		794	11,18	2	24
	Fejlődési eltérések	hónap	36,9	0,519hó	0	1,5év
		részfunkció	963	**13,563**	**7**	18
	Tanulási zavarok		1127	**15,873**	2	24
Kontroll minta N=51	Perinatális rizikófaktorok		580	11,372	1	26
	Fejlődési eltérések	hónap	**41,993**	**0,823hó**	0	**2,6év**
		részfunkció	525	10,294	0	**26**
	Tanulási zavarok		595	11,666	2	22

A kutatási alapadatokból (4. táblázat) látszik, hogy a kontroll csoport átlagosan több perinatális rizikófaktorral rendelkezik PRFátlag =11,372, és nagyobb elmaradása van években kimutatva. A kísérleti csoport átlagban 0,185 –el kevesebb perinatális rizikófaktor mellett is több részfunkció fejlődési eltérést és a későbbiekben több tanulási zavart mutat. A kontroll csoport nagyobb mértékű fejlődési késés (2,6év), több funkciókésés (26) található, ami arra enged következtetni, hogy egy-egy esetnél halmozott eltérést és zavart találunk.

5. ábra: *A perinatális rizikófaktorok összefüggései a fejlődési eltérésekkel, tanulási zavarokkal, (Juhász, 2019)*

	Perinatális rizikófaktor	Fejlődési eltérés	Tanulási zavar
Perinatális rizikófaktorok (PRF)	1	,311**	,349**
Fejlődési eltérések (FE)	,311**	1	,640**
Tanulási zavarok (TZ)	,349**	,640**	1

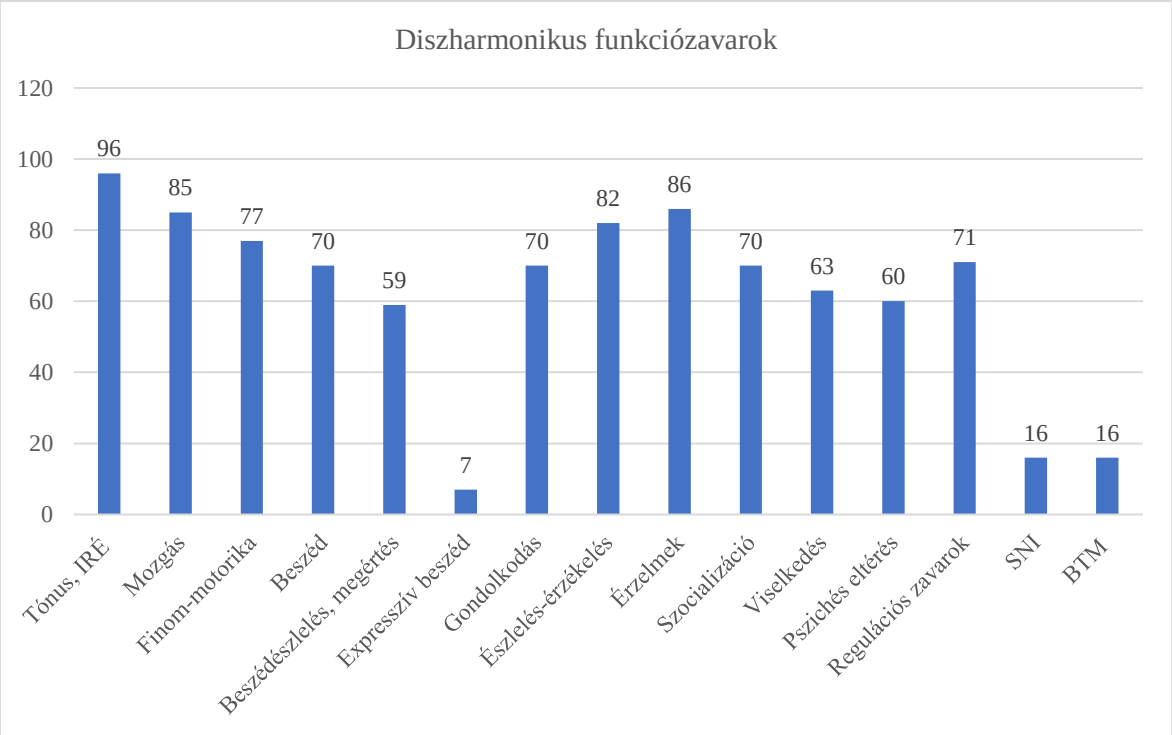
A rizikófaktorok és fejlődési eltérések között p=0,01 szignifikancia szint mellett **r=,311**,** a rizikófaktorok és a tanulási zavarok között pedig **r= ,349**,**korrelációt találtunk, hasonlóan p=0,01 szignifikancia szint mellett.

A legmagasabb perinatális rizikófaktor szám egy személynél (f=26), ami azt jelenti, hogy a fogantatástól kezdődően egészen a három éves korig 26 esetben avatkoztak be, vagy jelentkezett egyéb rizikófaktor. A vizsgálatban csak a 10-nél több beavatkozást vettük figyelembe, az, az esetek mintegy (44%). Ezek közül legtöbben (22%) császárral született, oxitocint (11%), fájdalomcsillapítót (30%) kapott. (42%) tónuseltérést mutatott, a gyermekek egy harmada pedig koraszülöttként (31%) látta meg

a napvilágot. Sajnos adataink több esetben az anyák bizonytalan válaszai miatt, nem pontosak és valószínűleg alacsonyabbak a valós adatoknál, azonban, ha összevetjük a gyógyszeres fájdalomcsillapítás, oxitocinos gyorsítás és a császárral született (mert a művi befejezés bizonyára több beavatkozást is tartalmazhat), gyerekek (59%) teszi ki. A gyermekek több mint a felénél várható a negatív születés minta, fejlődési és tanulási zavar megjelenése.

A gyermekek majdnem felének tónuszavara van, korai kötődési, kapcsolati zavarral is küzd (59%), (32%) szoptatási, és a korai időszakban regulációs gondja van. Korai adaptációs zavarát diagnosztizálták (34%) esetben, és (13%) szorongásos tüneteket mutattak.

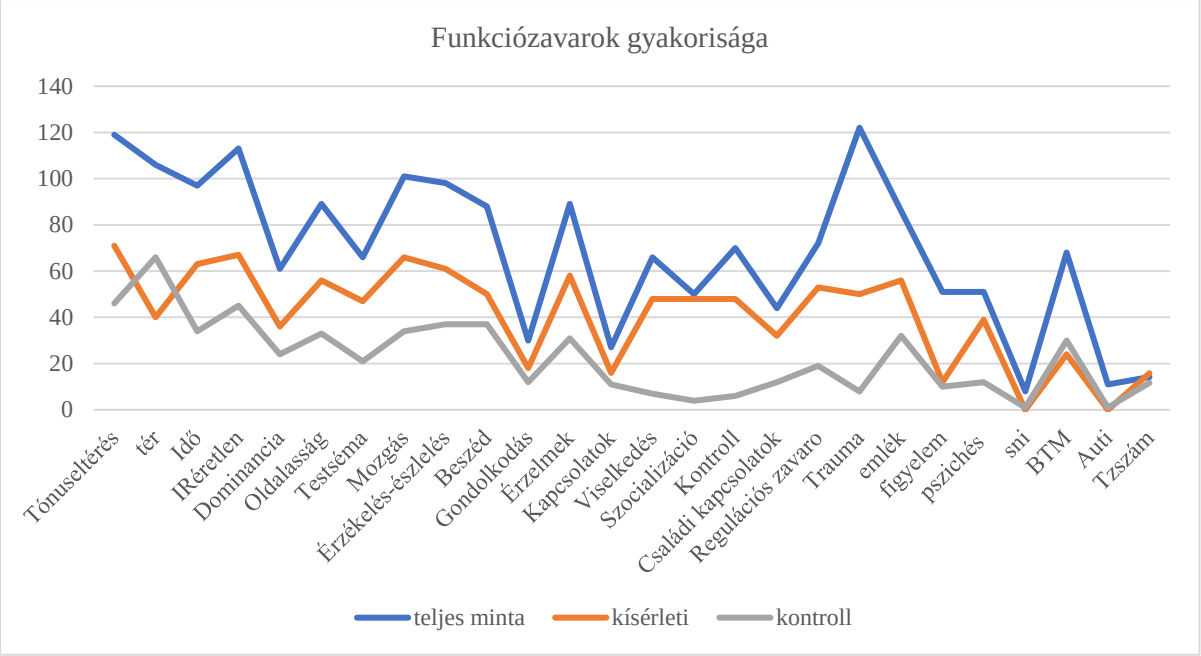
A korai adaptációs időben észlelt nehézségek (74%), a koraszülötteknél, a legjelentősebb. A komplikált és az indított szülések gyakoriságával gyakoribb a műtéti befejezése a szüléseknek. Nem látunk rá teljesen, az indított szüléseknél a magzatok érettségére. A gyermekek nagy százaléka korai tónuszavarral küzd, ebből eredően szoptatási, táplálkozási nehézségei vannak, sok esetben késik a beszéd, vagy makacs beszédhibája lesz. Az anyák (20%) traumatikusnak ítélték meg a szülésüket, ami a gyermekek esetében, a fejlődési mutatókon, érzelmi-hangulati és viselkedési zavarokban mutatkozik meg.



6. ábra: *A különböző funkciózavarok és fejlődési eltérések a teljes kutatási mintában, (Juhász2015)*

A 3. táblázatban látszik, a diszharmonikus fejlődésben legérzékenyebb a mozgásfejlődés, az idegrendszer éretlensége (96%), az anya-gyermek kapcsolat és a kötődés (65%), az emocionális stabilitás (86%) érintett. A legnehezebben megítélhetőek a szenzoros képességek, a korai mintában csak (11%) mutat eltérést, azonban, mivel a korai időszakban nehezen differenciálhatóak az észlelési nehézségek később (82%), kell nagyobb figyelmet fordítani rájuk. Egy kisgyermek nem tudja elmondani, hogy nem jól lát, ha még nem volt éles a látása. Ez okozhatja a viszonylag kicsi érzékelési érték megjelenését a korai mintában. Az iskolásoknál gyakrabban találkozunk az auditív és vizuális észlelés részképesség zavarával (82%).

A 4. ábra mutatja a funkciózavarok gyakoriságát a kísérleti, kontroll és a teljes mintán. A legnagyobb eltérést a két minta között a tónuseltérésekben, orientációs részképességben, az érzelmi traumák jelenlétében, viselkedésszabályozásban, és pszichés zavarok tekintetében látjuk.



7. ábra: *A funkciózavarok gyakorisága a kísérleti és kontroll mintánkban*

6. Diszkuszió

A pre, perinatális születésünk élmények, korai tapasztalatok mintát képeznek, amely a normatív változásokban, később a tanulásban is megmutatkozik (Eténi 2003, Frigyes, 2010, Orosz, 2016, Juhász, 2016). A klinikai praxisban megnövekedett a diszharmonikusan fejlődő gyerekek száma. A mi megfigyeléseink és kutatásaink szerint, az általános iskolás gyermekpopuláció 50-60% is érintheti. Ezeknek a gyerekeknek tanulási, viselkedési, beilleszkedési nehézségeik vannak (BTM 51%), emocionálisan bizonytalanok (86%), a pszicho-motoros fejlődésük késik és idegrendszerük éretlen (96%) (Juhász, 2019, Bojanin, 2013). Az iskolai tanulmányaik után egész életüket is nagyban befolyásolhatja. Anamnézisük halmozott pozitivitást mutat a perinatális időszakban a különböző beavatkozásoktól, rizikófaktoroktól. Sok pre, peri, postnatális beavatkozás, zavar mögött, érzelmi trauma is áll, amelynek következménye a megzavart kapcsolat, a későbbi fejlődési eltérés (13-15%), majd, a kutatók szerint, a reproduktív egészség is érintett lehet, mintegy továbbadják gyermekeiknek a jövő generációinak.

Elgondolkodtatóak ezek az adatok, az élet keletkezése, továbbadása körül. Ijesztően magas a beavatkozások, rizikótényezők száma. Mire felnő egy gyermek, ez a szám megsokszorozódik, tanulási, fejlődési zavarokban manifesztálódik. Sok megválaszolatlan kérdést vet föl számunkra: Ennyivel gyengébbek lettek az anyák? Mikor és miért adják át a kontrollt, mintha nem bíznának saját testükben, abban, hogy jól tudnak szülni? Túl jó a diagnosztikánk, túl hamar reagálunk, cselekszünk és már elvesztek azok a természetes praktikák, amelyeket régen az anyák áthagyományoztak a lányaikra? Annyira fontos lett a gyermek „tökéletessége", hogy azt gondoljuk, csak a mesterséges beavatkozások tudnak segíteni? A tudományba kapaszkodva, megmentünk 60dgk magzatot, mesterségesen tudunk létrehozni zigótát, beültetni az anyaméhbe életet, de a diszharmonikusan fejlődő gyermekek száma egyre csak növekszik. Milyen új túlélési és boldogulási, életvezetési nehézséggel kell majd szembenézniük az elkövetkezőkben?

Ha kiegyensúlyozott gyermekeket, harmonikusabb fejlődést szeretnénk látni, változtatnunk kell az élethez való hozzáállásunkon a legkorábbi életidőben. Ahogy azt Kodály Zoltán, híres zeneszerzőnk mondta, amikor megkérdezték tőle mikor kell kezdeni a zenei nevelést, azt válaszolta, hogy „az anya születése előtt kilenc hónappal". Az emberiség jóléte, harmonikus funkcionálása a nagyanyáink természetes, háborítatlan várandóságával-szülésével- születésével kezdődik. Vajon a ma generációja elmondhatja-e majd magáról, hogy kiállta az idők próbáját?

A gyermek és családja van a korai prevenció, intervenció és fejlesztés, gondozás középpontjában (Gularnick, 2001). A szülők a legfelelősebb hordozói és legjobb szakértőik gyermekeiknek, (Német G.

2010). A szülőknek, különösen az anyáknak, preventíven meg kell kapniuk minden információt, hogy rendben megfontolhassák és jó döntsenek a fogantatás, várandósság, szülés és gyermekágy idején. A korai segítség, perinatális prevenció, tanácsadás és terápia segíthetnek a negatív következmények csökkentésében.

A bemutatott eredmények, a funkciók érintettsége, diszharmonikus fejlődésre vonatkozó kérdéseink további kutatásokra sarkallhatnak. Komoly kérdés az anyák stressz, szorongás élménye, az egyes vagy többszörös beavatkozások hatása a fejlődésre, valamint az affektus és a test folyamatainak határán felmerülő kérdések megválaszolása. A születés mintáink, a fejlődésünk, viselkedésünk és a tanulásunk mintái is egyben, ezért azokat a pedagógusainknak, nevelőinknek is ismerniük kell.

A perinatális időszak és a korai terápia az egész családot érinti (Barát, 2012, Kokas 2009, Marton, 1970, Szvatko 2016). A prevenció és a korai intervenciós ellátás megszervezése közös érdekünk, sürgető feladatunk. A terápia a gyermek és a család ellátását is célozza a legkorábbi időtől kezdve. A támogatást a további fejlődési krízisekben és a tanulási folyamatoknál is elengedhetetlen.

Amióta világ a világ, a szülők bekapcsolódnak a legértékesebb alkotásában, az élet továbbadásába. Az anyák tudnak szülni, a gyermekek születni. Ez idáig még így volt. Ez a természetes tudás a legnagyobb jó a jövőre nézve. Vizsgálatunk eredményei figyelemfelhívások, hogy a természetes tudás átadásával, az anyák és az apák kompetenciájának erősítésével a legjobb befektetést tegyük, mint elengedhetetlen prevenciót, az új generációk fejlődéséhez, az emberiség jövőjére nézve.

IRODALOMJEGYZÉK

Barát, Katalin. (2012), *Családterápia* jegyzet, e-könyvtár, http://www.webcreator.hu/tankonyv/reszletest.html, 2017.10.05.

Bojanin, Svetomir. (1989), *Neuropsihologija sa reedukativnim metodom*, Beograd, Timska obrada-poglavlje, Nolit

Bojanin, Svetomir (2013): "*Škola kao bolest*", 3. izd., Plavi krug, Beograd,

Gyarmathy, Éva. (1998) Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és az iskolában, ELTE, A kutatást a KOMA támogatta. *Új Pedagógiai Szemle, 1998. 10. sz.*

Gósy Mária. (1999). *Pszicholingvisztika*. MTA Nyelvtudományi Intézete – Corvina Kiadó Kft., Budapest,

Gaskin, Ina May (2015), *Útmutató szüléshez* - 3. kiadás, Jaffa Kiadó,

Gőbel, Orsolya. (2000), *Tanulmánykötet*, A Magyar Pre és Perinatális Pszichológiai Orvostudományi Társaság Kongresszusi anyagából Vizsgálható-e a születési emlékezet kisgyerekeknél? 32-57.o.

Gularnick, M.J. (2001) A Developmental Systems' Model for Early Intervention. In *Infant and Young Children*, Vol. 14:2. Aspen Publishers, ISEI.

Dékány, Judit. (2003). *Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához*, Logopédiai Kiadó

Emerson, William. (1994). :T*rauma impacts*" audiotaped presentations. Seattle 1992, Petaluma 1992, and March 1993. Emerson Training Seminars.

Emerson, William. (1995). "*The vulnerable prenate*." Paper presented to the APPPAH Congress, San Francisco. Available on audiotape from Sounds True, (303) 449-6229.

Emerson, W. (1993). *Treatment outcomes*. Petaluma, CA: Emerson Training Seminars.

Emerson, W. (1995/1996). *Treating birth trauma during infancy:* A series of five videos. Petaluma, CA: Available from Emerson Training Seminars, (707) 763-7024.

Etényi, Zsuzsanna.(2009) Apák, ELTE Affektiv Pszichológiai Kar, Perinatális szaktanácsadó képzés, Előadások jegyzet, Budapest

Etényi, Zsuzsanna.(2003), *Születési emlékezet kisgyerekeknél*, Disszertáció ELTE, Pszichológiai

Frigyes, Júlia. (2010) A csecsemő szoptatási, altatási nehézségeinek terápiája. A csecsemő sírása. In: Pszichoszomatikus betegségek csecsemő- és kisgyermekkorban. Regulációs zavarok. A XII. *Családbarát Konferencia kiadványa*. http://www.ogyei.hu/upload/files/xii._csb_2010_konf.pdf (Letöltve:2013. jún. 1.)

Heckman J. at all, (2000) Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy, Equation, www.heckmanequation.org, James J. Heckman is the Henry Schultz Distinguished Service Professor of Economics at The University of Chicago, a Nobel Laureate in Economics and an expert in the economics of human development. Letöltés:2018.19.12.

Hargitai Katalin.(2000) Meixner Ildikó diszlexia prevenciós és - reedukációs módszeréről és a Játékház című tankönyvcsaládjáról. Anonymus Alapítvány, Budapest,.

Hidas, Gy., Raffai, J. (2009) Perinatális szaktanácsadó képzés, *Kapcsolatanalízis*, Budapest, Jegyzet

Illyés Sándor. (2000) (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek.* ELTE BGGYFK, Budapest, 2000. Kulcsár Mihályné: *A tanulás öröm is lehet*, Magánkiadás. Bicske,.

Juhász, Ibolya. (2009) Padlock in soul – description of cases in perinatal communication: lokot na dusi…- trauma prenatalne komunikacije- PTSD, PAS, Szerbia,1st International Congress on Psychological Trauma: prenatal, perinatal & postnatal aspects (PTPPPA 2015), may 15–16, 2015., Belgrade, Serbia (2015), ISBN: 978-86-89431-03-2 (Laac)

Juhász, Ibolya. (2012) Perinatális Fejlődési és Nevelés-lélektani Szaktanácsadó, továbbképzési Szakmai nap, Kokas Klára Agapé Élet-öröm Alapítvány, Budapest (2012) Perinatális Fejlődési és Nevelés-lélektani Szaktanácsadó, továbbképzési Szakmai nap, Kokas Klára Agapé Élet-öröm Alapítvány, Budapest

Juhász, Ibolya.(2013), Perinatális Fejlődési és Nevelés-lélektani Szaktanácsadó, A Korai Ambulancia programja, Budapest, kézirat

Juhász Ibolya. (2016), The pattern of birth in the normative changes, in development and in behavior, 13th National Congress of the HSPPPM, the Hungarian Society of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine, February 12-13, (2016), Budapest

Lakatos Katalin (2003)Az iskolaérettség szűrése az állapot- és mozgásvizsgáló teszttel. Új Pedagógiai Szemle

Lakatos, Katalin (2005) Korai szenzomotoros fejlesztés. *Fejlesztő Pedagógia, 2001/6.* Pinczésné dr. Palásty Ildikó: Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen,

Kokas, Klára (2009), ELTE APIK Perinatális szaktanácsadó képzés, előadás, sajátélmény gyakorlati képzés. Képességfejlesztés zenei neveléssel, Budapest, Zeneműkiadó, 65. 118-120p

Marton-Dévényi, Éva (2002), Tapasztalataink és tanulságaink az Alapozó terápiában, *Alapozó terápiák*, Budapest

Marton M. (1970): Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle, 27*. 182–197.

Molnár, Judit. E. (2010) Gondolatok és tapasztalati vázlatpontok a csecsemőkori evészavarokhoz és súlyos székletvisszatartási problémákhoz. In: Pszichoszomatikus betegségek csecsemő- és kisgyermekkorban. Regulációs zavarok. A XII. Családbarát Konferencia kiadványa. http://www.ogyei.hu/upload/files/xii._csb_2010_konf.pdf (Letöltve: 2013. jún. 1.)

Nemzetközi Perinatális Egészségügyi Egyesület, (2001) Barcelonai dekleráció

Németh Tünde. (2010). Itt és most - A koragyermekkori regulációs zavarok helyzete Magyarországon. XII. *Családbarát konferencia kiadványa. OGYEI*, Budapest. 7-12.

OECD (2010): Education at a Glance. 2010. OECD Indicators. Paris

Orosz Katalin - S. Nagy Zita (2016) *A sorsformáló 9+1 hónap*. A magzati kor és a születés hatása az életút alakulására, Kulcslyuk Kiadó, Budapest

Orosz, Katalin. (2013) *Születés: extázis vagy trauma?* HVG Extra: Pszichológia, Születéseink – Mi mindent hordozunk magunkkal a fogantatásunk óta? HVG Kiadó, Budapest. Otthon Könyvkiadó, Budapest.

Perti, G.,Vályi,R., (2009) *Autizmus-tény-képek*, Autisták Országos Szövetsége, Jelenkutató Alapítvány, Budapest

Sántha K. (2015) Trinaguláció a pedagógiai kutatásban, Eötvös Kiadó, Budapest

Szvatkó, Anna. (2002) Hiszen ez játék! Szenzoros integrációs terápiák a fejlesztésben. In: Martonné Tamás, M. (szerk.) *Fejlesztőpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Varga Izabella- Szvatkó Anna.(1993) Jean Ayres szenzomotoros integrációs terápiájának néhány alapelve, I. *Óvodai Nevelés 4.* 114-116.o.

Szvatkó, Anna. (2014) Szenzoros integrációs terápia. In: Vikár A. Vikár Gy. Székács E. *Dinamikus gyermekpszichiátria*. Medicina Kiadó, Budapest.

Varga Katalin, Horváth Éva, (2013a), Séta a jó szülésért megalapítóinak szóösszetétele, Budapest,

Varga, Katalin (2008) *Szuggesztív kommunikáció a szomatikus orvoslásban*, Cheek,1969, Kommunikáció a kritikus állapotú betegekkel, 201-222, ELTE Kiadó, Budapest

Varga Katalin. (2011) Az oxitocin, mint neurotranszmitter: a perifériás hatókörön túl http://semmelweis.hu/neurologia/files/2017/05/Varga-Katalin-Az-oxitocin-mint-neurotranszmitter.pdf

Winnicott, Donald. (2008), *Elég jó anya*, Gondolat kiadó, Budapest

World Association of Perinatal Medicine. 5. World Congress of Perinatal Medicine. The European Association of Perinatal Medicine. Declaration of Barcelona on the Rights of Mother and Newborn. Barcelona, 2001.

RELATIONSHIPS BETWEEN PERINATAL EXPERIENCES, DEVELOPMENTAL DIFFERENCES AND LEARNING

Summary

The circumstance of birth, the way someone is born, where and with whom, can have a strong effect on the later development and life of the child to be born. Pre- and perinatal experience will become a determining pattern in farther development and changes. The aim of our research was to get to know the connections between pre- and perinatal risk factors and development and learning. We examined the correlation between the developmental variables and learning and the perinatal anamnesis of the disharmoniously developing children aged 0-6 years, n = 122, showing up at special Family Services. We applied semi-structured interviews, observation and progress tests. There is a high number of pre- or perinatal organic and psychological risk factors in the anamnesis of the children. Based on time distribution, risk factors can be spotted mostly in the first trimester and the time period around birth. Frequency per capita is M_ (average) = 10. The presence of risk factors is significantly high in the case of developmental, partial ability and learning disabilities. In the sample of those who came to us 3.63 times more, other, further developmental disorders occur during the development. Parents of children with developmental disabilities come to special service, but the whole family system needs support. Early interventional and preventive diagnostics and therapies would contribute to the well-being of the whole family and the children's long-term successful learning.

Keywords: *birth pattern, developmental pattern, perinatal trauma, early intervention and prevention, risk factors in normative changes, learning disabilities*

Discipline: *early intervention and prevention, special education, learning disabilities, perinatal psychology*

A BRIEF HISTORY OF HUNGARIAN TEACHER TRAINING FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS FROM THE BEGINNINGS TO THE PRESENT DAY

ZOLTÁN KISS[1,2], KRISZTINA SZŐCS[1], IBOLYA SZILÁGYINÉ SZINGER[1]
[1]Eötvös József College Institution of Pedagogy, Baja, Hungary
[2]Szent István University Kaposvár Campus, Physical Education and Sports Center, Kaposvár, Hungary
kiss.zoltan@ejf.hu; szocs.krisztina@ejf.hu; szilagyine.szinger.ibolya@ejf.hu

The study is dedicated to commemorate the 150th anniversary of the founding of teacher training in Baja and to mark its continuous operation.

Summary

Eötvös József College celebrates the 150th anniversary of founding teacher training in Baja on 17 October 2020. For this occasion, we intend to present a brief summary of the history of Hungarian teacher training.

Following a chronological order, we will touch upon the early centuries of the Hungarian educational system followed by the period of teacher education regulated by royal decrees. Next, we intend to focus on focus on the era of statutory secondary teacher training, which included numbers of key measures. Another milestone in Hungarian teacher training was its entry into tertiary education, the initial stage of which, tertiary vocational schools have already created tertiary education based on the secondary education of the teachers. The real breakthrough, however, was elevating teacher training to college rank, which extended from the initial three-year course to four years over time. Finally, we will provide an overview on the 150 years of teacher training in Baja.

Keywords: *Teacher training, Hungarian education, educational changes*

1. Pre-history of teacher training

In the early centuries of Hungarian school affairs, schools were under the control of the Church (*Kelemen*, 1998). In the 11th -16th centuries clerics oversaw teaching in parish and urban-parish schools. From the 19 th century, teaching fell into the hands of professional masters ("Ludi magisters"). Prior to the mid-18 th century, teachers had to be familiar with the curriculum to be taught, therefore they had to complete the folk school and remember the methods used to teach them as students. If one met the two conditions, then according to the perception characteristic of the era they were considered suitably qualified to teach (*Molnár*, 2009). The ability to teach was therefore widely perceived as the knowledge of the curriculum, and moral behaviour and lifestyle. Theoretical pedagogical or didactic methodological pre-qualification was not required, and these were determined by tradition. Folk schoolteachers had to know the principles of practical education that developed over the centuries. They were controlled by their superior, the local pastor, or the supervisor from the church centre (*Mészáros*, 1984; cited in *Németh*, 1990, 1993).

2. Period of teacher training governed by royal decrees (1775-1868)

The first form of institutionalization took place in 1771, when Ignác Felbiger – realizing the need to train teachers – founded the first "norm school" in Vienna (*Pukánszky* és *Németh*, 1994; cited in

Gombos, 2011). Following the Austrian model, the first norm school was founded Hungary in Pozsony in 1775 within a wide-range educational reform in the Habsburg Empire, and this was followed by other institutions from 1777 (*Németh*, 1993).

By introducing *Ratio Educationis* in 1777, Maria Theresa paved the way for the development of a modern education system in Hungary (*Németh*, 2012). Instructed by *Ratio Educationis*, teacher training was organized by the state for the first time at national level. The royal decree linked the training of teachers of the urban folk schools to the norm school (*Ködöböcz*, 1986; cited in *Molnár*, 2009). Following the rule of Maria Theresa, the designated norm schools conveyed the pattern for "teaching methods, teaching languages, eloquence, spelling and counting", therefore preparation for teaching took place within an institutional context for the first time (*Cseh*, 1996: 4). However, while *Ratio Educationis* clearly defined the general literacy requirements, it did not provide a framework for subjects to convey vocational literacy: the pedagogical disciplines were still absent from the training (*Vaskó*, 1985).

The 2nd *Ratio Educationis* (1806) summarized the measures of the previous document regarding teacher training and added new provisions and elements. Among others, the knowledge expected from teachers was extended with pedagogical-didactic expertise and knowledge of the Hungarian language and history (*Németh*, 1990; *Szakál*, 1934; cited in *Gombos*, 2011).

The social need for adequately qualified teachers to work in Catholic and Protestant schools began to emerge in the first third of the 1800s (*Molnár*, 2009). This process prompted Bishop László Pyrker of Szepes to establish in Szepeskáptalan in 1819 the first independent teacher training institute which was not connected to any other educational institutions. The language of teacher training here was the German language until the 1870s since the majority of the population of the diocese spoke German. This led to the launch of secondary teacher training, based on general primary education, which remained until 1959 with minor modifications (*Németh*, 1990). In 1828, in his next place of residence, Eger, Archbishop Pyrker founded a new teacher training institute where the language of the training was Hungarian (*Molnár*, 2009).

A subsequent royal decree ordered the establishment of five Roman Catholic teacher training institutions in Pest, Szeged, Miskolc, Érsekújvár and Nagykanizsa in 1840 (*Németh*, 1990). The Reformed church established teacher training in Debrecen, Nagykőrös and Nagyenyed, these institutions were connected to secondary schools (*Németh*, 1993). The Lutherans, like the schools run by the Reformed church, linked teaching training first with the lyceum and then with the grammar school, but their own teacher training institutions also began functioning independently in Sopron and Felsőlövő (*Molnár*, 2009). By the 1860s, denominational, independent teacher training programmes - usually of two-year duration - became commonplace, in which both modern theoretical and practical vocational literacy, and the knowledge associated with teaching duties (cantor, notary) were considered equally important (*Németh*, 1990). Until the birth of the directives concerning general education generated by József Eötvös in 1868, teacher training was in the hands of the Church (*Ravasz* et al. 1960; cited in *Füle*, 1968).

3. Period of statutory secondary education (1868-1958)

With the People's Education Act in 1868, József Eötvös - the first minister of religion and public education in the independent Hungarian state after the compromise - laid the foundation on which modern Hungarian public education could be built in the dualist era (*Kelemen*, 1999). The law aimed at achieving a radical change in public education, the impact of which became truly noticeable only after decades of considerable financial strain (*Kovács*, 2014). Nevertheless, the law settled the issue of public education ahead of many Western European countries (*Németh*, 1990). It extended the compulsory schooling to the age of 12 with the six-grade elementary school, furthermore, it increased the period of teacher training to three years (*Bollókné* and *Hunyadyné*, 2003). Eötvös established state school supervision, had folk school textbooks and manuals published, organised the study trips abroad for teachers. Moreover, in order to increase the professional and general knowledge of teachers, he published the journal of *The People's Teachers*, and contributed to establishing folk education associations (*Molnár*, 2014). In addition to increasing the training period for teacher training, the Law on Public Education required the state to establish 20 teacher training institutions and teacher training institutions for girls, as well as to establish a practicing elementary school with two acres of gardens (*Gombos*, 2011). The age of admission was 15, and additional conditions were physical fitness and completion of secondary school and 4 years of civil school or equivalent literacy were also considered

as a basic condition. (*Németh*, 1993). Theoretical pedagogical subjects were included in the curriculum of teacher training, and a year for teaching practice was introduced, after which the candidates were required to pass a final exam (*Vaskó*, 1985). The first state-owned teacher training school opened in Buda in 1869 then in Csurgó, Losonc and Sárospatak. This was followed by Baja in 1870 and then the other teacher training institutions (*Németh*, 1993). By the end of the 1870s, the number of state-owned teacher training institutions had reached 23, which in parallel gave rise to denominational teacher training. By 1918 there were a total of 91 teacher training institutions (51 for male and 40 for female trainees) in the country, 30 of which (22 and 8 respectively) were state-owned (*Kelemen*, 2007). The three-year training cycle, the new structure, and the content of the programme were only gradually adopted by denominational institutions (*Molnár*, 2009). "The first state curriculum of 1869 was followed in 1877 by a new, corrected curriculum, including training experience." (*Kelemen*, 2007. 13.)

The length of teacher training was increased to four years by decree of the ministry in 1881. This was justified by the fact that three years of training were not sufficient for sound basic literacy and high-quality theoretical and practical training. Also, it was difficult to insert the duration of the teaching practice between the courses and exams, furthermore, there was a significant difference in students' pre-existing qualifications (*Németh*, 1993). The age of admission for boys (girls had a 14-year age of admission from 1868 onwards) was also set at 14 years of age. This way teacher training institutions became an integral part of the system of Hungarian secondary schools at 14-18 years of age (*Molnár*, 2009). The denominational institutions did not consider the regulation to be obligatory for them, therefore, in their case, the process of transformation only progressed in rather a reluctant manner (*Gombos*, 2011). However, the transition in state schools was smooth, setting the organisational framework for training until the early 1920s (*Németh*, 1993).

In 1920, a ministerial decree set out that the four-year teacher training institute be restructured into six grades, but this proved to be impossible to implement due to the lack of financial resources (*Mészáros*, 1995). Sharp criticism of the plan also contributed to the failure of the restructuring (*Németh*, 1993). The consequence of all this was that the plan of the six-grade teacher training institute failed before it was tried in practice. Finally, in 1923 the ministerial decree nr. 81986 set the of teacher training in five years (*Füle*, 1956; cited in *Németh*, 1990). From the mid-1920s, the quality of education improved noticeably with the extension of the duration of the programme, and also because students gained their qualification as teachers at a more mature age, at the age of 19-20. Kúnó Klebersberg was succeeded by Bálint Hóman in the ministerial chair. Hóman was also associated with several major reforms in public education: uniform secondary education, reducing teachers' overburden, reforming teacher training, school supervision, plans for standard grammar schools (*Németh*, 1990). In 1928, Miklós Horthy announced the need for an eight-grade folk school, the material and personal conditions of which were to be realized in 12 years. During this time, the decision was taken on compulsory education up to the age of 14 and on two-level teacher training in 1938 - the lower level of this would have been a four-year lyceum and the upper level of the two-year academy (*Bollókné* and *Hunyadyné*, 2003). However, in 1941, by ministerial measure, the fourth class of the lyceum was cancelled. Studies begun in the three-year programme were followed by two years of teacher training, i.e. the entire training period remained five years long (*Molnár*, 2009). "This odd five-year teacher training - education in the first three years according to the curriculum of the lyceum, and in the next two years according to the curriculum of the teacher training institute - remained until June 1948." (*Mészáros*, 1995. 78.)

Between 1945 and 1948 the visions and ideas regarding public education were coordinated by the Council of National Public Education, which served as an advisory body of the Ministry. In addition to developing an eight-grade primary school type, the council also addressed the issue of the modernisation of teacher training (*Németh*, 1993). As a result, between 1947 and 1949 there were pedagogical colleges, where both teachers and primary school teachers were trained within a uniform teacher training structure (*Mészáros*, 1995).

In the spring of 1948, the Ministry ordered the immediate termination of the five-year teacher training schools without realistically estimating the consequences of the decision, thereby destroying the traditions, values and achievements of almost 200 years (*Németh*, 1993).

A year after abolishing secondary teacher training, it became clear that the pedagogical colleges were unable to cope with the challenges they faced (*Gombos*, 2011). The task of the pedagogical colleges remained to train the subject teachers of the upper secondary school, which resulted in the

restoration of the discontinued secondary teacher training (*Németh*, 1990). As a result, from September 1949, teacher training continued to operate in a new organizational form; the training time was reduced from five to four, and the official name became pedagogical grammar school (*Mészáros*, 1995). After one year of operation, the pedagogical grammar schools ceased to exist, and the reorganisation of teacher training began again. From September 1950, after less than two and a half years, they reopened as four-year vocational schools with new purpose and content. The four-year course ended with a final examination entitling the student to continue to tertiary education, so it was possible to continue university and college studies afterwards. However, in order to obtain a lower primary school teacher qualification, students had to spend another year as a trainee teacher in a primary school, which meant that teacher training lasted four years, but receiving the qualification actually took five years. Despite the several changes, this form of training did not produce the desired result, which made it increasingly clear that an in-depth reform of teacher training was needed. UNESCO's meeting in Geneva in 1953 prepared a recommendation for European countries calling for the introduction of college-level teacher training. Subsequently, at the beginning of 1956, the Ministry of Education drew up a plan for a two-year tertiary education for primary and nursery school teacher training (requiring he above-mentioned entrance qualification), which was intended to be prepared and implemented in three years (*Németh*, 1990).

4. Period of tertiary teacher training (1959-present)

4.1 Tertiary vocational teacher training (1959-1974)

The idea of introducing tertiary teacher training had been raised several times in previous decades amid various debates and proposals. Then, characteristic for the decision-making mechanism of the era, first at the meeting of the MSZMP KB in accordance with the Council of Ministers in 1958 a regulation was adopted which ordered the start of higher education training from the following academic year. This moved teacher training from the framework of public education to the fringes of higher education (*Bollókné* and *Hunyadyné*, 2003). "The transition to tertiary primary and kindergarten teacher training was also an important step in international comparison: Hungary was one of the first European countries to implement the tertiary education of teachers and kindergarten teachers based on a high school education." (*Ladányi*, 1990. 60.)

Admission required a school-leaving certificate, followed by a successful aptitude and entrance examination. The program duration was eventually set at three years, of which one semester had to be spent doing external traineeships in the designated primary schools (*Németh*, 1990). Instead of the initially planned two years, the final decision specified three years of training because one of the biggest problems would still have been the huge workload of students. It was clear in professional circles that a tertiary teacher training programme with a two-year timeframe was not enough to achieve both the practical objectives and the acquisition of knowledge (*Gombos*, 2011). In September 1959, 11 of the former secondary teacher training institutions re-opened as three-year tertiary teacher training centres (*Mészáros*, 1995). The first tertiary teacher training institutes were launched in Budapest, Győr, Esztergom, Szeged, Debrecen, Jászberény, Baja, Kaposvár, Sárospatak, Szombathely and Nyíregyháza (*Molnár*, 2009). The first curriculum of these tertiary teaching institutes was published in 1959 and was amended in 1964, 1970 and 1973 (*Mészáros*, 1995). This reflects the change in, and development of, the training content. In the first curriculum, a broader framework was provided for areas of the profession and practical training, the latter covering 25 % of the training time (*Bollókné* and *Hunyadyné*, 2003).

During the next period, in the ensuing curriculum ideological expectations also became more pronounced, weakening the vocational nature of teacher training, and this was when the previous six-month external practical training was reduced to one month. This reveals the main characteristic of the first 15 years of tertiary teacher training, in which the nature of the tertiary teacher training course, which prepares for the special educational tasks of the primary school, was not sufficiently realised and manifested in the characteristics of the structure and content of teacher training (*Németh*, 1990). *Bollókné* and *Hunyadyné* (2003) claimed, however, that over time, both teachers and students considered the teacher training model to be desirable, with the proportion of theoretical subjects increasing in curricula at the expense of practical training. According to them, this period is characterised by the purge of the theoretical teaching content and general literacy development.

4.2. College teacher training (1975-present)

In 1974, following Decree No.13, tertiary teacher training institutes were organised into teacher training colleges. The reorganisation, which did not affect the training tasks and left them unchanged, took place in the following three academic years, teaching staff were, however, classified according to the college hierarchy, and the previous specialization groups were converted into departments. The new curriculum of the teacher training colleges was published in 1976, followed by another one in 1980 (*Mészáros*, 1995). The main feature of the new curriculum was the large amount of burden put on students. This was mainly due to the two compulsory colleges for advanced studies, which – unlike the previous training time- frame – imposed serious quantitative requirements and expectations on trainee teachers. The direct consequence of this was that this curriculum was in need of review and required modification from the outset. The main reason and the purpose of the 1980 curriculum was to decrease student workload, which was intended to be ensured by reducing the number of areas to be chosen from two to one. However, at the same time, the timeframe for teaching several subject areas increased, resulting in a scarce reduction in the number of classes (*Gombos*, 2014). At the end of the 1980s, initiatives were taken to extend the training period to four years (*Mészáros*, 1995). In the 1990/91 academic year a four-year course for foreign language teacher training was introduced. The training period in general was then increased to four years in 1994, starting from the 1995/96 academic year (*Molnár*, 2009).

This included several new elements. Firstly, primary teacher training was expanded, therefore teachers were now trained to teach 6-12-year-old pupils. This meant in addition to preparing for the educational tasks of the 6 to 10-year-old age group, the trainee teachers were also trained in a subject area, or specialisation, which they could then teach in the 5th and 6th grade. Secondly, the integrative nature of teacher training was strengthened, i.e. it cannot move towards specialisation, since the areas of knowledge or cultural domains require a more comprehensive, broader approach as opposed to subject area teachers. Thirdly, with the extended training time, teacher training was integrated into both higher education and teacher training systems (*Hunyadyné*, 2000).

The changes affected not only teacher training, but also extended across the field of higher education through different plans and concepts. Despite the often contradictory ideas, dissolving the fragmentation of Hungarian higher education seemed to be a common starting point, making institutional integration inevitable. As a result, from 2000 onwards, the traditional teacher training institutions were abolished. During the conversion, eight institutions were connected to universities, five training institutions continued to operate within an integrated college framework, whereas three ecclesiastical and one foundation training institutes retained their autonomy (*Bollókné* and *Hunyadyné*, 2003).

Decree No. 252/2004 (VIII. 30.) published in 2004 regarding “certain rules for the introduction of a multi-cycle linear higher education training structure and the conditions for the launch of the first training cycle”, which – following Anglo-Saxon practice – introduced a new linear, multi-stage system from September 2006. As a result, the dual system of continental traditions ended and several traditional higher education courses, and pairs of majors were abolished. Following the Bologna-type restructuration, Hungarian teacher training was transformed into BA or BSc training, as a bachelor's degree, and could preserve the optional fields of education (*Molnár*, 2009). The periodization of the history of teacher training in Hungary is summarised by *Béla Molnár* (see Appendix).

Summarising the brief history of teacher training, *Elemér Kelemen* (2007. 40.) stated that "The Hungarian history of teacher training, apart from minor fractures, was characterized by organic development, continuity based on traditions, the needs of public education, and international experience."

Hungarian teacher training has travelled a bumpy road over the past centuries, and in its history and development it has created much of value, on the basis of which it deservedly earned the Prize of Hungarian Heritage in 2002.

The Project is supported by the European Union and co-financed by the European Social Fund (code #: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, project title: Strengthening higher education in water management through intelligent specialization).

BIBLIOGRAPHY

Bollókné Panyik Ilona és Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 7-8. sz. 4-16.

Cseh Sándor (1996, szerk.): *Tanító- és óvóképző főiskolák az új ezredév küszöbén.* Tanító– és Óvóképző Főiskolák Kollégiuma, Debrecen.

Füle Sándor (1968): A közép– és felsőfokú tanítóképzés fejlődése. In: Kiss Lajos és Kiss Tihamér (szerk.): *Tanítóképző intézetek tudományos közleményei.* 5. Debreceni Tanítóképző Intézet, Debrecen, 185-197.

Gombos Norbert (2011): *A közép– és a felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében.* SZIE GTK Pályaválasztási és Tanárképző Intézet, Gödöllő.

Gombos Norbert (2014): Változások a hazai tanítóképző főiskolák tartalmi szabályozásában – az 1976. és az 1980. évi tanterv. In: Koós Ildikó és Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III.* Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. 136-163.

Hunyady Györgyné (2000): A négyéves „tanító" szak programja: Bevezetés és kommentár. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó– és tanítóképzés az ezredfordulón: Az óvó- és tanítóképzés felsőfokúvá válásának 40., főiskolai szintre emelésének 15. évfordulójára.* Tanító– és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár. 89-100.

Kelemen Elemér (1998): A magyarországi pedagógusképzés története, különös tekintettel az óvó– és tanítóképzés történetére. In: Gáspár László és Kelemen Elemér: *Neveléstörténet problématörténeti alapon.* Okker Kiadó Kft, Budapest. 169-186.

Kelemen Elemér (1999): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Donáth Péter és Hangay Zoltán: *Filozófia – Művelődéstörténet.* Trezor Kiadó, Budapest. 53-63.

Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában: Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből.* Iskolakultúra, Pécs. (Iskolakultúra-könyvek; 32.)

Kovács Krisztina (2014): A dualizmus kori magyar tanítóképzés alakulását befolyásoló német hatáselemek. In: Koós Ildikó és Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III.* Nyugat–magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. 175-187.

Ladányi Andor (1990): A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvi Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés.* Ts–4 Programiroda – OPKM, Budapest. 47-63.

Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok 996–1990*. 2. kiad. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. (A magyar neveléstörténet forrásai; 6.)

Molnár Béla (2009): A magyarországi tanítóképzés történetének periodizációja. In: Nagy Melinda (szerk.): *Zborník Z I. Medzinárodnej Vedeckej Konferencie Univerzity J. Selyeho „Vzdelávanie – Veda – Spoločnosť", Komárno, 7-8. september 2009. „Oktatás – Tudomány – Társadalom" I. Nemzetköti Tudományos Konferenciájának Tanulmánykötete, Selye János Egyetem, Komárom, 2009. szeptember 7-8.*, Selye János Egyetem, Komárom, 541-565. CD

Molnár Béla (2014): A Népiskolai Szemle és az Iskolai Szemle. In: Koós Ildikó és Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III.* Nyugat–magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. 188-201.

Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története: 1775-1975*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék. (Főiskolai Füzetek/*Zsámbéki Tanítóképző Főiskola; 11.)*

Németh András (1993): A magyar tanítóképzés történetének vázlata 1775-től 1948-ig. In: Nagy Andor (szerk.): *Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből.* 121-134.

Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775−1945.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Vaskó László (1985): A közoktatásügy és az általános iskolai pedagógusképzés alakulása a felszabadulás után. In: Molnár Károly és Vaskó László: *A magyar demokratikus tanügy negyven éve.* MTA VEAB, Veszprém. 75-114.

Appendix

Periodization of the history of teacher training in Hungary
Source: *Molnár* (2009)

Year			Teacher training organisation
11th century to 1775			Provision of teacher practice with general training, without teacher training
1775-1819			Standard school teacher training regulated by royal decrees
1819-1958			Era of secondary to secondary vocational training based on basic general studies
	1819-1868		Formation and development of independent teacher training
	1868-1958		Organisation and development of statutory secondary education
		1868-1881	Three-year teacher training
		1881-1923	Four-year teacher training
		1923-1938	Standard five-year teacher training
		1938-1941	6 years of two-level training (lyceum and academy): 4-grade lyceum + 2-year academy (cancelled)
		1941-1948	Dual five-year teacher training in secondary school: 3 years lyceum + 2 years teacher training
		1947-1949	3-year pedagogical college (cancelled)
		1948	no secondary training
		1949-1950	4-year pedagogical secondary school
		1950-1958	4+1 year teacher training
1959-present			Tertiary teacher training
	1959-1975		3-year tertiary
	1975-1994		3 years of college
	1994-2006		4 years of college
	2006-present		4-year bachelor's degree, BA

COMPARISON OF THE VALUES OF SCHOOLCHILDREN IN CSÍKSZENTTAMÁS AND GÖDÖLLŐ

DÓRA KOLTA, TIBOR FARKAS
SZIU, Gödöllő, Hungary
koltadora@gmail.com, farkas.tibor.kumacs@gmail.com

Summary

Lecturers of the Szent István University of Gödöllő have been organizing village research camps in the Carpathian Basin for decades. In the summer of 2019, university teachers, researchers, as well as university and high school students carried out a questionnaire survey, conducted interviews and collected statistical data of the village. An online questionnaire was also filled out by pupils both in Csíkszenttamás and in Gödöllő. Our study compared the world view(s) of students visiting the 5-8th classes of a leading high school in a developed Hungarian town, and of a secondary school in a village in Szeklerland. The age group of 11-15 year olds is part of the Z-generation, and the survey also focused at the unique qualities of this generation. 156 questionnaires has been filled out in total, which reflect the similarities and differences between the two settlements' social status, economical possibilities, and the youth's outlook on the future.

Keywords: *Value research, Z-generation, worldview, Csíkszenttamás, Gödöllő*

1. The Z-generation and its values

In the present study, we address value as an internal motivating and regulating factor. The role of values in the life of every generation is significant. Kamarás (2010) argues this way: "Values organize, articulate our past, present and future. They orient, regulate the use of our physical and mental energies, delimit and express our social identities, our social self. " According to Andorka (2006), we consider values to be the cultural principles that express what a given society considers important, desirable and good. Schwartz identifies values with goals to achieve, which act as guiding principles for human action (Schwartz, 2003). Elemér Hankiss distinguishes between subjective and objective values. According to his definition, "subjective value is everything that a system feels, believes or judges necessary for itself, for its own existence, operation and possibly development". Whereas "objective value is all that a given system needs in order to exist, function, and possibly evolve" (Hankiss, 1977: 342-343). According to Hofstede (2008) values denote general tendencies according to which we like a certain state of things more than others. We can also say that values are feelings marked with arrows: they point in a positive or negative direction. Kluckhohn (1951: 395), on the other hand, puts it this way: " A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable, which influenses the selection of available modes, means and ends of action". In our research, we analyzed individuals, i.e., pupils aged 11–15 years, and drew conclusions about their value systems. The examined group belongs to the Z-generation, i.e. the IT-generation, born between 1996-2010 (Kulcsár 2009.) The concept of generation is widely used, in this case we discuss a fundamentally sociological interpretation, as the evaluation is based on experiences of socialization. Strauss and Howe (1997) define generation as the totality of individuals who exist in the same (geographical) area and historical era. This temporal and spatial delimitation is important because, with its help, the individuals are connected by the same historical experiences and circumstances, and the closer their ages are when an event occurs, the closer the events bring them. In our case, the common geographical area is the

Carpathian Basin, and the common historical conditions are the post-socialist Romanian and Hungarian reality after the change of regime.

Within Europe, as a result of historical developments after the Second World War, Western and Eastern Europe took a different path, which, at least up to Generation X, resulted in very different life experiences. The initial years of Generation Y, but especially Generation Z, are the first that can already be considered uniform in this sense. Generation Z is the world's first global generation, a direct consequence of the equalizing property of the Internet. (McCrindle – Wolfinger, 2011) Their parents are typically members of Generation X (but also younger baby boomers and older members of Generation Y can be found among them), which predicts distances between parents-teachers and members of Generation Z. "The members of Generation Z live in a world that has been created and is being constantly developed by adults" (Tari, 2011 p. 19). The members of the generation were born into and use the tools provided by digital technologies (which, moreover, their parents have also learned to use) as a skill in a completely natural way, and make the most of the opportunities they offer (multitasking), information consumers and - producers as well. The digital revolution is clearly driven by the younger generation.

The circle of friends of Generation Z will remain unchanged (Bernschütz et al., 2016) similarly to Generation X and Y, but, for the 'wired' generation virtual existence is much safer than reality, and for this reason, they experience their friendships more and more via the internet (which, in the case of long-distance friendships, is completely self-evident). It remains unsure, though, whether it is actually satisfying for them in the long run. The virtual world itself is the embodiment of freedom for them. Following Palfrey and Gasser (2008), Generation Z is best characterized by the use of technology to express their personalities, in which they present themselves as more beautiful and better than in reality, therefore, in the online world, they can afford more and more than usual. Not surprisingly, they expect information to come in digital forms, as much as possible. Integration into the real life, and the onset of adulthood fill them with anxiety, and these occur much later compared to previous generations (Tari, 2011).

2. The Bálint Vilmos Primary School in Csíkszenttamás

Csíkszenttamás (Tomești) is a village in Romania, in Harghita County. Until 2004, it belonged to Commune Karcfalva administratively, since then it has been an independent village with approx. 2,600 inhabitants. The Bálint Vilmos Primary School in Csíkszenttamás is an independent legal entity, operating exclusively within the Hungarian-language institutional network, it is only Hungarian-speaking in terms of the language of the educational place (http://intezmenytar.erdelystat.ro). It was named after Vilmos Bálint (1877-1949), a Catholic priest, who served in the village between the two world wars (Balogh and Dávid, 1981-2010). The current school consists of several units, the kindergarten is housed in a modern building. It works with one daycare group, the other groups only have classes in the morning. Older children study in the old school building. Three years ago, a preparatory class was introduced, where children aged 6-7 prepare for the first class. They then complete the eight-grade elementary school and then continue their studies. Class sizes range from 14 to 31 pupils.

After graduation, students usually continue their studies in Miercurea Ciuc (Csíkszereda) or Gheorgheni (Gyergyószentmiklós), where they can choose between a vocational school (3 years), a vocational secondary school (4 years) and a grammar school (4 years). After that, many people go to university, continue their studies in Târgu Mureş (Marosvásárhely), Cluj-Napoca (Kolozsvár) or Miercurea Ciuc (Csíkszereda). From among those who get a job, many work abroad for at least a few years, for which one of the most popular destinations is Switzerland.

The teaching staff currently consists of twenty people, the community is strong. The institution is led by director Erika Izabella Ádám (Ádám, E.I.), the teaching staff has one male member, who teaches history. Teachers come from Miercurea Ciuc or the neighbouring villages, and commute on a daily basis. The proportion of locals and those from the surrounding villages is about fifty-fifty percent. The school has a good relationship with the parents. They do not receive much financial support from them, but they regularly attend events. Women's day, Mother's Day, carnival ball and children's day are organized by the school together with the parents. In the kindergarten, joint craft classes with parents are held before the holidays.

3. The values of the schoolchildren in Csíkszenttamás and Gödöllő

The essence of our research was a comparative study, where we compared the world view of the students of the Bálint Vilmos Primary School in Csíkszenttamás and the Török Ignác High School in Gödöllő. This was based on a questionnaire completed online in both schools by 5-8. class students. The Török Ignác High School in Gödöllő operates in one of the most developed medium-sized settlements in Hungary. Gödöllő is located in Pest county, 30 kms from Budapest, and has a population of approx. 34 thousand. High school students are motivated to learn, usually planning graduation. The institution was founded 64 years ago and moved to the city center 32 years ago to a newly built school with adequate facilities. Among its departments, the eight-grade grammar school training was included, so we were able to compare the 11-15-year-old children of Csíkszenttamás and Gödöllő.

According to our preliminary assumptions, the differences between the social situation, economic opportunities and the vision of the youth of the two settlements should be apparent from the completed questionnaires. 53 students from Csíkszenttamás and 103 students from Gödöllő took part in the questionnaire survey. The first group of questions concerned the students' family relationships and personal information. There are some significant differences in the family structures of the two settlements. The three-generation family model is much more common in Csíkszenttamás than in Gödöllő. Nearly a quarter of students live in families where grandparents also live with the family. However, this is the case with only three percent of students in Gödöllő. Families in Gödöllő are characterized by the fact that only parents and children live together. The number of children per family shows little difference in the two settlements, as the family model with two children is decisive. 48% of the interviewed students live in such a family in Gödöllő and 52% in Csíkszenttamás. The proportion of families with three children in both settlements is about one third of the respondents. Higher numbers of children in a family are rare.

There is a fundamental difference in the family model of the two settlements in one aspect. In Csíkszenttamás, the multi-generational family model is still typical, and coexistence with more distant relatives also occurs. In terms of living conditions and independence, as well as learning opportunities, it is important to know which student has a separate room within the family house or apartment. The opportunities for the children of Csíkszenttamás are surprisingly good. Two-thirds of them have their own rooms. The pupils in Gödöllő are even in a better position, as 88% of them have an independent living space. This opportunity is certainly reassuring, as the modern world requires learning, and it is also an expectation for rural children. The education of the parents shows a significant difference between the students of the two schools. The parents in Gödöllő have higher educational level. 79 percent of the mothers and 85 percent of the fathers are graduated. The same ratio is 10% and 2% in Csíkszenttamás.

It is obvious that due to the endowments of the settlements and the economic opportunities of the previous decades, the academic progress of the parents has developed. Already here, it is worth paying attention to how attractive the opportunity is to obtain a high school diploma and a university degree for today's students of Csíkszenttamás.

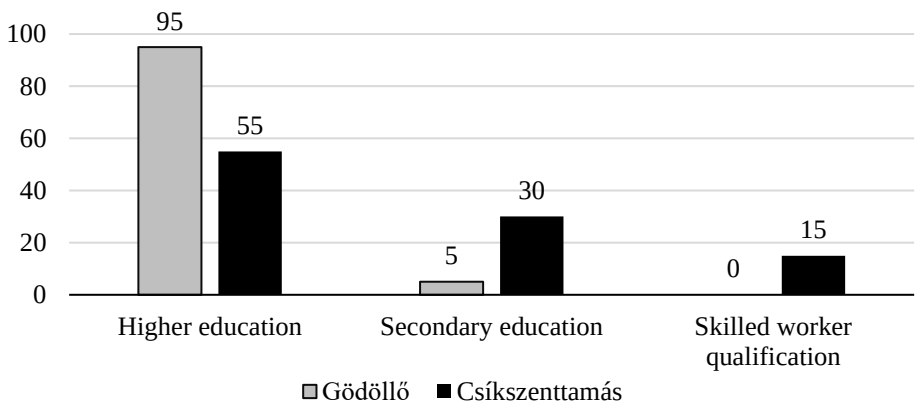


Figure 1. *Planned highest educational attainment of students (%)*
Source: Online questionnaire survey of the 2019 research camp in Csíkszenttamás

The modern world ensures a high standard of living for students in both settlements. Today, most people have the tools to help them find their way around. The number of smart phones is outstanding, which shows that this device can be found in the pockets, backpacks and especially in the hands of almost every student. 95 percent of the pupils of Gödöllő and 92 percent of the pupils of Csíkszenttamás have such a device.

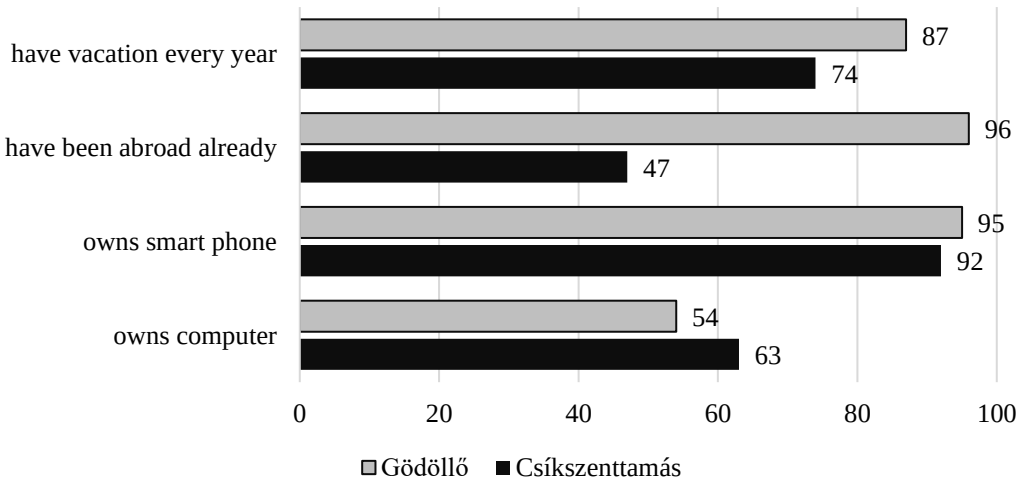


Figure 2. *Welfare situation of the pupils (%)*
Source: Online questionnaire survey of the 2019 research camp in Csíkszenttamás

The possibility of vacationing and traveling abroad is an opportunity for almost all students of Gödöllő. Nearly half of the students in Csíkszenttamás also goes abroad, and three quarters of them can take a holiday every year. Other surveys provided similar results, proving that young people living in Romania also have access to modern technical equipment, and the opportunity to travel is also provided. Economic and technical development has also accelerated in Eastern Europe. The intention to continue learning is articulated by each student who completes the questionnaire. More than half of the pupils of Csíkszenttamás wants a degree, but the minimum goal is to learn at least one profession. For students in Gödöllő, obtaining a degree is a natural goal. Only a few students would be satisfied with a matura exam. The discrepancy seen from the data is due to the characteristics of the two settlements and the family background.

The question about owning computer was most likely interpreted differently by the students living in the two settlements, and this may explain the interesting data. The children of Csíkszenttamás may have understood whether they had a computer in their household, and the children of Gödöllő may have understood whether they had their own computer. (After all, if only 54% of the students in Gödöllő had a computer at home, the rest would not be able to complete the grammar school: due to the abundance of digital tasks, the electronic diary, etc., a computer is a basic requirement.)

To explore future career choices is also outlined in the study objectives. For students in Csíkszenttamás, pedagogical, health and sports careers seem to be the most attractive. These roads represent a secure livelihood, a possible achievement for the family coming from the village traditions. The children from Gödöllő focus on IT and engineering. For them, sports and agriculture are not attractive at all, but there are some children from Gödölő who cannot yet choose from the options.

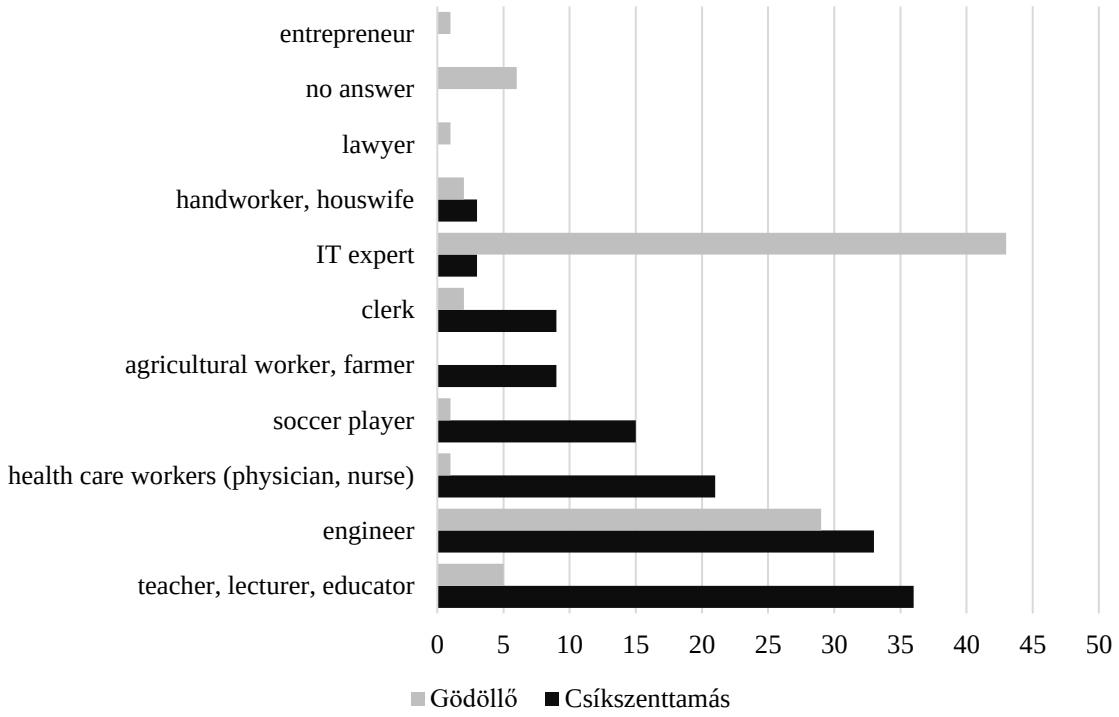


Figure 3. *Career choice plans of schoolchildren (persons)*
Source: Online questionnaire survey of the 2019 research camp in Csíkszenttamás

Further education and choosing a profession also partly determine the possibility of choosing a later place of residence. For the 11-15 age group, staying at home does not seem an attractive prospect. 35 percent of the pupils of Csíkszenttamás and 27 percent of the pupils of Gödöllő plan their future by living in their current place of residence. Nearly equal proportions believe that working and living abroad will bring them the living conditions they hope for.

There are several possible interpretations of this data. According to their age, children have a strong desire for adventure and increased curiosity. They may have received a lot of positive information about other countries that makes them attractive. At the same time, dissatisfaction with the current home situation can also motivate the choice of future residence. Obviously, these intentions and ideas may change significantly in the future, but they certainly carry important information about the children's ideas.

The value choices of the two groups are almost identical. For the children the most important are the traditional values that we would think the world has already gone beyond. Family and friendship are on the first places of both groups' value scales, approaching the maximum value with very high averages. Interestingly, sports rank third, although this can be explained by age-related interest and a desire to compete. Learning also received a high rating. The pupils of Gödöllő find it a little more important than the pupils of Csíkszenttamás. This is indicated by the difference between the means: 3.54 to 3.37. There is only one element in the order of the values where the difference is significant. The students of Csíkszenttamás rank religion in the fifth place, while this value indicator is in the last place among the students of Gödöllő. This is probably due to a religious identity that strengthens national identity, which is very important for Hungarians in Romania. In Transylvania, religiosity is one of the traditional community values, while in Hungary this type of social attachment is increasingly being pushed into the private sphere.

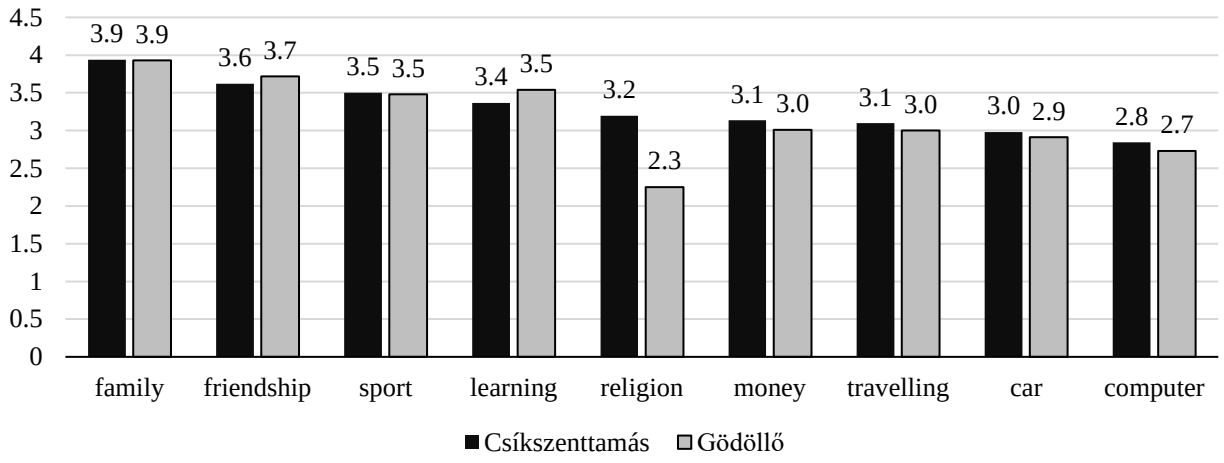


Figure 4. *Value choice of schoolchildren (1 - not important at all, 4 very important)*
Source: Online questionnaire survey of the 2019 research camp in Csíkszenttamás

A healthy set of values is reflected in the responses of both groups interviewed. Students are aware of their circumstances, their opportunities. They have ideas about their future; they know that learning provides them with a livelihood and an expected future. The above data shed light on the important role that 21st century schools play. Without learning, development is unthinkable. The question is what, how and under what circumstances to teach to the next generation. The school of Csíkszenttamás and the pupils studying there meet the challenges of the age. The same can be said about the pupils of Gödöllő. But we must also see that the changing society and rapid technological development of the 'information age' pose a serious challenge to young people. We can be confident that by preserving the values of today's society, they will be able to keep up with changes.

4. Conclusion

In our study, we compared the world views of the upper secondary students of the Bálint Vilmos Primary School in Csíkszenttamás and the pupils of the Török Ignác High School in Gödöllő. We can state that the school in Csíkszenttamás is in a favourable position both in terms of its infrastructure (building, equipment) and personal conditions (management, faculty). The teaching of subjects requiring more special conditions (informatics, physical education, foreign languages) can also be solved well. The school is an integral part of the village, it has good relations with the management of the village and the parents of the students, they help each other's work.

An online questionnaire survey of upper secondary school students provided a credible picture of the world view of children in Csíkszenttamás. Interestingly, as we compared all this with the world view of their Gödöllő high school students' contemporaries, and we found many similarities and some differences. The students of Csíkszenttamás live in a slightly more traditional environment compared to the students of Gödöllő, they are more characterized by the multi-generational family model, and their long-established values (religion) and professions (teacher, doctor) are more important. At the same time, both groups put the family first on the value scale, and the importance of friendship, sports and learning lags behind. All this gives a very positive picture of the 11-15 year old youth of the two schools. Of course, the typical accessories of the Z-generation, the computer and the smartphone are also very important to them. Their everyday lives and their future are no longer imaginable without these tools, they just need to be taught to use them wisely.

In summary, it can be stated that despite the geographical distance and the different economic, social and cultural environment, there is no significant difference between the values of the teenagers of Csíkszenttamás and Gödöllő. Traditional values that have been proven for centuries are the most popular, so we can be confident that the youth of both settlements will take the obstacles successfully, it means, they can meet the current and future socio-economic challenges.

BIBLIOGRAPHY

Andorka, R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.

Balogh, E., Dávid, Gy. (1981-2010, eds.): *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon*: Szépirodalom, tudományos irodalom, művelődés I-V. Kriterion, Bukarest.

Bernschütz, M. – Dörnyei, K. – Nováky, E. (2016): *A Z generáció a jövőről – empirikus vizsgálat eredményei*. In: Tóth A. – S. Gubik, A. (ed.): Magyarország 2025-ben és kitekintés 2050-re. Tanulmánykötet Nováky Erzsébet 70. születésnapjára. Arisztotelész Kiadó, Budapest.

Hankiss E. (1977): *Érték és társadalom*. Tanulmányok az értékszociológia világából. Magvető Kiadó, Budapest.

Hofstede, G. – Hofstede, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere*. VHE Kft, Pécs.

Kamarás I. (2010): *Érték, értékelés és értékrend (szociológiai és szociálpszichológiai nézőpontból)*. Forrás: http://www.metaelmelet.hu/pdfek/tanulmanyok/ertek_ertekeles.pdf [16.06.2020]

Kluckhohn, C. (1951): *Values and Value Orientations in the Theory of Action*. In: Parsons, T. – Sils, E. (eds.), Toward a General Theory of Action. Harvard University Press, Cambridge. Forrás: http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8 [18.06.2020]

Kulcsár Zsolt (2009). Az integratív e-learning felé. Forrás: http://mek.oszk.hu/06600/06695/06695.pdf [16.06.2020]

McCrindle, M. – Wolfinger E. (2011): *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generations*. University of New South Wales Press Ltd, Sydney.

Palfrey, J. – Gasser, U. (2008): *Born digital – Understanding the First Generation of Digital Natives*. BasicBooks.

Strauss, W. – Howe, N. (1997): *The Fourth Turning: An American Prophecy*. Brodway Books.

Tari, A. (2011): *Z generáció*. Tericum Könyvkiadó, Budapest.

Internet sources

https://www.csikszenttamas.ro/web/oktatas/ [03.05.2020]

https://szekelyhon.ro/aktualis/palyazati-penzbol-keszul-turisztikai-terkep-csikszenttamason [03.05.2020]

http://intezmenytar.erdelystat.ro/intezmenyek/a-romaniai-magyar-nyelv-elemi-es-also-kozepfoku-oktatas-intezmenyrendszere/csiktamasi-balint-vilmos-altalanos-iskola/18645 [03.05.2020]

Interview

Ádám, Erika Izabella (2019) - School headmistress in Csíkszenttamás, interview made by the Researcher, July 2019

A „POSITIVE EGÉSZSÉG” INDIKÁTORAI MAGYARORSZÁG KÖZOKTATÁSÁNAK EGYES TANTERVI SZABÁLYOZÓIBAN

LADNAI ATTILÁNÉ
PTE BTK OTNDI, Pécs, Magyarország
szerencsesanita5@gmail.com

Összefoglaló

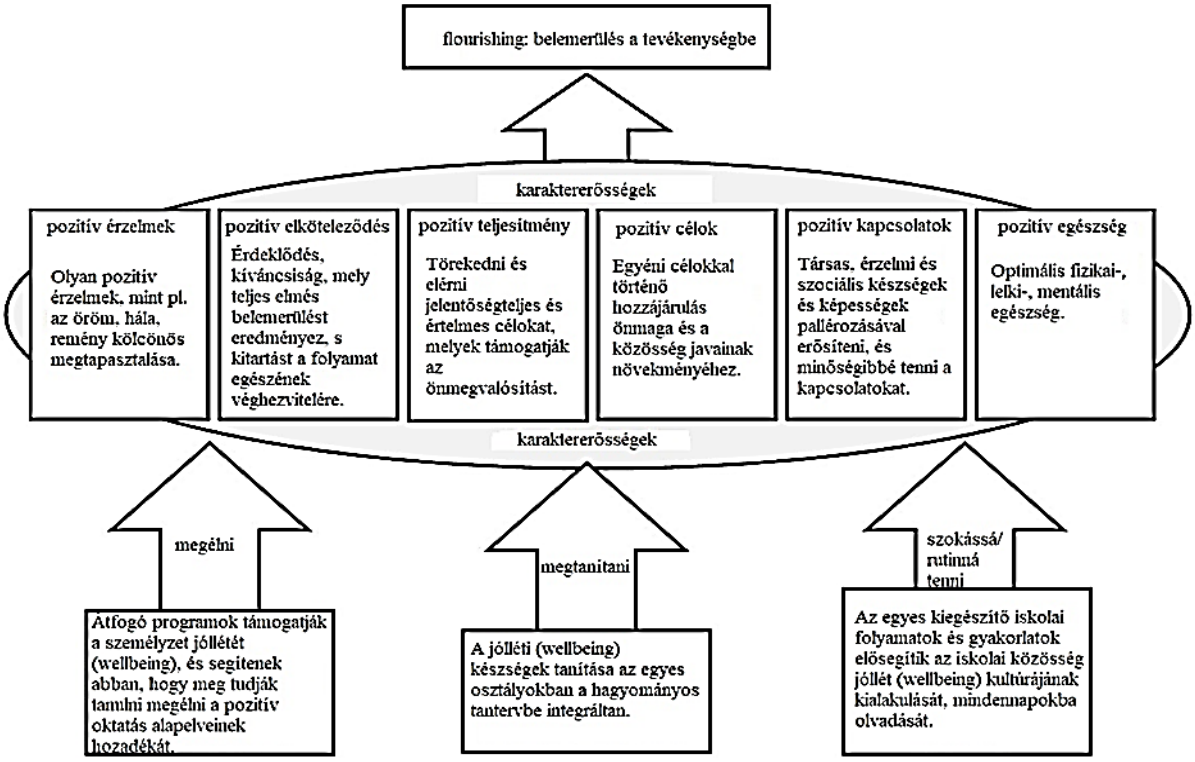
A positive education (PE) modellje -Norrish megközelítése mentén- a diákok egészségét és jóllétét helyezi középpontba, ezzel fejleszti a tanulási folyamat hatékonyságát. Célja az egészség ápolása explicit tanítással és tanulással, valamint olyan implicit stratégiák révén, amelyek elősegítik a biztonságos és egészséges viselkedés kialakítását és elsajátítását, valamint annak gyakorlati alkalmazását. A PE modell Seligman nevéhez köthető, meghatározása szerint a pozitív egészség több összetevőből áll, a teljes egészség akkor valósul meg, amikor egy személy fizikailag, szellemileg, szociálisan és érzelmileg is jól van.

Jelen tanulmányban disszertációm részeredményeit jelenítem meg, melyben a PE modell „positive health” elemei és indikátorai desk research módszerrel, a konceptualizálást követően pedig abszolút gyakoriság alapján kerültek operacionalizálásra, MAXQDA-val támogatott szemantikai tartalomelemzéssel egyes tantervi szabályozókban Magyarországon.

Kulcsszavak: *positive education, positive health, optimizmus, reziliencia*

1. Positive Education (PE)

A Positive Education a tanuló és a tanár saját erőforrásait felhasználva kínál alternatívákat a sikeres és eredményes a tanuláshoz, mely záloga lehet az életben való „beválásnak”, és hatékonyan járulhat hozzá az oktatás nemzetközi élmezőnyéhez való felzárkózásához is. A PE továbbá a személyiség karaktererősségeinek fejlesztését is célozza, melynek eredményeként megvalósulhat a környezetét és önmagát építő módon alakító „autotelikus személyiség” kialakulása. A pedagógiában - Seligman szerint - alapvető fejlesztési cél, hogy létrejöjjön a PE elemeinek pallérozása. A PERMA modell megismerése, tanítása, és gyakorlatba ültetése folytán válik a Positive Education az oktatás jobbá tételének eszközévé. A PE középpontjában a Seligman-féle (2011) jóllét-értelmezés áll, melyben a jóllét egy olyan konstruktumként fogható fel, amelynek öt eleme van (feltételezése szerint ezeket önmagukért választhatók, és egymástól elkülönülten mérhetők): pozitív érzelem (positive emotion), elmélyülés (engagement, finding flow), értelmes élet (meaning, purposeful existence), teljesítmény (achievement a sense of accomplishment), és pozitív emberi kapcsolatok (positive relationships). Az összetevők egyes kezdőbetűi a PERMA szót adják ki, ezért maga Seligman is a jóllét PERMA-modelljeként hivatkozik rá. A PERMA-modell később került kiegészítésre az egészség összetevővel. A pozitív pszichológia képviselői (pl. Fredrickson, 2005; Rowe és mtsai, 2007; idézi Seligman és mtsai, 2009:294-295) rámutattak arra is, hogy egyértelmű kapcsolat áll fenn a jóllét és a tanulás között. Seligman és mtsai (uo. 294) azt állítják, hogy „a nagyobb jóllét együtt jár az eredményesebb, hatékonyabb tanulással.”
A PE működését az alábbi ábra szemlélteti:



1. ábra: *A seligmani modell elemeinek terminusai, Norrish (2015, 2013) munkáit is felhasználva, saját interpretációk alapán*

A PE modell nem teljes mértékben adaptálható a hazai viszonyokra. Az oktatási célok tekintetében a hasonlóságok nem kétségesek, ám ha mérhető adatok kinyerése a cél, akkor célszerű olyan indikátorlistát létrehozni a modell segítségével, amely alkalmas arra, hogy a magyar neveléstudomány szaknyelvén megfogalmazott szövegekben is megtalálhatóak legyenek a Seligman-modelljéhez illeszkedő definíciók, és a mögöttük meghúzódó célok, törekvések, alapelvek. A kutatás elvégzéséhez szükség volt egyrészt az egyes indikátorok magyar nyelvű szakterminusainak ismeretére, másrészt a seligmani modell elemeinek pontos fogalmi, tartalmi és szakirodalmi interpretációjára. Az általam így létrehozott mérőeszköz alkalmas arra, hogy explicit módon láthatóvá tegye a PE elemeinek és indikátorainak jelenlétét a vizsgált hazai közoktatási intézményekben, illetve kiterjesztve a vizsgálatot később további elemzési egységekben is láthatóvá tegye a megjelenést, előfordulási gyakoriságot.

1. táblázat: *A PE elemek és a PE indikátorok kapcsolata a saját kutatás eredményei alapján*

PE elem neve és jelölése	kapcsolódó indikátor
pozitív kapcsolatok	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,18,19,20,21,25
pozitív célok	2,3,7,12,15,20,25,26
pozitív egészség	18,21,22,23,24,26
pozitív elkötelezettség	10,11,12,13,16,17,19,21,26
pozitív teljesítmény	3,4,11,14,15,16,17,19,20,21,25
pozitív érzelmek	5,6,8,9,10,14,19

Jelen tanulmányban a pozitív egészség PE elem indikátorainak előfordulási gyakoriságáról számolok be.

2. Pozitív egészség (positive health)

A PE modellen belül az egészség a fenntartható szokások gyakorlása által valósul meg, melynek célja az optimális fizikai és pszichológiai egészség létrejötte, fenntartása, ami tudatos cselekvés, szándékos erőfeszítés által jön létre (Seligman, 2006). E meghatározás szerint a pozitív egészség több összetevőből áll, a teljes egészség akkor valósul meg, amikor egy személy fizikailag, szellemileg, szociálisan és érzelmileg is jól van. A pozitív oktatás modelljében az egészség úgy határozható meg, mint a fenntartható szokások gyakorlása az optimális fizikai és pszichológiai egészség érdekében, amelyeket szigorúan tudományos tudásbázisra alapulva fejlesztenek ki (Hupper and Johnson, 2010). A pozitív oktatási modell pozitív egészségügyi területe elismeri a fizikai egészség és a tanulói „virágzás" és a tanulás közötti explicit kapcsolatok jelentőségét és szerepét. A cél ebben a vonatkozásban a diákok olyan szemléletmóddal történő felvértezése, mely segítségével világosan megérhetik saját testi és szellemi működésüket, miközben elkötelezik magukat arra, hogy rendszeresen gyakorolják az egészségmegőrző viselkedéseket. Ilyen cél lehet például az, hogy a tanulók megértsék az elme-test kapcsolatát (jelentőségét), és hogy hogyan befolyásolják/formálják és alakíthatják gondolataik fizikai testüket, és fordítva. (Huppert and Johnson, 2010)

Az egészség hatékony tanulás, hiszen a fizikailag és pszichológiailag jól boldoguló diákok jól teljesítenek tanulmányaikban (World Health Organization, 2015). A pozitív oktatás modellje a diákok egészségét és jóllétét helyezi középpontjába. Összességében, segíti az elköteleződést a diákok mentális és fizikai egészsége és jólléte mellett, valamint segít virágzó (*flourish*) életben/életet élni. A pozitív egészség legfontosabb elemei közé tartozik a mindfulness, az optimizmus és a reziliencia. Az optimizmus, amelyet a jó dolgok elvárásaként definiálnak, következetesen összekapcsolódik a jó egészséggel, az egészséges magyarázó stílus alkalmazásával (Seligman, 2006, 2011). Az önismeret növelése és a kognitív, valamint a szociális készségek elsajátítása segítheti az embereket abban, hogy rugalmasabbá váljanak az életesemények feldolgozása során, és ellenálljanak a depressziónak és az elégtelen mentális egészségi állapot(ok)nak. A pozitív egészség elemei a következők: (1) holisztikus egészség, illetve elme-test kapcsolata, (2) mindfulness – jelentudatosság (3) optimizmus; (4) reziliencia; és (5) általános egészségi viselkedésformák, például táplálkozás, testmozgás és alvás tudatos végzése. Célja az egészség ápolása explicit tanítással és tanulással, valamint olyan implicit stratégiák révén, amelyek elősegítik a biztonságos és egészséges viselkedés kialakítását és elsajátítását, valamint annak gyakorlati alkalmazását. Kiemelten hangsúlyos például a táplálkozás, a testmozgás, az alvás és a stresszkezelés szerepének tudatosítása, el-, és felismerése. A pozitív egészség mértéke fejleszthető az alábbiak segítségével: mindfulness, optimizmus, reziliencia, önuralom, test és a lélek egysége. A testtudatosság és a holisztikus szemlélet elkülönítésének szükségessége a kutatás elővizsgálata során vált nyilvánvalóvá.

2. táblázat: *A pozitív egészség indikátorai*

PE elem	sorszám	megnevezés	rövid fogalommeghatározás
pozitív egészség pozitív kapcsolatok	18	optimizmus	pozitív jövőbe tekintés, átkeretezés képessége
pozitív teljesítmény pozitív célok pozitív kapcsolatok	21	önérzet, önigazgatás, önuralom	képesség az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására, megfelelő kifejezésére, saját test feletti uralom, fejlesztése
pozitív egészség	22	mindfulness	mindfulness, jelentudatosság, tudatos jelenlét
pozitív egészség	23	reziliencia	lelki ellenállóképesség, rumináció elkerülése
pozitív egészség	24	testtudatosság	egészséges táplálkozás, alvás, mozgás (elme és a test kapcsolata), ezek hatása az egyénre
pozitív egészség pozitív célok pozitív elköteleződés	26	holisztikus szemlélet	Az oktatásban a globális jóllét minél szélesebb körben történő megvalósulására való törekvés.

Optimizmus indikátor: A PE modellben pozitív kapcsolatok és pozitív egészség részeként jelenik meg. Az optimizmus magába foglalja az emberek jövőbeli elvárásait (Seligman, 2006). Egy optimista ember reménykedik jövőbeli lehetőségeivel kapcsolatban, és bízik benne, hogy képes lesz leküzdeni a kihívásokat és elérni jövőbeli céljait (Carver, Scheier és Segerstrom, 2011). Az optimizmus a perzisztenciával és a csalódottságokkal szembeni ellenálló képességgel (Seligman, 2011) kapcsolatos.

Ezzel szemben a pesszimizmus a reménytelenség, az alacsony önbizalomhoz és a csekély mértékű önhatékonyság érzéséhez kapcsolódik. Az optimista gondolkodásmód esetében a cél az, hogy az alacsony önérzést és/vagy irracionális hiedelmeket önmagával és a világgal szemben az egyén gondolkodásában a reális optimizmus váltsa fel, amikor az én jövőjét ígéretesnek tekinti (Schneider, 2001, Seligman, 1995). Az optimizmus középpontjában az attribútumok vagy a magyarázó stílusok megértése (Seligman 1995, Seligman és mtsai 2006) kulcskérdés lehet. Seligman tanult optimizmus elméletét megalapozó tézisét keresve kidolgozta az ABCDE-modellt. A modell abból indul ki, hogy két egyén ugyanazt az eseményt megélve, másként vonja le annak konzekvenciáit. Más keretben újraértelmezve egyes történéseket, azonosított hiedelmeket, és a konzekvenciákkal számolva tudatosan reflektálva azokra, könnyebb a történések kimenetelének feldolgozása. Az egészség és az optimizmus korrelációjára Peterson, Seligman és Vaillant (1988) kutatási eredményei mutatnak rá, melyek alapján a fizikai egészség erős prediktora az optimizmusnak. Fentiek értelmében a kutatásban az indikátorok feltárása során azokat az indikátorelemeket jelöltem meg ide tartozónak az azonosítás folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „gyakorlatot szerez teljesítményének és képességeinek reális értékelésében." Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „Lényeges, hogy a gyermeknek sikerélményt nyújtson a feladatok megoldása, hiszen ez növeli az érdeklődését, fokozza az erőfeszítést" Ilyen esetben az indikátorlista 10-es indikátorának értéke növekedett, amely a flow, flourisht jelöli.

Önérzet, önuralom, önigazgatás indikátor: A PE modellben pozitív kapcsolatok, pozitív egészség, pozitív elköteleződés, pozitív teljesítmény részeiként jelenik meg. Az önuralom uralmat jelent a képességek felett. Az önérzet a személyiség saját magához való viszonyát foglalja magába. Az önigazgatás az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására és az érzelmek megfelelő kifejezésére való képesség. A pozitív érzelmek hozzásegítik az egyént a gyorsabb döntéshez kevesebb mérlegeléssel, valamint az ingerekre való nyitottság miatt általuk a kreativitás nő, és a beszédkészség is javulhat. Fentiek értelmében a kutatásban az indikátorok feltárása során azokat az indikátorelemeket jelöltem meg ide tartozónak az azonosítás folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „önkifejezési formák kipróbálása", „önismeret fejlesztése." Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „pozitív odafordulás", „empátia" Ilyen esetben az indikátorlista 5-ös és 20-as indikátorainak értéke növekedett, amely az érzelmi intelligenciát és a társas tudatosságot jelöli.

Mindfulness indikátor: A PE modellben pozitív egészség részeként jelenik meg. Az elme hajlamos arra, hogy a jövőbeli gondokra vagy korábbi csalódásokra összpontosítson, a mindfulness állapotában azonban az aktuális szenzoros élményekre fókuszál. Mindfulness állapotában az a cél, hogy az aktuális állapot teljeskörűen elfogadásra kerüljön, beleértve az érzelmeket, gondolatokat és észleléseket (Kabat-Zinn, 2003). A mindfulness pozitív hatással van a fizikai testre, különösen a stresszválasz tudatos tompítására, valamint az immunműködés javítására (Hassed, 2008). A rendszeres mindfulness gyakorlása mélyebb öntudatot és növekvő képességet eredményez az érzelmi válaszok hatékony kezelésében is (Black, Milam, Sussman, 2009). Gyermekeken és serdülőkön végzett mindfulness kutatás alapján (Burke 2010, Black mtsai, 2009) megállapította, hogy a 16 és 18 éves fiatalok körében a mindfulness gyakorlása kedvező hatással volt a fizikai egészség alakulására (pl. szív- és érrendszeri működés), a mentális egészségre (pl. tünetek megjelenés és szorongás), valamint és viselkedési kimenetek (pl. szociális készségek, figyelem, problémás iskolai magatartás) (Black mtsai, 2009). Burke (2010) ajánlásokat fogalmazott meg az iskolák számára a mindfulness gyakorlatok kapcsán: kiemelte a meditáció és a jóga alkalmazását, valamint a tekintélyszemélyek bevonását javasolta a mindfulness folyamatba, abból a célból, hogy megerősítsék és nyomatékosítsák az egyes gyakorlatok szerepét és hatását a diákok számára. A mindfulness fogalma a stressz kezelésére szolgáló terápiák irodalmában terjedt el, kutatása egyre inkább fontos a pozitív pszichológia területén. A mindfulness önálló pszichológiai konstruktum, és a jóllét és a spiritualitás egyik korrelátumaként is meghatározó. Balogh (2020) kutatásában a jóllét komponenseire (érzelmi jóllét, pszichológiai jóllét, szociális jóllét, spirituális jóllét) kiterjedően elemzi a jelentudatosság és a spiritualitás hatását. Megállapítja, hogy az életkor hatással van az egyén jóllétének, illetve spiritualitásának mértékére. (Balogh, 2020) Fentiek alapján és értelmében az indikátorok feltárása során azokat az indikátorelemeket jelöltem meg ide tartozónak a kutatásba az azonosítási folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „valóság komplex megragadását," „táncos mozgás, a fiúknál pedig a küzdősport valamelyik formája. Mindkettő módszer lehet az önfegyelem, kitartás, akarat, bizalom, másokkal szembeni tisztelet, testérzet, koordináció, hajlékonyság, rugalmasság, lazaság, az önismeret fejlesztésére irányuló

tevékenység.” Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „miféle időbeosztás kedvez az elmélyülésnek” Ilyen esetben az indikátorlista 10-es indikátorának értéke növekedett, amely a flowt jelöli.

Reziliencia indikátor: A PE modellben pozitív egészség részeként jelenik meg. A reziliencia egyfajta lelki ellenállóképesség, melyet Norrish (2015) a személy azon képességekként definiál, ahogyan a kihívásokra reagál. Azokat a cselekvéseket sorolja továbbá a reziliencia körébe, amit az egyén megtesz, hogy ismét áramlatba kerüljön; az adott stressz (vagy egyszerű életesemény) ellenére. Reivich és mtsai (2010) szerint: „egyfajta növekedési képesség a kihívásokkal szemben, amely táplálkozik és erőt merít a nehézségekből, lehetővé téve a reális kockázatok kiszámítását és a kínálkozó lehetőségek kihasználását”. A negatív és stresszes életesemények kellemetlen érzelmeket eredményeznek, a reziliens egyén erőfeszítést tesz, és reményt képes érezni a nehézségek felmerülésekor is. A reziliens egyén kockázatot is vállal, például segítséget kér olyan esetben is, amikor ideges vagy nyugtalan. A reziliencia alacsony szintje gyakran társul depresszióval (Gillham, Brunwasser, Freres, 2008; Seligman, Schulman, DeRubeis, Hollon, 1999). Reivich és Shatté (2002) a reziliencia növelését az alábbi hét összetevő mentén javasolja: (1) érzelmek kezelése és szabályozása; (2) impulzusok helyes és tudatos kezelésére szolgáló kapacitás; (3) optimizmus; (4) reziliens gondolkodás; (5) empátia; (6) önismeret, öntudatosság, bizalom a képességekben; (7) kapcsolat kialakítási és fenntartási képesség. A Penn Resiliency Program (PRP, Gillham mtsai, 2008) az iskolai reziliencia-szint növelését tűzte ki céljául. Fentiek alapján az indikátorok feltárása során azokat az indikátorelemeket jelöltem meg ide tartozónak az azonosítás folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „ösztönzik, garantálják az állandó információ visszajelentéseket, a folyamatos önfejlesztést”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „hajlékonyság, rugalmasság, lazaság, az önismeret fejlesztésére.” Ilyen esetben az indikátorlista 21-es indikátorának értéke növekedett, amely az önérzet, önuralom, önigazgatást jelöli.

Testtudatosság indikátor: A PE modellben pozitív egészség részeként jelenik meg. Bár történetileg az elme és a fizikai test külön-külön került vizsgálatra, a közelmúltban egyre nagyobb hangsúlyt kapott a holisztikus egészség fogalma, mely értelmében a személy integrált entitásként értelmezhető (Hassed, 2008). Keyes (2002, 2005) szerint a teljes egészségre több tényezőből álló egységként kellene tekinteni. Az egészség fizikai, pszichológiai, társadalmi és érzelmi összetevőinek feltárása mellett szükség van annak belátására, hogy különböző közösségek hogyan egészítik ki és kölcsönösen hogyan befolyásolják egymást. A tudományos és egészségügyi szervezetek egyre inkább felismerik az elme-test kapcsolatának szerepét és jelentőségét, továbbá azt is, hogy a gondolatok és az érzések jelentősen hatnak az egyén élettani rendszerére, és fordítva (Novack, Cameron és Epel, 2007). Az egészséges viselkedésnek a fizikai és mentális egészségre gyakorolt jótékony hatása kutatásokkal alátámasztott (Hassed, 2008). A megfelelő étrend (Dauchet, Amouyal, Hercberg és Dal Longueville, 2006) és a testedzés (Warburton, Whitney Nicol és Bredin, 1996) komoly hatást fejtenek ki az egészségi állapot minőségére. A szükséges alvás (Moseley, Gradisar, 2009; Pasch, Laska, Lytle, Moe, 2010) és a kockázatvállaló életvitel (Kelley, Schochet, Landry, 2004) olyan egészségügyi témák, amelyek meghatározó szerepet játszhatnak a serdülőkorúak megfelelő fejlődésében. Az indikátor célja az egészségtudatos viselkedés ösztönzése explicit és implicit iskolai gyakorlatokon keresztül. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azokat az indikátorelemeket jelöltem meg ide tartozónak az azonosítás folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „Az egészségnevelés számunkra tehát a lelki egészség lehetőségének a megteremtését, és a testi egészséghez kapcsolódó tevékenységek biztosítását, kipróbálását, megélését jelentik”. Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „tanulók harmonikus testi, lelki és értelmi fejlődését segíti elő”. Ilyen esetben az indikátorlista 26-os indikátorának értéke növekedett, amely a holisztikus szemlélet/globális jóllétre való törekvést jelöli.

Holisztikus szemlélet/globális jóllétre való törekvés indikátor: A PE modellben pozitív egészség, pozitív célok, pozitív elkötelezettség részeként jelenik meg. A mentális egészség és a jóllét előnyei mellett döntő bizonyíték van arra, hogy a társas támogatás kedvezően hat a fizikai egészségre is. Rogers (2003) szerint annak a tanulásnak van tartós hatása, melynek folyamatában az egész ember – az érzelmei és gondolkodása együtt – vesz részt. Fentiek értelmében az indikátorok feltárása során azokat az indikátorelemeket jelöltem meg ide tartozónak az azonosítás folyamat során, amelyek a fogalom jelentésének megfelelnek. Például: „olyan környezetet biztosítsunk, ahol a közös életünk során a diákjaink széles értelemben véve állandóan fejlődnek”; a WHO meghatározása: Az egészség nemcsak

a betegség-, illetve fogyaték nélküliséget jelenti, hanem a teljes testi, szellemi és szociális jólét állapotát," „az emberre és a környezetre egymással szoros kölcsönhatásban létező egységként tekint…. Célunk tehát, hogy ebben az egységben harmóniát teremteni képes embereket neveljünk", a lelki egészség lehetőségének a megteremtését, és a testi egészséghez kapcsolódó tevékenységek biztosítását, kipróbálását, megélését jelentik." Nem ebbe a kategóriába kerültek az ilyen és ehhez hasonló mondatok: „fittség mérés", „egészségfejlesztő – szemléletformáló – iskolai programokat valósítsunk meg a tanulókkal, szülőkkel közösen." Ilyen esetben az indikátorlista 24-es indikátorának értéke növekedett, amely a testtudatosságot jelöli.

3. Pozitív egészség (positive health) indikátorainak megjelenése a vizsgált tantervi szabályozókban

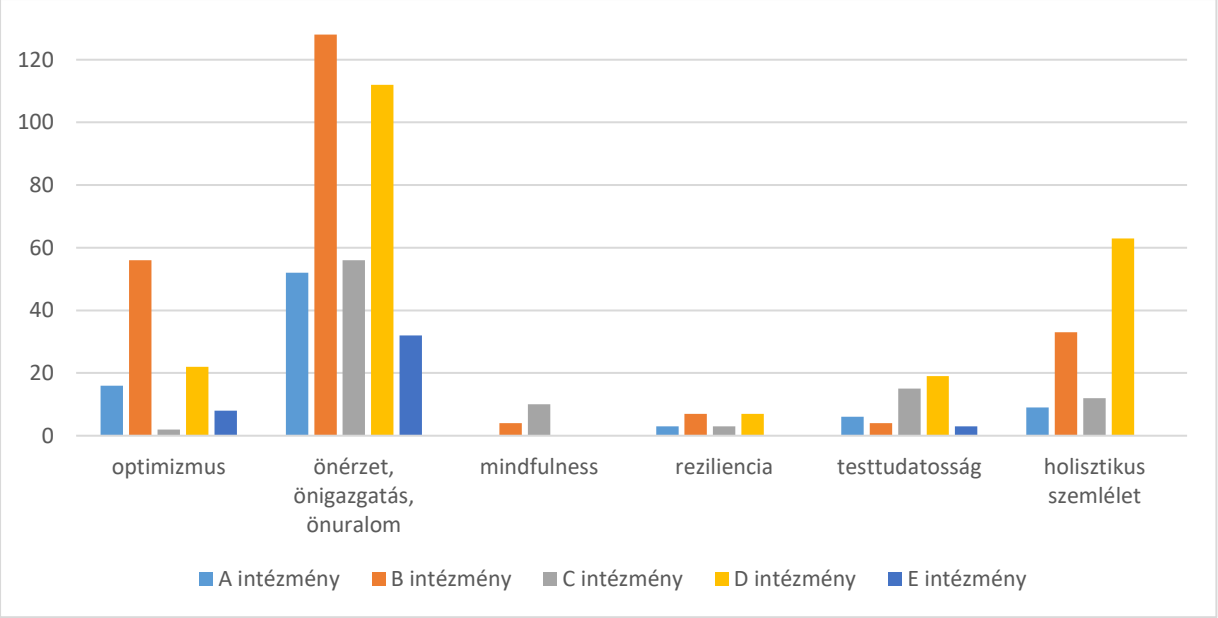
A kutatásban a PE modell és a PE indikátorok desk research módszerrel, a konceptualizálást követően pedig abszolút gyakoriság alapján kerültek operacionalizálásra, MAXQDA-val támogatott szemantikai tartalomelemzéssel. Vizsgálati egységekként az intézmények által használt kerettanterveket és pedagógiai programokat határoztam meg, illetve írásbeli interjúk is készültek az intézmények vezetőivel. Jelen tanulmány keretei között csak a pedagógiai program elemzéséből a positive health PE elem indikátorainak gyakoriságát ismertetem. A vizsgálatba bekerült intézmények sajátos szelektálás alapján történtek, melynek részleteit e keretek között szintén nem taglalom, így az intézmények anonimitását célszerűnek tartom. A vizsgálat során górcső alá kerültek különféle az intézmények által önkéntesen vállalt és használt programok is.

3. táblázat: *A pozitív egészség indikátorai a pedagógiai programokban*

	A intézmény	B intézmény	C intézmény	D intézmény	E intézmény
optimizmus	16	56	2	22	8
önérzet, önigazgatás, önuralom	52	128	56	112	32
mindfulness	0	4	10	0	0
reziliencia	3	7	3	7	0
testtudatosság	6	4	15	19	3
holisztikus szemlélet	9	33	12	63	0

Az öt intézményben egyöntetűen a legalacsonyabb a mindfulness megjelenése, tehát erre célszerű lehet nagyobb hangsúlyt helyezni az oktatási folyamatban. Viszonylag csekély a reziliencia és a testtudatosság megjelenése is. Az optimizms legkevésbé a C intézményben volt tetten érhető, ahol a reziliencia is igen csekély előfordulással jelet meg. Vélhetően, van átfedés ennek okozatait tekintve, melyet azonban átfogóbb vizsgálatokkal lehetne hitelesen bizonyítani. A B és D intézményben talált 100 fölötti gyakoriság az önérzet, önigazgatás, önuralom tekintetében meglehetősen biztató. Amennyiben intézményi szinten tekintem át az összefoglaló táblázatot, látható, hogy az E intézmény minden tekintetben a legszerényebb előfordulásokkal büszkélkedhet. A B és C intézmény gyakorlatát érdemes lenne összevetni a kapott elemzéssel, hiszen itt mind a hat indikátorelem megjelenik, vélhetően ennek hatása is tetten érhető az oktatási-nevelési folyamat sikerességében, a diákok jóllétének alakulásában, közvetetten talán tanulási teljesítményükben, iskolai eredményességükben.

Amint azt az 1. grafikon is jól láttatja, a leginkább a mindfulness, reziliencia, és a testudatosság tudatos alakítása hiányzik a vizsgálat során áttekintett pedagógiai programokból.



1. grafikon: *a kutatási eredményeket szemléltető oszlopdiagrammok*

4. Összegzés

A PE indikátorainak vizsgálata során a legkevésbé a hat PE elem közül a positive egészség indikátorai voltak tetten érhetőek a pedagógiai programokban. A kutatást kiterjesztettem a kerettantervekre, illetve interjúkat is készítettem az intézmények vezetőivel, annak valaidálálására, amit a kutatás a szemantikai elemzés során feltárt. Az eredmények hasonló összefüggésekre világítottak rá.

A pozitív pszichológia szemléletének és kutatási eredményeinek konvertálása a pedagógia világára szükségszerű (PE), és tekintettel az ötévente megkétszereződő tudásanyag hatékony feldolgozásának szükségességére (vö. Héjj, 2013) előbb utóbb elengedhetetlenné válik. Célszerűnek tűnik feltárása és beépítése a mindennapi oktatási-nevelési folyamatba azoknak a már meglévő jó gyakorlatoknak, amelyek a jövő generációjának minél szélesebb körű elégedettségét fokozhatják, erre lehet jó példa a vizsgálat által kiemelkedő intézmények. Seligman úgy véli, hogy a pozitív oktatás (PE) valószínűleg egyre jobb és meggyőzőbb eredményeket fog prezentálni, amelyek megerősítik ezt az oktatási paradigmát, és boldogabb, tájékozottabb, kiegyensúlyozottabb generáció fog élni a világban, ahol az emberek felkészültek egy boldogabb élet létrehozására (Seligman, 2018).

IRODALOMJEGYZÉK

Balogh Bettina Kata (2020) *A globális jóllét, a jelentudatosság és a spiritualitás vizsgálata* XXXII. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció, Személyiséglélektan zsűri 2. tagozat, Helyezés: 2. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. forrás: http://otdt.hu/site/resume/36219 [20.05.18]

Black, David & Milam, Joel & Sussman, Steve. (2009). *Sitting-Meditation Interventions Among Youth: A Review of Treatment Efficacy*. Pediatrics. 124. e532-41. 10.1542/peds.2008-3434. [20.06.12]

Burke, Christine. (2009). *Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field*. Journal of Child and Family Studies. 19. 133-144. 10.1007/s10826-009-9282-x. [20.06.12]

Segerstrom, Suzanne & Evans, Daniel & Eisenlohr-Moul, Tory. (2011). *Optimism and pessimism dimensions in the Life Orientation Test-Revised: Method and meaning*. Journal of Research in Personality - J RES PERSONAL. 45. 126-129. 10.1016/j.jrp.2010.11.007. [20.06.12]

Dauchet, L., Amouyel, P., Hercberg, S., és Dallongeville, J. (2006). *Fruit and vegetable consumption and risk of coronary heart disease: A meta-analysis of cohort studies*. Nutritional Epidemiology, 136, 2588-2593. [20.06.12]

Fredrickson, B. L., és Branigan, C. (2005). *Positive emotions broaden the scope of attention and thoughtaction repertoires.* Cognition and Emotion, 19, 313-332. [20.06.12]

Gillham, J. E., Brunwasser, S. M., és Freres, D. R. (2008) *Preventing depression in early adolescence* In J. R. Z. Abela és B. L. Hankin (Eds.), Handbook of depression in children and adolescents: The Guilford Press.

Hassed, C. (2008). The essence of health. North Sydney: Ebury Press

HÉJJ A. (2013): *Mikor figyel a diák? Egy kibernetikai modell és a valóság*. In: Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia (szerk.) Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012.: I. kötet. Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécs. [20.06.12]

Huppert, F. A., and Johnson, D. M. (2010). *A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being*. Journal of Positive Psychology, 5, 264-274.

Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future*. Clinical Psychology: Science and Practice, 10(2), 144-156.

Kelley AE, Schochet T, Landry CF. *Risk taking and novelty seeking in adolescence*: introduction to part I. Ann N Y Acad Sci. 2004;1021:27-32. doi:10.1196/annals.1308.003 [20.06.12]

Keyes , C. L. M. (2005) *Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73, 539-548.

Keyes, C. L. M. (2002) *The mental health continuum: From languishing to flourishing in life*. Journal of Health and Social Behavior, 43, 207-222.

Moseley, L., és Gradisar, M. (2009) *Evaluation of a schoolbased intervention for adolescent sleep problems*. Sleep, 32(3), 334-339.

Norrish, M. J. (2015) *Positive Education – The Geelong Gramar School Journey/Series of positive psychology*. Oxford University Press.

Norrish, M. J., Williams, P., O'Connor, M., Robinson, J. (2013) *An applied framework for Positive Education*. International Journal of Wellbeing, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2 In.: http://internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358 [18.10.02.]

Novack D.H., Cameron O., Epel E., Ader R., Waldstein S.R., Levenstein S., Antoni M.H., Wainer A.R.(2007)*Psychosomatic medicine: The scientific foundation of the biopsychosocial model.* Academic Psychiatry, 31 (5) , pp. 388-401.

Pasch, K. E., Laska, M. N., Lytle, L. A., és Moe, S. G. (2010) *Adolescent sleep, risk behaviors, and depressive symptoms: Are they linked?* American Journal of Health Behavior, 34(2), 237-248.

Peterson, C., Seligman, M. E., és Vaillant, G. E. (1988) *Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study*. Journal of Personality and Social Psychology, 55, 23-27.

Reivich et al. (2010). *Master Resilience Training Manual. Pennsylvania: The University of Pennsylvania.*

Reivich, K., és Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York: Broadway Books. Report of a meeting. In.: https://www.who.int/healthpromotion/publications/global-school-health-initiatives-report-meeting-2015/en/ [20.06.12]

Rogers C.R.(2003) *Valakivé válni. A Személyiség születése*. Fordította: Klein Sándor Edge 2000 Kft.

Schneider, S. L. (2001) *In search of realistic optimism: Meaning, knowledge, and warm fuzziness*. American Psychologist, 56, 250-263.

Schueller, S. M., Seligman, M. E. P. (2010). *Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being*. Journal of Positive Psychology, 5, 253-263.

Peterson, C., Park, N., Seligman (2006) *Greater strengths of character and recovery from illness.* The Journal of Positive Psychology, 1(1), 17–26. https://doi.org/10.1080/17439760500372739

Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.

Seligman M.E.P, Randal M. Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich & Mark Linkins (2009) Positive education: positive psychology and classroom interventions, Oxford Review of Education, 35:3, 293-311, DOI: 10.1080/03054980902934563

Seligman M.E.P.(2011): *Flourish – Élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Seligman M.E.P, R.M. Ernst, J.Gillham, K. Reivich és M. Linkins: Positive Education (2009): Positive Psychology and classroom Intervention. Oxford Review of Education 35

Seligman, M. E. P. (1995). *The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports study*. American Psychologist, 50(12), 965–974. https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.12.965

Seligman, M. E. P., Adler, A. (2018) *Positive Education*. In J. F. Helliwell, R. Layard, , J. Sachs (Eds.), Global Happiness Policy Report: 2018. (Pp.52 - 73). Global Happiness Council. https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education [18.07.12.]

Seligman, M. E. P., Schulman, P., DeRubeis, R. J., és Hollon, S. D. (1999). *The prevention of depression and anxiety*. Prevention és Treatment, 2, 1-24.

Warburton, Darren & Nicol, Crystal & Bredin, Shannon. (2006). Warburton DER, Nicol CW, Bredin SSDHealth benefits of physical activity: the evidence. Can Med Assoc J 174: 801-809. CMAJ : Canadian Medical Association journal = journal de l'Association medicale canadienne. 174. 801-9. 10.1503/cmaj.051351.

POSITIVE HEALTH'S INDICATORS IN A FEW HUNGARIEN CURRICULA

Summary

The model of positive education (PE) (Norrish 2015, Seligman 2009,2011,2018) focuses on the health and well-being of students, thereby improving the efficiency of the learning process. It aims to nurture health through explicit teaching and learning, and through implicit strategies that promote the development and acquisition of safe and healthy behaviors and their practical application. According to the definition of the PE model (Seligman, 2008), positive health (Hupper and Johnson, 2010) consists of several components, complete health is achieved when a person is physically, mentally, socially and emotionally well.

In my study, I present the partial results of my dissertation, in which the "positive health" elements and indicators of the PE model were operationalized using the desk research method and, after conceptualization, on the basis of absolute frequency, with MAXQDA-supported semantic content analysis in some curriculum regulators in Hungary.

Keywords**:** *angol nyelvű kulcsszavak positive education, positive health, optimism, reziliency*

TANÍTÓKÉPZŐS HALLGATÓK „JELENKÉPE”: ELÉGEDETTSÉG, ÉLETCÉL, TÁRSAS KAPCSOLATOK

MAJOR LENKE, HORÁK RITA, PINTÉR KREKITY VALÉRIA,
NÁMESZTOVSZKI ZSOLT, KALMÁR LAURA
Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerb Köztársaság
lenkemajor@gmail.com, rita.horak@magister.uns.ac.rs, valeria.krekic@magister.uns.ac.rs,
namesztovszkizsolt@gmail.com, laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

Az iskolára nagy feladat és felelősség hárul a felnövekvő nemzedékek egészséges életmódra nevelésében. A fiatalok hosszú időt, fontos éveket töltenek ezekben az intézményekben, megalapozva gondolkodásukat, jóllétüket, önmagukhoz való viszonyukat. A tárgyi-szakmai tudás elsajátítása mellett fontos az is, mivel töltik az időt, milyen programokban vesznek részt, milyen kapcsolatokat alakítanak ki, milyenné válik ezalatt testük, lelkük, szellemük.

Kutatásunkat az Újvidéki Egyetem Szabadkán működő Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának hallgatói körében végeztük el. Megvizsgáltuk a magatartásukra és érzelmeikre vonatkozó legfontosabb ismérveket, rákérdeztünk az élettel való elégedettségük szintjére, valamint életcéljaik és társas kapcsolataik milyenségére.

Az eredmények képet adnak a tanítóképzős intézmények tevékenységének hatékonyságáról az egészségtudatos magatartás kialakítása terén, és a továbbiakban hozzájárulhatnak az intézmények hasonló jellegű fejlesztő munkájának célirányos tervezéséhez.

Kucsszavak: *egészségnevelés, életcél, elégedettség, magatartás, társas kapcsolatok*

1. Bevezető

A teljes fizikai, szellemi és szociális jól-lét állapotának elérése érdekében az egyénnek vagy csoportnak képesnek kell lennie arra, hogy meg tudja fogalmazni, és meg tudja valósítani vágyait. Az egészséget alapvetően mint a mindennapi élet erőforrását, nem pedig mint életcélt kell értelmezni. Az egészségfejlesztés következésképpen nem csupán az egészségügyi ágazat kötelezettsége, hanem az egészséges életmódon túl a jól-létig terjed, az egészséges állapot örömteli megélésére és a harmonikus élet értékként való tiszteletére is nevel.

A tanítóképző intézményeknek nagy szerepe van a hallgatók egészségtudatosságának erősítésében. Önmagában a megfelelő egészségtudatos magatartással bíró pedagógusok képzése is alapvető fontosságú. A tanítók ugyanakkor a jövő generációk neveléséért felelnek majd, akiknek átadhatják megszerzett ismereteiket, és kialakíthatják saját meggyőződésük mintájára a környezettudatos magatartás alapvető elemeit (*Óhidy*, 2006).

A pedagógus legfőbb munkaeszköze a személyisége, annak harmóniája vagy diszharmóniája tanítványaikra is kihathat. Minél inkább használja szívét, lelkét a pedagógus a munkája során, annál nagyobb az esélye, hogy sérül vagy elhasználódik. A pedagógus személyiségjegyeinek kapcsán egyre gyakrabban emlegetik a pszichológiai immunrendszer fogalmát, amely alatt olyan személyiségtényezők – egészséges érzelmi állapot, elégedettség, pozitív életcélok – meglétét értjük, melyek a megküzdés hatékonyságát befolyásolhatják (*Szelezsánné Egyed Dóra*, 2016).

1.1. Egészségtudatos életmódra nevelés az iskolában

Az egészségmagatartásnak számos definíciója létezik. *Gochman* (1997, idézi *Kontor és mtsai*, 2016) szerint az egészségmagatartás nem más, mint azon személyes tulajdonságok, például hiedelmek, elvárások, motivációk, értékek, felfogások és egyéb kognitív elemek, személyiségjellemzők, valamint nyílt viselkedési minták, cselekvések és szokások összessége, amelyek kapcsolódnak az egészség megtartásához, az egészség helyreállításához, valamint az egészség javításához.

Az egészségnevelés olyan komplex tevékenység, amely indirekt és direkt módszereket alkalmaz, jellemzője, hogy kiterjed a szocializáció minden szintjére. Célja, hogy az egészség-kulturális szint emelésével, az életmód formálásával elősegítse az egészség kialakítását, megtartását, a betegségek megelőzését. Az iskolai egészségnevelés fő feladata, hogy a felnövekvő nemzedéket egészségmagatartásuk formálásával intézményesen készítsük elő arra, hogy felnőttként aktív szerepet tudjanak majd játszani életminőségük alakításában (*Meleg*, 2002).

Az iskolára nagy feladat és felelősség hárul a felnövekvő nemzedékek egészséges életmódra nevelésében. Minden tevékenységével szolgálnia kell a tanulók egészséges testi, lelki és szociális fejlődését. Személyi és tárgyi környezetével az iskolának segítenie kell azoknak a pozitív beállítódásoknak, magatartásoknak és szokásoknak a kialakulását, amelyek hozzájárulnak a gyerekek egészségi állapotának javításához. Az egészséges életmódra nevelés nemcsak a betegségek megelőzésének módjára tanít, hanem az egészséges állapot örömteli megélésre és a harmonikus élet értékként való tiszteletére is nevel. Az egészséges, harmonikus életvitelt megalapozó szokások a tanulók cselekvő, tevékeny részvételével alakíthatók ki. Ebben a pedagógusok életvitelének, felkészültségének, pozitív példamutatásának is jelentős szerepe van (*NAT*, 2002).

Bábosik szerint a nevelésnek az is feladata, hogy az egyént az életben maradásra, a létfenntartásra is felkészítse. „Amennyiben csupán morális, altruisztikus magatartás- és tevékenységformák megerősítését, kialakítását végeznénk el, elmulasztanánk az egyén jövőjéről való kötelező gondoskodást.” (*Bábosik* 2004).

Az iskola feladata olyan egészségfejlesztő program kidolgozása, amely megfelel a holisztikus egészségfejlesztés modelljének, és amelynek eredményeként erősödnek a személyiségfejlesztő hatások, csökkennek az ártó tényezők, és az iskola bejezésekor a diákok saját életükre alkalmazni tudják az elsajátítottakat. Az egészséges, harmonikus életvitelt megalapozó szokások a tanulók cselekvő, tevékeny részvételével alakíthatók ki. Fontos, hogy az iskolai környezet is biztosítsa az egészséges testi, lelki, szociális fejlődést (*Simonyi*, 2012).

A közös követelményeken kívül szinte valamennyi műveltségi terület részletes követelményei mellett fellelhető a testi-lelki egészség elemei. Ez azt jelenti, hogy nem egy adott szakos pedagógusnak és csak adott tantárgynak vannak tennivalói az egészségnevelés területén. Az egészséggel kapcsolatos tartalmi összetevők egy része tantárgyként jelenik meg az iskolában (testnevelés, biológia stb.), és ebből adódóan az oktatási folyamat során közvetített és az osztályozás, értékelés segítségével ellenőrzött ismeretekben ölt testet. Az ismeretek tudása szükséges, ám nem elégséges feltétele a jövőbeni egészséges életmódnak. Az iskola informális rendszere az egészséggel kapcsolatos azon tartalmi elemek közvetítője, melyek közvetett, indirekt módon hatnak, és formálják a tanulók egészségmagatartását. E hatások tudatos felhasználása és az ismeretrendszerhez való kapcsolása eredményezhet a tanulóknál olyan megfigyelhető magatartás- és viselkedésváltozást, mely a későbbi életvitel szempontjából alapvető jelentőségű (*Meleg*, 1999).

1.2. Értékek, életcélok, magatartás a posztmateriális értékek mentén

Mead civilizációs fejlődésre kidolgozott koncepciója szerint a posztfiguratív kultúrákban alig változnak az emberi normák, a magatartásminták és a jövőkép. A több ezer éves ősi posztfiguratív civilizációs korszakban a jövő mintegy ismétli a múltat, hiszen a társadalmak olyan lassan változtak, hogy egy-egy felnövekvő generációnak a jövő nem jelentett mást, mint a jelenben, sőt a múltban is meglévő hétköznapi tapasztalatok elsajátítását és alkalmazását. Éppen a társadalmi változások tették szükségessé, hogy ezt a statikus képet meghaladva értelmezzük az ifjúsági kultúrák változását (Mead, 1974).

Mead központi kérdésként kezeli a fiatalok identitását. Kofiguratív korszaknak nevezte el azt a társadalmi fejlettségi fokot, amelyben a fiatal a jelenben a jövő új elvárásaira készül fel, tehát a jövő már nem a múlt puszta ismétlése. A felkészülés azt is jelenti, hogy a fiatalok nemcsak a felnőtt

életformára készülnek fel, hanem életvitelükben egyre világosabban elkülönülnek az új, fiatalos és a hagyományos, felnőtt magatartásminták (*Mead*, 1974).

Az értékek szervezik, tagolják múltunkat, jelenünket és jövőnket. Orientálnak, szabályozzák testi-lelki energiáink felhasználását, behatárolják és kifejezik társadalmi hovatartozásunkat, társadalmi énünket (*Kamarás*, 2010). Jelentőségük abban rejlik, hogy nélkülük az egyénnek nincs mihez mérnie magát, tehát megrendül, vagy létre sem jön saját maga értékének, értékességének tudata, ami megakadályozhatja személyiségének kibontakozását.

Értékeknek azokat a kulturális alapelveket tekintjük, amelyek kifejezik azt, hogy az adott társadalom mit tart fontosnak, kívánatosnak, pozitívnak, jónak (*Andorka*, 2006).

Inglehart az értéktípusokat materiális és posztmateriális kifejezésekkel különbözteti meg. Elméletének lényege, hogy egyre kisebb jelentősége van az anyagi javaknak, illetve azok növelésének, a karriernek (materiális értékeknek), míg a tartalmas emberi kapcsolatoknak, a kulturális javaknak, illetve a kötöttségek nélküli életvitelnek (posztmateriális értékeknek) fontossága növekszik az életükben (*Inglehart*, 2008).

Többek között oldódik az ifjúság függősége a felnőttektől, és a fiatalok egyre inkább autonóm szerepeket töltenek be. Mindez azonban meglehetősen célratörően a jövő elvárásainak teljesítése érdekében történik.

A prefiguratív ifjúsági kultúrát a világ globális egységének megjelenése, a kommunikációs és információs technikák rohamos elterjedése teszi lehetővé. Ebben a korszakban a jövő már a jelen integráns részeként jelenik meg. Az ifjúság értékeiben, cselekvési mintáiban mintegy függetlenedik a felnőtt társadalomtól (*Molnár*, 2006).

2. Tanítóképzős hallgatók jelenképe: elégedettség, életcélok, társas kapcsolatok vizsgálata

2.1. A kutatás célja

Kutatásunkat az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának hallgatói körében végeztük el, Szabadkán. A *Rahe-féle Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív* segítségével megvizsgáltuk a magatartásukra és érzelmeikre vonatkozó legfontosabb ismérveket, rákérdeztünk az élettel való elégedettségük szintjére, valamint életcéljaik és társas kapcsolataik milyenségére.

2.2. Hipotézisek

A hipotézisek megfogalmazása során abból a feltevésből indultunk ki, hogy a hallgatók között ugyan előfordulnak magatartásbeli és érzelmi problémák, de az elégedettség és a pozitív életcélok magasabb arányban vannak jelen.

H1: A hallgatók magatartásbeli és érzelmi állapota kielégítnek mondható, mely állapotot alátámasztják az alábbi, bizonyított alhipotézisek:

- H1a: A hallgatók többségének iskolai magatartása pozitív.
- H1b: A hallgatók többségének tempója (fizikai és szellemi) megfelelő.
- H1c: A hallgatók többségének életszemlélete pozitív.
- H1d: A hallgatók magabiztossága megfelelő szintű.
- H1e: A hallgatók többsége megfelelően kezeli érzelmeit.
- H1f: A hallgatók társas kapcsolatai megfelelően működnek.

H2: A hallgatók élettel való elégedettsége megfelelőnek mondható.

H3: A hallgatók életcélja pozitívnak mondható.

2.3. Mérőeszköz

Az empirikus kutatás elvégzése során az előzetes vizsgálat és a hatásvizsgálat során egyaránt a rövidített Rahe-féle Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív bizonyos szakaszait alkalmaztuk. A vizsgálatban részt vevő személyek online töltötték ki a kérdőívet.

Az eredeti kérdőív a Holmes-Rahe-féle Életesemény Lista, a Zung-féle Önjellemző Skála, valamint a Konfliktusmegoldó Kérdőív alapján került összeállításra (*Rahe* és *Tolles*, 2002). A kérdőív rövidített, az eredeti változat tételeinek nagyjából 25%-át tartalmazó eszközt abból a célból fejlesztették ki, hogy az eredeti, átlagosan 40 percnél is több kitöltési idővel rendelkező kérdőív gyakorlati használhatósága növekedjen (*Purebl* és *mtsai*, 2006).

A mérőeszköz két fő részből vevődik össze:

1. A mérőeszköz első része a stresszt keltő életesemények feltárását célozza, amely az alábbi öt területre terjed ki: (1) gyermekkori traumák és szülői bánásmód, (2) életesemény lista, (3) testi tünetlista, (4) pszichológiai tünetlista, (5) magatartás és érzelmek.
2. A mérőeszköz második részében a következő megküzdési jellemzők kerülnek felmérésre: (1) egészségmagatartás, (2) társas támogatottság, (3) stressz-válasz, (4) elégedettség az élettel, (5) életcél és kapcsolatok.

A jelenlegi munkában a mérőeszköz első szakaszából az 5-ös alskála, a kérdőív második szakaszából a 4-es és az 5-ös alskálák eredményei kerültek feldolgozásra.

2.4. A vizsgálatban részt vevők mintája

A vizsgálatban az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának okleveles tanító és okleveles óvodapedagógus szakos hallgatói vettek részt. Összesen 135 hallgató vállalta a Karon az aktuálisan 154 aktív hallgatói jogviszonyban lévő tanuló közül, hogy kitölti a kérdőívet a 2019. januárjában lezajló előzetes felmérés során.

2.4.1. A minta háttéradatai

A mintára jellemző egyes háttérváltozók közül a következő jellemzőket vettem figyelembe a jelenlegi kutatás során: intézmény, szak, évfolyam, életkor, nem.

(1) Intézmény:
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: 135 résztvevő

(2) Szak:
1. tanító: a minta 59%-a (N=80);
2. óvodapedagógus: a minta 41%-a (N=55).

(3) Évfolyam:
1. első: a minta 28%-a (N=38);
2. második: a minta 20%-a (N=27);
3. harmadik: a minta 29%-a (N=39);
4. negyedik: a minta 19%-a (N=26);
5. mester: a minta 4%-a (N=5).

(4) Kor:
1. 18-20 év: a minta 45%-a (N=59);
2. 21-23 év: a minta 54%-a (N=73);
3. 24 éven felül: a minta 1%-a (N=3).

(5) Nem:
1. férfi: a minta 16%-a (N=22);
2. nő: a minta 84%-a (N=113).

2.5. A vizsgálat eredményei

2.5.1. Magatartás és érzelmek

A vizsgálat során az első kérdéscsoporton belül 6 alskála segítségével vizsgáltuk a hallgatók életszemléletével, magatartásával, érzelmeivel, társas kapcsolataival összefüggő tulajdonságait. Minden kérdéscsoportnál 4 jellemző került felsorolásra, ebből a legjellemzőbben választhatták ki a hallgatók (*1. táblázat*).

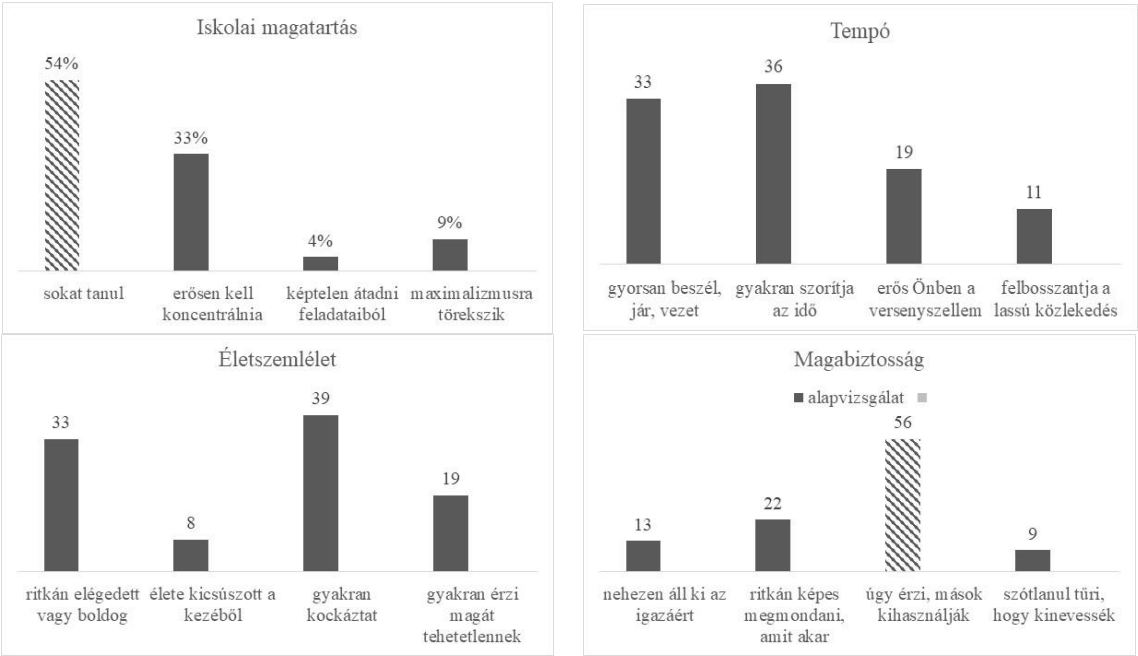
1. táblázat: *Magatartás és érzelmek vizsgálata*

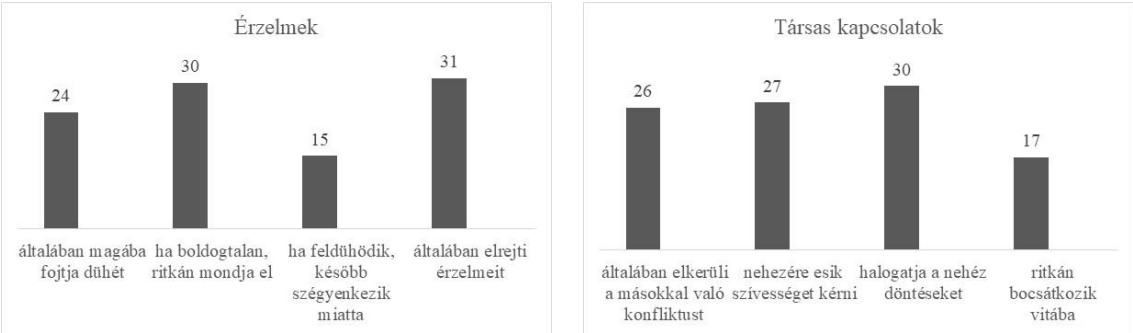
magatartási és érzelmi jellemzők	N	%
iskolai magatartás		
sokat tanul	53	*54*
erősen kell koncentrálnia	33	*33*
képtelen átadni feladataiból	4	*4*
maximalizmusra törekszik	9	*9*

tempó		
gyorsan beszél, jár, vezet	33	*33*
gyakran szorítja az idő	36	*36*
erős Önben a versenyszellem	19	*19*
felbosszantja a lassú közlekedés	11	*11*
életszemlélet		
ritkán elégedett vagy boldog	24	*33*
élete kicsúszott a kezéből	6	*8*
gyakran kockáztat	28	*39*
gyakran érzi magát tehetetlennek	14	*19*
magabiztosság		
nehezen áll ki az igazáért	7	*13*
ritkán képes megmondani, amit akar	12	*22*
úgy érzi, mások kihasználják	30	*56*
szótlanul tűri, hogy kinevessék	5	*9*
érzelmek		
általában magába fojtja dühét	19	*24*
ha boldogtalan, ritkán mondja el	24	*30*
ha feldühödik, később szégyenkezik miatta	12	*15*
általában elrejti érzelmeit	25	*31*
társas kapcsolatok		
általában elkerüli a másokkal való konfliktust	21	*26*
nehezére esik szívességet kérni	22	*27*
halogatja a nehéz döntéseket	25	*30*
ritkán bocsátkozik vitába	14	*17*

Az *iskolai magatartást* illetően a vizsgálat résztvevői azt jelölték meg legjellemzőbb tulajdonságukként, hogy sokat tanulnak. Ez a tulajdonság a másik háromhoz képest a hallgatók több mint 50%-át (54%) jellemzik. Az adatokat az *1. ábra* szemlélteti.

Tempójukat illetően a legtöbben (36%) úgy érzik, hogy gyakran le vannak maradva, és szorítja őket az idő. Hasonló arányban, 33%-ban jelezték a hallgatók, hogy beszédükre, mozgásukra, vezetési tempójukra a sietség jellemző.





1. ábra: *A hallgatók magatartásbeli és érzelmi jellemzői*

Az *életszemlélet* tekintetében a hallgatók többsége úgy érzi, hogy gyakran kockáztat. A legkevesebben (8%) azt a lehetőséget jelölték meg, hogy életük irányítása kicsúszott a kezükből.

A *magabiztosság* esetében pedig döntő többségben, 56%-ban azt jelölték meg, hogy gyakran érzik úgy, kihasználják őket. Ugyanakkor csak kevesen, 9%-uk hagyja szótlanul, ha kinevetik. A többi, a magabiztosság hiányára jellemző tulajdonság (kiállni a saját igazukért, kifejezni akaratukat) lényegesen kevésbé jellemzi őket.

Érzelmeiket illetően a hallgatók többsége általában elrejti érzelmeit, vagy ha boldogtalan, ritkán beszél róla. Az érzelmek kifejezését tükröző tulajdonságokat általában egyforma arányban jelölték meg a hallgatók, kivéve azt, hogy szégyelnék, ha nyiltan kimutatják, ha dühösek. Ez is azt jelzi, hogy nem félnek kimutatni érzelmeiket.

A *társas kapcsolatok* minőségének elemzése során az derült ki, hogy a vizsgálat résztvevői legtöbbször halogatják a nehéz döntéseket, ez a legjellemzőbb tulajdonságuk a felsoroltak közül. A konfliktusok kerülése és a szívesség kérésének nehézsége szintén hasonlóan jellemző tulajdonság. Legkevesebben azok a hallgatók vannak (17%), akik ritkán bocsátkoznak vitába.

Az eredmények alapján a *H1-es hipotézis*, amely szerint a vizsgálatban részt vevő tanulók magatartása és érzelmei megfelelőnek mondhatóak, igazolást nyert. Az összes alhipotézis alátámasztja az eredményt. Az iskolai magatartás esetében az 50%-nál több jelölés a sok tanulás esetében történt, a negatív tulajdonságok alacsony arányban fordultak elő, ami alátámasztja a *H1a hipotézist*. A tempót illetően ugyan többen jelölték, hogy gyakran szenvednek időhiányban, vagy gyorsabban járnak, beszélnek, vezetnek, mint az a nyugodt tempóhoz igazodna, de a jelölések egyike sem haladta meg az 50%-ot, így a *H1b hipotézis* bizonyítottnak tekinthető. Az életszemlélet tekintetében is többen jelölték, hogy sokat kockáztatnak, és vannak, akik ritkán elégedettek vagy boldogok, de a válaszadók száma ezekben a kategóriákban sem éri el az 50%-ot, így a *H1c hipotézis* is bizonyított. A magabiztosság esetében egy negatív tulajdonságnál meghaladta a jelölések száma az 50%-ot, de a pozitív tulajdonságok döntő többségben jellemzőbbek a hallgatókra, így a *H1d hipotézis* is igazoltnak tekinthető. Érzelmeik esetében nincs olyan negatív tényező, amely 50%-nál magasabb, vagy olyan pozitív tényező, amely 50%-nál alacsonyabb értéket kapott volna, így a *H1e hipotézis* is bizonyított. A társas kapcsolatok minősége ugyancsak kielégítőnek mondható, igazolva a *H1f hipotézis* állítását.

2.5.2. Élettel való elégedettség

A következő kérdéssor az élettel való elégedettségre vonatkozó kategóriákat (egészségi állapot, tanulmányok, kapcsolatok, egyéb életkörülmények) tartalmazza. Ebben az esetben háromfokú Líkert-skála segítségével jelölhették be a hallgatók, melyik állapot milyen mértékben jellemző rájuk. A kérdéssor nyolc itemet tartalmaz, ebből négy az elégedettség, négy pedig az elégedetlenség kifejezésére ad lehetőséget. Az elégedettség skálán az 1,5 feletti, az elégedetlenség skálán az 1,5 alatti pontszámok jelentik a megfelelő állapotot (*2. táblázat*).

2. táblázat: *Elégedettség az élettel*

elégedettség	átlag	*szórás*
egészségi állapottal	2,33	*0,7*
tanárokkal	2,29	*0,6*
oktatási intézménnyel	2,26	*0,7*
személyes kapcsolatokkal	2,63	*0,6*
elégedetlenség		
tanulmányokkal	1,70	*0,7*
anyagi helyzettel	2,33	*0,7*
családi problémák	1,94	*0,8*
lakással, környékkel	2,06	*0,8*

Az eredmények szerint a vizsgálatban részt vevő hallgatók magas szinten elégedettek a pozitív életkörülményeikkel, elégedetlenségüket pedig leginkább anyagi helyzetükkel és lakáskörülményeikkel kapcsolatban fejezték ki. Az elégedettséggel kapcsolatban mért értékek ugyan magasan az 1,5-ös átlag felett helyezkednek el, az elégedetlenséggel kapcsolatban mért értékek azonban minden item esetében meghaladják az 1,5-ös, semleges értéket, ami negatív attitűdöt jelöl.

Az eredmények alapján a *H2-es hipotézisben* foglalt állítást, amely szerint a vizsgálatban részt vevő hallgatók alapvetően elégedettek jelenlegi életükkel, életkörülményeikkel, nem tekinthetjük teljes mértékben bizonyítottnak.

2.5.3. Életcél és kapcsolatok

A következő alskála az életcéllal és a kapcsolatokkal összefüggő kérdéseket tartalmazza. A nyolc itemből álló kérdéssor esetében ugyancsak háromfokú Líkert-skála segítségével jelölhették be a hallgatók, melyik állapot milyen mértékben jellemző rájuk. A kérdéssor nyolc itemet tartalmaz, ebből hat pozitív életcélt jelöl, kettő pedig negatív hozzáállást. A jellemző érzést, tulajdonságot a skálán az 1,5 feletti, a nem jellemzőt az 1,5 alatti pontok jelentik (*3. táblázat*).

3. táblázat: *Életcél és kapcsolatok*

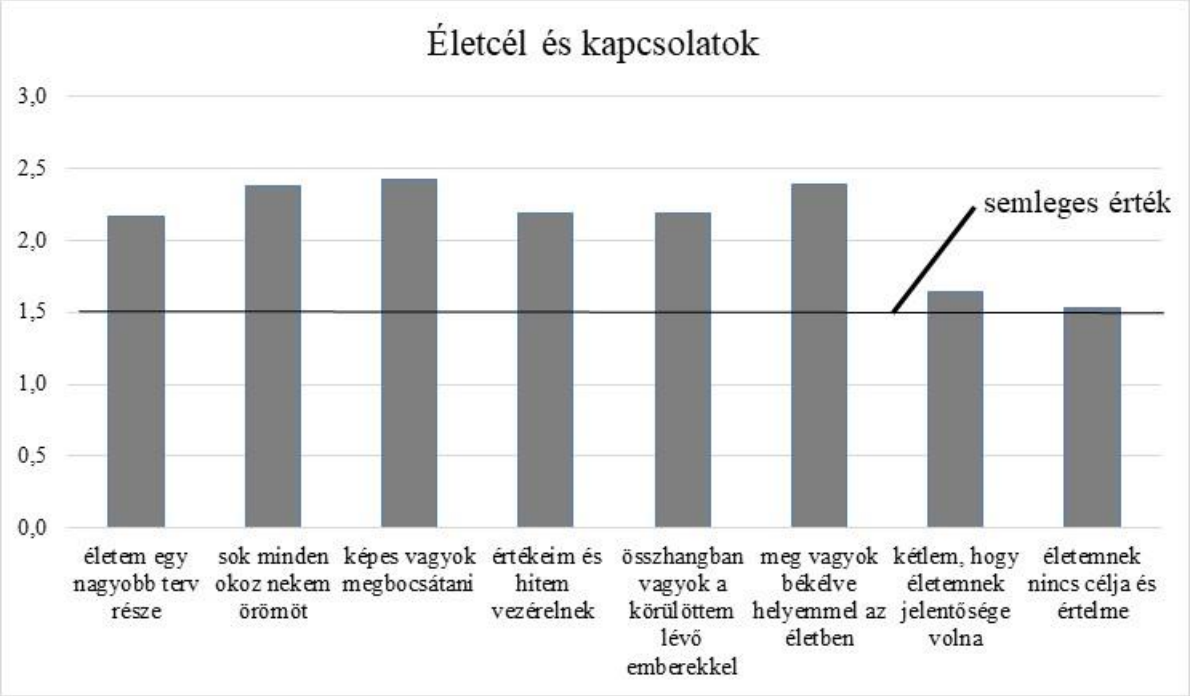
	átlag	*szórás*
1. életem egy nagyobb terv része	2,17	*0,7*
2. az életben sok minden okoz nekem nagy örömöt	2,38	*0,7*
3. képes vagyok megbocsátani magamnak és másoknak	2,42	*0,7*
4. az értékeim és hitem vezérelnek mindennapjaimban	2,19	*0,7*
5. összhangban vagyok a körülöttem lévő emberekkel	2,18	*0,7*
6. meg vagyok békélve helyemmel az életben	2,39	*0,6*
7. kétlem, hogy életemnek bármilyen jelentősége volna	1,64	*0,7*
8. életemnek nincs célja és értelme	1,53	*0,8*

Az eredmények szerint a hallgatók minden pozitív életcél (1-6. item) esetében túllépték a semleges értéket, vagyis pozitív életszemlélet jellemző rájuk. A negatív életcéloknál (7. és 8. item) azonban nem sikerült a semleges érték alatt maradni, viszont a kapott eredmények közelítenek az 1,5-ös értékhez, tehát a negatív gondolkodásmód csak kevéssé jellemzi őket.

A *H2-es hipotézis*, amely szerint a hallgatók élettel való elégedettsége megfelelőnek mondható, bizonyítottnak tekinthető.

A legtöbb hallgatóra az jellemző, hogy képesek megbocsájtani önmaguknak és másoknak, illetve úgy érzik, hogy az életben sok minden okoz örömet a számukra, megbékéltek jelenlegi helyzetükkel. Az életcél és az élet értelmének hiánya csak a hallgatók kevesebb mint 10%-nál jelenik meg válaszként. Az eredmények alátámasztják a *H3-as hipotézisben* foglalt állítást, amely szerint a hallgatók életcélja pozitívnak mondható.

A kapcsolatok minőségére utaló két kérdés (3. és 5. item) esetében szintén pozitív attitűdöt mértünk. A másoknak való megbocsájtás és a többi, körülöttük lévő emberrel való összhang jelzi, hogy a hallgatók megfelelően éreznek és viselkednek társas kapcsolataikban. Az adatokat a *2. ábra* szemlélteti.



2. ábra: *Életcél és kapcsolatok*

2.6. A vizsgálat eredményeinek összefoglalása

Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának hallgatói, akik szülőföldjükön, kisebbségi nyelven tanuló tanító-és óvóképzősök, milyen magatartási és érzelmi jellemzőkkel bírnak, milyen az élettel való elégedettségük és életcéljaik minősége.

Az eredmények alapján a hallgatók egészségmagatartása és érzelmi állapota kielégítő, ami természetesen nem jelenti azt, hogy az egészséges életmódot elősegítő attitűdök és viselkedési formák nem szorulnak állandó fejlesztésre.

Életkörülményeikkel, egészségi állapotukkal, tanulmányaikkal kapcsolatban alapvetően pozitívan nyilatkoztak a vizsgálatban részt vevő hallgatók, de teljes mértékű elégedettséget nem tapasztaltunk az eredmények alapján. Az anyagi helyzet, illetve a lakóhellyel kapcsolatos körülmények sok esetben gondot jelentenek a hallgatók számára.

A hallgatók életcélját, kapcsolatait tekintve pozitív attitűdöt mértünk. A válaszadók többsége elégedett jelenlegi élethelyzetével, és pozitív életcélokat tűztek ki maguk elé.

3. Diszkusszió, további kutatási tervek

Az eredmények alapján az óvó-és tanítóképzős hallgatók egészségmagatartásának, életcéljának, elégedettségének mértéke, azaz „jelenképe" pozitívnak mondható. Ezek az eredmények kiindulópontot jelenthetnek egy egészségfejlesztő pedagógiai program hatékony tervezéséhez és kivitelezéséhez.

Az eredmények további elemzését követően a kutatássorozat végső célja egy egészségfejlesztő pedagógiai program létrehozása lehet. Komplex egészségfejlesztő programok megvalósítására a felsőoktatási képzési rendszeren belül leginkább tanórán, tanterven kívüli, intenzív formában van lehetőség.

A tervezett pedagógiai program egy olyan állandó, testi-lelki egészségre egyaránt kedvezően ható, komplex tevékenység lenne, amely bekerülhet az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának oktatási tervébe, vagy akár más pedagógusképző intézmények tevékenységi körébe is. A program pedagógiai, módszertani és egészségfejlesztési elveken alapulna, emellett pedig aktív, élményszerű cselekvési lehetőségeket és változatos oktatási színtereket nyújtana a hallgatók számára.

IRODALOMJEGYZÉK

Andorka R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.

Bábosik István (2004): *Neveléselmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.

Gochman, D. S. (1997): Health Behavior Research. In: Gochman, D. S. (ed.): *Handbook of Health Behavior Research*. Plenum Press, New York, 3-20.

Inglehart, R. F. (2008): Changing Values among Western Publics form 1970 to 2006. *West European Politics*, 31 (1-2), 130–146.

Kamarás István (2010): *Érték, értékelés és értékrend* (szociológiai és szociálpszichológiai szempontból). Forrás: https://bit.ly/32Md2cr [2020.07.09.]

Kontor Enikő, Szakály Zoltán, Soós Mihály, Kiss Marietta (2016): Egészségtudatos Magatartás a 14−25 Év Közötti Fiatalok Körében (Health Conscious Behaviour of Youth between the Ages of 14–25). *Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXII. Országos Konferenciája – Értékorientáció és hitelesség a marketingben, Tanulmánykötet*, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debrecen. 640-649.

Mead, M. (1978): *Culture and Commitment*. The New Relationships between the Generations in the 1970s. New York.

Meleg Csilla (1999): Az iskolarendszer és az oktatás szerepe az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésében. *Új pedagógiai szemle*, 49 (4), 64-75.

Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102 (1), 11–28.

Molnár Péter (2006): Hagyományos és modern jövőkép mint pedagógiai érték. *Új pedagógiai szemle*, 57 (11). Forrás: https://bit.ly/3hq2yU6 [2020.07.09.]

Nemzeti alaptanterv. Magyar Közlöny, 2012/66. Forrás: http://bit.ly/2lQNWWg [2020.07.09.]

Óhidy Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új pedagógiai szemle*, 56 (9), 109-120.

Purebl György, Rózsa Sándor, Kopp Mária (2006): A rövid stressz kérdőív kifejlesztése és pszichometriai jellemzőinek előzetes adatai. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7 (3), 217-224.

Rahe, R. H., Tolles, R. L. (2002): Brief Stress and Coping Inventory: a useful stress management instrument. *International Journal of Stress Management*, 9 (2), 61-70.

Simonyi István (2012): Az egészségfejlesztés helyzete a hazai nevelési-oktatási intézményekben. In: Darvay Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Szelezsánné Egyed Dóra (2016): A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiégés jelensége; prevenciós és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményben. *Opus et Educatio*, 3 (5), 590-603.

THE "IMAGE OF PRESENT" OF TEACHER TRAINING STUDENTS: CONTENTMENT, LIFE GOALS, SOCIAL RELATIONSHIPS

Summary

The education system plays a huge role in the establishment of healthy lifestyle habits among future generations. Youngsters spend a lot of time and several years in educational institutions, which heavily influences their way of thinking, well-being and their relationship to themselves. Along the subject and professional knowledge that they acquire, their free time activities and programs are also very crucial including their social relationships and to what direction their body, soul and mental development tends to.

Our research was conducted among the students of the University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. The most significant criteria of their behavior and emotions were tested as well as their contentment with life, their life goals and quality of social relationships.

The results provide an image of the teacher training institutions' efficiency regarding the formation of healthy lifestyle habits and can contribute to the development of its efficiency.

Keywords: *health education, life goal, contentment, behavior, social relationships*

GONDNOKSÁG ALATT – A MUNKAERŐPIACI INTEGRÁCIÓ LEHETŐSÉGEI EGY ESETTANULMÁNYHOZ KAPCSOLÓDÓAN

MEISZNERNÉ KUKLEK NOÉMI, PUSZTAFALVI HENRIETTE
Intézmény neve, Helység, Ország Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Doktori Iskola, Pécs, Magyarország
noemi.kuklek@hotmail.com

Összefoglaló

Magyarországon a lakosság 10%-a él együtt valamilyen fogyatékossággal, melynek egy speciális csoportját képezik a gondnokság alatt állók.

Az esettanulmányhoz kapcsolódóan szeretnénk ismertetni a gondnoksággal kapcsolatos alapvető szabályokat, az esettanulmányon keresztül bemutatni a munkavállaláshoz szükséges képességek fejlesztésével elért eredményeket, a pszichoszociális képességek fejlődésének folyamatát.

A szociális problémák egyéni és társadalmi összefüggéseire próbáltunk rávilágítani, azaz, hogy milyen társadalmi és egyéni tényezők befolyásolják az egyén társadalomban betöltött szerepét. Az esettanulmányon keresztül célunk bemutatni a munkaerő-piaci integráció egyénre gyakorolt hatását, lehetőségeit, mely hosszú távon a szociális problémák kezelésére is pozitív hatást gyakorol.

Kulcsszavak: *megváltozott munkaképesség, fogyatékosság, gondnokság, munkahelyi integráció, cselekvőképesség*

1. Bevezetés

A Központi Statisztikai Hivatal 2012. évi – a városi gyámhivatalok nyilvántartásai alapján készített – vizsgálata szerint Magyarországon a gondnokság alatt álló személyek száma 2008-ban 50 580 fő, 2011-ben 52 830 fő volt. Míg az utóbbi években számuk jelentősen nem, az ezer nagykorú lakosra vetített arányuk azonban fokozatosan nőtt. 2008-ban a gondnokság alatt állók 60,6%-a cselekvőképességet kizáró, 39,4%-uk cselekvőképességet korlátozó gondnokság alatt állt. 2011-ben ez az arány úgy változott, hogy 58,2% állt cselekvőképességet kizáró gondnokság alatt. A 2011-es adatok szerint a gondnokság alatt állók 30%-a fiatalabb 39 évesnél. A nyilvántartott gondnokoltak közül 54% férfi, 46% nő. (Tájékoztató a gondnoksággal kapcsolatos eljárásokról, Országos Betegjogi, Ellátottjogi, Gyermekjogi és Dokumentációs Központ 2014)

Az integráció kikerülhetetlen igény a társadalom és az érintett fél részéről, és ezt tudatosítani kell. És hogy mit is értünk velük kapcsolatban az integráció kifejezése alatt? Annak elősegítését, hogy a fogyatékos emberek kapcsolatokat létesítsenek és tartsanak fenn más emberekkel, társadalmi, gazdasági intézményekkel. (Bruckner, L. 2007)

Az alábbiakban bemutatásra kerülő eset kapcsán nemcsak arra szeretnénk rávilágítani, hogy a megváltozott egészségi állapot és szociális helyzet között milyen összefüggések ismerhetők fel, és az ebből kialakult problémák kezeléséhez milyen módszereket alkalmaztunk, hanem további célunk bemutatni azokat az akadályokat, melyek nehezítették, vagy éppen megkönnyítették munkánkat. Az eset ismertetésével középpontba állítottuk az egészségügyi és szociális problémák egyéni és társadalmi összefüggéseit, azaz, hogy milyen társadalmi és egyéni tényezők befolyásolják az egyéni testi, lelki, szociális állapotát, a társadalomba betöltött szerepét.

Az esettanulmányon keresztül mutatjuk be a munkavállaláshoz szükséges képességek fejlesztésével elért eredményeket, a pszichoszociális képességek fejlődésének folyamatát, mely hozzájárult az esetben

szereplő gondnokság alatt álló személy pozitív énerejének erősítéséhez. A tanulmányban bemutatjuk munkaerő-piaci integráció lehetőségét, mely hosszú távon az egészségügyi és szociális problémák kezelésére is pozitív irányú hatást gyakorol.

1.1. Módszer

A szisztematikus adatgyűjtést igénylő esettanulmány módszerét alkalmaztuk mely, az adatok, információk felderítését követően, a változók közötti kapcsolatok egymásra gyakorolt hatását mutatja meg. A kutatási stratégiát széleskörű forrásanyaggal támasztottuk alá: feltártuk a jelen- és múltbéli változásokat, következtetéseket vontunk le és javaslatokat fogalmaztunk meg a jövőbeni folyamatokra vonatkozóan. A forrásanyaggal alátámasztott tapasztalati vizsgálaton alapuló hosszmetszeti esetismertetés elkészítéséhez az adatgyűjtést, mint alkalmazandó primer kutatási technikát alkalmaztuk. A leíró munkánk fontos adatgyűjtési módszere a rendelkezésre álló dokumentációk mellett a megfigyelés és az interjúkészítés technikája. A kvalitatív interjú használatát helyeztük előtérbe, mely a problémák azonosítását teszi lehetővé, ezáltal segíti megérteni a folyamatokat.

2. Gondnokság jogi szabályozása

Az alábbiakban egy olyan gondnokoltam életútját, munkaerőpiaci integrációjának életminőségére gyakorolt hatását szeretném bemutatni, aki nagyon látványos fejlődést mutatott az elmúlt időszak során. Ahhoz azonban, hogy az esetet értelmezni tudjuk, meg kell vizsgálni a gondnokság alá helyezés jogi hátterét, valamint néhány fogalmat szükséges tisztázni. A gondnokság alá helyezés jogi hátterét az 1959. évi IV. törvény, a Polgári Törvénykönyv adta meg, mely szerint gondnokság alá azokat a személyeket helyezik, akik 18. életévüket betöltötték, és mentális állapotuk vagy fejlődési rendellenesség miatt nem képesek önállóan, érdekeiknek megfelelően döntést hozni. Arról, hogy az érintett személy beszámíthatósága hatással van-e ügyeinek megfelelő intézésére minden esetben bíróság határoz, méghozzá elsősorban orvosi szakvélemények alapján. A gondnokság alá helyezés azonban nem végleges hatályú, a bíróság legkésőbb a döntését követő öt éven belül vizsgálja felül az eljárás szükségességét.

2.1. A cselekvőképesség

Alap esetben minden ember cselekvőképes, akinek cselekvőképességét a törvény vagy a bíróság gondnokság alá helyezést elrendelő ítélete nem korlátozza.

A cselekvőképesség főszabály szerint minden embert megillet, korlátozására kizárólag a Polgári Törvénykönyvben meghatározott okokból, a bíróság gondnokság alá helyezést elrendelő ítélete alapján az eljárási szabályok betartása mellett kerülhet sor. A cselekvőképesség meghatározása, hogy az egyén képes legyen felismerni tetteinek következményét, rendelkezzen az ügyeinek viteléhez szükséges belátási képességgel. Ha ez a belátási képesség valamilyen okból hiányzik, ezekben az esetekben a jog nem ismerheti el az érintett személyt cselekvőképesnek, hiszen ha az adott személy nem képes tetteinek következményét átlátni, akkor fennáll a veszélye annak, hogy saját érdekeivel ellentétesen fog cselekedni. A cselekvőképes ember a maga nevében, személyesen tehet érvényes jognyilatkozatot, és a saját cselekményeivel jogokat szerezhet és kötelezettségeket vállalhat. A mindennapi életben az ember cselekvőképessége birtokában hozza meg valamennyi döntését mind személyére, mind vagyonára vonatkozóan. A nagykorú személyek cselekvőképességét a bíróság a gondnokság alá helyezési perben meghozott ítélettel korlátozhatja. A 2014. március 15-én életbe lépett új Polgári törvénykönyv eltörölte a cselekvőképességet kizáró gondnokság fogalmát, helyette a cselekvőképességet korlátozó gondnokság két kategóriáját vezette be: 1. a cselekvőképességet részlegesen korlátozó és 2. a cselekvőképességet teljesen korlátozó gondnokság fogalmát.

Mivel a tanulmányban feldolgozott gondnokság alatt álló személy esetében a bírósági végzése alapján cselekvőképességében részlegesen korlátozott gondnokság alá helyezte, ezért ennek fogalmát ismertetem.

2.2. A cselekvőképességében részlegesen korlátozott nagykorú

Cselekvőképességében részlegesen korlátozott az a nagykorú, akit a bíróság helyezett gondnokság alá. Azt a nagykorút helyezi a bíróság cselekvőképességet részlegesen korlátozó gondnokság alá, akinél az alábbi feltételek együttesen állnak fenn:

- nagykorú személy mentális zavara;

- a mentális zavar következtében az ügyei viteléhez szükséges belátási képességének tartós vagy időszakonként visszatérő nagymértékű csökkenése;
- a belátási képesség tartós vagy időszakonként visszatérő nagymértékű csökkenése miatt –
- egyéni körülményeire, családi és társadalmi kapcsolataira figyelemmel – meghatározott ügycsoportban gondnokság alá helyezése indokolt;
- az érintett személy jogainak védelme szempontjából más, cselekvőképességet nem érintő mód, eszköz alkalmatlan.

A bíróság ebben az esetben a cselekvőképességet csak ügycsoportonként korlátozhatja. A bíróság általában az alábbi ügycsoportok tekintetében rendel el korlátozást: vagyonnal kapcsolatos rendelkezés (nagyobb értékű ingó, ingatlan, bankszámla); munkaviszonyból származó jövedelemmel való rendelkezés; különböző társadalombiztosítási ellátások igénylése; egészségügyi ellátással összefüggő jogok gyakorlása; tartózkodási hely meghatározása; lakásbérlettel kapcsolatos jognyilatkozatok; örökösödési ügyek; bentlakásos szociális intézetben történő elhelyezéssel kapcsolatos jognyilatkozatok; választójog gyakorlása.

A cselekvőképességében részlegesen korlátozott személy azokban az ügyekben önállóan tehet érvényes jognyilatkozatot, amelyben cselekvőképességét a bíróság nem korlátozta. Azokban az ügycsoportokban, amelyekben a bíróság korlátozta a gondnokság alá helyezett személy cselekvőképességét, saját maga tehet jognyilatkozatot, azonban ennek érvényességéhez szükséges utóbb gondnokának a hozzájárulása. Ha a gondnok hozzájárulása elmarad, úgy a jognyilatkozat nem válik érvényessé, és az így érvénytelen jognyilatkozat semmilyen joghatást nem vált ki.

3. Eset ismertetés

Személyes benyomások, Szociális helyzet, Egészségi állapot

Andrea gondnokságával kapcsolatos teendőket 2017. október 01-től vettem át kirendelt gondnokként. Találkozásunk a lakóhelyén történt, négyszemközt. Ekkor már egy kisváros peremterületén lévő hegyi hajlékban élt, - ahol víz, villany van - rendkívül szerény körülmények között, élettársi kapcsolatban. Megismerkedésünkkor meglehetősen elhanyagolt volt állapota, sokszor nem tudott megfelelően tisztálkodni.

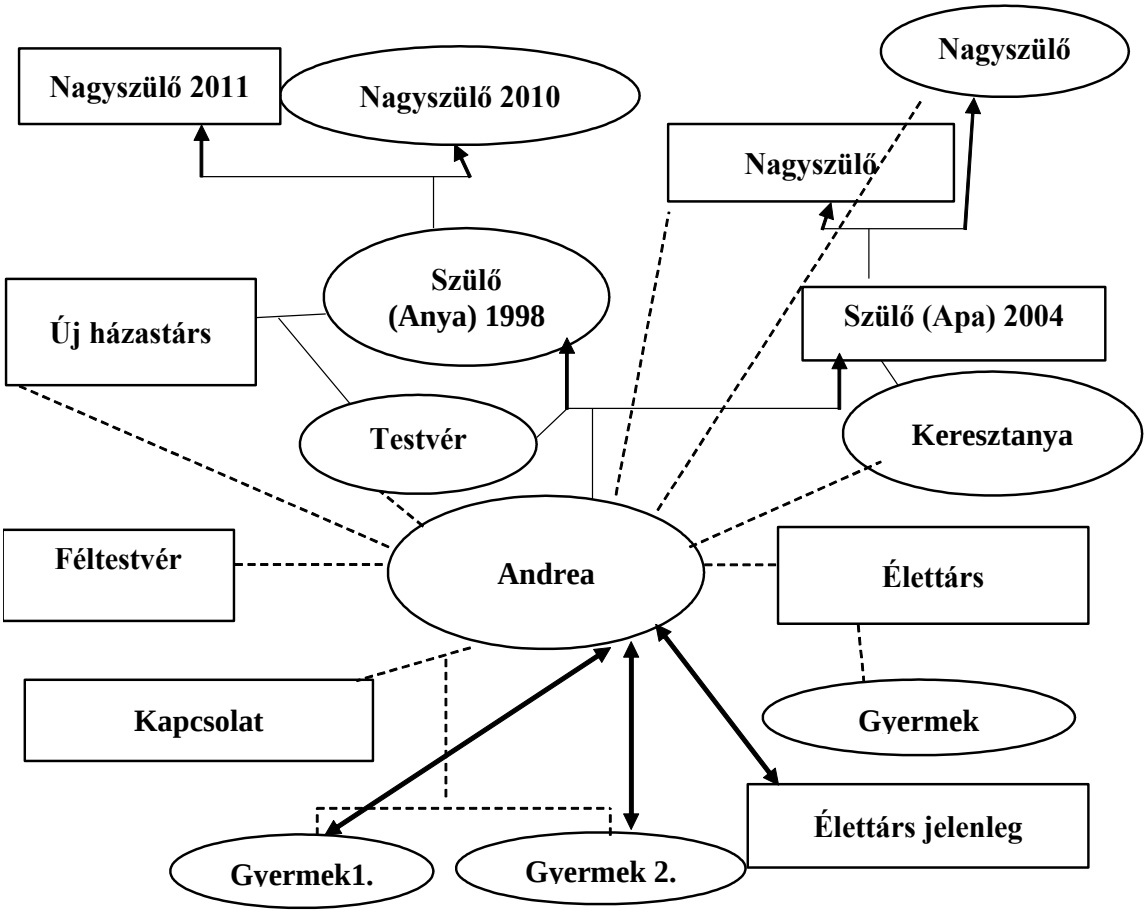
Andreával a személyes kapcsolatunk meglehetősen nehezen indult, a szakértői véleményben megállapított enyhe mentális retardáció, más néven debilitás jegyeit abszolút mértékben produkálja. A legtöbb nehézséget a magasabb szellemi funkciók (ítéletalkotás, elvont fogalmak a közösségben való boldogulás, a világban való eligazodás, a kommunikáció) terén éli meg. Andrea éber, tiszta tudattal rendelkezik, orientációja minden vonatkozásban tisztán megtartott. Nyugodt magatartás jellemzi, azonban félszeg, rendkívül halk szavú, zárkózott. Konvencionális normákat nem sérti. Magatartását a gátoltság, indítékszegénység jellemzi, verbális kapcsolatba egyáltalán nem, vagy csak nagyon nehezen volt bevonható. A hozzá intézett kérdésekre kisebb-nagyobb látenciát követően többnyire rövid válaszokat adott. Pszichomotorikuma összességében meglassult, felfogása nehézkesebb, kezdeményezőkészsége csökkent, érdeklődése beszűkült. Figyelme viszonylag nehezen kelthető fel, nehezen rögzíthető, az átlagosnál nehezebben terelhető. A memóriafunkciók csökkenése mérsékelt. Gondolkodását tekintve alakilag lassú, tartalmilag konkrét, szűkebb körben forog, az átlagosnál, szegényesebb. Konkrét fogalmak kialakultak, gondolkodásában adekvátan használja is azokat. Elvont fogalmai hiányosak, magasabb szintű gondolkodási tevékenységek, kognitív funkcióinak fejlettsége az átlagos szinttől elmaradt. Hangulatát a színtelenség jellemzi, emocionális moduláltsága csekély. Erkölcsi ítéletei bizonytalanok, realitáskontollja nem sérült. Mindezek következtében a segítségnyújtás nagyon nehéz, mivel önmagától, életviteléről, problémáiról nem beszélt, rendkívül bizalmatlan. Hivatalos ügyeit egyedül nem tudja intézni, sokszor nem is érti a hivatalos levelek tartalmát, ezek értelmezéséhez segítségre szorul. Önmagát képes ellátni.

A rendszeres találkozások során minden egyes alkalommal szinte elölről kellett a kapcsolatot építeni. A találkozások elején nagyfokú passzivitás, zárkózottság volt tapasztalható részéről, mely a találkozások végéhez közeledve általában oldódott. Körülbelül fél év telt el, mikor érzékelni kezdtem Andrea bizalmát. A dokumentációját tanulmányozva kiderült, hogy több tartozása van, melyet különböző behajtócégek kezeltek. A tartozásokkal kapcsolatosan felvettük a kapcsolatot a cégek ügyintézőivel és kérelmeket írtunk, melyek a részletfizetés engedélyezésére irányultak.

Az információk birtokában kezdődött el a közös munka. Kialakult egy olyan bizalmi kapcsolat, melyben egyértelmű volt, hogy Andreának nemcsak az ügyei intézését segítő gondnokra, hanem egy olyan személyre van szüksége, aki segíti, akiben megbízhat és akinek segítségével megerősödhet.

3.1. Kapcsolatrendszer: családi, lakóhelyi háttér

Andrea kapcsolati rendszerét a genogram és az ecomap szociometrikus technikáinak segítségével tártuk fel. A genogram strukturális diagram, melynek segítségével a család több generációjának kapcsolatrendszerét, belső viszonyait tudjuk feltérképezni. (Mc Goldrick és Gerson, 1985) Az általam összegyűjtött adatokat ábrázoltuk a genogram segítségével, mely jól átláthatóan tükrözi a család működését, viszonyrendszerét, a családtagok kötődéseit, dinamikáját, ezáltal segít megérteni, hogy a múlt eseményei hogyan befolyásolják a jelen mintákat.



Jelölések:

Erős kapcsolat: ⟷

Megszakadt kapcsolat: - - - - - - - - - - - - - - -

1.ábra: *Genogram: A család kapcsolatrendszere*

Az életútinterjú és a segítő beszélgetések, rendelkezésre álló dokumentációk segítségével ismertem meg Andrea sokproblémás, lelkileg nagyon megterhelt életét. Andrea esetében a megküzdés sikertelenségét a depressziója súlyosbította. A hangulatbetegségek közé tartozik a depresszió, melyre elsődlegesen a hangulati zavar jellemző. Az érzelmi tüneteken túl a kognitív, motivációs és testi tünetek is jellemzők lehetnek. Andra életében egyértelműen felismerhetők voltak ezek a tünetek: a szomorúság, a levertség. Reménytelennek és boldogtalannak érezte magát, sokat sírt. A kognitív tünetei elsősorban a negatív gondolataiban ismerhetők fel. Értéktelennek érezte magát, és önmagát vádolta kudarcaiért, s

ebből nem látott kiutat. Reménytelennek tartotta a jövőt, a motivációja mélypontra zuhant. Ennek egyenes következménye lett önértékelési zavara: feleslegesnek érezte magát, és a jövőképe is negatív volt. A totális mélypont miatt maradék önbecsülése is megszűnt, s úgy gondolta, hogy a helyzetén a későbbiekben sem javíthat.

Andera negatív énképe a gyermekkorára vezethető vissza. 1980-ban született, egy Magyarország nyugati részén található kisvárosban. Élete átlagosnak indult, szüleivel és vér szerinti öccsével éltek saját tulajdonú lakásukban. A szülők házassága megromlott, a válásukat követően a két testvér szétválasztásra került, Andrea és öccse gyermekotthonban kerültek elhelyezésre. Andrea közben elvégezte az általános iskolát. Eredményeit tekintve az általános iskola ötödik osztályának elvégzéséig közepes, illetve jó érdemjegyei voltak, ezt követően teljesítménye rohamosan romlott, a hatodik osztályt már ismételnie kellett. Erre az időszakra tehető a szülők válása, illetve Andrea gyermekotthoni elhelyezése, ahol öt évig élt. Az általános iskola elvégzését követően varrónő szakmát szerzett. Édesanyja a válást követően ismételten házasságot kötött. Édesanyja második házasságából szintén született egy gyermek. Andreát az édesanyja a gyermekotthonban is látogatta, sőt több alkalommal Andrea is három-négy napot édesanyjánál töltött. Vér szerinti öccsével néhány évig még tartotta a kapcsolatot, időnként találkoztak, később a kapcsolatuk megszakadt. A szülők válása után az édesanya mentális állapota fokozatosan romlott. Az édesanya állapotának romlását újabb szülése még inkább elősegítette. Több alkalommal pszichiátriai kezelésre szorult, rendszeres gyógyszeres kezelés alatt állt, míg végül 1998-ban negyedik emeleti lakásának ablakából kiugrott és meghalt. Andrea húga a haláleset után csecsemőotthonban került elhelyezésre, Andreával kapcsolata megszakadt. Bár édesapjával a szülők válását követően nem tartotta a kapcsolatot, arról tudomása van, hogy édesapja a Szenvedély Betegek Otthona és Rehabilitációs Intézményébe került, ahol 2004-ben negyvenhét éves korában meghalt. Andrea 18 évesen vesztette el édesanyját, 24 éves korában pedig édesapját is. Andrea nagykorúságáig gyermekotthonban élt, ezt követően saját tulajdonú házába költözött. Az intézeti rehabilitációt követően egyszerű betanított munkakörben vállalt munkát, élettársi kapcsolatot létesített, akivel kilenc évig élt együtt, azonban gyermeke a kapcsolaton kívül, egy másik apától született, akivel kapcsolata megszakadt. Gyermeke csak a kórházban volt Andreával, azt követően csecsemőotthonba, majd nevelőszülőkhöz került, kapcsolatot gyermekével nem tartja. 2006-ban munkáját elvesztette, élettársával kapcsolata megromlott. A társadalomba beilleszkedni nem tudott, munkát nem vállalt, élő hozzátartozóival, apai nagyszülők és keresztanyjával kapcsolatot nem ápolt. Lakástulajdonát elcsalták tőle ezzel kapcsolatos bírósági eljárás folyamatban van. Andrea ekkor már ismerősöknél, illetőleg a volt élettársa édesanyjánál élt. A helyi Családsegítő Központ és Gyermekjóléti Szolgálat munkatársai felvették vele a kapcsolatot, azonban Andrea pszichés állapota fokozatosan romlott. 2008-ban lakossági bejelentés kapcsán kérte a nevét megnevezni nem kívánó lakos Andrea gondnokság alá helyezését. A kérelemhez kapcsolódóan arról számolt be, hogy az elmúlt időszakban Andrea 8-9 hónapon keresztül nem adott életjelt magáról, rendőrség is kereste, majd, amikor jelentkezett, zavart állapotban volt, ami azóta is fenn áll. Helyzetét nem tudja reálisan értékelni, labilis, háziorvosát nem hajlandó felkeresni, ápolatlan, ruházatát eldugja. A tartózkodási helyének felújítása kapcsán előfordult, hogy a konyhába tett WC kagylóba vizelt.

A cselekvőképességet korlátozó gondnokság alá helyezés eljárása elindult, melyhez kapcsolódóan az eljárást kezdeményező gyámhivatal megkereste az élő hozzátartozókat. Sajnos az akkor még élő nagymama korára tekintettel elutasította a megkeresést, Andrea keresztanyja pedig indoklás nélkül megtagadta Andrea ügyeinek vitelét és a kapcsolattartást. 2009-ben a gondnokság alá helyezéssel kapcsolatos per lefolytatásakor Andrea már nagykorú volt, így ennek megfelelően cselekvőképességét a bíróság a gondnokság alá helyezési perben meghozott ítélettel korlátozhatta. Andrea igazságügyi pszichiáter szakértői lelete és véleménye elkészült annak vonatkozásában, hogy Andrea ügyeinek viteléhez szükséges belátási képessége, pszichés állapota, szellemi fogyatkozása, vagy szenvedélybetegsége miatt általános jelleggel, illetőleg az egyes ügycsoportok vonatkozásában tartósan vagy időszakonként visszatérően csökken-e, illetve pszichés állapota vagy szellemi fogyatkozása miatt tartósan, teljes mértékben hiányzik.

A szakértői vizsgálat eredményeként, melyben tanulmányozásra kerültek a kórelőzményi adatok, iratanyagok, orvosi dokumentumok, továbbá az elrendelt vizsgálatokat elvégezve megállapításra került, hogy Andrea enyhe fokú értelmi fogyatékosságban szenved. A rendelkezésre álló vizsgálati dokumentumok alapján megállapításra került, hogy Andrea szomato-mentális fejlődése a születéskori agyi sérülés következtében születésétől fogva megkésett. Handicap-jét fokozta, a szülők válása,

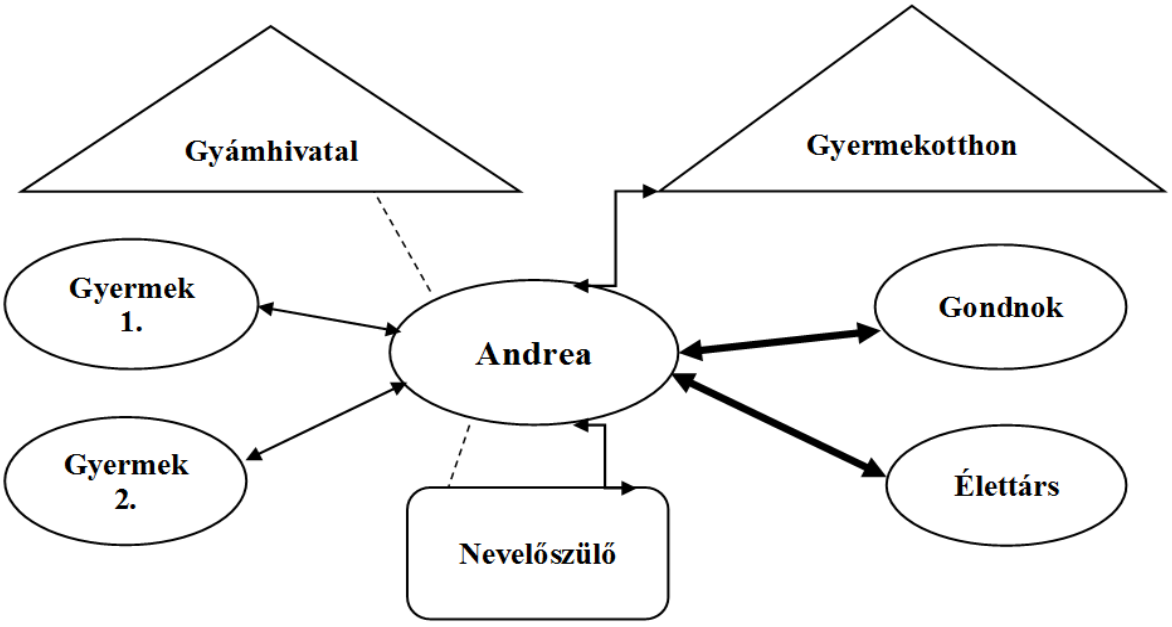
édesanyja drasztikus szuicidálása, illetőleg az évekig tartó intézeti élet. Habilitációját, szocializációját, integrációját célzó kísérletek eredménytelenek maradtak. A vélemény megállapította, hogy Andrea életvezetésében folyamatos segítséget, irányítást igényel. Jogvédelme érdekében cselekvőképességet korlátozó gondnokság alá helyezése szakértői szempontból szükséges, ügyei viteléhez szükséges belátási képessége általános jelleggel, tartósan nagymértékben csökkent.

Andrea a munkája elvesztését követően álláskeresési segélyben részesült, azonban később már erre sem volt jogosult. Spórolt pénzzel nem rendelkezett, napjai tétlenségben teltek. Andrea a gondnokság alá helyezés lefolytatásának tárgyalásán megjelent, a bíróság meghallgatta. Az összegyűjtött dokumentációk, meghallgatások, vélemények tanulmányozása után a bíróság Andreát cselekvőképességet korlátozó gondnokság alá helyezte.

Andrea gondnokság alá helyezését azóta is a bíróság három éveként vizsgálja felül. Mivel a törtvény azóta módosításra került, így jelenleg cselekvőképességet részlegesen korlátozó gondnokság alá helyezték, ami megfelel a korábbi korlátozó gondnokság alá helyezésnek. Andreának a gondnokság alá helyezésétől kezdődően a gyámhatóság által kirendelt hivatásos gondnoka volt.

Visszatérve Andrea jelenlegi helyzetére az, hogy egy személy önértékelése pozitív vagy negatív lesz, alapvetően a szülők nevelésének hatásától függ. A szeretetteljes, meleg családi légkör a gyermekben pozitív önértékelést alakít ki. Andreának ebben nem volt része. Szüksége volt a pozitív változásra, hiszen a pozitív irányú változás ugyanúgy befolyásolja az egyén életminőségét egészségi állapotát, mint a negatív életesemények, krízishelyzetek bekövetkezése, csak eltérő irányban. Andrea sorozatos veszteségélményei befolyásolták a jövedelmi helyzetét, egészségi állapotát, családi állapotát, kapcsolatrendszerét, mely a szociális helyzetére is hatást gyakorolt.

Az ábra mutatja, hogy mivel szülei meghaltak, gyakorlatilag két gyermekén kívül családjával nincs semmilyen kapcsolata. Andreának 2009-ben történt gondnokság alá helyezése óta két lány gyermeke született, akik szintén nevelőszülőknél kerültek elhelyezésre. A gyermekek nem ismerik egymást. Andrea két lánygyermekével a kapcsolatot folyamatosan tartja, ajándékot vesz nekik, rendszeresen látogatja őket.



Jelölések:

Erős kapcsolat:

Gyenge kapcsolat: - - - - - - - - - - - - -

Konfliktusos kapcsolat:

2. ábra: *Ecomap: környezeti térkép*

Az ecomap segítségével a család és a társadalmi kapcsolati rendszerét térképeztük fel. Az egyén körülményeinek áttekintése a jelenre és a helyzet megértésére vonatkozik, mely segítséget nyújt abban, hogy felmérjük környezetének belső viszonyait, vizionálhatók legyenek az interperszonális kapcsolati rendszerek, szerepek, elvárások, érzelmi kötődések, erőforrások, az a szociális háló, amelyre élete során számíthat, támaszkodhat. Az egyén és tágabb környezete közötti kapcsolatrendszerek vizsgálatához Ann Hartmann 1970-es években kidolgozott technikáját, leginkább a szociális munkában használatos „ökológiai térképet" használtuk. (Szabó, L. 2003) A szociális támogató hálózatnak nagy szerepe van a változás menedzselésében, ösztönzésében, mivel az érzelmi támasznyújtáson túl nagyban hozzájárulhatnak az adott személy önértékelésének erősítéséhez. A fent ismertetett Ecomap alapján a legerősebb bázist Andrea számára élettársa és a gondnok jelenti. A két személyben bízik meg leginkább, tőlük vár segítséget. Meghatározó életében a gyermekeivel való kapcsolattartás lehetősége is. A munkát a továbbiakban Andrea erősségeinek, pozitív személyiségjegyeinek feltérképezésével folytattuk, erre építve a további közös munka folyamatát, mely önértékelését, önbecsülését, önbizalmát növeli.

3.2.Pozitív erőforrások, korábbi életszakaszok, múltbeli sikerek

A pozitív erőforrások fokozott előtérbe helyezésére volt szükség, folyamatosan rögzíteni szükséges azokat, valamint emlékeztetni rájuk Andreát, mivel az alacsony önértékelés, rossz lelkiállapot miatt nem tudta magában felismerni értékeit.

Pozitív erőforrások:

- A nehézségek ellenére sem szakította meg a kapcsolatot gyermekeivel, harcolt láthatásukért, és rendszeresen tartotta velük a kapcsolatot.
- A lehetőségeihez mérten, anyagi nehézségei ellenére is mindig gondoskodott róluk, kötelességtudóan látogatta őket.
- Fizikai egészségi állapota jó.

A közös munka során fontos a dicséret, pozitív megerősítés. Nagyra kell értékelni minden erőfeszítést, és a legfontosabb abban segíteni, hogy értékesnek lássa önmagát. A jelent érintő problémák, a múltbéli sikerek, a családi kapcsolati háttér, a környezeti térkép, valamint az erősségek meghatározásának segítségével tűztük ki az elérni kívánt célokat.

Célok:

- Az elmaradt díjak rendezésére megoldás keresése. (Rendkívüli segély, önkormányzati támogatás, adományok, egyházi segítség stb.)
- Az élettárs bevonása.
- A munkavégzéshez szükséges képességek fejlesztése.
- Munkahely megtalálása, munkavégzés
- Pszichés támogatás.

További célok:

- További tartozások kiegyenlítése
- Gyermekeivel való kapcsolatának megerősítése. Elérni, hogy minkét gyermek egy helyre kerüljön, elérhető távolságra.
- A lakhatási körülmények javítása: Segítségnyújtás önkormányzati bérlakás igénylésének folyamatában.
- Albérletfenntartási lehetőségeinek számbavétele.

4. Lépések a probléma megoldása érdekében

Mivel sok problémát kellett kezelni, melyhez elérni kívánt célokat rendeltünk, ezért a problémákat csak szisztematikusan, egyesével lehetett megoldani. Első lépésként az önismeret fejlesztése, stressz- és konfliktuskezelés, a reális önértékelés kialakításának elkezdését kezdtük meg, amely később az élet számos területén, így a sikeres munkavégzés során kiemelt szerepet kap. Andrea is, mint sokan a betegségeikkel folytatott küzdelem, az ebből fakadó bűntudat és rossz szociális helyzete miatt értéktelennek, reményvesztettnek érezte magát. Fontos azoknak a környezeti tényezőknek az ismerete, amelyek alakíthatják az egészségi állapotot és az egyén egészségmagatartását. Az egészségi állapot és társadalmi helyzet komplex jelenségeit együttesen vizsgálva az egészségi állapotban bekövetkező negatív változás hátrányos helyzetbe hozza a beteget és családtagjait egyaránt. Ugyanígy a pozitív változás kedvezőbben hat, jobb helyzetbe hozza az érintettet és családtagjait. (Kullmann, L. 2012)

További célként tűztük ki, hogy fokozatosan képessé válhasson a változásra, alkalmazkodásra. Segíteni kellett, hogy megértse az önmagáról alkotott reális és pozitív gondolkodás jelentőségét. Felismerje a külső és belső motivációkat és a felelősségteljes munkavégzéssel kapcsolatos együttműködés, a közös vállalások fontosságát, melyek elősegítik a pozitív énkép kialakítását. Segíteni kellett annak felismerésében is, hogy a társadalmi reintegráció szerepe a saját életében is elősegítheti a társadalmi beilleszkedés folyamatát. Ha segítséget kér, minden helyzetből meg lehet találni a kivezető utat. Nagyon nehéznek bizonyult ez a feladat.

Amikor sikerült Andreának felismernie a sikereket a múltból, az hozzájárult ahhoz is, hogy az önmagáról alkotott pozitív énkép megerősödhessen, és újra értékelje magát. A múltbeli sikeres eseményekre építettük. Andreával együttműködve kerestük a megoldásokat jelenlegi nehézségeire. Ezáltal a megszerzett új viselkedési minták bevésődnek, és felülírják a régi, rosszul működő mintát. A rendszeres találkozás során áttekintettük az előrehaladás mértékét, és fontosnak tartottam a folyamatos pozitív megerősítést, a dicséretet is. Az erőfeszítések jutalmazása, dicsérete ugyanolyan lényeges a közös munka során, mint az eredmények esetében.

Az ügyei intézése mellett sokat beszélgetem neki a munkavállalás előnyeiről, szükségességéről. A munkabérrel járó magasabb bevétel előnyeiről mellyel életvitele pozitív irányba mozdulhat el, a gyermekeiről is jobban, rendszeresebben tudna a rendszeres munkabér segítségével gondoskodni. Igyekeztem felkelteni érdeklődését, motivációját és a vágyat arra vonatkozóan, hogy felmerüljön benne a dolgozni akarás gondolata. Andrea nem rendelkezett reális célállás elképzeléssel, így meghatároztuk az elhelyezkedést gátló körülményeket, megoldásokat, meghatároztuk a munkára való felkészüléssel kapcsolatos célokat és ezek megvalósításához szükséges lépéseket, tevékenységeket, a szükséges és hozzáférhető eszközöket. A beszélgetések során szerettem volna elérni, hogy Andrea képessé váljon a munkavállalását akadályozó tényezőknek és életviteli nehézségeinek felismerésére, megfogalmazására és aktívan működjék közre helyzete javításában. Fontos volt esetében, hogy képes legyen felismerni a munkavállaláshoz szükséges lehetőségeket és tudjon alkalmazkodni a munkaképesség megőrzéséhez szükséges speciális körülményekhez, képessé váljon azonosítani azokat a személyeket, akik a munkavállaláshoz segítséget nyújthatnak. Andreával közösen határoztuk meg az erőforrásait, erősségeit, érdeklődését, és az egészségkárosodási profiljával összeegyeztethető munkaköröket. Felmértük a munkavállalással kapcsolatos korlátokat, feltételeket és lehetőségeket. A találkozások alkalmával kiemelt hangsúlyt fordítottam Andrea aktivitásának növelésére, az álláskeresést akadályozó tényezők elhárítására, valamint arra, hogy az addigi életvitelét, életvezetését akarja és képes legyen megváltoztatni a munkavállalás érdekében. A csoportos munkavégzés törvényszerűségei, annak előnyei, nehézségei megtaníthatók és megtanulhatók. A beilleszkedés, az alkalmazkodás és az önálló ügyintézés képességei, valamint a helyes és elvárt viselkedés elemei elsajátíthatók. Az egész folyamatnak ez csak egy részét képezi, hiszen mindemellett rendszeresen figyelemmel kell kísérni a személy helyzetét, lelkiállapotát, s ennek tükrében lehet és kell cselekvési tervet kidolgozni.

A településen, ahol Andrea él nagyon kevés a munkalehetőség, még kevesebb az olyan munkakör melyet Andrea képes ellátni. A nagyobb infrastruktúrával rendelkező megyei jogú város, mely több munkalehetőséget kínálna 20 km-re található, melynek elérését megnehezíti a hegyről történő tömegközlekedési pontig való eljutás főként a téli, illetve esős időszakokban, hiszen közvilágítás nélküli földes út biztosítja a hegyről való bejutást a településre, melyhez tömegközlekedés nem biztosított. Andrea a közös munkánk eredményeként nyitottá vált, munkavégzésre felkészült, kellően motivált lett a munkavégzés irányában, így felvettem a kapcsolatot a munkáltatóval, amely Andrea készségeinek és képességeinek megfelelő munkakörben is kínál munkalehetőséget és ami szintén fontos helyben található. Andreával felkészültünk a munkavégzés feltételeként kitöltendő tesztre, felkészítettem a munkáltatóval történő találkozásra. Andrea felvételt nyert a céghez, mely logisztikai központként funkcionál, címkéző munkakörbe vállalhatott munkát. A munkaerő piaci integráció azonban nem ér véget a képzettségnek, egészségi állapotnak, érdeklődési körnek megfelelő munka megtalálásával és a sikeres felvétellel, munkába állással. Az ügyfelek többségénél, így Andreánál is a munkakezdést követően számos nehézség merült fel. A hosszan tartó munkanélküliség következményeként rendkívül nehéz volt számára a napi rutin kialakítása, illetve megtartása, annak ellenére is, hogy erre korábban készültünk, rendszert vittünk életvezetésébe. Problémát jelentett a munkahelyi normák betartása, így a munkaközi szünetek betartása, a teljesítménykényszer, a munkautasítások betartása, felmerülő konfliktusok kezelése és egyáltalán a munkahelyi szocializáció, munkahelyi hierarchia felismerése, elfogadása és betartása. A felmerülő problémákra egyesével és azonnal kellett reagálni és kivitelezhető

megoldási tervet készíteni, nehogy olyan mértékű probléma, konfliktushelyzet alakuljon ki, melyet már nem lehet kezelni.

4.1. Munkahelyi szocializáció

Kitérnénk a sikeres munkahelyi szocializációra, hiszen ez teszi lehetővé a munkavállalók számára, hogy megértsék az adott szervezet kultúráját, amelyben hatékonyan működnek (Schein, 1988). Az új belépő a munkahelyen egy összetett szituációba kerül, és általában bizonytalan abban, hogyan viselkedjen az új szociális közegben. A munkahelyi szocializáció egy olyan komplex, szociális tanulási folyamat, amely megköveteli az új alkalmazottaktól, hogy elfogadják a feladatstruktúrát, a teljesítménykövetelményeket, a csoportnormákat, munkaszerepeket, és az új kultúrát (Moxley és Finch, 2003). A munkahelyre történő belépéskor jellemző bizonytalanság, stressz fokozottabban van jelen fogyatékkal élők esetében. A kezdeti nehézségek és a foglalkoztatás során felmerülő problémák megoldásában kulcsfontosságú szerepe lehet a személyre szabott segítségnyújtásnak. A munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű egyének munkakörnek való megfelelését úgy biztosíthatjuk, ha eleve olyan munkát kínálunk, amely lehetővé teszi képességeik kibontakozását. A munkavégző képesség, amely a munkakörhöz való sikeres alkalmazkodást alapozza meg, meghatározott intervallumon belül értelmezhető. Ha megvannak a kulcsképességek, amelyek megalapozzák a sikeres munkavégzést, akkor a kívánt teljesítmény elérhető. Fontos, hogy figyelembe vegyük a munkába álló dolgozók előzetes elvárásait, elképzeléseit is a szocializáció szempontjából. Ha ezek az elvárások reálisak, a beilleszkedés többnyire sikeresen megy végbe. A dolgozni kívánó személyt segítő tanácsadón kívül azonban fontos a befogadó szervezeti kultúra. A tapasztalat és a kutatások azt mutatják, hogy a támogató szervezeti kultúra, illetve a progresszív szellemű támogató kultúra a legideálisabb a valamilyen okból hátrányos helyzetűnek nevezhető munkavállalók alkalmazásához. Itt vannak jelen azon értékek, mint a tolerancia, támogatás, elfogadás, együttműködés, megbecsülés, amelyek eleve elfogadják, illetve megkönnyítik a munkaerőpiacra visszalépni, integrálódni szándékozó munkavállalók munkahelyi alkalmazását és beilleszkedését (Jones, 1997). A munkahelyi szocializációnak két oldala van: egyrészt jelenti az egyénnek a munkához, illetve munkakörhöz való eredményes alkalmazkodását, másrészt az új munkavállalónak az adott munkahelyre, illetve munkaszervezetbe sikeresen beilleszkedését (Antalovits,2000).

4.2. Csatát nyertünk!

Andrea lakóhelyének vonzáskörzetében a foglalkoztatottsági ráta alacsony. A zsákfalus településszerkezetből adódóan a viszonylag kis távolságok megtétele is komoly kihívást jelent, sok esetben meghiúsítja a munkavállalást.

Andrea munkáltatója a probléma tudatában megszervezte a munkavállalók munkába járását, melyhez külön buszt biztosít. Szervezett körülmények között járnak a munkavállalók a munkavégzés helyszínére, illetve otthonukba. Andrea munkába állása óta több műszakos munkarendben dolgozik, munkahelyi szocializációja immár kijelenthetjük, megvalósult. Rendszeres jövedelemmel rendelkezik, egyéb ellátásban nem részesül, hiszen nincs rá szüksége. Az utóbbi időszakban munkabérből származó bevétele jelentősen nőtt, melynek következtében, a korábbi időszakban felhalmozódott tartozásai kiegyenlítésre kerültek. Megjelenése, ápoltsága is nagyon pozitív irányban változott. Élettársi kapcsolata folyamatos, de élettársáról soha nem beszél, mint ahogyan gyermekeivel kapcsolatosan is csak a feltett kérdésekre válaszol. A munkabérét Andrea két részletben kapja, fizetésének rá eső felét lakossági folyószámlájára utalja a munkáltató, a munkabérének másik fele a gyámhatóság által fenntartott számlára érkezik, melyet az engedélykérés, határozathozatal, pénzfelvétel időigényessége miatt hónap végén ad át részére gondnoka most már egy összegben. Fizetését ezen feltételek fennállása mellett be tudja osztani, adóssága nem keletkezett, pénzt soha nem kér a megbeszélt dátum előtt. Segítséget hivatalos ügyek intézése esetén továbbra is kér. Felmerült annak lehetősége is, hogy szeretne a jelenlegi tartózkodási helyéről, a hegyi hajlékból albérletbe költözni. Ennek feltételei, megvalósításának részletes kidolgozása folyamatban vannak. Jelenleg kitűzött cél a munkabér beosztása mellett a megtakarítás értelmének tudatosítása.

Andrea az elmúlt időszakban „hosszú utat" tett meg és még sok-sok erőfeszítést kell megtennie annak érdekében, hogy életszínvonalát, életminőségét szinten tartsa és tovább javítsa. Az elmúlt időszakban életében viszonylag rövid idő alatt sok változás történt, azonban ezek a változások immár pozitív módon befolyásolták Andrea élettel való elégedettségét.

5. Következtetések, javaslatok: Milyen eredményeket tudtunk elérni? A kapcsolati háló átrendeződése.

Megállapítható, hogy Andrea kapcsolatrendszere átalakult a megtett út alatt: Adósságai kiegyenlítésre kerültek. Folyamatosan dolgozik, amely lehetővé teszi a létfenntartáshoz kapcsolatos kiadásainak finanszírozását. Új kapcsolatokat létesített, munkahelyén beilleszkedett. Minkét gyermekét azonos helyre helyezték, így a gyermekek nincsenek szétválasztva, Andrea számára a látogatásuk nem jelent plusz terhet. Andrea története minden szempontból sikeresnek mondható. Az eset bemutatásával célunk, hogy megmutassuk, hogy a megváltozott munkaképességűek, ezen belül a gondnokság alatt élők is megérdemlik az esélyt, mivel az elsőre reménytelennek tűnő helyzetekben a végeredmény igenis lehet pozitív. Azért is tartottuk fontosnak, hogy ezt az esetet bemutassuk, mert a siker, a végkifejlet Andrea érdeme. Az ő pozitív hozzáállása, akarata együttműködési szándéka nélkül nem formálódott volna a személyisége, és nem tudott volna a változásokhoz alkalmazkodni. Csak útmutatásra volt szüksége, az úton Andrea ment végig.

6. Összefoglalás

Az Európai Unióban minden hatodik, Magyarországon minden tizedik ember egészség-károsodásának mértéke kihatással van életvitelére. Ahogy a tanulmány elején jeleztük, a gondokság alatt állók a fogyatékkal élők csoportját képezik, a statisztikai adatokban, felmérésekben nem képeznek külön csoportot. Az államok felismerték, hogy a társadalmi, gazdasági integráció elősegítése érdekében szükséges az állami és civil szereplők összehangolt működése, mely képes a fogyatékkal élők, megváltozott munkaképességű személyek, így a gondokság alatt állók esélyeit, a hátrányaik leküzdését segíteni. Az „Európai fogyatékosságügyi stratégia 2010-2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt" célkitűzése szerint 2020-ra megváltozott munkaképességű személyek körében 75%-os arányt kell elérnie a foglalkoztatási rátának. A 2010-2020 közötti időszakra vonatkozó Európai Fogyatékosságügyi Stratégia átfogó célkitűzése az, hogy erősítse a fogyatékossággal élők pozícióját annak érdekében, hogy teljes mértékben élhessenek jogaikkal, és teljes körűen részt vehessenek a társadalomban és az európai gazdaságban, különösen az egységes piac keretében. A Bizottság nyolc cselekvési területet jelölt ki: akadálymentesítés, részvétel, egyenlőség, foglalkoztatás, oktatás és képzés, szociális védelem, egészség és külső fellépés. Az Európa 2020 stratégiával összhangban az alábbi három cél elérését emelték ki a tagállamok: a 20–64 éves lakosság 75%-a rendelkezzen munkával; az iskolai lemorzsolódási arány csökkenjen 10% alá, és a 30–34 évesek legalább 40%-a rendelkezzen felsőfokú végzettséggel; legalább 20 millióval csökkenjen a szegénységben élők vagy az elszegényedés és a társadalmi kirekesztés kockázatának kitettek száma.

Az Európa 2020 stratégiában megfogalmazott 10%-os iskolából történő lemorzsolódási arányt több tagállam csaknem sikeresen elérte, azonban ez a tendencia nem mondható el a fogyatékkal élőkre. Helyzetük rendkívül hátrányos az iskolai elhagyások tekintetében, mivel EU-szinten a fogyatékos fiatalok több, mint 21%-a hagyja abba idő előtt a képzést. A korai iskola elhagyás hátterében több probléma áll: az oktatáshoz való hozzáférhetőség hiánya, a fizikai, építészeti akadályok, melyek jelentősen megnehezítik vagy ellehetetlenítik az oktatásban való részvételt. A kialakult állapotot előidézheti a megfelelő képzési módszerek, eszközök hiánya is. A képzéseket idő előtt elhagyók gyakorlatilag képzettség nélkül lépnek be a munkaerőpiacra jelentős, halmozott hátránnyal indulva. A képzettség hiánya csökkenti beilleszkedési esélyüket, technológiai változásokhoz való alkalmazkodóképességüket, rugalmasságukat is. Az Európai Unióban a 30-34 évesek közel 40%- a rendelkezik felsőfokú vagy azzal egyenértékű végzettséggel, amely szintén teljesíti a Stratégia által kitűzött célt. Azonban, ha a fogyatékkal élők között vizsgáljuk az arányt, már jóval kedvezőtlenebb adatokat kapunk. Esetükben a felsőfokú vagy azzal egyenértékű végzettséggel rendelkezők aránya még a 30%-ot sem éri el. A fogyatékosság mértékét vizsgálva láthatjuk, hogy a 30-34 éves fogyatékkal élő korosztály tekintetében a súlyos fogyatékkal élők 18-%-a, a mérsékelten fogyatékosok 31%-a rendelkezik diplomával vagy azzal egyen értékű felsőfokú végzettséggel. Az oktatásban töltött évek száma jelentősen növeli a foglalkoztatottság arányát a fogyatékkal élők és a nem fogyatékkal élők között. A felsőfokú oktatásban (rövid ciklusú felsőoktatás, alapképzés, mesterképzés és doktori képzés, vagy ezekkel egyenértékűek) részesült 25–64 éves korosztály foglalkoztatási rátája az EU 28 tagállamában 84,8% volt 2016-ban, ami jóval meghaladta a legfeljebb alapfokú vagy alsó középfokú oktatásban résztvevőkét (54,3%). Az EU 28 tagállamában a legfeljebb felső középfokú vagy nem felsőfokú posztszekunder képzésben részesültek foglalkoztatási rátája 74,8% volt. A fogyatékkal élők

esetében a legmagasabb végzettséggel rendelkezők foglalkoztatási aránya 69,3 %-os, a középfokú végzettségűeké 56,4-os, az alapfokú vagy középfokú képzésben részesülők foglalkoztatási rátája 32,6-os ugyanebben az évben. Az adatok alapján egyértelmű, hogy oktatás jelentősen növeli a munkahely megszerzésének esélyeit. Általánosságban elmondható, hogy az Európai Unióban a fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyekre jellemző az alacsony gazdasági aktivitás. Sokan közülük a munkaerő-piacon történő elhelyezkedés nehézségei miatt inkább az inaktivitást választják, amelynek számos következménye lehet: elszegényedés, további egészségügyi problémák, társadalmi kirekesztődés. A gazdaságilag aktív népességet a foglalkoztatottak és a munkanélküliek alkotják. Az EU MEF meghatározása szerint a foglalkoztatott az a 15. életévét betöltött személy, aki a bázishéten akár csak egy órán át, de munkát végzett fizetés, nyereség vagy családi haszon ellenében. 2016-ban az EU-28-ban a 20–64 éves korcsoport teljes foglalkoztatási rátája az európai uniós munkaerő-felmérés (https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Glossary:Labour_force_survey_%28LFS%29) szerint 71,1% volt, mely az Unióban valaha mért legmagasabb éves átlag, azonban a fogyatékkal élők foglalkoztatása az Európai Unióban 57%-os volt, amely jelentősen elmarad a nem fogyatékkal élők foglalkoztatási rátájától.

Ahogy azt már tanulmányunk elején jeleztük, a fogyatékkal élők csoportját képezik a gondnokság alatt állók, a statisztikai kimutatásokban egységesen fogyatékkal élőként szerepelnek. Általánosságban elmondható, hogy nagyon elenyésző százalékuk vesz részt a foglalkoztatás valamilyen formájában. Azon gondnokság alatt álló személyek esetében, akiket a bíróság cselekvőképességükben részlegesen korlátozott, érdemes lenne figyelmet fordítani a munkaerőpiaci integrációra akár a támogatott foglalkoztatás, akár a nyílt munkaerőpiac keretei között. A saját otthonukban élők többsége a számára megállapított ellátásból él, ami sok esetben a létfenntartáshoz is alig elegendő különböző állami és szociális juttatások igénybevétele mellett. Ezek a személyek könnyen kerülnek a társadalom perifériájára, gyakran ismerősök által felajánlott minimális összegekért alkalmi munkákat vállalnak és gyakori körükben a megélhetési bűnözés is. A munkaerőpiaci integrációjuk megvalósulásával a nevezett problémák orvosolhatóvá válnának, élettel való elégedettségüket nagyban növelné, hiszen hasznos tagjaivá válnának a társadalomnak, mely által a társadalom is befogadóbbá-elfogadóbbá válna velük szemben. Általánosságban a munkavégzéssel javulna általános jóllétük, életük tartalmasabbá válhatna, mely az egészséges énkép kialakulását segítené.

IRODALOMJEGYZÉK

Antalovits M., (2000) Munkaköri és munkahelyi szocializáció. BME, belső használatú kézirat.

Antalovits M., Laufer L., Kutor L., Ábrahám Gy., Jókai E., Koloszár K., Mogánné Tölgyesy Sz., (2010) Rehabilitációs támogató technológiák, Typotex Kiadó,

Bruckner L., (2007) Speciális szakiskolákban végzett fiatalok utógondozása, Budapest, Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, p. 4.

Dolgozni akarok! Könnyen érthető módszerrel készült kiadvány a munkavállalásról értelmi sérült emberek számára; (2005.) Salva Vita Alapítvány, Budapest

F.L. Jones, (1997), Ethnic diversity and national identity, Journal of Sociology,

Klein S., Hajtman B., Antalovits M., Izsó L., (2003.), Munkapszichológia, Edge

Kullmann, L. (2012): A modern rehabilitációs szemléletet tükröző egyéni állapotfelmérő módszer, A funkcióképesség, fogyatékosság és egészség nemzetközi osztályozása (FNO) elméleti és gyakorlati alkalmazásának tapasztalatai. A módszer alkalmazási lehetőségei a mozgássérült emberek rehabilitációjában. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest

Mc Goldrick és Gerson, 1985): Genograms in Family Assessment, A Norton professional book

Moxley P.D.,Finch ,J. R. (2003.)Sourcebook of Rehablitation and Mental Health Practice, Kluwer Academic Publishers, NY.

Moxley, David P., Finch, John R. (Eds.), (2003) Sourcebook of Rehabilitation and Mental Health Practice, Springer

Schein, E. H. (1988), Organizational socialization and the profession of management, Sloan Management Review, 53-64. S

Szabó, L. (2003): A szociális esetmunka gyakorlata, Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest

Tájékoztató a gondnoksággal kapcsolatos eljárásokról, (2014) Országos Betegjogi, Ellátottjogi, Gyermekjogi és Dokumentációs Központ.
Világi Rudolf, (2000) Munkahelyi szocializáció –vagy mit tehet a személyügy az új dolgozó beilleszkedésének segítése érdekében. Humánpolitikai Szemle, 2, 77-89.

Online hivatkozások

Scharle Ágota (2011): Foglalkoztatási rehabilitációs jó gyakorlatok Magyarországon. Kutatási jelentés Forrás: http://www.budapestinstitute.eu/uploads/rehab_jelentes_110410.pdf [2020.06.05.]
Az új Ptk. cselekvőképességre vonatkozó szabályairól – interjú Makai Katalin kúriai bíróval. http://ptk2013.hu/interjuk [2020.04.09.]
https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Glossary:Labour_force_survey_%28LFS%29 [2020.08.27.]

Jogszabályok

Magyarország Alaptörvénye
A Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvény
A polgári perrendtartásról szóló 1952. évi III. törvény
A gondnokoltak és az előzetes jognyilatkozatok nyilvántartásáról szóló 2013. évi CLXXV. törvény
A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény
A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény
Az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény
A gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és a gyámügyi eljárásról szóló 149/1997 (IX. 10.) Korm. rendelet

UNDER GUARDIANSHIP – OPPORTUNITIES FOR LABOUR MARKET INTEGRATION WITH REFERENCE TO A CASE STUDY

Summary

In Hungary, 10% of the population lives with some sort of disability, a particular group of which is formed by people under guardianship.

In relation to the case study, we would like to introduce the basic rules concerning guardianship and - by means of the case study - to give a description of the results obtained through the development of the skills necessary for employment, the process of the development of psychosocial skills,.

We tried to shed light on the individual and societal correlations of social problems, that is, what kind of social and individual factors have an influence on an individual's role in society. Through the case study, our aim is to demonstrate the impact and possibilities of labour market integration on the individual, which also has a positive effect on the management of social problems in the long run.

Keywords**:** *reduced capacity to work, disability, guardianship, workplace integration, capacity to act angol nyelvű kulcsszavak*

SUVREMENI PRISTUP POUČAVANJU NOVE GENERACIJE DAROVITIH UČENIKA

VESNICA MLINAREVIĆ[1], SMILJANA ZRILIĆ[2], KARMEN TRAVIRKA MARČINA[2]
[1]Fakultet za odgojno obrazovne znanosti, Sveučilište u Osijeku, Osijek, Republika Hrvatska
[2]Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, Zadar, Republika Hrvatska
vmlinarevic@foozos.hr, szrilic@unizd.hr, kmarcina@unizd.hr

Sažetak

Vrijeme novih tehnologija, suvremenih medija, virtualnosti i dostupnosti informacija, zahtijeva promjenu načina učenja i poučavanja nove generacije učenika, posebice onih kojima informacije iz udžbenika ne zadovoljavaju interese i želju za znanjem. Riječ je svakako o darovitim i talentiranim učenicima. Učiteljeva zadaća je zamijeniti uobičajenu razrednu situaciju u kojoj su se sadržaji, metode i oblici rada prilagođavali prosječnoj većini učenika u razredu. Stoga su i sadržaji implementirani u individualizirane programe upravo za njih iznad propisanog redovitog programa, složeniji nego u ponuđenim udžbenicima, a nerijetko i sadržaji koje samo odabiru.

Daroviti učenici imaju opsežnije iskustvo u kreativnom razmišljanju, procesu i rješavanju problema, razvijenije misaone i stvaralačke vještine, samostalniji su i odlučniji. Oblikovanje individualiziranoga kurikuluma zahtijeva odgovarajuću prilagodbu, odnosno razlikovnost (diferencijaciju) sadržaja ili tema i fleksibilno vrijeme svladavanja sadržaja te tijeka i tempa učenja i poučavanja te oblika rada. Razlikovni je kurikulum kvalitativno, a ne samo kvantitativno različit od nacionalno određenoga kurikuluma, kako po tempu i okruženju učenja, tako i po ishodima.

Pojmovi darovitost, talentiranost, kreativnost nerijetko se koriste i kao sinonimi. Stoga je, prije samog određenja darovitosti potrebno definirati talent i kreativnost. Oni podrazumijevaju uži pojam od darovitosti koja obuhvaća iznad prosječnost u gotovo svim područjima. Nisu svi talentirani pojedinci daroviti, iako mnoga darovita djeca imaju posebno izražen talent za neko područje. Diferencirani model darovitosti i talenta nastoji ustanoviti precizniju nomenklaturu na području darovitosti, iscrpnost u diferenciranju potencijalnih čimbenika razvoja talenta sugerira da složeni sustavi ponašanja, poput manifestacije talenata, moraju podrazumijevati i složenu etiologiju, koja se opisuje širokim spektrom različitih (psihosocijalnih) varijabli (prirodne sposobnosti, učenje karakteristike, okolinski utjecaji, čimbenici slučajnosti), i drugo, bogatstvo interakcija između naznačenih komponenti modela darovitosti.

U radu se posebno elaboriraju mogućnosti, modeli i metode rada s darovitim i talentiranim učenicima, a posebno će se analizirati posljedice neprepoznavanja ovih fenomena, koji, kako brojni rezultati istraživanja pokazuju, mogu izazvati brojne teškoće na emocionalnom području i u socijalnim kontekstima. Posljedično, poremećaji u ponašanju nisu rijetkost zbog neprepoznavanja, neuvažavanja, neprihvaćanja različitosti i posebnih potreba ovih učenika kao i neprimjerenih metoda rada.

Ključne riječi: *darovitost, talentiranost, kreativnost, individualizirani kurikulum, suvremeni pristup*

1. Uvod

Daroviti učenici u odgojno-obrazovnom procesu sve više su tema brojnih znanstvenih radova i istraživanja. Svima je jasno da se nove generacije ne mogu poučavati na isti način kao prije nekoliko desetljeća. Nove metode rada, novi pristupi, novi sadržaji, diferencirani i individualizirani kurikulumi postaju neminovnost suvremene nastave.

Ključnu ulogu u prepoznavanju i identifikaciji darovitih učenika, uz roditelje, u prvom redu imaju odgojitelji i učitelji koji kroz redovitu i dodatnu nastavnu aktivnost imaju mogućnost prepoznati potencijalnu darovitost. Vrlo često se i oni osjećaju nepozvanima profesionalno istupati u tom području opravdavajući se nedostatkom inicijalnog znanja. Zato je prvenstveno važno kreirati studijske programe i kurikulume kolegija na odgojiteljskim i učiteljskim studijima u cilju razvoja kompetencija za rad s darovitom djecom, a ishodi učenja moraju biti određeni u tom smjeru. Posebna tema svakako je i kompetentnost predmetnih nastavnika koji završavaju studije bez kolegija o darovitosti.

Nekoliko proteklih godina u našim školama vraća se svijest kako bi odgojno-obrazovni proces trebao biti usmjeren ka djetetu/učeniku i njegovim potrebama, a naglasak stavljen na različite metode rada. Projekti, pokusi, problemska nastava, demonstracije, rad na terenu, uključivanje vanjskih suradnika, roditelja, obitelji i šire društvene zajednice daju nebrojene mogućnosti u interdisciplinarnom radu na više područja. U integriranoj nastavi, npr., učenici mogu iskazati svoja znanja, vještine, spoznaje i sklonosti na istom sadržaju u više nastavnih predmeta i mogu rješavati određeni problem s gledišta svakog nastavnog predmeta uključenog u takav način rada.

Kada se govori o odgoju i obrazovanju darovitih učenika, a onda i važećim dokumentima koja propisuje načine i oblike rada s darovitima, postoje izvjesne razlike među državama. Od onih država i društava koja su uvijek nastojala u svojim zakonskim odredbama prepoznavati darovite učenike i poticati rad s darovitima, poput nama susjedne Slovenije ili pak onih koje nisu posebno isticale važnost darovitih učenika u odgojno-obrazovnom procesu. Slovenija se može istaknuti kao dobar primjer države koja osim što prepoznaje darovite učenike kroz zakonske odredbe, potiče i osnivanje centara darovitosti koji pomažu učiteljima u radu s darovitima. Dobar primjer je Centar za raziskovanje in spodbujanje nadarenosti – Centar za istraživanje i promociju darovitosti koji djeluje u sklopu Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani. Spomenuti Centar ostvaruje suradnju s osnovnim školama i nudim im različite vidove pomoći u radu s darovitim učenicima poput razlikovnih programa, različitih projektnih aktivnosti. (više na https://www.pef.uni-lj.si/crsn.html). Posebno je zanimljiv primjer individualizacije u pedagoško-metodičkom pristupu darovitim učenicima u Finskoj, gdje se daroviti učenici ne spominju kao skupina učenika s posebnim potrebama (Tirri, 2005., Tirri, Kuusisto, 2013.). Iako Tirri i Kuusisto (2013.) ističu nedovoljnu posvećenost pitanju obrazovanja darovitih učenika i svoj stav potkrjepljuju istraživanjima o stavovima učitelja o tom problemu, čini se da opći i vrlo izraženi trend individualizacije u finskim školama pogoduje snažnom poticanju obrazovanja darovitih, kao uostalom i svih ostalih učenika.

2. Terminološka zbrka definiranja darovitosti

Mnogobrojna su određenja i različito je razumijevanje pojma darovitosti. Pojedini autori pod darovitošću podrazumijevaju posjedovanje i korištenje neuvježbanih i spontano izraženih prirodnih sposobnosti (potencijala, dara) u najmanje jednom području, a pod talentom označavaju superiorno vladanje sistemski razvijenim sposobnostima (ili vještinama) i znanjima u bar jednom polju ljudske djelatnosti. Drugi pak autori smatraju da je riječ o terminima istovjetna značenja. Stoga je potrebno rasvijetliti ove pojmove. Postoje brojna određenja darovitosti. Čak se neke starije definicije usmjeravaju na jednodimenzionalnost, koja uključuje samo visok stupanj inteligencije. Novija, pak istraživanja uključuju i socio-emocionalni kontekst.

Terman prema Letić (2015) poistovjećuje darovitost s izrazito visokim IQ, Marland (1971) smatra da su darovita djeca ona koja zbog svojih iznimnih sposobnosti mogu imati visoka postignuća, a identificirana su od stručnjaka. Pokazuju potencijal u nekom od ovih sljedećih područja: opće intelektualne sposobnosti, specifične akademske sposobnosti, kreativne, sposobnosti vođenja i rukovođenja, umjetničke sposobnosti, psihomotorne sposobnosti. Grgin (1996) naglašava da su daroviti učenici oni koji se ističu ili svojim vrlo visokim stupnjem općega intelektualnog razvoja ili pak izrazitim razvojem samo određenih sposobnosti koje ih, u odnosu na ostale učenike čine naprednijima. George, (2005), naglašava da darovita djeca i učenici pokazuju izuzetne sposobnosti i predanost zadatku, no ne nužno na društveno prihvatljiv način ili u okviru školskog kurikuluma.

Darovitost je isticanje u općim ili određenim sposobnostima u relativno širokom ili uskom području djelovanja, pa se naglašava tjelesna spretnost, vizualna sposobnost, socijalna osjetljivost te kreativnost i uvijek je prisutan visok stupanj inteligencije (George, 2005).

Kako postoji čitav niz definicija darovitosti, različiti su i pristupi teorijama darovitosti. Uključuju genetičke, kognitivne, socijalne, te pristupe usmjerene postignuću.

Jedna klasifikacija dijeli definicije (i teorije) darovitosti u četiri kategorije: definicije koje su usmjerene na osobine darovitih, definicije usmjerene na modele darovitih, definicije usmjerene na postignuća i psihosocijalno usmjerene definicije (Mönks i Mason, 1993., prema Vlahović – Štetić, 2002). Brojni pokušaji definiranja darovitosti imali su za cilj obuhvatiti raznovrsne karakteristike darovitosti. Kod nas je poznata Korenova definicija (1989): „Darovitost je svojevrstan sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednome ili više područja ljudske aktivnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječni uradak."

Naime, pod pojmom darovitosti podrazumijevaju se oni učenici koji ostvaruju visoka akademska postignuća dok se pod talentiranima podrazumijevaju oni koji imaju velika postignuća u sportu ili umjetnosti. Gagné (1985) posebno definira darovitost kao kompetenciju koja je izrazito iznad prosjeka u jednoj ili više domena sposobnosti, a talent definira kao dostignuće koje je izrazito iznad prosjeka u jednom ili više područja ljudskoga djelovanja.

Diferencirani model darovitosti i talenta diferencira čak 40 područja iskazivanja sposobnosti i ima značaj u aspektu razdvajanja pojmova "darovitost" i "talent", koji se u literaturi "najčešće poistovjećuju, ili se izbjegava njihova zajednička upotreba" (Gagné, 2005: 98). Darovitost se određuje kao "posjedovanje i iskazivanje prirodnih sposobnosti (često poznatih pod nazivom "darovi") u najmanje jednom specifičnom području, do razine koji pojedinca stavlja u 10% najboljih u okviru njegove dobne skupine", a talenat je "superiorna ovladanost sustavno razvijanim sposobnostima (vještinama) i znanjima u najmanje jednom području ljudske djelatnosti, do razine koja pojedinca stavlja u 10% najboljih u dobnoj skupini koji su aktivni (ili su bili aktivni) u istom području" (Gagné, 2005: 99).

Talentiranost se manifestira u jednom području, bilo da se radi o glazbi, likovnosti, likovnom izičaju, sportu. Svakako talentiranost ne mora nužno upućivati na darovitost. Iako postoje daroviti učenici s posebnim talentom za jedno područje.

Treba spomenuti i *kreativnost* kao odgojnu vrijednost koja predstavlja osnovu razvoja djeteta u inicijativnu i inovativnu osobu koja je u stanju prepoznati, inicirati i oblikovati različite kreativne aktivnosti i pronalaziti originalne pristupe rješavanju različitih problema.

Kreativnost se javlja kao bitna sastavnica darovitosti koja će omogućiti, potaknuti i razviti kreativan produkt (Čudina-Obradović, 1991). Djeca s posebnim sposobnostima često sklona neovisnosti uživaju raditi zadatke koji nisu strukturirani, pronalaziti nove putove i ne pokoravaju se rutini (Sindik, 2010).

Različiti autori fenomen kreativnosti definiraju na različite načine, uslijed čega ne postoji jedinstvena i univerzalno prihvaćena definicija. Primjerice, Miell (1968) smatra da se kreativnost kao složeni ljudski fenomen može jednostavno definirati kao proces povezivanja ranije nepovezanih stvari. Plucker i Beghetto (2004) pod pojmom kreativnosti podrazumijevaju originalnost, motivaciju, proces i sposobnost interakcije s okolinom, dok Isaksen (prema Bognar 2007) smatra da kreativnost nije jednoznačna pojava koja se može precizno definirati. Uzmemo li u obzir navedena mišljenja, uključujući i Ozimec (1996) koji kreativnost definira kao skup ljudskih osobina i sposobnosti koje u sinergičnom djelovanju omogućavaju pojedincu da uočava, otkriva, predviđa, doživljava, prihvaća stvari i pojave na nov i neuobičajen način, možemo se opredijeliti za promišljanje fenomena kreativnosti kao urođene sposobnosti svakog pojedinca da proizvodi određenu novinu na već postojeće stanje, bilo u materijalnoj, bilo u duhovnoj sferi, koja je originalna, ekonomična i primjenjiva unutar određenoga socijalnog konteksta i pritom pozitivno usmjerena (Bognar 2007).

Kreativnost sadržava originalnost, nešto novo, neuobičajeno i nekorišteno na dotad poznati način, a različita određenja kreativnosti mogu se svesti pod „zajednički nazivnik", gdje se odrednice kreativnosti naglašavaju kao: stvaranje ili predlaganje nečega djelomično ili sasvim novog; stvaranje postojećeg predmeta s novim svojstvima ili karakteristikama; zamišljanje novih mogućnosti koje još uvijek nitko nije osmislio i gledanje ili izvođenje nečeg na sasvim drukčiji način od onog načina koji se prije smatrao normalnim ili mogućim i slično. (Slunjski, 2013: 8).

3. Uvažavanje i poticanje darovitosti u obiteljskom kontekstu

Prva socijalna sredina u kojoj dijete boravi je obitelj i roditelji su prve osobe koje će primijete izuzetnost svoje djece koja se može očitovati u darovitosti ali i u razvojnim problemima, a nekad se izuzetnost javlja u oba smjera – darovitost i razvojne teškoće (Kirk and Gallagher, 1989; Zovko, 2003; Matijević, 2008). Kada se govori o obitelji kao čimbeniku poticanja darovitosti, treba naglasiti važnost prepoznavanja darovitosti djeteta, a svakako i kontinuiranu podršku i usmjeravanje roditelja. Važno je pitanje mogu li roditelji pomoći i podržati razvoj sposobnosti svoje djece u djetinjstvu, najosjetljivijem razvojnom periodu, ranom djetinjstvu te jesu li kompetentni prepoznati ponašanja koja upućuju na darovitost, posebice ukoliko dijete ne pohađa dječji vrtić. Stoga je roditeljima neophodno pružiti stručnu podršku putem formi „škola za roditelje", tečajevi, ali i konzultacije sa stručnim timovima. Komunikacija darovite osobe s potrebnim stručnjacima ili s osobama koje posjeduju slične kvalitete je izuzetno važna. Darovitost utječe na obiteljski život i zahtijeva određene promjene u odnosima između roditelja i djece, velika je odgovornost roditelja i izmijenjen je doživljaj o roditeljskoj ulozi, aktivnostima djeteta, izmijenjeni su ponekad međusobne odnosi, a nerijetko dovodi i do poremećaja u obiteljskim odnosima (Zloković, 2016). Roditelje je potrebno poučiti da u odgoju svoje djece ne trebaju poticati isključivo izvršavanje njihove školske uloge jer inzistiranje na ovom području može biti podloga da dijete utjehu traži u ovisnosti ukoliko ima poteškoća sa svladavanjem školskih obveza. Darovita djeca mogu imati problema i u obitelji jer postavljaju velike zahtjeve pred svoje roditelje, mnogobrojnim djetetovim interesima nije lako udovoljiti. Za odnose darovitog djeteta i obitelji pokazao se značajnim njegov položaj unutar obitelji, red rođenja, dob i spol darovitog djeteta i ostale djece u obitelji (Cvetković-Lay, 2002). Dijete se osjeća slobodno izraziti svoje inovativne i neobične ideje, ukoliko postoji topla emocionalna veza između roditelja i djeteta koja će zadovoljiti djetetovu potrebu za sigurnošću i pripadanjem. Svakako je dobro razvijati **samostalnost kod djeteta** kako bi dijete samo provelo svoje ideje, aktivnosti, istraživanja i slično sebe učini samo kako bi ga roditelj poticao na upornost i trud da provede do kraja svoje ideje. Djetetu je stoga potrebna „obogaćena" sredina koja podrazumijeva zanimljiv, raznolik i poticajan okoliš za dijete koje u njemu odrasta kako bi djetetu pružila izazove i uspjehe. Roditelj daje podršku i opskrbljuje dijete materijalima koje traži ili može kreativno iskoristiti u svojim idejama. Kompetencije roditelja za odgovorno roditeljstvo su važne i pojedini autori ističu važnost stupnja roditeljskog obrazovanja iskazujući kako obrazovani roditelji imaju šire mogućnosti i želju za osiguravanjem obogaćene okoline (Zloković, 2016). Za darovito dijete, navodi Cvetković Lay (2002) važno je da mu roditelji omoguće prave poticaje koji je ih ohrabriti u učenju, raznolikost poticaja, aktivnosti i iskustava, materijala za učenje igru i osobni primjer (djeca uče po modelu. Ista autorica ističe kako je za razvoj darovitog djeteta važan je „psihološki prostor" koji mogu stvoriti samo nenametljivi, fleksibilni i neautoritarni roditelji. Dakle, roditelji darovite djece s visokim postignućima „nenametljivo nadziru kontinuirani napredak svoje djece, ali su rijetko kruti, dominantni i autoritarni." (Cvetković-Lay, 2002:137)

Poznati su slučajevi autističnih osoba koje su pokazale izuzetnu talentiranost u području glazbene ili likovne umjetnosti u obiteljima demokratskog stila odgoja. Većina poznatih sportaša koji su postigli svjetski priznate rezultate zahvaljujući podršci roditelja, kad su pojedine obitelji mijenjale stil života i mjesto boravka da bi dijete postiglo optimalne ili maksimalno moguće rezultate. Kada govorimo o odgovornom roditeljstvu, krucijalno je pitanje je li to pedagoški i psihološki opravdano. Dakle, visoka postignuća darovite djece u određenom području često mogu biti povezana s visokim standardima koje pred njih postavljaju odrasli. Ekstremno forsiranje i dominacija od strane odrasle osobe darovitu djecu vode do toga da se odvoje od talenata (Winner, 2005). Roditelji preuzimaju ulogu mentora – voditelja, a za ulogu im treba i stručna pomoć. Autoritativni/demokratski roditeljski stil osigurava odgoj djeteta koji uključuje poticanje divergentnog mišljenja, radoznalosti, potreba za znanjem i nezavisnosti, odnosno stila kojim se stavlja težište na inicijativu i aktivnost djeteta (Alvino, 1995).

Programi za obrazovanje roditelja trebaju biti dopunjeni i informacijama odnosno kompetencijama koje se odnose na pitanja identifikacije i podrške razvoju darovite djece u poticajnom novom medijskom okruženju. Obiteljsko ozračje (Campbell and Verna, 2007) kao medijsko okruženje u domu gdje se darovita djeca danas razvijaju dostigli su zavidnu razinu i standard te je dostupno i ono što je generacijama darovitih u proteklom stoljeću predstavljalo veliki problem, naći brzo informacije, komunicirati sa stručnjacima, rješavati probleme i istraživati (Matijević, 2008). Darovita djeca trebaju podršku, potporu, razumijevanje i ohrabrenje roditelja i starijih, a njihove sposobnosti naprednu i poticajnu sredinu kako bi se mogle realizirati. Emocionalni i socijalni razvoj darovitih često

nije usklađen s intelektualnim i darovita djeca najčešće emocionalno i socijalno reagiraju slično djeci svoje dobi.

Darovitoj djeci iz nepovoljnih obiteljskih i/ili socioekonomskih okružja i/ili manjinskih zajednica s narušenim odnosima ili socioekonomski deprivirani potrebna je podrška i često se ne razviju nikada pojedini potencijali. Inteligencija darovitog djeteta u neprikladnom tretmanu okoline često se okreće protiv njega samoga i njegova okruženja, što se uglavnom iskazuje kroz ljutnju, buntovništvo i slična ponašanja. Najbolji obiteljski pristup je onaj koji njeguje otvoreno i opušteno ozračje gdje su moguća postignuća djeteta. Razvoj darovitog djeteta, zahtjeva „psihološki prostor" kojeg stvaraju nenametljivi, fleksibilni i neautoritarni roditelji dok preambiciozni roditelji svojim pristupom i pritiskom djeluju destruktivno, što kasnije u životu djeteta stvara psihičke tegobe. Dakle, ukoliko su obiteljska toplina i skrb dopunjeni pravilnim poticajima i očekivanjima onda to pozitivno utječe na razvoj darovitog djeteta (Juričić, 2013). Čudina-Obradović (1991) navodi kao jedan od specifičnih vrlo efikasnih postupaka i zajedničko čitanje i traženje informacija iz knjiga, omogućavanje pristupa knjigama te brojne zajedničke aktivnosti poput odlaska u kino ili kazalište nakon čega slijedi reproduciranje doživljaja i započinjanje nove aktivnosti na osnovi razrade doživljenog. Kada se navodi aktivna uloga roditelja u odgoju najvažnije su zajedničke aktivnosti, npr. osmisliti neku aktivnost koja će djetetu dati veću motivaciju za daljnjim istraživanjem i usvajanjem znanja. Uz ranije navedene aktivnosti, Čudina –Obradović (1991) navodi kako bi optimalno obiteljsko okruženje trebalo zadovoljiti četiri osnovne potrebe darovitog djeteta: potrebu za ljubavlju i sigurnošću, potreba za novim iskustvima, potreba za postizanjem uspjeha i potrebu za osjećajem odgovornosti i nezavisnosti (Čudina-Obradović, 1990:78).

Jednu tehniku za učenje darovitog djeteta samodisciplini navodi Cvetković-Lay (2002) tako da roditelji nagrade svoje darovito dijete za neku aktivnost i prije nego što dijete to zapravo učini. Na taj se način postižu tri stvari: roditelji djetetu jasno daju do znanja što oni od njega očekuju, te će ono postupiti na pozitivan način; podsjeća se dijete na ono što se od njega očekuje da učini i izbjegava se neugodna situacija kritiziranja zbog nečega što je trebalo učiniti. (Cvetković-Lay, 2002:154). Ista autorica ističe i važnost davanja pohvala i kritika djetetu i to kada nešto dobro ili loše učini, preporuča se da mu roditelji napišu pohvalu ili kritiku u pisanome obliku. Roditelji bi trebali napisati i kako se osjećaju u vezi s djetetovim dobrim ili lošim ponašanjem, a ostavljanje poruke u pisanome obliku dobar je odgojni postupak jer dijete ima vremena razmisliti prije nego reagira na poruku.

Optimalna obitelj za razvoj darovitosti djeteta trebala bi posjedovati pravilnu i dobru skrb i brigu o djetetu, ljubav, toplinu, prave poticaje i visoka očekivanja (ne previsoka), osiguranjem dovoljno poticaja i podrške dok druge obitelji ne osiguravaju djetetu dovoljno poticaja ni podrške (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 2008).

Karakteristične tipove obitelji Csikzentmihaly (1993, prema Cvetković-Lay, 2010) podijelio je četiri skupine: Razlikovne obitelji koje pružaju mnogo intelektualnih poticaja, dok emocionalnih podrške nema dovoljno; Integrirajuće obitelji koje pružaju mnogo emocionalnih podrške, ali manje intelektualnih poticaja; Složene obitelji koje osiguravaju i emocionalnu podršku i intelektualne poticaje i Jednostavne obitelji koje ne pružaju dovoljno ni emocionalnu podršku ni intelektualne poticaje te se može zaključiti kako najsretnija djeca dolaze iz složenih obitelji. Kako bi svaka obitelj darovitog djeteta željela imati i sretno dijete, postoje obrazloženja zasnovana na istraživanjima koja karakteriziraju optimalno obiteljsko ozračje. Prema istraživanjima djeca iz složenih obitelji kojoj roditelji osiguravaju dovoljno poticaja i podrške na ispitivanju priopćuju kako su sretna i da imaju višu razinu aktivnosti i usmjerenosti svojih ciljeva, imaju mogućnost razviti svoje sposobnosti do vrhunca jer imaju dovoljno poticaja od strane obitelji u kojoj provode najviše vremena te isto tako imaju i njihovu podršku.

Za optimalan razvoj darovitog djeteta važna i dobra suradnja i komunikacija između odgojitelja, učitelja i roditelja darovite djece, kako bi svi zajedno utjecali na što bolji razvoj djetetovih potencijala a potrebno je uključiti i stručnjake kako bi svi zajedno djelovali i poticali njegov daljnji razvoj. (Rajović, 2017).

4. Mogućnosti, modeli i metode rada s darovitim učenicima

Kreativnost kao važna značajka darovitosti predstavlja specifičnu kombinaciju motivacijskih, intelektualnih i emocionalnih dijelova osobina ličnosti darovitih osoba i većina teoretičara upravo kao suštinu rada s darovitima smatraju poticanje kreativnosti. Kreativnost se potiče navedenim načinima naglašava George (1995, prema Cvetković – Lay, 2010) i to: slušanje djeteta; ohrabrivanje vještina i otvorenog razgovora, prihvaćanje ideja, davanje vremena za razmišljanje i povratne informacije,

cijenjenje otvorenosti i individualnosti; poticanje samopouzdanja, unaprjeđivanje aktivnog učenja; prilagođivanje programa i organiziranje izvanškolskih aktivnosti.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, u članku 5., osnovna škola će u cilju razvoja darovitih učenika omogućiti: 1. Rad po programima različite težine i složenosti za sve učenike; 2. Izborne programe; 3. Grupni i individualni rad; 4. Rad s mentorom; 5. Raniji upis; 6. Akceleraciju ili završavanje osnovnog obrazovanja u kraćem vremenu od propisanog; 7. Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti; 8. Kontakte sa stručnjacima iz područja interesa; 9. Pristup izvorima specifičnog znanja.

Kako bi učitelj mogao maksimalno poticati darovitog učenika u nastavi mora izvrsno ovladati područjima kojima se bavi i biti osposobljen za korištenje raznih vrsta metoda i tehnika. Diferencijacija u razredu označava prilagođavajući rad individualnim potrebama učenika i može se pojaviti u četiri područja (prema Yahnke Walker, 2007) i to su:

- sadržaj (Izmjena sadržaja učenja u vidu teme ili gradiva kako bi ostvarila povećana apstrakcija i složenost za produbljivanje gradiva.)
- proces (Učitelj kao organizator nastave prilagođava proces odlučujući kojim će se metodama, vještinama, pomagalima i sredstvima koristiti u procesu poučavanja gradiva. a služe se služe Bloomovom taksonomijom obrazovnih ciljeva.)
- proizvod (Znanje koje su učenici stekli mogu prikazati na različite načine, sami odabiru način na koji će prikazati svoj "proizvod" razvijajući vlastiti stil učenja, npr. diskusije i debate, eseji, pjesme, priče ili dnevnici, crteži, kolaži, tablice ili mape), demonstracije, modeli i skice ili video uratci, web-stranice i prezentacije.)
- okolina (Prostor za učenje treba odgovarati intelektualnim i emocionalnim potrebama učenika, može mijenjati, premješta se, spoje se pojedini razredi, a sredstva i pomagala u razredu su prilagođena npr. posjedovanje računala, laboratorija, video opreme i drugih pomagala koja odgovaraju pojedinim potrebama učenika).

Učitelji mogu primijeniti popularnu metodu nazvanu KWL (Know, Want to know, Learned). Naziv znači: znati, željeti znati te naučeno, a kod odluke za najprimjerenijom metodom, učitelji bi trebali upoznati srž nastavnog sadržaja određene jedinice i nakon toga započinje proces diferencijacije (Stropnik Kunič, 2012).

Osnovnim postupcima za podupiranje razvoja darovitih učenika unutar školskoga sustava smatraju se *kurikulumska adaptacija odnosno diferencijacija, obogaćivanje kurikuluma, akceleracija i razvrstavanje darovitih učenika u skupine.* Diferencijacija i individualizacija učenja u nižim razredima osnovne škole omogućava prilagodbu sadržaja, procesa, proizvoda i okruženja učenja specifičnim sposobnostima i interesima darovitih učenika. Obogaćivanje kurikuluma podrazumijeva obogaćivanje i proširivanje sadržaja u procesu učenja kojima se nastoje unaprijediti kompetencije darovitih učenika u okviru redovite nastave i omogućiti maksimalan razvoj njihovih sposobnosti.

Osim ove sadržajne prilagodbe, darovitim učenicima je potrebna i drugačije metodičko oblikovanje sadržaja, koje uključuje angažman učitelja, ne samo na nastavi već i u izvannastavnim aktivnostima. Izvanškolske aktivnosti, uglavnom su uz podršku roditelja, ali mogu biti na inicijativu učitelja, ako škola nema adekvatnih aktivnosti koje bi zadovoljile interese darovitog učenika. Akceleracija (preskakanje razreda ili raniji polazak u školu) se određuje kao najučinkovitija strategija u povećanju postignuća darovitih učenika i njihove motivacije. Učitelji nisu skloni akceleraciji zbog izdvajanja darovitih učenika iz skupine vršnjaka, pa se preporuča njena kombinacija s drugim postupcima za podupiranje učenikova razvoja. Kao prednost akceleracije učitelji vide brži napredak učenika i ostvarivanje darovitosti, a kao glavne nedostatke ističu socijalnu i emocionalnu neprilagođenost (Zavalić, 2017).

Pored obogaćivanja nastavnog programa, može se provoditi i proširivanje programa. Proširivanje obogaćuje kurikulum, pa on postaje znatno složeniji, na taj način učenik se dublje upoznaje s određenim sadržajem. (Kadum, Hozjan, 2015).

Dakle, u odgojno-obrazovnom procesu, potrebno je ostvariti individualizirano učenje i poučavanje na uvjerenju kako je svaki učenik jedinstven, de da nastava mora biti diferencirana kako bi se uvažavale različitosti i omogućilo svakom djetetu ostvarenje njegovih punih potencijala (Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010).

Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum predstavlja dokument koji je podložan stalnim propitivanjima i kao takav je otvoren za stalne promjene i poboljšanja, od njega se očekuje da kao razvojni dokument

čini osnovu za promišljanje dosadašnjih postignuća implementacije diferencijalnog odgoja i obrazovanja u neposrednoj nastavnoj praksi, kao i osnovu za promišljanje mogućnosti sukonstrukcije individualiziranih kurikuluma u hrvatskom odgojno – obrazovnom sustavu.

Pojam *individualiziranog kurikuluma* pojavljuje se kao odgovor na pitanje razvoja učenika s posebnim potrebama. Ovakav se kurikulum temelji na procjeni sposobnosti, interesa i potreba učenika i procjeni područja koja treba razvijati. Školama se predlaže izrada individualiziranog kurikuluma uzimanjem u obzir individualnog uspjeha učenika s teškoćama, sklonosti učenika i njegove obitelji te općeg znanja o određenja teškoće.

Razlikovni kurikulum kvalitativno, a ne samo kvantitativno različit je od nacionalno određenoga kurikuluma, a izmjene se odnose na nekoliko dimenzija: odgojno obrazovne ishode (očekivanja); pristup učenju i poučavanju; produkte i tempo učenja i okružje učenja (.Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2017).

Oblikovanje individualiziranoga kurikuluma zahtijeva odgovarajuću prilagodbu, odnosno razlikovnost (diferencijaciju) sadržaja ili tema i vrijeme savladavanja sadržaja te tijeka poučavanja i oblika rada.

Oblici rada s darovitima prema Nastavnom planu i programu za darovite**:**

Povremena okupljanja na razini grada i županije (lokalna razina) u znanstvenim, umjetničkim i tehničkim kreativnim radionicama.

Obogaćivanje programa u redovnom odjelu odnosi se na individualizaciju obrazovnih postupaka u redovnoj nastavi zadavanjem zadataka maksimalne težine i složenosti što je daroviti učenik može dosegnuti te proširivanjem i produbljivanjem nastavnih sadržaja za taj razred ili nastavljanjem **s** učenjem sadržaja iz višeg razreda. Obogaćenje označava horizontalnu prilagodljivost unutar cijeloga kurikuluma.

*Proširenj*e predstavlja vertikalnu prilagodljivost koja učeniku omogućuje brže napredovanje kurikulumom. Može sadržavati ubrzanje (akceleracija), kada učenici "preskaču" dijelove gradiva kako bi se brže kretali prema cilju.

Rad u malim skupinama unutar razreda zasniva se na diferenciranim programima posebno pripremljenim za skupine darovitih (najviše pet učenika). Takvi su programi obogaćeni sadržajima i metodama rada značajnim za razvoj darovitosti i napredovanje učenika.

Uvođenje u tehnike samostalnog individualnog rada: omogućavanje pristupa specifičnim izvorima znanja, upućivanje u tehnike rada na tekstu i vođenja bilježaka, savjetodavna pomoć u analiziranju vlastitih ciljeva i planova.

Rad s mentorom učiteljem ili stručnjakom iz područja za koje učenik pokazuje posebno zanimanje. Mentori za pojedina područja stručnjaci su koji, osim prenošenja znanja i razvijanja vještina i sposobnosti, imaju ulogu voditelja, učitelja, uzora i prijatelja darovitog učenika. Mentorstvo ima dvojaku ulogu: pomoć pri razvijanju talenta ili darovitosti i podupiranje suradnjom i suosjećanjem. Mentori mogu biti učitelji/nastavnici, stručni suradnici, stariji učenici, volonteri te gostujući stručnjaci.

Programi izvrsnosti jesu odgojno-obrazovna podrška darovitima u razvijanju njihovih naglašenih sklonosti i mogućnosti. Ostvaruju se u suradnji škole sa znanstveno istraživačkim ustanovama, s gospodarstvom, s istaknutim stručnjacima za pojedino područje te s različitim udrugama. Mogu se provoditi na lokalnoj, područnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini. Programe izvrsnosti prijavljuje škola sama ili u suradnji s drugim ustanovama ili stručnim osobama, a odobrava ih nadležno ministarstvo za obrazovanje, nakon postupka vrjednovanja. Programi se izvrsnosti ostvaruju seminarima, ljetnim i zimskim školama, kampovima za darovite, učeničke skupine, učenje putem interneta.

Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti u različitim znanstvenim, tehničkim, jezičnim, umjetničkim i sportskim područjima.

*Natjecanja***:** Učenici se upućuju na različita natjecanja s područja koja ih zanimaju, čime im se pruža prilika za iskazivanje sposobnosti i talenata te njihovo vrjednovanje i samovrednovanje. Smatra se da natjecanja mogu poslužiti za prepoznavanje talentirane i darovite djece i učenika te kao odgojno-obrazovna ponuda. Natjecanja mogu biti gradska i općinska, županijska, državna i međunarodna te pojedinačna i skupna.

Izborna i dodatna nastava u školi u područjima gdje daroviti postižu najbolje rezultate i pokazuju najviše zanimanja.

Istraživački projekti u školi ili u suradnji sa znanstvenim i kulturnim ustanovama.

Posebni odjeli pri redovnim školama za različita područja darovitosti.

*Posebne škole***,** od kojih u Republici Hrvatskoj, za sada postoje umjetničke osnovne i srednje škole.

Raniji polazak u osnovnu školu na osnovi procjene Povjerenstva za upis u 1. razred osnovne škole.

Školska akceleracija: Ubrzanje (akcelercija) znači ranije uključenje učenika u redovito osnovnoškolsko obrazovanje ili mogućnost prelaska u više razrede, i to tijekom iste školske godine. Ubrzanje može biti unutar samo jednog predmeta.

Zimske i ljetne škole, znanstvene kolonije i kampovi za darovite mlade stvaratelje.

Nastavni plan i program za darovite u svim navedenim oblicima rada treba omogućiti: maksimalno ostvarenje temeljnih vještina; sadržaj koji je iznad propisanog redovitog programa; izloženost novim područjima i disciplinama; sadržaje po izboru samih učenika; veću složenost sadržaja; opsežno iskustvo u kreativnom razmišljanju i rješavanju problema; razvijanje misaonih i stvaralačkih vještina; ostvarivanje individualnih ciljeva učenika, te djelotvoran opći razvoj i razvoj samostalnosti. Drugim riječima, pri ugradnji i integriranju ciljeva, sadržaja, oblika i metoda u nastavni kurikulum, pogodnih za poticanje i razvoj učenikovih kompetencija (naučiti učiti, vješto komunicirati, kritički misliti, postavljati ciljeve, razjašnjavati probleme, raditi u timu, regulirati odgovorno ponašanje…) i odgojnih kvaliteta, učitelj mora imati umijeće u vođenju odgojno-obrazovnog procesa primjeren „prosječnim" učenicima i učenicima koji odstupaju od srednje vrijednosti (na višu ili nižu razinu), tako da otklanja prepreke koje onemogućavaju optimalni razvoj potencijala svih učenika. Učenici s posebnim potrebama zahtijevaju prilagodbe odgojno – obrazovnog procesa, odnosno posebnu odgojno-obrazovnu podršku različite vrste i razine.

Dakle, osnovnim postupcima za podupiranje razvoja darovitih učenika unutar školskoga sustava smatraju se kurikulumska adaptacija odnosno diferencijacija, ekstrakurikulumska amplifikacija odnosno obogaćivanje kurikuluma, akceleracija i razvrstavanje darovitih učenika u skupine. Svaki od navedenih postupaka na specifičan način pridonosi zadovoljenju potreba darovitih učenika i razvoju njihovih sposobnosti.

Rad s darovitim učenicima iznimno je zahtjevan i traži kreativne, zainteresirane i izrazito stručne učitelje, koji bi u svome radu trebali znati primjenjivati različite nastavne metode i strategije rada. U svome radu učitelji moraju koristili slojevitije metode i postupke koji se moraju razlikovati od onih koje koriste u redovnoj nastavi te uvažavati individualne potrebe darovitog učenika. (Nikčević, Jerković, Rukavina, 2016). Dosadašnja istraživanja pokazuju da su najvažnije pravovremene i kontinuirane intervencije u odgoju i obrazovanju darovite djece, jer nepravovremene i kratkoročne otežavaju ili poskupljuju kasnije napore obrazovnih politika da ih poprave.

5. Teškoće darovitih učenika

Prema istraživanju Nacionalnog centra za istraživanje darovitih i talentiranih u američkim školama postoji između 120.000 i 180.000 darovitih učenika s teškoćama u učenju (Winner, 2005). Mnoga djeca svrstana u ovu skupinu imaju jezične teškoće, dok oko 10% učenika izrazito visokog IQ čitaju dvije do tri godine ispod razrednog prosjeka. Također, kod 30% učenika javlja se nesklad između mentalne dobi i vještine čitanja počevši od samog sricanja pa do teške disleksije (Ćurić, Galić, 2016. prema Winner).

Česti su i poremećaji u ponašanju. Zbog specifičnosti emocionalnog razvoja može se dogoditi da u školi dijete bude najbolji učenik po ocjenama, a najgori po ponašanju. Tada je potreban prilagođen pristup djetetu, posebice s aspekta socio-emocionalnog razumijevanja njegova funkcioniranja. Nužno je da učitelji tijekom inicijalnog obrazovanja budu adekvatno pripremani na fakultetima i visoko obrazovnim ustanovama.

Pojedina neprihvatljiva ponašanja darovite djece javljaju se zbog nezadovoljenih odgojno-obrazovnih potreba, a među njima su agresivnost, dosada, frustriranost i pretjerana osjetljivost te monopoliziranje odraslih. Iskazivanje agresivnosti ili nezainteresiranosti za rad i dosada najčešći su problemi u ponašanju darovite djece, a pojavljuju se najčešće zbog nedovoljno izazovnog okruženja, zahtjeva da dijete uči ono što zna, odbačenosti darovitog djeteta od strane druge djece u skupini. Tu djecu sposobnosti i znanje darovitog djeteta čine inferiornima (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). *Teškoće koje mogu imati darovita djeca i učenici* na tome području proizlaze:

- iz previsokih (ili preniskih) očekivanja okoline, izrazito natjecateljskoga školskog okružja koje želi iskoristiti kapacitete darovitoga djeteta, a pri tome zanemaruje njegove druge potrebe;
- iz nerealnih očekivanja okoline da i na tome području darovito dijete bude natprosječno razvijeno;
- od unutarnjih sukoba koji se javljaju u darovitome djetetu zbog velikoga nerazmjera između intelektualnoga i socioemocionalnoga razvoja;

- iz misaone razvijenosti i izrazite senzibilnosti zbog čega darovito dijete uočava nesklad unutar sebe te istodobnu različitost u odnosu na vršnjake.

Moguće emocionalne teškoće darovite djece ne proizlaze iz darovitosti same po sebi ili iz nekih posebnih osobina ličnosti, već često iz nerazumijevanja i neprikladnog reagiranja okoline na darovito dijete/učenika, a mogu se očitovati kao:

- potištenost i povlačenje u sebe;
- negativna slika o sebi, manjak samopouzdanja i samopoštovanja;
- osjećaj neprihvaćanja i nevoljenosti;
- izrazite emocionalne reakcije i na najmanji neuspjeh (obično kao posljedica težnje za savršenstvom).

Teškoće u socijalnim odnosima darovitih mogu biti:

- osamljenost;
- nedostatak/gubitak prijatelja zbog izdvajanja iz vršnjačke skupine zbog ranijega prelaska u viši razred;
- velikoga broja izvanškolskih aktivnosti i sl.;
- sukobi s vršnjacima zbog izraženoga osjećaja za pravdu i nepravdu te neslaganja s (nepromišljenim) postupcima druge djece/ učenika;
- izoliranost, pa čak i vršnjačko zlostavljanje zbog svoje različitosti.

Zbog nekih neprihvatljivih ponašanja darovitih učenika, koji su, ustvari svojevrstan bunt zbog nezadovoljstva u školi, česta je netolerantnost i nedostatak razumijevanja od strane vršnjaka što može dovesti do odbacivanja i moguće izolacije. Nedostatak razumijevanja i potpore za darovitu djecu, može stvarati značajne probleme (Webb i Kleine, 1993).

Darovita i talentirana djeca/učenici s „dvostrukim posebnim potrebama“ darovita su djeca koja imaju teškoću, kao što su npr. ADHD, teškoće u učenju, osjetilne i motoričke teškoće itd. Darovitost ove djece najčešće ostaje neprepoznata te nemaju mogućnost ostvariti svoje potencijale. Stoga oni zahtijevaju posebne oblike identifikacije i potpore u odgojno-obrazovnom sustavu, ali i izvan toga sustava, kroz alternativne izvanškolske obrazovne, terapijske programe.

6. Prema zaključku

U radu je naglašeno kako je u vremenu novih tehnologija i suvremenih medija potrebno i način poučavanja osuvremeniti i prilagoditi novoj generaciji učenika. Uspjeh obrazovanja ovisi o prilagodbi poučavanja individualnim razlikama. Daroviti učenici su posebno zahtjevna populacija, iako se može činiti da nije tako. Naime, prema nekim istraživanjima velik broj učenika s iznadprosječnim sposobnostima ne postižu uspjeh u školi. Izvanredni potencijali mogu biti nezamijećeni ako uvjeti za učenje ne osiguravaju učeniku adekvatne uvjete. Neuspjeh iznadprosječnih učenika može biti izvor frustracija za učitelje, roditelje i stručnjake.

Učitelj je, uz roditelje, jedna od najvažnijih osoba djetetova okruženja. Kompetencije koje su potrebne za rad s darovitom djecom odnose se na prvom mjestu na sposobnosti prepoznavanja darovitosti. Naime, u praksi se događa da učitelji ne prepoznaju darovitost, ili imaju osjećaj nelagode i straha, te ignoriraju djetetovu darovitost.

Isto tako, važno je u razredu stvoriti ozračje koje povoljno utječe na darovitost, omogućiti učenicima slobodu i ohrabrivati ih u samostalnom mišljenju, pozitivno reagirati na radoznalost i postavljena neobična pitanja, uvijek poticati učenike na dodatne aktivnosti koje ih posebno zanimaju, poticati maštu i perceptivno predočavanje. Uobičajeni program je ograničen i previše monoton darovitima. Osobnost djeteta u velikoj mjeri određuje njegovu reakciju na određene metode poučavanja, pa čak i na cijelo ozračje u razredu. Darovita djeca imaju koristi od toga da se podučavaju u skladu s učenjem otkrića, dok introvertirana djeca imaju koristi od toga da ih se podučava u skladu s prijemnim učenjem. Očito nedostatak razlike u postignuću u skupinama koje se podučava ovim metodama skriva veliki faktor individualnih razlika koji se pojavljuje u interakcijskom pojmu.

Da bi mogla realizirati svoje mogućnosti i ostvariti maksimalan doprinos za sebe i za društvo, darovita djeca imaju potrebe za diferenciranim programima i obrazovnim uslugama koje znatno prelaze ono što omogućuje redovni školski program. Osnovnim postupcima za podupiranje razvoja darovitih

učenika unutar školskoga sustava smatraju se kurikulumska adaptacija odnosno diferencijacija, obogaćivanje kurikuluma, akceleracija i razvrstavanje darovitih učenika u skupine.

Na taj način ćemo svakako prevenirati sve teškoće s kojima se mogu susretati daroviti učenici, kao što su emocionalne teškoće, teškoće u socijalnim interakcijama s vršnjacima, kako i akademski neuspjeh.

LITERATURA

Alvino, J. (1995). Considerations and Strategies for Parenting the Gifted Child. Preuzeto sa: . *https://nrcgt.uconn.edu/online_resources/# (*11.6.2017.)

Bognar, L. i Bognar, B. (2007): Kreativnost kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U: N. Babić (ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova. Učiteljski fakultet u Osijeku. 421-428.

Buljubašić-Kuzmanović, V., Livazović, G. (2010): Curriculum of the Cooperative School // Didactica, 3, 9-17.

Campbell, J. R. and Verna, M. A. (2007): Effective Parental Influence: Academic Home Climate Linked to Children's Achievement. Educational Research and Evaluation. V13, n6, 501-519.

Cvetković-Lay, J. (2002): Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu. Zagreb: Alinea.

Cvetković -Lay, J. I Sekulić Majurec, A. (2008): Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi. Zagreb: Alinea.

Cvetković – Lay, J. (2010): Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu. Zagreb: Alinea.

Čudina-Obradović, M. (1991): Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.

Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. Gifted Child Quarterly, 29(3), 103-112.

Gagné, F. (2005): From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. U: R.J. Sternberg (ur.), Conceptions of giftedness. Second edition (str. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.

George, D. (2005): Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike. Zagreb: Educa.

Grgin, T. (1996): Edukacijska psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Juričić D. (2013): Tajne darovite djece. Preuzeto sa: *http://www.istrazime.com/djecja-psihologija/tajne-darovite-djece.* : (2.8.2020.)

Kadum, S., Hozjan, D. (2015): Darovitost u nastavi. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Kirk, S. A. and Gallagher, J. J. (1989): Educating Exceptional Children. Boston: Houghton Mifflin Company.

Koren, I. (1989): Pogled na pojavu nadarenosti i drugi članci. Pula: Profesionalna orijentacija.

Letić, M. (2015): Značaj moralnih i liderskih svojstava za ostvarivanje darovitosti. Objavljen doktorski rad. Novi Sad: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Preuzeto sa: *www.ff.uns.ac.rs (*22.7. 2020.)

Marland, S. (1972): Education of the gifted and talented. Report to Congress. Washington DC: U.S. Government Printing Office.

Matijević, M. (2008): ICT u stanu kao poticaj darovitoj djeci. Preuzeto sa: *https://bib.irb.hr/datoteka/420695.MatijevicM_-_30_tekst_2009.pdf (*12.6. 2020.)

Miell, A. (1968). Kreativnost u nastavi. Sarajevo: Svjetlost.

Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2018). Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

Nikčević-Milković, A., Jerković, A., Rukavina, M. (2016): Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Magistra Iadertina, Vol 11. No. 1. 9-34.

Okvir za poticanje iskustva učenja i vrednovanja postignuća darovite djece i učenika, (2017.), Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

Ozimec, S. (1996): Otkriće kreativnosti. Varaždinske Toplice: Tonimir.

Plucker, J. A. i Beghetto, R. A. (2004): Why creativity is domain general, why it looks domain. American Psyhological Association.

Rajović, R. (2017): IQ djeteta, briga roditelja. Split: Harfa d.o.o.
Ruban L.M., Reis S.M. (2005): Identification and Assessment of Gifted Students With Learning Disabilities. Theory into practice, Vol. 44(2), 115-124.
Sindik, J. (2010): Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci. Život i škola, 56(24), 65 – 90.
Slunjski, E. (2014): Kako djetetu pomoći da...(p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti: priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje. Zagreb: Element.
Stropnik Kunič, N. (2012): Individualizacija i diferencijacija kao model nove komunikacije u nastavnom procesu. Informatologia, 45(1), 44-52. Preuzeto sa: *https://hrcak.srce.hr/79924 (*17. 9. 2017.)
Tirri, K. (2005): Country specific information – Finland. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective.Nijmengen: Radboud University.
Tirri, K., Kuusisto, E. (2013:. How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. Journal for the Education of the Gifted, Vol. 36(1), 84-89.
Vlahović – Štetić, V. (2002). Teorije darovitosti i njihovo značenje za školsku praksu. U: H. Vrgoč, (ur.), Poticanje darovite djece i učenika (str. 38 – 45). Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor.
Webb, J. T. i Kleine, P. A. (1993): Assessing gifted and talented children. In: Culbertson J. and Willis, D. (eds.): Testing young children. Austin, TX: PRO-ED.
Winner, E. (2005): Darovita djeca, mitovi i stvarnosti. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.
Yahnke Walker, S. (2007): Darovita djeca, vodič za roditelje i odgajatelje. Zagreb: Veble commerce.
Zavalić, F. (2017): Stavovi učitelja o darovitim učenicima i akceleraciji. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb. Filozofski fakultet.
Zloković, J. (2016): Poticanje razvoja darovite djece i učenika – obiteljski i socijalni kapital. U: (ur). Zrilić, S.: Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika. Zbornik radova sa znanstveno stručnog skupa. Sveučilište u Zadru, 41-52.

A CONTEMPORARY APPROACH TO TEACHING THE NEW GENERATION OF GIFTED CHILDREN

Abstract

The period of new technology, contemporary media, virtual and available information requires a change in learning and teaching the new generation of pupils, in particular those whose interests and desires for knowledge are not satisfied by the information acquired from text books. This certainly concerns gifted and talented pupils. The task of the teacher is to substitute the usual class situation where contents, methods and forms of work are adapted to the average majority of pupils in the class. Therefore, the contents implemented in individualized programs created for them, above the prescribed regular program, are more complex than in the offered textbooks, and often the contents that they only choose.

Gifted pupils have a more extensive experience in creative thinking, processing and solving issues, more developed thinking and creative skills, and they are more independent and determined. The design of an individualized curriculum requires appropriate adaptation, diversity (differentiation) of content or theme respectively, and flexible time for mastering the content and the course and pace of learning and teaching as well as the form of work. A diverse curriculum is different from the national determined curriculum in quality not only in quantity, both in terms of pace and learning environment, and in terms of outcomes.

Terms such as giftedness, talent, and creativity are often used as synonyms. It is, therefore, necessary to define talent and creativity before the very determination of giftedness. They imply a more specific concept than giftedness, which encompasses above-averageness in almost all areas. Not all talented individuals are gifted, even though many gifted children have a specially expressed talent for a certain area. A diverse model of giftedness and seeks to establish a more precise nomenclature in the field of giftedness. Exhaustion in differentiating potential talent development factors suggests that complex systems of behavior such as the manifestation of talent also have to imply a complex etiology which is described by a wide specter of different (psychosocial) variables (natural capacities, learning

characteristics, influence of the environment, coincidental factors), and other, and a wealth of interactions among the mentioned components of the model of giftedness.

The work shall elaborate in particular the possibilities, models and methods of working with gifted and talented pupils, and specially analyze the non-recognition of these phenomena, which, as numerous researches have shown, can cause numerous difficulties in the emotional area and the social context. Consequently, behavioral disorders are not uncommon, due to non-recognition, disregard, non-acceptance of diversity and the special needs of these students, but also due to inappropriate methods of work.

Keywords: *giftedness, talent, creativity, individualized curriculum, contemporary approach*

VIDEÓ-TÁMOGATOTT ÚJRAÉLESZTÉS OKTATÁS HATÉKONYSÁGÁNAK FELMÉRÉSE ÁLTALÁNOS ISKOLÁS DIÁKOK KÖRÉBEN

NAGY RICHÁRD[1], BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA[1,2], DEUTSCH KRISZTINA[1], BETLEHEM JÓZSEF[1], BÁNFAI BÁLINT[1]
[1]Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Sürgősségi Ellátási és Egészségpedagógiai Intézet, Pécs, Magyarország
[2]Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Egészségtudományi Doktori Iskola, Pécs, Magyarország
nagy.richardgfa@gmail.com, henrietta.csonka@etk.pte.hu, krisztina.deutsch@etk.pte.hu, betlehem@etk.pte.hu, balint.banfai@etk.pte.hu

Összefoglaló

Kutatásunk célja volt felmérni a videó-támogatott újraélesztés oktatás hatékonyságát általános iskolások körében. A kutatás két általános iskolában zajlott 2019. szeptember és 2020. január között (N=147, 10-15 éves gyerekek). A "frontális" csoport (n=51) tagjai hagyományos módszerrel kerültek oktatásra (45 perces elmélet és gyakorlat), a "videó" csoport (n=59) tagjai egy általunk készített videót tekintettek meg, a "fantom" csoport (n=39) tagjai a videót nézték meg, illetve egy saját készítésű fantomon gyakorolhattak. A "frontális" csoport tagjai magasabb szintű elméleti ismeretekkel és gyakorlati készségekkel rendelkeztek, mint a "videó" és a "fantom" csoport ($p<0,01$). A legjobb minőségű mellkaskompressziókat a "fantom" csoport tagjai végezték ($p<0,01$). A videó-támogatott oktatás képes növelni az elméleti ismereteket és az önértékelést. Az eredmények alapján a hagyományos oktatási módszer bizonyult a leghatékonyabbnak, de a videó-támogatott módszer is megfelelő alternatíva lehet.

Kulcsszavak: *újraélesztés oktatás, videó-támogatott oktatás, újraélesztés, oktatás, diákok.*

1. Bevezetés

Napjainkban a hirtelen keringésmegállás (suddent cardiac arrest, SCD) a vezető halálokok közé tartozik világszerte, ezzel komoly társadalmi problémát okozva (Berdowski és mtsai, 2010; Taniguchi,Baernstein és Nichol, 2012). Magyarországon, a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatai alapján a különböző szív- és érrendszeri megbetegedések következtében (heveny szívizomelhalás, egyéb ischaemiás szívbetegség, agyérbetegség) az 1990-es évektől kezdődően évente körülbelül 45.000-50.000 ember veszítette életét (KSH idősorok). Hirtelen keringésmegállás számtalan ok miatt bekövetkezhet. Ahhoz, hogy növelhessük a beteg túlélési esélyét, mielőbbi beavatkozásra van szükség (Wissenberg és mtsai, 2013). Mivel az agy oxigénigénye nagy, így legfőképpen a neurológiai kimenetel miatt fontos a mielőbbi ellátás megkezdése. A szaksegítség, vagy a mentő kiérkezésének ideje változatos képet mutat, számos tényezőtől függ, de akár 10-15 percbe is telhet, így ellátás nélkül a folyamat irreverzibilissé válik (Wissenberg és mtsai, 2013). A túlélési lánc összefoglalja a teendőket, melyek segítségével növelhető a beteg túlélési esélye: korai felismerés és segítséghívás, az újraélesztés korai megkezdése, korai defibrilláció, korai definitív ellátás. A laikus lakosságnak van a legnagyobb szerepe ebben, hiszen az esetek legnagyobb részében az első észlelő egy laikus személy. A túlélési lánc elemei közül mondhatjuk, hogy az időben történő felismerés és az újraélesztés megkezdése a legfontosabbak, ezért is fontos a laikusok elsősegélynyújtás oktatása (Deakin, 2018).

A gyermekkorban elkezdett elsősegélynyújtás oktatás megfelelő módja lehet a laikus elsősegélynyújtók számának növelésére és az elsősegélynyújtás társadalmasítására (De Buck és mtsai, 2015; Plant és Taylor, 2013; Bánfai és mtsai, 2019; Bánfai, Bánfai-Csonka és Betlehem, 2019). Az újraélesztés oktatása több országban a tanterv kötelező részét képezi (Cave és mtsai, 2011; Semeraro és mtsai, 2018). Hazánkban a Nemzeti Alaptanterv (NAT) 2012 óta tartalmazza az elsősegélynyújtást általános iskola 7-8. évfolyamos diákjai számára, valamint az újraélesztést középiskolások számára, ennek ellenére egyelőre ezen tartalom kevésbé jelenik meg rendszeresen (110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 2012). A gyermekkorban elkezdett újraélesztés oktatás elősegítése és népszerűsítése céljából indították el 2015-ben a „Kids Save Lives" elnevezésű nemzetközi kezdeményezést, melyet a World Health Organization (WHO) is támogat (Böttiger és Van Aken, 2015). A kezdeményezés kimondja, hogy a gyerekeknek legkésőbb 12 éves életkortól kezdődően kötelezően kellene újraélesztést tanulniuk. Az általános iskolások fogékonyak az új ismeretek megszerzésére, valamint akár „dominóhatást" is el tudnak indítani azáltal, hogy továbbadják a családjuknak, rokonaiknak, barátaiknak, így nemcsak megtanulják, hanem szélesebb körben továbbadják a segítségnyújtáshoz szükséges ismereteket (Böttiger és mtsai, 2016). A kezdeményezés hazánkban is elérhető, Kids Save Lives in Hungary néven (Bánfai és mtsai, 2018).

Az újraélesztés oktatásának számos módszere elérhető, melyek széles körben kínálnak lehetőségeket a megvalósításra. Jelen társadalmunk gyermekei már egy digitalizált világban nőnek fel, így az oktatásuk különböző digitális technológiák bevonásával is megvalósítható. A videó-alapú oktatás ebben az esetben egy jól járható út, melyet kihasználva a szükséges ismereteket át lehet adni a résztvevőknek (Beskind és mtsai, 2016; Lorem, Palm és Wik, 2008; Paglino és mtsai, 2019).

Kutatásunk célja volt felmérni a videó-alapú oktatás hatékonyságát, valamint ezt összehasonlítani más oktatási módszerek hatékonyságával.

2. Módszerek

Kutatásunkat egy kvantitatív és kvalitatív elemeket is tartalmazó longitudinális felmérés volt, melyet egy falusi (Gógánfai Fekete István Általános Iskola, Dabronci telephely, Veszprém megye) és egy városi (Sümegi Ramassetter Vince Testnevelési Általános Iskola, Veszprém megye) általános iskolában végeztük el, 2019. áprilisa és 2020. márciusa között. A mintánkat felső tagozatos általános iskolás diákok (5., 6. és 7. osztály) alkották. A kutatásba azon gyerekek kerültek beválasztásra, akik megfelelnek a célcsoport kritériumainak, illetve rendelkeztek szülői engedéllyel. Azon résztvevők, akik hiányoztak valamelyik oktatásról vagy felmérésről, illetve azok, akik a kérdőívet hibásan, vagy hiányosan töltötték ki, kizárásra kerültek. A beválasztási kritériumoknak 180 fő felelt meg, de a kizárási kritériumoknak miatt a tényleges mintanagyság 147 fő volt.

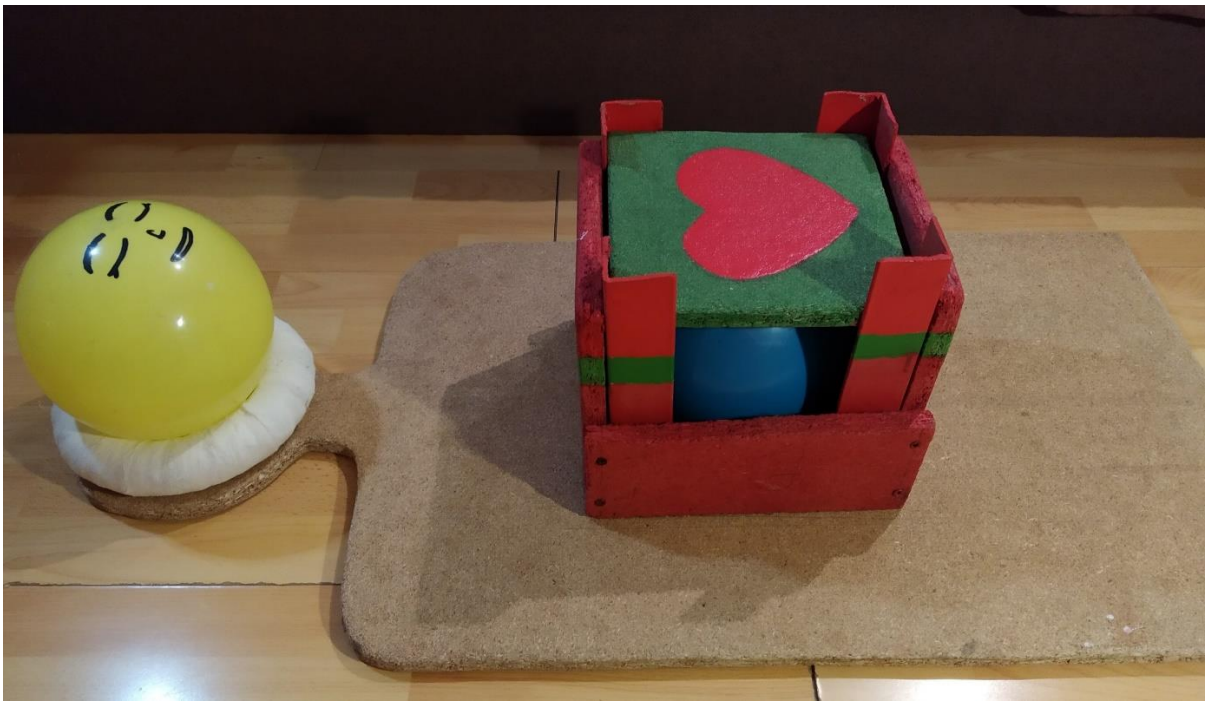
2.1. Az oktatás menete, csoportok kialakítása

A két intézmény osztályaiban összesen 3 különböző oktatási módszert alkalmaztunk, melynek témája minden esetben a felnőtt alapszintű újraélesztés volt. A sümegi általános iskola „T" osztályos diákjainak a hagyományos, frontális oktatási módszerrel történt meg az oktatás, egy elsősegélynyújtás oktatásában járatos mentőtiszt hallgató által (továbbiakban ezt a csoportot FRONTÁLIS csoportnak nevezzük). Számukra először egy rövid elméleti oktatás zajlott szóban, amely során megbeszélésre került az újraélesztés helyes kivitelezésének folyamata, azon belül hangsúlyozásra került a biztonság fontossága, a mentőhívás folyamata, a légzésvizsgálat, a mellkaskompressziók és a lélegeztetés kivitelezése. Az elméleti oktatás után egy gyakorlati bemutató zajlott, ahol BLS fantomon bemutattuk a helyes folyamatot, majd ezután a diákok az oktató segítségével gyakorolhattak a fantomon. Ez az oktatási módszer egy tanórát, azaz 45 percet vett igénybe osztályonként. A FRONTÁLIS csoport 51 főből (n=51) állt.

A sümegi általános iskola „A" osztályos tanulóinak (továbbiakban: VIDEÓ csoport) egy általunk készített, 5 perces oktató videó került levetítésre, amely bemutatta, hogy hogyan kell elvégezni helyesen az alapszintű újraélesztést (https://www.youtube.com/watch?v=H-rB9f2XFh0). A videóban egy felső tagozatos diák (tehát a résztvevők kortársa) mutatta be a helyes lépéseket, ezzel is próbáltuk hangsúlyozni, hogy bárki képes elsajátítani az újraélesztés helyes lépéseit, akár már általános iskolában is. A VIDEÓ csoport 59 főből (n=59) állt.

A gógánfai általános iskola diákjainak is a korábban már említett oktató videó került levetítésre, azonban itt mindezt kiegészítettük egy gyakorlási lehetőséggel, melyet a helyszínen biztosítottunk

(továbbiakban: FANTOM csoport). Ezen célból egy saját készítésű fantom állt a résztvevők rendelkezésére (*1. ábra*), mely segítségével a diákok a videó levetítését követően – az abban látottak alapján – gyakorolhattak.



1. ábra: *A résztvevők számára készített gyakorló fantom*

A gyakorló fantom a felmérés teljes ideje alatt elérhető volt a résztvevők számára, illetve azt követően is az iskolában maradt, így az oda járó diákok szabadon használhatják. A FANTOM csoport 37 főből (n=37) állt.

A VIDEÓ és a FANTOM csoportok esetén elsősegélynyújtás oktatásban járatos személy nem volt jelen a videó levetítése során, csupán az osztályfőnökök, akiket megkértünk, hogy egy hónapon keresztül, heti rendszerességgel vetítsék le a videót a diákoknak.

2.2. Adatfelvételi módszerek

A diákok ismereteinek előzetes felmérésére céljából egy előteszt elvégzése történt meg. Az oktatás után egy hónappal történt az első utómérés, itt az előteszthez viszonyítottan vizsgáltuk, hogy az egyes oktatási módszerek mennyire válnak be a gyakorlatban. Az oktatást követően 4 hónappal egy második utómérést is végeztünk, mely során szerettük volna felmérni, hogy a diákok hosszabb távon mennyire emlékeznek a megszerzett ismeretekre és készségekre, mekkora a felejtés mértéke, ezáltal mennyire tekinthetők hatékonynak az egyes oktatási módszerek.

Az adatfelvétel az elméleti ismeretek tekintetében egy saját szerkesztésű kérdőívvel zajlott. A diákok minden felmérés során ugyanazt a kérdőívet töltötték ki, mely a következő kérdéscsoportokat tartalmazta: (1) szocidemográfiai adatokra vonatkozó kérdések (nem, életkor, lakhely, tanulmányi átlag); (2) újraélesztéssel kapcsolatos ismeretekre vonatkozó kérdések (mentők hívószáma, hármas érzékelés, újraélesztés egyes lépései). Ezen teszt hibátlan kitöltése esetén maximum 16 pontot szerezhettek a résztvevők.

Az elméleti teszt után minden diák részt vett egy gyakorlati felmérésen is, ahol egy AMBU fantomon kellett bemutatniuk az alapszintű újraélesztés folyamatát. A terembe egyesével jöttek be a diákok a gyakorlat elvégzésekor, majd azt befejezve egy külön terembe mentek, hogy ne találkozzanak a felmérést még el nem végzett társaikkal, ezzel is csökkentve az eredmények torzításának lehetőségét. A szituáció szerint az utcán, földön fekve találtak egy férfit és be kellett mutatniuk, hogy mit tennének ebben helyzetben. A gyakorlati felmérés során egy saját szerkesztésű csekklistát alkalmaztunk a lépések megvalósulásának értékelésére, míg a CPR hatékonyságának felmérése az AMBU CPR Software program segítségével történt. Felmértük a megfelelő kéztartást, mellkaskompressziók helyét,

frekvenciáját és mélységet, a befúvások technikáját és volumenét is. Itt a maximálisan elérhető pontszám 18 pont volt.

A gyakorlati felmérést követően a diákok attitűdjének vizsgálatára is sor került, mely során szintén saját szerkesztésű kérdőívet állítottunk össze. Itt a diákok egy 1-4 terjedő Likert-skálán (ahol 1= ”egyáltalán nem”; 4= „teljes mértékben”) jelölhették be, hogy az adott kérdéssel kapcsolatban mi a véleményük. Öt kérdésre kellett válaszolniuk a diákoknak, mely során rákérdeztünk, hogy mennyire tartják hasznosnak, illetve fontosnak az újraélesztés oktatását, iskolai keretek között tanulnának-e elsősegélynyújtást, illetve hogy egy valós helyzetben mernének-e cselekedni, ha egy ismerőst/rokont, vagy egy idegen személyt újra kellene éleszteni.

2.3. Statisztikai elemzés módja

A statisztikai elemzés SPSS 25.0 program segítségével történt. A mintánkat leíró statisztikai eljárásokkal (átlag, szórás, minimum, maximum, relatív és abszolút gyakoriság) jellemeztük, matematikai statisztikai eljárásként pedig Khi-négyzet-próbát és t-próbát alkalmaztunk. Az eredményeket 95%-os konfidencia-intervallum mellett, $p<0,05$ esetén tekintettük szignifikánsnak.

2.4. Etikai vonatkozások

A kutatás megkezdése előtt az iskolák vezetőségével és érintett pedagógusaival szóban egyeztettünk, melyet követően írásbeli engedélyt is kaptunk részükről. Mivel a diákok még nem múltak el 18 évesek, így szülői beleegyező nyilatkozatra is szükség volt, melyek a szükséges tájékoztatás megadását követően szülői aláírással vissza is érkeztek. A felmérés elkezdése előtt a résztvevő diákok is megkapták a kutatás menetéről szóló és a részvételre vonatkozó tájékoztatást.

3. Eredmények

A kutatásban összesen 147 fő vett részt. A résztvevők szociodemográfiai adatai az *1. táblázatban* láthatók.

1. táblázat: *A résztvevők szociodemográfiai adatai (N=147)*

Nem [fő (%)]	*Fiú*	72 (48,9)
	Lány	75 (51,1)
Lakóhely [fő (%)]	*Város*	81 (55,1)
	Falu	66 (44,9)
Életkor (év)		12±1
Testtömeg (kg)		55,81±16,105
Testmagasság (cm)		158,22±9,179
BMI		22,01±4,971
Tanulmányi átlag		3,74±0,0785
Találkozott már az újraélesztés fogalmával [fő (%)]		103 (70)
Hol találkozott az újraélesztés fogalmával? [fő (%)]	*TV*	50 (34)
	Iskola	47 (31,9)
	Internet	44 (29,9)

A kapott adatok alapján közel azonos korú diákok vettek részt a kutatásban. A nemek aránya is közel azonos volt és lakóhely tekintetében is hasonló arányokról beszélhetünk. A résztvevők 70%-a már találkozott valahol az újraélesztés fogalmával, a többségük a tv-ben, az iskolában vagy az interneten ismerkedett meg ezzel a fogalommal.

3.1. Az egyes csoportok különböző oktatási alkalmak során elért eredményei

Az egyes csoportok tagjai által elért átlag pontszámok a *2. táblázatban* láthatók összefoglalva.

2. táblázat: *Az egyes csoportok tagjai által elért átlagpontszámok a különböző oktatási alkalmak során (N=147)*

	Elméleti előteszt	Elméleti 1. utóteszt	Elméleti 2. utóteszt	Gyakorlati előteszt	Gyakorlati 1. utóteszt	Gyakorlati 2. utóteszt
FRONTÁLIS csoport	5,63 ±1,876	9,47 ±2,148	10,24 ±2,811	2,41 ±1,78	9,96 ±3,622	11,51 ±4,273
VIDEÓ csoport	5,14 ±1,645	7,51 ±2,508	9 ±2,811	2,15 ±1,627	6,78 ±3,918	10,75 ±4,905
FANTOM csoport	5,19 ±1,956	7,43 ±2,489	7,46 ±2,62	2 ±2,789	8,24 ±3,662	8,81 ±4,452

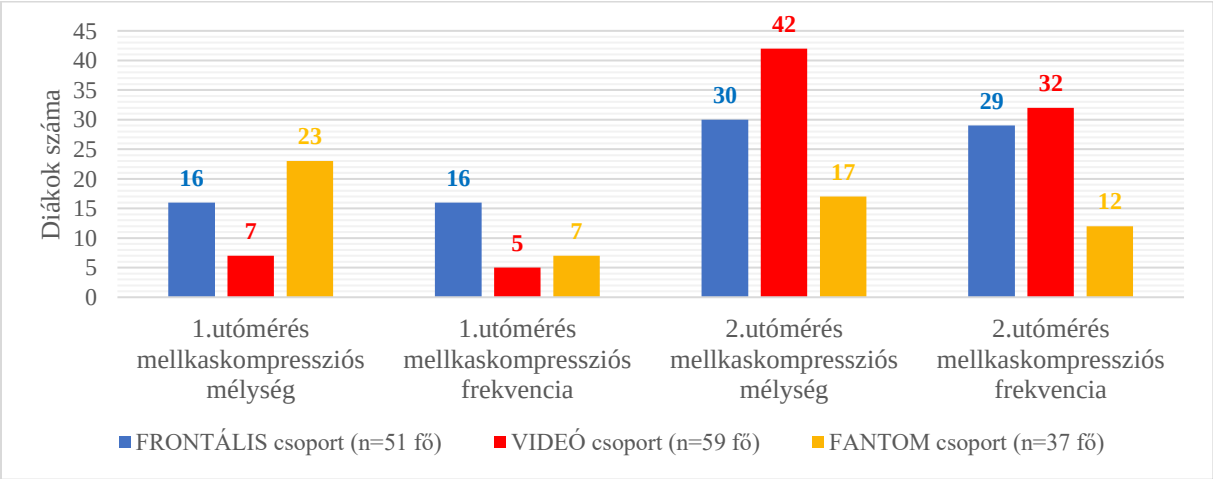
Az előteszt eredményei alapján a csoportok az oktatás előtt hasonló ismereti szinttel rendelkeztek, majd ehhez képest az összes csoport magasabb pontszámokat ért el mindkét utómérés alkalmával, elmélet és gyakorlat tekintetében egyaránt ($p<0,001$).

Az oktatás utáni első elméleti utóteszt során a FRONTÁLIS csoport teljesített a legjobban ($p<0,001$ a VIDEÓ és FANTOM csoporttal összevetve egyaránt), míg a VIDEÓ és a FANTOM csoport közel hasonló átlag pontszámot ért el ($p=0,271$). A gyakorlati első utófelmérésen szintén a FRONTÁLIS csoport teljesített a legjobban ($p<0,001$ a VIDEÓ és FANTOM csoporttal összevetve egyaránt), a VIDEÓ és a FANTOM csoport hasonló eredményeket ért el ($p=0,071$).

A második utóteszt alkalmával azt vizsgáltuk, hogy a diákok mennyire képesek emlékezni az oktatás tartalmára 4 hónap elteltével. Ezen elméleti felmérések során kiderült, hogy a FRONTÁLIS csoport teljesített a legjobban, azonban közel hasonló pontszámokkal teljesítettek a VIDEÓ csoport diákjai is ($p=0,052$). A VIDEÓ csoport diákjai jobban teljesítettek, mint a FANTOM csoport diákjai ($p=0,028$). A gyakorlati eredményeket tekintve a FRONTÁLIS és VIDEÓ csoportok között nem volt különbség ($p=0,389$). A FANTOM csoport hasonlóan teljesített, mint a VIDEÓ csoport ($p=0,054$), viszont jóval rosszabbul, mint a FRONTÁLIS csoport ($p=0,005$).

3.2. A mellkaskompressziók hatékonyságának vizsgálata különböző tényezők tükrében

A különböző oktatási csoportok gyakorlati készségeit vizsgálva eredményeink azt mutatták, hogy a mellkaskompressziók mélységét tekintve az első utómérés alkalmával a FANTOM csoport szignifikánsan jobban teljesített a többi oktatási csoporthoz képest ($p<0,001$), míg a mellkaskompressziós frekvencia tekintetében a FRONTÁLIS csoport teljesített szignifikánsan jobban a másik két csoportnál ($p=0,010$). Az ezzel kapcsolatos eredményeket a *2. ábra* a mutatja be.



2. ábra: *Helyesen kivitelezett mellkaskompressziókat végző diákok száma a különböző oktatási módszerek szerinti csoportok összehasonlításában (N=147)*

A nemeket összehasonlítva, az első utómérésen a mellkaskompressziók mélységét (p=0,052), illetve frekvenciáját (p=0,254) tekintve sem volt eltérés a fiúk és a lányok között. Ugyancsak a mélységet (p=0,416) és a frekvenciát (p=0,936) vizsgálva a második utómérés alkalmával sem mutatkozott különbség.

A mellkaskompressziók mélységét összehasonlítottuk a testtömeg-csoportok viszonylatában (≤50 kg vs. >50 kg). A nagyobb testtömeggel rendelkező diákok képesek voltak mélyebbre nyomni a mellkast (p<0,001).

Hasonló eredményt kaptunk az életkor tekintetében is: azon diákok, akik betöltötték a 12. életévüket, mélyebbre nyomták a mellkast, mint fiatalabb társaik (p<0,001).

3.3. Az attitűddel kapcsolatos eredmények

A diákok attitűdjében is történek változások az oktatást követően (*3. táblázat*).

3. táblázat: *A résztvevők attitűdjét vizsgáló kérdésekkel kapcsolatos eredmények (N=147). A válaszokat egy 1-4-ig terjedő Likert skálán adhatták meg a résztvevők (1="egyáltalán nem"; 4="teljes mértékben").*

Kérdés	Előteszt Átlag	Utóteszt (1 hónap elteltével) Átlag
Mennyire tartod hasznosnak, hogy az emberek tudjanak újraéleszteni?	3,84 ±0,371	3,9 ±0,295
Mennyire tartod fontosnak az alapszintű újraélesztés oktatását?	3,52 ±0,601	3,67 ±0,565
Iskolai keretek között tanulnál elsősegélynyújtást és újraélesztést?	2,85 ±0,831	3 ±0,852
Ha valakin újraélesztést kellene végezni a környezetedben (pl. rokon, ismerős), meg tudnád tenni?	2,93 ±0,907	3,2 ±0,773

Az oktatás után többen tartották hasznos ismeretnek és készségnek, hogy az emberek tudjanak újraéleszteni. Az alapszintű újraélesztés oktatásának szükségességét is többen látták indokoltnak a résztvevők az oktatás után. A kérdésünkre, miszerint a diákok tanulnának-e iskolai keretek között elsősegélynyújtást, megoszlottak a vélemények, azonban szintén nőtt azoknak a száma, akik szívesen bővítenék tudásukat ebben a témakörben. Az oktatás előtt voltak olyanok, akik saját véleményük szerint nem mertek volna cselekedni, ha valakit a környezetükben újra kellett volna éleszteni (sem rokon, sem ismerős, sem idegen bajbajutott esetén), de ez az arány javult az oktatás után. A legtöbben megszerzett ismereteikkel és készségeikkel főként rokonaikon, ismerőseiken segítenének, azonban nőtt azok aránya is, akik szükség esetén mernének egy idegennek is segíteni.

4. Megbeszélés

Kutatásunk célja volt felmérni a videó-támogatott újraélesztés oktatás hatékonyságát általános iskolás gyerekek körében, valamint ezt a módszert összehasonlítani más módszerekkel.

Felmérésünkben a kapott eredmények alapján a hagyományos frontális oktatásban részesülő csoport teljesített a legjobban (p<0,01), azonban átlagpontszámokat illetően nem sokkal teljesítettek rosszabbul a videó-támogatott oktatásban részesült csoportok sem. A FRONTÁLIS csoport jobb eredményeinek hátterében állhat, hogy ezen típusú oktatás során az elméleti ismeretek és a gyakorlati készségek átadása is megalapozható. A gyakorlati oktatás során nagy szerep jut az oktatónak, mivel a résztvevők így valós idejű visszajelzést kaphatnak a végzett tevékenység minőségét illetően, mely nagymértékben segítheti a tanulási folyamatot. Beskind és munkatársainak kutatásában hasonló eredményről számoltak be, ahol a hagyományos oktatásban résztvevők érték el a legjobb eredményeket (Beskind és mtsai, 2016).

Ennek ellenére a videó-támogatott módszer is hatékony alternatíva lehet az oktatásra szükség esetén. Saját kutatásunkban a videó megtekintését követően növekedett az elméleti ismeretek és gyakorlati

készségek szintje egyaránt. A korábban megfogalmazottakkal összefüggésben mindenképpen fontos a gyakorlás lehetőségének megteremtése. A FANTOM csoport létrehozásával ez volt a célunk, hiszen ott a videó megtekintése kiegészült a saját készítésű oktató fantom használatával is. Egy korábbi norvég felmérésben is beszámoltak a videó és az egyéni gyakorlóeszköz alkalmazásának hatékonyságáról. A kutatás során több, mint 54.000 diák és általuk közel 120.000 felnőtt tanulhatta meg az újraélesztést (Lorem, Palm és Wik, 2008). A videó-támogatott módszer azért is tekinthető hatékonynak, mert sok esetben azért nem tudnak megvalósulni oktatási alkalmak, mivel nincs elérhető szakember, aki az oktatást végezné, így viszont megtörténhet a „tömegoktatás" akár oktató jelenléte nélkül is.

Érdekes eredmény, hogy az általunk oktatott csoportok eredményei nemcsak megmaradtak 4 hónap elteltével, hanem meg is haladták az oktatás utáni felmérés során tapasztaltakat. Ennek hátterében a videó és a gyakorló-eszköz rendelkezésre állása lehet, hiszen így a köztes időben is felfrissíthették a diákok a megszerzett ismereteket, mely bizonyítottan pozitív hatással lehet az eredményekre (Ahn és mtsai, 2011). Egy olasz felmérésben több, mint 5000 középiskolás diák oktatása történt meg videó-támogatott módszerrel. A kutatás fő célja az volt, hogy felmérjék, hogy hosszabb távon mennyire képesek a diákok emlékezni a megtanultakra. Az eredmények alapján – hasonlóan saját kutatásunkhoz – több hónap elteltével (3 és 6 hónap) is magasan maradt az elért teljesítmény szintje (Paglino és mtsai, 2019).

Az eredmények közül a mellkaskompressziók hatékonyságát kiemelve elmondható, hogy az első gyakorlati utómérésen a mellkaskompressziós mélységet tekintve a FANTOM csoport tagjai szignifikánsan ($p=0,001$) jobban teljesítettek a többi csoporthoz képest, azonban a frekvencia tekintetében a FRONTÁLIS csoport ért el szignifikánsan ($p=0,010$) jobb eredményt. A mellkaskompresszió mélységével kapcsolatos eredményt az okozhatta, hogy a saját készítésű fantom folyamatosan a FANTOM csoport diákjainak rendelkezésére állt, így azon tetszés szerint gyakorolhattak, míg a másik két csoportnak nem volt formális lehetősége a gyakorlásra. A frekvencia pontos betartásában pedig a FRONTÁLIS csoport tagjainak segítségül szolgálhatott az oktató valós idejű visszajelzése, mely segítség a többi csoportnak nem állt rendelkezésre az oktatás során.

A diákok közül az 50 kg-os testtömeg felettiek többen nyomták megfelelő mélységig a mellkast ($p<0,001$), mint kisebb testtömegű társaik. Az összehasonlítási alapot egy korábbi kutatás szolgáltatta, melyben az általunk kapott eredményekhez hasonlókról számoltak be (Uhm és mtsai, 2017). A 12 évnél idősebbek magasabb pontszámokat értek el fiatalabb társaiknál ($p<0,001$), melynek hátterében több ok állhat (pl. jobban megértették az átadni kívánt tartalmat, fizikálisan erősebbek voltak, stb). Ez is lehet az egyik oka, hogy több esetben a 12 éves életkortól kezdődő oktatást javasolják, ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy az ennél fiatalabbak is képesek a segítségnyújtás bizonyos alapjait elsajátítani (De Buck és mtsai, 2015; Bánfai, Bánfai-Csonka és Betlehem, 2019). A nemek között nem találtunk összefüggést a mellkaskompresszió kivitelezésének tekintetében ($p=0,052$, $p=0,254$).

Korábban már bizonyításra került, hogy az oktatás az ismeretek és készségek mellett a témával kapcsolatos attitűdöt is pozitív irányba képes elmozdítani (De Buck és mtsai, 2015; Bánfai és mtsai, 2019). Az eredmények alapján mindhárom típusú oktatás pozitív hatással volt az attitűdre, növekedett azok aránya, akik szerint fontos az elsősegélynyújtás oktatása, valamint azoké is, akik saját bevallásuk alapján mernének segíteni egy esetleges valós helyzetben a bajbajutottnak.

4.1. A kutatás korlátai

A kutatásunkban vizsgált minta nem reprezentatív a hazai felső tagozatos általános iskolás populációra, így a kapott eredmények nem általánosíthatók. Az eredmények esetlegesen tovább javíthatók lettek volna az oktatás időtartamának növelésével, de jelen kutatásunk fő célja a videó-támogatott oktatás hatékonyságának felmérése és más módszerekkel való összehasonlítása volt, nem pedig az „összhatékonyság" feltárása a mintát alkotó populációban. A három csoport tagjainak mindegyike ugyanazon típusú fantomon került felmérésre, viszont csak a FRONTÁLIS csoport tagjainak oktatása zajlott ezen (a VIDEÓ csoport tagjai az oktatás során nem gyakoroltak, míg a FANTOM csoport tagjai a saját készítésű fantomon gyakoroltak). A kapott eredményeket befolyásolhatta, hogy életkorukból adódóan a második utófelmérés idejére többen elkezdték már a segédmotoros jogosítvány megszerzését, így elsősegély-tanfolyamon vettek részt. Az attitűd felmérése során adott pozitív válaszok ellenére nem tudhatjuk, hogy a diákok valóban képesek lennének-e segíteni egy valós szituációban.

4.2. Következtetések

Eredményeink alapján a hagyományos frontális oktatás bizonyult a leghatásosabbnak kutatásunkban, mivel az oktató valós idejű visszajelzése pozitívan hathat a gyermekek tanulási folyamatára. Ennek ellenére a videó-támogatott oktatás is hatékony lehet, mert növelheti a gyermekek újraélesztéssel kapcsolatos ismereteit, melyre az élet során bármikor szükség lehet. Utóbbi esetben viszont rendkívül fontos, hogy az oktatás gyakorlási lehetőséggel is kiegészüljön, hiszen csak így sajátíthatók el a szükséges készségek. Erre a célra akár valamilyen alkalmi eszköz is használható (pl. az általunk alkalmazott „házi készítésű fantom", műanyag flakon, párna, labda, stb). További pozitívum, hogy a résztvevők attitűdje is pozitív irányba változott az oktatás után, így a módszerrel növekedhet a valós helyzetben cselekedni képes segítségnyújtók száma.

IRODALOMJEGYZÉK

110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról]. Forrás: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2020.08.04.]

Ahn, J. Y., Cho, G. C., Shon, Y. D., Park, S. M. és Kang, K. H. (2011): Effect of a reminder video using a mobile phone on the retention of CPR and AED skills in lay responders. *Resuscitation*, **82.** 12. sz. 1543-1547.

Bánfai, B., Bánfai-Csonka, H., Betlehem, J. (2019): Hogyan menthetnek életet gyermekeink? Az elsősegélynyújtás oktatásának lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1-2. sz. 59-75.

Bánfai, B., Pandur, A., Schiszler, B., Pék, E., Radnai, B., Csonka, H. és Betlehem, J. (2019): The (second) year of first aid – a 15-month follow-up after a 3-day first aid programme. *Emergency Medicine Journal*, **36.** 666-669.

Bánfai, B., Pandur, A., Schiszler, B., Radnai, B., Bánfai-Csonka, H. és Betlehem, J. (2018): 'Kids save lives' in Hungary – Implementation, opportunities, programmes, opinions, barriers. *Resuscitation*, **130.** e3-e4.

Berdowski, J., Berg, R. A., Tijssen, J. G., és Koster, R. W. (2010): Global incidences of out-of-hospital cardiac arrest and survival rates: systematic review of 67 prospective studies. *Resuscitation*, **81.** 11. sz. 1479–1487.

Beskind, D. L., Stolz, U., Thiede, R., Hoyer, R., Burns, W., Brown, Ludgate, M., Tiutan, T., Shane, R., McMorrow, D., Pleasants, M., és Panchal, A. R. (2016): Viewing a brief chest-compression-only CPR video improves bystander CPR performance and responsiveness in high school students: A cluster randomized trial. *Resuscitation*, **104.** 28-33.

Böttiger, B. W., Bossaert, L. L., Castrén, M., Cimpoesu, D., Georgiou, M., Greif, R., Grünfeld, M., Lockey, A., Lott, C., Maconochie, I., Melieste, R., Monsieurs, K. G., Nolan, J. P., Perkins, G. D., Raffay, V., Schlieber, J., Semeraro, F., Soar, J., Truhlár, A., Van de Voorde, P., Wyllie, J. és Wingen, S. (2016): Kids Save Lives – ERC position statement on school children education in CPR.: "Hands that help – Training children is training for life. *Resuscitation*, **105.** A1-A3.

Böttiger, B. W. és Van Aken, H. (2015): Kids save lives – Training school children in cardiopulmonary resuscitation worldwide is now endorsed by the World Health Organisation (WHO). *Resuscitation*, **94.** A5-A7.

Cave, D. M., Aufderheide, T. P., Beeson, J., Ellison, A., Gregory, A., Hazinski, M. F., Hiratzka L. F., Lurie, K. G., Morrison, L. J., Mosesso, V. N., Nadkarni, V., Potts, J., Samson, R. A., Sayre, M. R. és Schexnayder, S., M. (2011): Importance and implementation of training in cardiopulmonary resuscitation and automated external defibrillation in schools: a science advisory from the American Hearth Association. *Circulation*, **123.** 6. sz. 691-706.

De Buck, E., Van Remoortel, H., Dieltjens, T., Verstraeten, H., Clarysse, M., Moens, O. és Vandekerckhove, P. (2015): Evidence-based educational pathway for the integration of first aid training in school curricula. *Resuscitation*, **94.** 8-22.

Deakin, C. D. (2018): The chain of survival: not all links are equal. *Resuscitation*, **126.** 80-82.

Forrás: https://www.youtube.com/watch?v=H-rB9f2XFh0 [2020.08.04.]

Forrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnh001.html [2020.08.04.]

Lorem, T., Palm, A. és Wik, L. (2008): Impact of a self instruction CPR kit on 7th graders' and adults' skills and CPR performance. *Resuscitation*, **79.** 103-108.

Paglino, M., Contri, E., Baggiani, M., Tonani, M., Costantini, G., Bonomo, M. C. és Baldi, E. (2019): A video-based training to effectively teach CPR with long-term retention: the ScuolaSalvaVita.it („SchoolSaveLives.it") project. *Internal and Emergency Medicine*, **14.** 2. sz. 275-279.

Plant, N. és Taylor, K. (2013): How best to teach CPR to schoolchildren: A systematic review. *Resuscitation*, **84.** 4. sz. 415-421.

Semeraro, F., Wingen, S., Schroeder, D. C., Ecker, H., Scapigliati, A., Ristagno, G., Cimposeu, D. és Böttiger, B. W. (2018): KIDS SAVE LIVES – Three years of implementation in Europe. *Resuscitation*, **131.** e9-e11.

Taniguchi, D., Baernstein, A., Nichol, G. (2012): Cardiac arrest: a public health perspective. *Emergency Medicine Clinics of North America*, **30.** 1. sz. 1-12.

Uhm, T. H., Oh, J. K., Park J. H., Yang, S. J. és Kim, J. H. (2017): Correlation between physical features of elementary school children and chest compression depth. *Hong Kong Journal of Emergency Medicine*, **17**. 3. sz. 218-223.

Wissenberg, M., Lippert, F. K., Folke, F., Weeke, P., Malta-Hansen, C., Christensen, E. F., Jans, H., Hansen, P. A., Lang-Jensen, P., Olesen, J. B., Lindhardsen, J., Fosbol, E. L., Nielsen, S., L., Gislason, G. H., Kober, L. és Torp-Pedersen, C. (2013): Association of national initiatives to improve cardiac arrest management with rates of bystander intervention and patient survival after out-of-hospital cardiac arrest. *JAMA*, **310.** 13. sz. 1377-1384.

EFFECTIVENESS OF VIDEO-BASED RESUSCITATION TRAINING AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Summary

The aim of our study was to measure the effectiveness of video based-resuscitation training among primary school children. Participants (N=141, 10-15 years old children) from two primary schools were involved in our study between September 2019 and January 2020. Children in „FRONTAL" group were trained with conventional methods (45-min theory and hands-on training) (n=51), in „VIDEO" group were trained with a self-instructed video (n=59) and in „PHANTOM" group were trained with the video and a self-made manikin (n=37). Participants in „FRONTAL" group performed higher theoretical and practical result in CPR than children in „VIDEO" and „PHANTOM" groups ($p<0.01$). Quality of chest compressions was the best in „PHANTOM" group one and four months after the training ($p<0.01$). Video-based training could improve the theoretical knowledge and self efficacy. Based on our result the best method was conventional training but video-based education can be an acceptable alternative method.

Keywords: *resuscitation training, video-based training, resuscitation, education, students.*

„SERVICE LEARNING“
A MODEL OF LEARNING THROUGH WORKING WITH THE LOCAL COMMUNITY
Overview, tracking and evaluation of school projects[1]

BOJANA PERIĆ PRKOSOVAČKI, SARA RAKOVIĆ , MELINDA TOMIĆ
Medicinska škola „7. April”, Novi Sad, Republic of Serbia
Kolping društvo Srbije (Kolping Society of Serbia), Novi Sad, Republic of Serbia
bojana.peric-prkosovacki@mf.uns.ac.rs, sara.rakovic@kolping.rs, melinda.tomic@kolping.rs

Summary

Service learning is learning through the application of academic knowledge in the local community.

Service learning is an almost unfamiliar term in Serbian literature, there have been only a handful of papers dealing with this topic. In the region, the outlook is brighter, however, definitely not enough for this term to be well known or recognized in the scientific and expert community.

On the other hand, it is interesting to notice that in the 2014/2015 school year on the territory of Serbia there have been 10 local activities in 8 primary and secondary schools, and this number has grown over the years. In 2018/2019 there were 18 schools who actively implemented this type of learning. Therefore, service learning by working with the local community is practically present in our schools, which further clarifies and justifies the idea behind this paper.

Also, the results of tracking and evaluating the aforementioned project activities show that both the direct and indirect participants confirmed the need of and gave justification for the use of this type of practice in our schools.

Keywords: *service learning, working with the local community*

1. Introduction

It is particularly important to develop, with both students and teachers, the consciousness of social responsibility towards the community that they live in. The process of teaching and educating, just like any other human activity, is subject to changes that elevate and improve them. Thanks to the service learning model, a potentially innovative education method, you learn from your own experience applying directly the acquired academic knowledge. The service learning model encourages active learning through volunteering, in community service or working with the community on planned, organized activities that meet the needs of the community. This is how the service learning method differs from practical work in education and volunteering, as it is normally applied in schools and local communities (Dacić & Džabegović, 1995).

This pedagogical model was developed in the United States where it has a significant tradition and where its purposefulness and value is emphasized compared to the goals of the educational system in the contemporary society. Service learning should include components of the academic, practical, expert and personal education and development, alongside the development of the consciousness regarding social values, responsibility and positive community engagement (Mišić Ilić & Mihajlović, 2019; Speck & Hoppe, 2004).

[1] The paper was developed as part of the “Service Learning” project of the Kolping Society of Serbia

By educating socially responsible and active citizens, universities and schools are able to accomplish their civil mission in the local community. As social institutions, it is their responsibility to offer the public a clear concept of student engagement and encourage their role as responsible and active citizens. The purpose is to orient them toward the right direction so that tomorrow they could engage in all the various segments of everyday life of the community, which would lead to an improvement of living in a community and maintaining the democratic culture in the society (Dacić & Džabegović, 1995). Stable and sustainable democratic society depends on how many citizens are actually ready to actively participate in their community. The history of the development of democratic societies shows that it cannot live without democrats. Democratic institutions are not enough for the democracy to fully come to life – there needs to be a democratic culture that is able to support and maintain the democratic system (Koopmann, 2002). Many authors agree that citizens engaging in civic duties is key in maintaining democracy, and active citizenry is the educational ideal that contemporary society should strive for (Ledić & Ćulum, 2010).

Strategies that incorporate "action as service learning" (Voll 1998, 122, according to Koopmann, 2002), instead of constantly repeating patterns of teaching and instructive learning, lead towards strengthening individuals as active citizens. Pedagogical efforts that are invested in order to utilize the strategy of strengthening people's identity as citizens is reflected in the offer of learning through participative experiences. We allow kids and the youth to discover their own power, to feel their responsibility, gain insight into political processes and commit themselves to a moral and ethical ideology (Koopmann, 2002).

In the practice of American high schools, especially in the area of social sciences and arts there is an idea that education prepares students to be responsible citizens, actively participate in civic life and to gain responsibility towards the community. Higher education should provide a combination of a highly specialized expert education and a broader general education. The response to such a goal was recognized in the service learning method (Mišić Ilić & Mihajlović, 2019; Speck & Hoppe, 2004). A study (Ward, 1996) done in the late 1990s dealt with institutional support to the method of service learning that was implemented in the late 1980s as the national program of higher education. The study was initiated in order to improve the service learning in the following domains: revising what history saw as service learning; changing the definition of the service that includes service learning within campuses (i.e. work of committees at faculties) and public services (e.g. research done in order to help with solving local problems). The study has shown that service learning is a means to gather various parties in the community and the campus in order to satisfy the needs of the community and encourage social changes. The results of this study say that successful service learning demands vision, leadership, financial support and teacher participation. In order for service learning to be more than a "movement", a modern academic trend, it needs to be integrated in the foundation of an institution (Gelmon, Holland & Spring, 2018; Ward, 1996).

Service learning in Europe has been mostly non-present among the generally accepted educational methods of higher education. The community learning program that has been developed since 2001 at the Institute for Technology in Dublin is the only one real example of service learning. The program was designed as the experience of students that combine learning and skill acquisition, at the same time improving the quality of life in the marginalized communities of Dublin. It was designed for students who are interested in developmental education, community volunteering or advocacy (www.ceastudyabroad.com/program/program-details/service-learning).

In the neighboring countries, there has been research that analyses the possibility of introducing a service learning model into the academic activities at faculties. In Croatia, service learning is seen as the practice that encourages the civic mission of the citizens. Research results show that in Croatia there are 14.2% of university teachers ready to change their teaching practices and research in order to introduce the service learning model, while 33.7% are neutral regarding this. However, according to the analyzed aspects of the civic mission and its principles they are important purposes of higher education. The University of Zagreb has a model of service learning since the 2008/2009 school year as a standalone elective course "Service learning in information sciences" (http://inf.ffzg.unizg.hr/index.php/en/service-learning-projects) (Jelenc, Preradović, & Mujević, 2008; Mikelić Preradović, Kisiček & Boras, 2010).

The service learning model is a learning strategy that integrates purposeful services to the community with academic learning (Preradović, 2011). Through this model, students learn not only how to connect

theory and practice, but also how to help others and create caring relationships with others in their community. The goal of service learning is to help students see the importance of their new knowledge in the real world, but it can also be seen as the solution to include the institutions of the community, labor market and higher education in Croatia.

Similar research regarding the attitudes towards the introduction of service learning in practice was done at the University of Travnik, Bosnia and Herzegovina (Dacić & Džabegović, 1995). Results have shown that 73% of surveyed teachers and assistants were familiar with the term and meaning of service learning, while only 42% of the surveyed thought that service learning could be implemented in the educational system of Bosnia and Herzegovina. An interesting piece of information is that all the surveyed thought that service learning would be beneficial for the students, while 73% thought that it could be useful for the employers as well. Out of the surveyed teachers, 94% stated that they are ready for the change of the teaching process in order to introduce service learning (Dacić & Džabegović, 1995).

2. Service learning concept and model

According to the Europe 2020 Strategy, knowledge is the most valuable source of economic growth, while an educated population is the most important economic capital of Europe (European Commission, 2010). The fact that has been pointed out and caused controversy was the lack of a formal system of education that would prepare children and young people for a successful integration into the economic systems and the general society. What is more, the concern is greater regarding the social cohesion in the context of sudden social changes. The consequent threat of a rising alienation of individuals from the society implies a critical need for strengthening the democratic population, demanding from people to be informed, interested in the society and active participants in it (Gregorová, et al. 2016).

To answer this need, the Council of EU and the European Parliament brought about the European Framework of Key Competences for Lifelong Learning in 2006. Key competencies have been identified that are considered to support personal fulfillment of individuals, social engagement, active citizenship and employment based on knowing society. These are: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic scientific and technological competencies, digital competency, learning how to learn, social and citizenship competencies, the feel for initiative and entrepreneurship, as well as cultural awareness and expression (European Commission, 2007). The implementation of the given competencies for lifelong learning can be seen through service learning.

A translation of "service learning" as "learning through socially useful work" was provided by Mišić Ilić (2013) and defined as learning through community work where students affirm and enrich their knowledge by applying the previously gained knowledge in appropriate social context. On the one hand, students participate in an organized work activity that satisfies the needs recognized in the community, and on the other, they think about the said work activity in the light of the content of the given academic course and wider scientific discipline. The author points out that this increases the understanding of the curriculum and students are encouraged to think about their work experience.

When we look at service learning in this way, we see it as a teaching method that allows for a better insight in what is taught in class with the application of obtained theoretical knowledge, while it increases the level of critical thinking and provides concrete experience and a degree of independence in real situations (Speck & Hoppe, 2004). To evaluate the quality of service learning one can look at: academic results, personal development, social development, citizen activism development and intensity and duration of services (Conway, Amel & Gerwien, 2009).

The influence of volunteering and solidarity activities that add to the complexity of understanding reality and forming personal attitudes and values for knowledge transformation was explained by the authors Puig Rovira (2011) and Furco (2003). They systematically present the educational influence of service learning according to development aspects (Table 1). They consider that the wealth of service learning lies in the integration of the two elements – investing in the community and meaningful learning. On the one hand, working in the community transforms and gives purpose to learning and, on the other hand, active and sensible learning improves work in the community. These elements, apart from this, allow for the creation of reflexive and critical competence and encourage the development of dedication to local community (Puig Rovira, et al. 2011). In publications from the Spanish speaking area, service learning is called *servicio solidario* and and the name itself shows that it includes the

development of solidarity in children and young people. The spectrum of activities is certainly wider, however, any activity should create a responsible relationship towards the community.

Table 1, *source: Puig Rovira, et al., 2011; Furco, 2003*

Educational influence of service learning according to some development aspects	
Academic and cognitive	Better results in standard tests; More developed conceptual knowledge and skills; Higher dedication, motivation to attend and keep going to school; Better average grades; Higher ability to analyze and synthetize complex information
Civic	Better understanding of state politics and activities; Increased participation in the community and public work; Better achievement of rights and responsibilities as a citizen; Higher awareness and understanding of social questions; Dedication to the community
Expert and professional	Expanding awareness and professional abilities; Improving expert skills; Better understanding of work ethics; Better preparation for the world of work
Moral	Greater exposure to new viewpoints and perspectives; Positive changes in ethical judgment; Higher ability to reach independent decisions regarding moral questions
Personal	Higher abilities and developed leadership skills; Increased self-respect; Higher self-esteem; Higher resilience and personal efficiency
Social	Stronger unity among teachers/students; Higher capability when working in teams or working with others; Ability to reject prejudice; Improvement of prosocial behavior

Regional professional literature has written little about this model. There is no consensus in Serbia regarding the translation of the term service learning into Serbian. In Croatia they use *learn by working with the community*, and the argument for this translation is based on: analyzing goals, characteristics and outcomes of this model and correlating with the term and concept of civic mission that this model systematically influences (Ćulum & Ledić, 2009). Some authors have offered the term *socially useful learning* as one of the possible translations for the model of service learning (Jelenc, Preradović & Mujević, 2008). Apart from the discussion around the term, there are numerous others regarding learning and investing in the community.

The Alliance for Service Learning in Education Reform offers one of the most comprehensive and widely accepted definitions, according to which "the service learning model through which students learn and develop through active participation in carefully designed, planned and organized activities that respond to the needs of the community, coordinated by both the school and the community; integrated in the academic curriculum, allowing time for reflection, discussion and writing about the experiences gained by participating, providing students the need to apply the newly gained knowledge and skills in realistic life situations in their own communities; advancing what has been taught in school, expanding the space for learning to the social community; encouraging further development of social responsibility of the individual and the care for others (The Alliance for Service learning in education Reform, 1993; Mikelić & Boras, 2006).

In order to provide a better understanding for the service learning model, a group of experts from the Oklahoma University developed a conceptual model for its definition (Ledić, Ćulum, 2010). The model shows the connection between four factors – academic knowledge from a field of scientific discipline, efforts in academic work, knowledge about the civil society and investing in civic missions. According to this conceptual model, in order for the students to possess the knowledge from the field of scientific discipline, they need to do academic work which points them towards and leads them to the knowledge of a civil society. Just as much, in order to really possess the knowledge of a civil society, students

should have experience of investing in the community. This is a cyclical model in its nature, so that the students continually, through their experience and service learning, create new knowledge and skills (Ledić, Ćulum, 2010).

This brings us to the definition of service learning as a concept. Service learning can be seen as having multiple meanings and can be explained as:

- special approach to teaching that connects the academic knowledge and real problems in the community and the society in the broader sense;
- teaching method that encourages active learning with students as an service learning model;
- pedagogical approach that integrates the study program and investment in community;
- process of practical and direct application of existing resources of educational institutions in the community with the goal of answering the recognized needs of the community, while the students learn from their own experience;
- movement for social change (Ćulum, 2009).

Mišić Ilić and Mihajlović, the authors from the Department of English at the University of Niš, translate service learning and learning through community work, stating that in the broadest sense it represents the teaching method that combines formal teaching with appropriate work in the community. They point out that students affirm and enrich what they have learned when applying it directly in the appropriate social context (Mišić Ilić & Mihajlović, 2019).

Having in mind all of the above, we can conclude that service learning is an innovative teaching method that encourages active learning from one's own experience. The individual learns by participating in the planned and organized activities that respond to the needs of the community, applying the gained academic knowledge.

3. Service learning in Serbia

The Kolping Society of Serbia completed the first, three-year cycle of the "Service Learning" project starting from the school year 2014/2015. The next cycle was planned for the period from 2018 to 2020. During the first cycle, 8 schools (6 secondary, 1 primary and 1 vocational school) implemented 10 socially beneficial actions, in which more than 250 students directly participated. The training for teachers, which preceded the local activities, proved to be useful, as it helped them to understand the whole project and facilitated the exchange of ideas. Teachers expressed great enthusiasm for the application of this innovative method in regular teaching practices, while the students were motivated and committed during the activities in their communities, through which they helped: children without parental care, the elderly, children in hospitals, old craftsmen, unemployed youth, young people in traffic, people with disabilities, and other students.

In addition to initial meetings and teacher training, Kolping provided mentoring to schools during local activities, as well as financial support for the procurement of materials for the implementation of activities.

The closing conference was held in Novi Sad. A publication on the service learning methodology, the project, as well as a brief overview of the implemented local actions were prepared and distributed. After participating in the project, some schools continued to organize similar solidarity actions on their own initiative, which further confirms the importance of the given methodology both at the individual and local level.

In the second cycle, whose main goal is the accreditation of the given program, 15 schools from all parts of Serbia participated every year, and 30 teachers were trained. The added value of the project stems from the fact that other community members have also contributed to improving the quality of life of their fellow citizens as well as to environmental protection. [2]

[2] A promotional video about the project was posted on the YouTube channel: www.youtube.com/watch?v=CE_fgR7JcQY&feature=youtu.be, as well as details from the closing conference: www.youtube.com/watch?v=0Z5wD7T07c4

4. Evaluation of the "Service Learning" project of the Kolping Society of Serbia

4.1. Purpose, methods and instruments

The research was conducted after the end of the first project cycle, during the closing conference in Novi Sad. The purpose of the research was twofold: A) the evaluation of the effects of the implementation of the "Service Learning" project by teachers and students, B) the examination of the attitudes of teachers and students towards the implementation of the "Service Learning" project.

Within the project evaluation, anonymous evaluation questionnaires were used to examine the attitudes of students and teachers regarding the experience of applying the new teaching method, as well as the participation in local activities. The questionnaires contained open-ended and closed-ended questions, and they were created to follow the project implementation process and to express and explain to us the attitudes of teachers and students regarding the project implementation.

The questionnaire "Evaluation of service learning by students" in addition to basic demographic data (gender, residence, school they attend), contained questions related to previous volunteer experience, target group and time allocated for project activities, as well as questions examining the level of satisfaction with participation in the project and potential benefits in the context of school learning, as well as in personal development. Furthermore, students were asked to list the advantages and disadvantages of the project itself, for the purpose of its improvement.

The questionnaire “Evaluation of service learning by teachers” contained questions related to their previous experience in the field of education, as well as to the potential benefits of service learning for students and the school.

4.2. Sample description

Teachers: The evaluation was attended by 43 teachers who participated in the implementation of the project "Service Learning", organized by the Kolping Society of Serbia. The work experience of the surveyed teachers in the education sector ranges from 1 to 36 years. The average length of work experience of participants is 15 years, with a standard deviation of 9 years.

Students: 20 students of the School of Economics and Trade from Bečej, 6 boys and 14 girls, who were part of the service learning program at the school, participated in the evaluation. Four of them (20%) had previous volunteer experience in the community. They were involved from 1 to 300 hours in a service community-based learning program.

Results and discussion

5. Teachers' attitudes towards participation in the project "Service Learning"

Teachers mostly agree with the statement that service learning develops responsibility and empathy in students, the average answer on a scale from 1 to 5 (1 - I do not agree at all, 5 - I completely agree) is 4.84, while they least agree with the statement that investing into service learning requires spending a lot of school resources. They strongly agreed that service learning should be a part of school activities to a greater extent given the fact that schools lack activities in which students can learn through experience. Detailed results are given in Table 2.

Table 2. *Teachers' answers on the examined scales*

	Minimum	Maximum	M	SD
The school lacks activities that involve students in a practical way.	2	5	4.00	.756
Service learning develops responsibility and empathy in students.	3	5	4.84	.433
Service learning requires spending a lot of school resources.	1	5	2.53	.960
Service learning should be part of regular school activities.	3	5	4.67	.522

By using Pearson's correlation, the connections between years of service, program participation, and attitudes about service learning were examined. The data show that longer participation in the program raises awareness that service learning develops responsibility and empathy in students. The correlation is statistically significant, the correlation coefficient is 0.399, $p < 0.05$.

The relationship between individual attitudes was also examined using Pearson's correlation. Teachers who believe that there is a lack of activities in the school that involve students in a practical way are more aware that service learning develops responsibility and empathy in students. The correlation is statistically significant, the correlation coefficient is 0.364, $p < 0.05$.

5.2. Answers to open-ended questions

1. How do you think Service Learning contributes to the students involved?

Most teachers answered this question by pointing out the multiple benefits of service learning for students.

Half of the answers emphasizes the quality of learning, as well as the development of professional competencies: service learning contributes to the acquisition of functional and meaningful knowledge, connecting theory and practice, acquiring practical skills in a real environment, strengthening professional capacity, as well as to acquiring better and longer lasting memory. Students gladly participate in these activities because they are interesting to them. They learn with ease and purpose, don't feel like they are studying, see the products of their work, and have a sense of satisfaction.

The other half of the answers emphasizes personal development and acquisition of social values, such as: creativity, self-confidence, solidarity, team spirit, empathy, tolerance, sense of belonging to the community, activism, cooperation, communication, sensitivity to different vulnerable groups, environmental awareness, ability to think critically and expressing ideas.

2. How do you think community-based service learning contributes to school?

Teachers' answers are intertwined, pointing to the multi-faceted and broad importance of service learning for the school and the school system. It is possible to group them into three categories.

The first category is cooperation with the local community and networking. The teachers pointed out that, through their participation in this project, they gained experience for further work, which they can pass on to other teachers. The school connected better with its environment, and received funds for the purchase of equipment that enables better work, and students acquired the habit of taking care of school property. The school's openness to the community is growing and the learning community is strengthening. It contributes to a more efficient and functional implementation of the curriculum, democratizes the teaching process, facilitates the work of teachers and makes it more interesting, connects the school to the local community and the non-governmental sector as a resource. It intensifies the sense of belonging to the school, encourages care about the preservation of school space and cooperation among peers, connects the school at all levels with the nearby institutions.

The second most common group of answers is about the improvement of quality and innovation in working with students, their active participation, the development of cooperation with teachers and internal school connections. During their participation in this project, teachers recognized a better atmosphere, better teamwork and communication with students, and saw community-based learning as a "connective tissue" between the learning material, which is often incomprehensible and extensive, and its actual practical application. Classes are richer, students get to know real life in a practical way.

The third group of answers which can be singled out is about the promotion of the school in the local community and the strengthening of its social responsibility aspect. Service learning contributes to a healthier atmosphere, general satisfaction and quality of all aspects of school life. It improves the working conditions of the institution and networking, encourages the engagement and creativity of teachers. It facilitates the implementation of ideas that are difficult to implement without the help and support of other partners. The school is becoming recognizable for its positive actions. Through service learning it becomes socially useful in one more way.

6. Student attitudes regarding their participation in the "Service learning" project

Before presenting the student's answers, it is important to mention that only students from one school participated in the evaluation of the project activities. Concretely speaking, students from the department for the education of future insurance agents noticed the problem of the lack of textbooks that unify the most important topics regarding the various types of insurance and present clear examples and explanations to successfully master this field. After several months of hard work they have created the "Guide for work in a virtual insurance company" that they put on the school's website (http://vzruvod.webs.com), so that it could be available for all who are interested. These students have heeded the call to the final conference in large numbers, where the evaluation of the project was done. For Kolping Society of Serbia the direct feedback from the students was certainly important, although this fact narrows the range and variety of answers, as well as the representation in the sample itself.

The questions "How were you involved with the project?" the respondents answered in several sentences. They primarily contributed to the creation of an expert handbook by designing its content, gathering information, presenting data, checking mistakes, as well as organizing the promotion of the handbook (creating invites, receiving guests, developing the presentation).

In the answers to the question "Who did the activities you have carried out helped?" they stated the students involved in the process, as well as the future, younger generations, people working in the said field, and the teachers.

The vast majority of students felt satisfaction after participating in the project. They pointed out the significance of the effort, teamwork and helping others. The project helped them improve their self-esteem, revise and consolidate the learning materials, as well as gain new expert knowledge through examples and research, and competencies that are not directly related to the content of the curriculum.

Respondents answered on a four-point scale (1- I fully agree, 4 – I fully disagree) regarding how much they agree that service learning helped them gain certain skills, knowledge and interests, as well as to learn new things about their community, become more active in it and increase motivation for socially beneficial work. The percentual presentation of their answers can be seen in the table below.

Table 3. *Student answers on the tested scales*

Service learning helped us to:	1-I fully agree (%)	2- I agree (%)	3- I disagree se (%)	M	SD
Learn new things about our community	20	75	5	1,85	0,489
Become more active in the community	75	25	/	1,75	0,444
Become more motivated for socially beneficial work	30	55	15	1,85	0,671
Develop empathy	10	65	25	2,15	0,587
Develop tolerance	16	84	/	1,84	0,375
Develop negotiation skills	60	30	10	1,5	0,688
Develop communication skills	70	25	5	1,35	0,587
Realize that civic engagement can help the community	25	75	/	1,75	0,444
Develop solidarity	35	60	5	1,7	0,571
Learn how we can be active citizens	30	65	5	1,75	0,55
Become aware of the problems in the society	35	60	5	1,7	0,571
Develop consciousness regarding our goal in the society	35	60	5	1,7	0,571
Understand the curriculum better	35	60	5	1,45	0,605
See how the school curriculum can be useful in real life	60	40	/	1,4	0,503

The level of motivation and readiness of students, following the participation in this project, to engage in similar activities in the future was also tested (1-yes, 2-maybe, 3-no). The overview of answers can be found in the table below.

Table 4. *Student readiness to participate in similar activities in the future*

After this experience would you like to:	1-YES (%)	2-MAYBE (%)	3- NO (%)	M	SD
Help those in need in a similar way	79	21	/	1,21	0,419
Participate in other activities regarding service learning	84	11	5	1,21	0,535
Participate in activities organized by the school	53	37	10	1,58	0,692
Participate in the activities of the organization in your community	47	37	16	1,68	0,749
Encourage others to join the service learning	79	21	/	1,21	0,419
To solve problems in the community of your own accord	45	44	11	1,67	0,686

Students' answers to the question "What would you change to improve the activity you have realized?" show how much they care about the project results themselves. One third of the students said that they would not change anything. However, a certain number of them had a more critical attitude and stated the opinion that technical aspects, work conditions, promotion and presentation could be better.

Students answering the question "What did you like the most about service learning" stated that they like the entire project very much, while most of them were happy with all aspects. Some of them specified learning in a new way, helping others, and primarily teamwork, working together. It is obvious that students value the possibility of revising and systematizing the curriculum, and they stated that the most effective way of revising was through service learning.

The answers to the questions "What did you like the least?" show that there are things that the students did not like – some of them were related with the work process and task assignment, the improvement of the product and the fact that not everyone was able to present the results in a public event.

7. Conclusion

According to the available and analyzed literature and according to the results gained in the evaluation of our work, remarkable contribution of the service learning method to the quality of education was noticed. There was a special focus on results of the researchers who dealt with the service learning method in higher education. This tells us that same or similar studies need to be done in the area of primary and secondary education. This would encourage reflection of the expert and scientific community regarding this innovative method and allow for its growth and development.

The application of the "Service learning" project has recorded and once again confirmed that service learning develops responsibility and empathy with students, creativity, self-esteem, solidarity and teamwork. The sense of belonging to the community encourages children and young people to actively participate in the local community and empowers them to recognize the problems in the community that could be solved by teamwork. Children and young people develop cooperation, good communication, critical reflection and expression of their own ideas. They are made aware to notice the problems of different sensitive groups, ecological awareness is awoken, as well as empathy and tolerance.

Furthermore, this method contributes to a more efficient and functional realization of the curriculum, democratizes the teaching process, makes teachers' job easier and more interesting, ties the school to the local community and the non-governmental sector as a resource. With children it strengthens the feeling of belonging to the school, the sense of preserving school space, encourages cooperation among the peers and connects the school at all levels to the institutions in the area.

Teachers have recognized a better atmosphere, better quality of teamwork and communication with other teachers and students. Service learning was symbolically dubbed the "connecting tissue" between the curriculum and the teachers and students, social institutions and the local community.

The evaluation of the "Service learning" project can be seen as the pilot study on the application of the service learning method. The deficiency of the study is the lack of samples. The data received is what is holding us back in generalizing the facts, however, we can use them to further shed light on the application of service learning in Serbia and the world. Respondents have claimed that they would love to participate in these types of activities and encourage others to join service learning.

BIBLIOGRAPHY

Alliance for Service Learning in Education Reform (1993). Standards of Quality for School Based Service Learning, Equity & Excellence in Education, 26(2), 71-73, doi: 10.1080/1066568930260216

Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. Teaching of psychology, 36(4), 233-245.

Dacić, L., & Džabegović, T. (1995). Service learning kao inovativna metoda učenja i mogućnosti primjene na fakultetima društvenih nauka u Bosni i Hercegovini. Simpozija 95.

European Commission. (2007). *Key competences for lifelong learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. (2010). Europe 2020. *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth.* Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.

Furco, A. (2003). El impacto educacional del aprendizaje servicio¿ Qué sabemos a partir de la investigación. *University of California-Berkeley. Recuperado de http://roserbatlle. files. wordpress. com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad. pdf*.

Gelmon, S. B., Holland, B. A., & Spring, A. (2018). Assessing service-learning and civic engagement: Principles and techniques. Stylus Publishing, LLC.

Gregorová, A. B., Heinzová, Z., & Chovancová, K. (2016). The Impact of Service-Learning on Students' Key Competences. The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 4(1).

Jelenc, L., Preradović, N. M., & Mujević, D. (2008). Implementing Model of Service Learning in Teching Strategic Management Course. In *International Conference An Enterprise Odyssey: Tourism-Governance and Entrepreneurship*.

Koopmann, K. (2002). Experiental Civic Learning by using" Projekt: Aktive Bürger". *JSSE-Journal of Social Science Education*.

Ledić, J., & Ćulum, B. (2010). Service-Learning–The Integration of Higher Education and the Community in the Process of the Education of Socially Responsible and Active Citizens. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 71-88.

Mikelic, N., & Boras, D. (2006). Service learning: can our students learn how to become a successful student? In Proceedings of the28th International Conference on Information Technology Interfaces, Zagreb: SRCE.

Mišić Ilić, B. (2013). Koncept učenja kroz društveno-koristan rad i nastava stranih jezika na univerzitetu (Service-learning and foreign language teaching at the university level). Radovi Filozofskog fakulteta (Univerzitet Istočno Sarajevo), 15(1), 57–70. doi:10.7251/rffp15131057m

Mišić Ilić, B., & Mihajlović, Lj. (2019). Primena koncepta učenja kroz društveno koristan rad u nastavi engleskog jezika. TEME: Časopis za društvene nauke, 43 (1), 33-52.
doi: 10.22190/TEME181216008M

Preradovic, N. M. (2011). Service-Learning in Croatia and the region: progress, obstacles and solutions. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 33-48.

Preradović, N. M., Kišiček, S., & Boras, D. (2010, January). Evaluation of Service learning in ICT curriculum. In *Proceedings of the 2nd Paris International Conference on Education, Economy and Society,*.

Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., & Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía.

Speck, B. W., & Hoppe, S. L. (Eds.). (2004). *Service-learning: History, theory, and issues*. Greenwood Publishing Group.

Ćulum, B. (2009). Analiza i projekcija razvoja civilne misije sveučilišta u Hrvatskoj. *Unpublished MA thesis. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci*.

Ward, K. (1996). Service-learning and student volunteerism: Reflections on institutional commitment‖, American Educational Research Association. New York.

VALUE AND GENRE ANALYSIS OF VERNE'S NOVEL *AROUND THE WORLD IN 80 DAYS*

LUCIJA PERIŠ[1], DRAGICA DRAGUN[2]
[1]Akademija za umjetnost i kulturu, Osijek, Republika Hrvatska
[2]Filozofski fakultet, Osijek, Republika Hrvatska
lperis@aukos.hr, ddragun@ffos.hr

Summary

The paper deals with the interpretation of the value system and genre determinants of Jules Verne's novel Around the World in 80 Days (1873). It defines values according to Janek Musek, which are divided into two categories: Dionysian (secular) values and Apollonian (spiritual) values. The analysis of Verne's novel indicates the presence of all categories of values from Musek's model. The paper defines the area covered by children's literature, and the analysis of the novel proves that the novel structurally, thematically, verbally, and in terms of character structure belongs to children's literature. Part of the paper deals with the genre specification of the novel and explores the elements that make it an adventure and science fiction novel. The adventure on which the protagonist embarks makes this literary work a clear example of an adventure novel, while the dominance of science such as geography and technical sciences make this novel one of the first examples of a science fiction novel.

Keywords*: adventure novel, Around the World in 80 Days, Janek Musek, science fiction novel, values*

Introduction

Around the World in 80 Days (1873) is a novel by Jules Verne, who, along with H. G. Wells, is considered to be the originator of science fiction. The novel brings a story of the Englishman Phileas Fogg, who embarks on a journey around the world with his servant Passepartout because of a bet. Due to frequent visits to the National Library, Verne acquired the technical and scientific vocabulary used in the novel, and by reading Edgar Allan Poe, he developed a penchant for the fantastic. Apart from Poe, Victor Hugo and Alexandre Dumas, Verne was also influenced by Jacques Arago, "the author of *Narrative of a Voyage Round the World - Memoirs of a Blind Man*, who travelled almost the entire globe and whom Verne got to know personally" (*Crnković*, 1980: 201). *Around the World in 80 Days* belongs to children's literature according to its form and subject matter. Elements such as the plot, the characters, the adventure and the simplicity of the work indicate that this literary work is a children's novel. The analysis of Verne's novel in the following chapters seeks to prove that this novel structurally, thematically, verbally, and in terms of character structure belongs to children's literature. *Around the World in 80 Days* has the characteristics of an adventure and science fiction novel. The adventure on which the protagonist Phileas Fogg embarks makes this literary work a specimen of an adventure novel, while the prevalence of sciences such as geography and technical sciences make this novel one of the first examples of a science fiction novel, whose originator is considered to be Jules Verne. The analysis proves that different literary genres affirm different values, and Janek Musek's value model is used in this paper to determine which specific values are affirmed by an adventure novel and which by a science fiction novel. The paper seeks to examine the interdependence of genre and values, and how the genre of a literary work can influence the reduction of the intergenerational gap.

1. Values

Values are abstract concepts, and are defined as patterns that influence the decisions people make and the way they view the consequences of certain decisions (*Kluckhohn*, 1951; *Musek*, 2000). Musek proposes a value model according to which he equates values with motivational force and defines values as "general and relatively consistent ideations about goals and events, which we highly estimate, which refer to broad classes of subordinated objects, actions and relations, and which direct our interests, attitudes and our behaviour" (*Musek*, 2000: 358). Values are not universal, meaning that they depend on a number of factors such as age, gender, education, socioeconomic status, income, marital status, and others (*Musek*, 2011). In order to study the conditionality and changes in the value system of people, Musek developed a theoretical model of human values that he divided into smaller parts, i.e. on a series of submodels: structural or descriptive, etiological, developmental, cross-cultural, and transversal/predictive submodel. The structural and developmental submodel are important with regard to this paper.

The structural submodel studies the hierarchical relationship of the values, which implies the fact that "the values can be classified into a number of categories occupying different levels in the hierarchical structure of human goals" (*Musek*, 2000: 360). According to this submodel, values are divided according to a structural hierarchy that includes the classification of values from general to specific. Hierarchically at the top are two macro-categories of values (Dionysian and Apollonian values), which are divided into higher range categories or value types (hedonic, potency, moral, fulfilment type), which are further broken down into middle range categories. Musek places specific (single) values at the bottom of the value hierarchy. Hedonic type encompasses all the specific values related to the senses, health and security such as joy, entertainment, sociability, exciting life, comfortable life, sexual satisfaction, good food, free movement, freedom, health, security, and rest. Furthermore, potency type includes all those values associated with status, patriotism and legislation such as power, reputation, famousness, money, political success, overriding others, longevity, patriotism, national pride, order, and laws. The following value type, the moral type, encompasses values associated with tradition, family and sociability such as honesty, benevolence, diligence, family happiness, good partnership, love for children, love, hope, equity, national equality, peace, concordance, justice, and freedom. The final value type, the fulfilment type, is broken down into a series of specific values related to culture, aesthetics, actualization, cognition and religion, namely culture, arts, creativity, beauty, nature, self-actualization, knowledge, progress, truth, wisdom, and faith in God (*Musek*, 2000: 362).

The novel *Around the World in 80 Days*, which is analysed in this paper, displays all the categories of values according to Musek's model. The adventure on which the protagonists of Verne's novel embark affirms values that fall into the hedonic type of values such as comfortable life, good food and entertainment. Therefore, the description of the ship on which the protagonist and his servant are travelling indicates the comfort that is achieved with good food and entertainment:

> "On *Mongolia*, people travelled comfortably and lived in that clerical society in which there were several young Englishmen who went across the sea with a million in their pockets to establish branch offices. The quartermaster, a man of trust in the steamship company and equal to the captain of the ship, prepared everything lavishly. The tables curled under the weight of trays full of meat from the ship's slaughterhouse and kitchen and under bowls of sauces, stews, and cakes, almost equally for breakfast in the morning, for brunch at ten o'clock, for lunch at five-thirty, and for dinner at eight o'clock. There were also several female passengers; they changed their dresses twice a day. There was a lot of music playing, and even dancing on the ship, when the sea was calm." (*Verne*, 2004: 37).

One of the hedonic values that can be discerned in the novel is health. It is therefore noticeable in the novel that the protagonists do not succumb to sea-sickness during the journey, namely it is emphasized that "luckily, the sea did not harm Mr. Fogg and the young lady" (*Verne*, 2004: 105), and "Passepartout was not affected by the seasickness either" (*Verne*, 2004: 38). Despite the challenges the protagonists face during the adventure, they take a break from their adventures on certain sections, which indicates that hedonic value such as rest is represented in the novel, as reflected in the twelfth chapter, in which the travellers stop at a cottage in India to take a short break from the travel:

> "The night passed without incident. The silence was broken several times by the roar of leopards and panthers, mixed with the loud chuckling of the monkeys. The beasts contented themselves with roaring and did not try to attack the guests in the cottage. Sir Francis Cromarty slept like a real soldier broken by fatigue. Passepartout slept restlessly, experiencing once more all the upheavals; which he endured that day. And Phileas Fogg rested as peacefully as if he were in his comfortable house in Saville row." (*Verne*, 2004: 55).

In addition to hedonic values, Verne's novel displays values which belong to the so-called potency value type. These are primarily values related to status, such as money, hence the reader gains insight into the economic status of the protagonist in the first chapter of the novel: "Was that Phileas Fogg rich? Undoubtedly. But even those who knew him best could not explain how he had acquired his wealth, and Mr. Fogg was the last person to reveal that to us." (*Verne*, 2004: 6). The reader also learns that the protagonist, in addition to his favourable financial status, has a high reputation in society:

> "The Reform Club was the only club Phileas Fogg was a member of. If one were to wonder how it is that such an enigmatic gentleman is counted among the members of that esteemed society, we would reply to him that he was admitted because he was recommended by the Baring brothers, with whom he always had an open credit. He also enjoyed a certain amount of trust, resulting from the fact that his checks were regularly paid because his current account was always active." (*Verne*, 2004: 6).

The description of the protagonist indicates that he possesses money and reputation, which eventually allows him to embark on a journey around the world in eighty days, which brings him fame.

> "When he left London, Phileas Fogg had no idea that the news of his departure would spread so rapidly and make such a huge impression. The news of his bet first spread through the Reform Club, and brought excitement to the members of that respectable society. From the club, it then entered the daily press, and the newspapers carried the news to the public in London and throughout the United Kingdom." (*Verne*, 2004: 23).

One of the most prominent values in this novel, which belongs to the potency type, is patriotism or national pride. This value is not only nurtured by the protagonist, but also by his servant Passepartout. The description of the protagonist of the novel Phileas Fogg suggests that he greatly respects his homeland: "Indeed, Mr. Fogg was one of those Englishmen who do not tolerate duelling at home, but fight abroad when they need to defend their honour." (*Verne*, 2004: 129). The feeling of national pride is also evident in the case of Phileas' servant Passepartout, and the journey around the world on which he and his master embark enables Passepartout to visit his homeland after a long time. "After all, the hard-working young man could not be wrong because he had not set foot on the soil of his homeland for five years. Maybe he will travel to Paris, and of course, he would like to see the great capital again." (*Verne*, 2004: 20). Furthermore, values related to legislation can also be discerned within the novel, such as respect for law and order. After stopping at a station in Calcutta, a police officer stops Phileas Fogg and his servant Passepartout for breaking the law that Passepartout unknowingly committed in India by entering the Brahmin temple, thereby accusing him of blasphemy. Phileas Fogg reacts calmly to the arrest, despite being wrongly charged with an offence he did not commit: "Mr. Fogg showed no surprise. The policeman was a representative of the law, and law is sacred to every Englishman." (*Verne*, 2004: 71).

The third category of values that Musek lists is the moral value type, and it includes values related to tradition, family and sociability. The first value that belongs to this category discerned in Verne's novel is benevolence. Hence, when depicting Phileas Fogg, the author mentions his material wealth, which the protagonist used for noble causes: "He did not waste money, but he didn't skimp either. Because, whenever the money was needed for a noble, useful, or benevolent purpose, he would quietly and sometimes even anonymously make a donation." (*Verne*, 2004: 6). The following value that also belongs to this category, and which emerges at the very end of the novel, is love. Despite the fact that the novel's protagonist Phileas Fogg is described as composed and cool, he eventually develops a fondness for the princess he rescued in India: "I love you! Yes, I truly love you, I swear to you, I love

you and love binds me to you!" (*Verne*, 2004: 181). Princess Aouda develops the same feelings, which is evident in the following citation: "Mr. Fogg was calm and silent as usual. His young companion felt that she had strong ties with him, different than ordinary gratitude." (*Verne*, 2004: 121). The novel also demonstrates values that are important to society as a whole, such as national equality and peace. The countries which the protagonists visit during their journey stimulate national equality, hence the author describes India as a melting pot with a pronounced climate of cultural tolerance: "A folk festival was celebrated, and apart from Europeans of all nationalities, there were Persians with pointed caps, Bunhians with round turbans, Sindhis with square hats, Armenians in long dresses, and Parsees with black mitres." (*Verne*, 1994: 44).

Travelling enables the affirmation of values that belong to the fulfilment type of values, which Musek lists as the last one in the hierarchy of values. This category comprises all the specific values related to culture, aesthetics, actualization, cognition and religion. A journey around the world result in the inner growth of the protagonist due to the encounter with diverse cultures. One of such cultures is the Indian one, hence the fifteenth chapter of the novel brings a detailed description of the streets of Calcutta: "The carriage first enters the "black city", where narrow streets lead to dilapidated huts filled with smeared and ragged inhabitants of diverse ethnic background; then it passes through a European borough adorned with red-brick houses, shady palm trees and masts. Elegant horsemen and beautiful carriages were already passing back and forth, even though it was early morning." (*Verne*, 2004: 72). In addition to meeting other cultures, travelling also allows the traveller to encounter new landscapes, hence the descriptions of nature are very frequent in Verne's novel: "Vast areas of the jungle full of snakes and tigers frightened by the roar of the locomotive stretched out to the end of the horizon, followed by the forests penetrated by the railway. They were still visited by elephants, which curiously observed the passing trains." (*Verne*, 2004: 49). The adventure allows Phileas Fogg to acquire new knowledge, however the wealth of the protagonist's knowledge prior to the journey allows him and his company to succeed. Hence, in the first chapter of the novel it is pointed out that "there was no place in this world he did not know at least something about" (*Verne*, 2004: 6). In addition, it is the protagonist's wisdom that sets him apart from the rest of the society he belongs to: "He would often, in a few short and clear words, correct the thousand opinions of the Club members on the lost and strayed travellers. His prediction was always the most probable one. Later on, the events would always justify his predictions as if he were clairvoyant." (*Verne*, 2004: 6). The last value that belongs to the fulfilment type of values found in the novel *Around the World in 80 Days* is religious tolerance. The novel accordingly illustrates the case of Britons demonstrating respect towards Indian religious customs, even though India was a British colony. Phileas's servant Passepartout has a desire to learn more about different religious despite being a Christian, therefore he enthusiastically participates in Brahmin religious ceremonies: "It is needless to say that Passepartout watched these strange ceremonies with his eyes wide open and listened carefully so as not to miss anything." (*Verne*, 2004: 45). Values change depending on a person's age, which is analysed in more detail by Musek's developmental submodel. Musek's research published in the book *New Psychological Theory of Values* (2000) proves that a person focuses more on Dionysian values at an earlier age and on the Apollonian values in adulthood. That is, a man changes his value system with age, which means that in childhood a human being is primarily directed towards meeting basic human needs, and only later focuses on inner growth and development. Since different age groups nurture different values, intergenerational gaps and conflicts frequently occur. This paper seeks to demonstrate how different genres of literature such as adventure and science fiction novel can lead to a reduction of the intergenerational gap due to the values affirmed by different literary genres.

2. Literature and Genre With Regard to Children

Around the World in 80 Days can be classified as a children's novel, which started flourishing as a genre only toward the beginning of the 20th century. Until then, it was "hidden as a literary fact", resulting from the "general premises and attitude towards children's literature, which was until recently denied poetic autonomy and was crammed into pedagogical, moral-didactic literature" (*Hranjec*, 1998: 8).

The reception, namely the target audience, is not a decisive criterion for determining whether a particular literary work is a children's novel. The fact that a novel belongs to children's literature does not mean that its audience consists exclusively of children and that the novel is not equally attractive to adults. This is also the case with Verne's novel *Around the World in 80 Days*, which both children and

adults find equally interesting. Also, Verne's novel does not fall outside the framework of children's literature simply because its main characters are not children. "A story that has its own dynamics, based largely on children's world view in which the characters, psychologically and ethically profiled, are shaped by exciting plot" (*Skok*, 1991: 339) makes this literary piece a part of children's literature.

Elements such as the plot, the characters, the adventure and the simplicity of the work indicate that this literary work is a children's novel. The most important element of every children's novel is narration, that is an exciting and suspenseful story. *Around the World in 80 Days* is a story that keeps the reader in suspense until the last chapter. When talking about the plot/sujet/composition of a novels for a young audience, it can be concluded that "a children's novel, in principle, so complexly structured, does not have an unravelled compositional network, pre-narrative, gradient plot or even defabulation" (*Hranjec*, 1998: 9). Indeed, it is evident from the very beginning of the narrative that such actions are absent in Verne's novel, and that at the core of his novel is a "consistent, relatively direct linear exposition of events" (*Hranjec*, 1998: 9). The events in his novel unfold in interdependence with the previous one, they follow each other linearly and consistently. A particular event is incomprehensible without understanding the events that preceded and followed it. The division into chapters in Verne's novel follows a linear sequence of events and enables a simple and comprehensible reception of the novel. Such a composition/plot/sujet is adapted to the readership's age, considering the fact that target readers of this novel are children. The plot of the novel unfolds logically, while retaining the suspense and other features of the plot typical for a children's novel. Around the World in 80 Days is a novel which, in terms of the simplicity of the theme and composition, corresponds to a child's nature that longs for adventure and action-packed novels. "Children reject moralistic literary works full of instructions because they are not attracted to them, and they do not understand literary works of complex structure" (*Hranjec*, 1998: 10). This literary piece can be classified as a children's novel due to its purpose, since its primary function is not to teach moral lessons, but to provide the reader with an adventure which had not been frequent in the literature of the time. This, of course, does not mean that the moral of the story is missing, in fact it is directly expressed, but also stronger than in certain literary works with a pronounced moral tendency.

Despite the fact that the protagonist of the novel is not a child, but an adult, when it comes to character development this literary work is indisputably a children's novel. At the very beginning of the novel, the reader gets the impression that the novel is only a "gallery of individual characters" (*Hranjec*, 1998: 10), but as the plot unfolds, the reader witnesses the creation of a company. Although the characters in Verne's novel are more individualized than in the majority of children's novels, the presence of the collective character is noticeable. This collective character, group, or company, consists of Phileas Fogg, Passepartout, and Princess Aouda. Detective Fix is also classified as a member of the group because he is continuously present throughout the journey, despite having intentions that make him unattractive and repulsive to the reader. Phileas, Passepartout and Aouda belong to the same group because they have a collective goal and purpose. Although the journey around the world was originally Phileas Fogg's task, as time goes on the reader realizes that the venture he needs to undertake involves the entire group and not only him. By reading this novel, the reader gets the impression that winning the bet becomes a collective goal to which Passepartout and Aouda contribute. Hence, the entire group feels sad when the main character, namely the leader of the group, fails in performing a task. Not only the leader, but also other members of the group feel responsible towards the collective and feel guilty when unexpected problems emerge. This is evident in the case of Passepartout, a servant who blames himself for the failures and difficulties of his master. "His heart was bleeding, and his conscience tormented him because he blamed himself for his master's downfall. He is guilty!" (*Verne*, 2004: 179). The reader gets the impression that each character is an important element of the group and that all group members contributes to the achievement of the ultimate goal that is named in the title of the novel. At the head of the group is Phileas Fogg, whose calmness and punctuality always help him find a solution even when it appears that a situation is insoluble. "The main character is usually the leader of that group because he demonstrates his individuality and abilities in relation to the group" (*Hranjec*, 1998: 10). As the leader of the group, Phileas Fogg takes care of and shows responsibility towards other group members. "Anyhow, Passepartout will never forget the sacrifice which Mr. Fogg made just to rescue him from the Sioux. Mr. Fogg risked his property and even his life." (*Verne*, 2004: 162).

The novel *Around the World in 80 Days* abounds in adventure and action. Such a setting is not only typical for an adventure novel, but for all children's novels as well. It is its simple but interesting plot

that makes it a proper children's novel "because children are characterized by constant restlessness, liveliness, movement, and curiosity of spirit when a new world opens before them, as well as constant searching and wandering in the unknown" (*Hranjec*, 1998: 11). Such theme and plot can be found find in this novel, whose tense story, simplicity and constant restlessness make it intriguing.

The basic feature of the novelistic discourse that emerges in Verne's novel is simplicity. This simplicity is noticeable in every element of the novel, namely "on all levels (in terms of structure, character development, expression)" (*Hranjec*, 1998: 11). It is primarily apparent at the structural and thematic level. This literary work is characterized by a clear theme stated in the title of the novel, and a clear division into titled chapters. Furthermore, the characters are presented simply and the child is able to create a clear picture and opinion on the characters in the novel. Simplicity and fluency are also noticeable in terms of verbal and linguistic expression, which is also very important for a children's novel.

This novel is based on fictional material. This means that during the writing of this novel, Verne used material that was not based on actual or specific events and facts. The author of this novel "creates a story, a narrative - a literary reality" (*Hranjec*, 1998: 6) around that fictional reality. This imaginary event is a journey around the world that takes place in a very short period of time and which is followed by various accidents and obstacles, which the main character Phileas Fogg successfully overcomes thanks to the help of his faithful servant Passepartout. By reading the novel *Around the World in 80 Days* we switch to its fictional world. "In this fictional world, we encounter events and situations that were unknown to us, or at least we did not know the way they unfolded and what they were like" (*Peleš*, 1999: 299). The experience that the reader possesses from the real world will allow him to understand the new and unknown events from the novel, as well as to comprehend and imbibe the entire novel.

The composition, namely "the structure of events in the literary work" (*Hranjec*, 1998: 6) is organized and divided into thirty-six chapters, each of which covers the most important and key events during, before and after the journey. "The framework of the novel's action" (*Hranjec*, 1998: 6) consists of the mentioned chapters, whose titles give us an insight into how the action will unfold and announce future events in the novel. Speaking of the structure of the novel, it can be concluded that in this novel there are lines of action that build on each other. Each new chapter, each experience, a new place mentioned in the novel, an adventure and a conflict are compositional lines that build a network of relationships between the characters and thus create action. Also, the events in the novel are interconnected and interdependent. An example of this can be seen in Chapter Eleven when Phileas Fogg learns that he cannot continue his journey by train because the railway is not completed, hence he buys an elephant and travels on it. The eleventh chapter is followed by the twelfth, in which the events that follow are a consequence of the previous ones. Thanks to the purchase of an elephant, Phileas passes through the forests of India where he saves Princess Aouda from death. This event results in the protagonist finding love and thus achieving purpose of the novel.

The novel is divided into chapters, and the plot of the novel follows its composition. *Lasić* defines plot as a "sequence of events in a novel presented in the way they occurred in the novel" (1973: 19). It is noticeable in Verne's novel that the sequence of events that took place in the novel follow a logical sequence of events. This "chronological and logical sequence of events of a novel regardless of the order in which these events are narrated in the novel" is called a sujet (*Lasić*, 1973: 19). This furthermore means that the plot coincides with the sujet, apart from some minor exceptions that do not change the meaning of the entire novel, but are used for an additional effect. Such an example occurs near the end of the novel, in chapter thirty-six, when Phileas Fogg appears at the Reform Club and wins the bet despite the fact that the reader was convinced that the protagonist is late and thus lost the bet. "At the fiftieth second, still nothing… At the fifty-seventh second the door of the hall opened, and the pendulum had not yet struck the sixtieth second when Phileas Fogg appeared, followed by an excited crowd." (*Verne*, 2004: 185). It is only in the last chapter of the novel that the circumstances in which Phileas Fogg performed his duties and unexpectedly won the bet are explained.

2.1. Around the World in 80 Days as Adventure Novel

Around the World in 80 Days is an adventure novel. This literary genre provides the child with a "diverse themes, and takes him from the real world to the world of imagination in which everyone can easily become a hero, and portrays that imaginary world as a reality" (*Crnković*, 1980: 187). *Around the World in 80 Days* can arouse a child's interest in geography and history due to Verne depicting new landscapes, cultures, civilizations, nations and sights. Verne's novel abounds in interesting descriptions of exotic landscapes (Asia, Africa, America…), which are brought closer to the reader owing to this novel. The author takes the reader to the regions of Mont Cenis, Brindisi, Suez, Bombay, Calcutta, Hong Kong, Yokohama, San Francisco, New York and London. In doing so, he introduces the reader to unexplored areas of forests, coasts, jungles, restless seas, etc. "The basic urge to read stories is precisely the need to discover what was unknown to us" (*Peleš*, 1999: 299). Each of Verne's sentences is imbued with descriptions of the heritage of various civilizations, which stimulate children's imagination and curiosity. "The travellers could scarcely see the fortress of Chupenie, or the old tower of the rajahs of Behar; or Ghazipur and its famous rose oil factories; or the tomb of Lord Cornwallis, which stands out on the left bank of the Ganges; the fortified city of Buxar; or Patna, a large industrial and commercial city where major Indian opium fairs are held." (*Verne*, 2004: 70). In addition to satisfying the child's desire for the unknown worlds and stimulating his imagination, Jules Verne's novel will also direct the child "towards a serious understanding of life, or even stimulate his interest in natural sciences" (*Crnković*, 1980: 188). *Crnković* also points out that Jules Verne is significant because his novels "popularized geography and technical sciences" (1980: 201). Moreover, it is also emphasized that "Jules Verne's main secret is that he knows how to popularize science, but in a fun and interesting way" (*N. N.*, 1928: 296). The purpose of adventure fiction is not only to entertain a child, this genre can also be a powerful didactic tool. This means that despite the fact that children's literature is said to have no greater literary qualities, Verne's novel resists this thesis. This is furthermore confirmed by *Crnković*, who emphasizes that this genre "includes literary works whose literary value cannot be disputed" and "which do not lag behind highly ranked works of fiction with regard to their literary qualities", while citing Jules Verne as an example (1980: 189).

Around the World in 80 Days can be classified as an adventure novel because the central idea of this literary work is the adventure which causes a shift in the plot. "Adventure is an event that goes beyond ordinary or everyday life" (*Crnković* and *Težak*, 2002: 30). It is the adventure that causes a shift in Phileas Fogg's life. It changes his social and love life, and eventually alters his monotonous everyday life. "There was not a man so reserved as this gentleman. He talked very little, and seemed mysterious due to being taciturn. However, his life was an open book, but his daily habits were always the same, that the unsatisfied imagination must have sought something more unusual." (*Verne*, 2004: 6). The unexpected adventure not only brought a change in Phileas' everyday life, but altered his character. His almost mathematical precision, punctuality and stability are gradually being replaced by human feelings such as friendship and love. Hence, after spending a certain amount of time with his master, Passepartout "felt that there was a soft heart under that icy exterior" (*Verne*, 2004: 60). A journey around the world enables the reader to meet the other side of Phileas Fogg. The reader thus finds out that the protagonist is more than a mechanically precise individual, he is an experienced human being who knows the world well and has the ability to cope with a variety of unexpected situations. Phileas Fogg "incorporates peculiarity, novelty, danger" (*Crnković* and *Težak*, 2002: 30). His journey "has an air of the forbidden, the atmosphere of the unattainable and therefore attractive, it seeks increased physical and mental ability, provides a challenge, and rewards with happiness" (*Crnković* and *Težak*, 2002: 30). Going into the unknown, into a new and different world, changing everyday routine and encountering danger are just some of the elements that make this literary work an adventure novel. "To leave home, everyday life and boredom, and enter the great unknown world, to meet dangers and overcome obstacles, to meet different cultures, to establish oneself, to acquire treasure and wealth, to win the heart of a beauty, to fight criminals, to save individuals or all humanity, to break through the wilderness, to become famous." (*Crnković* and *Težak*, 2002: 30). All these elements are present in Verne's novel. Phileas Fogg, together with his faithful servant Passepartout, leaves his home and a calm everyday life. "Are you travelling, sir? - he wondered. We are travelling - replied Phileas Fogg. - We are travelling around the world. Passepartout widened his eyes, raised his eyebrows and eyelashes, stretched his arms, bent his body and showed all signs of astonishment." (*Verne*, 2004: 19). Furthermore, the two of them get to know the world and visit new places. Thanks to the bet, they get a chance to visit Europe, Asia, Africa and

America. They get acquainted with new customs, rituals, cultures and prohibitions characteristic of each civilization. The composed and courageous protagonist defends himself and his companions from various dangers, natural disasters, and even confronts Parsees and Indians. He successfully overcame the obstacles placed on him by detective Fix, as well as the sudden and unplanned difficulties that he encountered along the way such as bad weather, shipwreck, tribal attacks. . . A journey around the world had a greater value and purpose than a pure material gain for Phileas Fogg: "The gain was therefore insignificant. But the eccentric gentleman did not bet for profit, but for honour." (*Verne*, 2004: 187). In short, the adventure provided him the opportunity to materialize his predictions regarding the bet and prove himself to be a punctual, precise, accountable, and honourable man. "That's how Phileas Fogg won the bet. He travelled the world in eighty days! He used every means of transport on the way: steamships, railways, carriages, yachts, cargo ships, sleighs and elephants. In this endeavour, the eccentric gentleman showed all his virtues, coolness and accuracy." (*Verne*, 2004: 188). The success of his adventure is further enhanced by the fact that during the journey he won princess Aouda's heart and unexpectedly found love: "What did he get on that trip? What did he bring from the trip? Someone will say nothing! Nothing but a lovely woman, to whom he is grateful to feel the happiest man in the world?" (*Verne*, 2004: 188).

Around the World in 80 Days consistently follows the scheme of an adventure novel. The protagonist Phileas Fogg is a strong, witty and resilient individual who must perform a difficult task whose feasibility is questioned. In accomplishing this task, Phileas rescues Princess Aouda, takes revenge on Indians and Parsees, and confronts Colonel Proctor and Captain Speedy. He tries to rescue Passepartout from troubles and pay a ransom for him, find his way in the wilderness, endure sea storms and sail to his destination - London, while discovering new worlds, meeting new friends like Sir Francis Cromarty and the elephant hunter, and tirelessly pursuing what he considers righteous. Most importantly, throughout his adventure the protagonist conveys the reader an important message of friendship, love, loyalty and courage. The novel promotes important life values, which makes it a good reading material for the children.

In order for the protagonist to reach the goal and "complete a great task, he must overcome multiple smaller tasks which put him in danger, hence the reader is constantly afraid for the protagonist's life and fears whether he will succeed in completing the task" (*Crnković* and *Težak*, 2002: 31). Additional suspense in the novel is created by the presence of natural disasters such as heavy snow, rain, wind, strong waves, etc. In addition to other obstacles he faces during the journey, Phileas also has a powerful enemy who hinders him in completing his task. The protagonist's enemy detective Fix restrains him from the beginning of his journey all the way to Liverpool on suspicion of the protagonist having a double identity and being a fraud. He believes that seemingly punctual, stable and calm Briton Phileas Fogg is actually a bank robber. The protagonist of adventure novel is always followed by a helper. In the case of this novel, Mr. Fogg is accompanied by his servant Passepartout, and princess Aouda later joins their company. The protagonist of adventure novels "frequently loses, but always rises and recovers, and eventually wins" (*Crnković* and *Težak*, 2002: 31). Such a case is also noticed in Verne's novel, namely multiple protagonist's ventures end in failure, which is why his persistence comes to the fore.

A noticeable, but reasonable distance from reality makes this novel attractive to audience. It allows the reader to meet unknown sites, get insight into new life situations and experience trials with the protagonist. Adventure novels are extremely appealing to children between the ages of ten and fourteen because they encompass all the fantasies of a child of that age. "Adventure novels are more interesting to readers the when the protagonist is highly capable, when the ways of overcoming obstacles are original, when the suspense is strong, and when the novel meets all the expectations of the genre, but with certain innovations" (*Crnković* and *Težak*, 2002: 31). Innovativeness lies at the core of this novel, because it introduces a new theme into literature such as travelling the world, which had hitherto been rarely used. Setting the conditions in which the journey will take place, namely setting a time limit for the journey to be carried out, also represents a novelty in literature of Verne's time. The aforementioned timeline, as well as the presence of various technical innovations that allow the protagonist to meet the deadline and win the bet, are the elements that make this adventure novel closely related to science fiction novel. The science fiction novel was hence a novelty on the hitherto established literary scene. Prior to such themes, the novels dealtwith stories of naughty boys, children, teenagers, and other themes typical of children's literature andadventure novels.

Finally, following Crnković's definition of adventure novel, it can be concluded that *Around the World in 80 Days* is a true example of an adventure novel and that it completely fits into Crnković's definition. *Crnković* points out that "adventure novel is usually considered to be a simple genre, which depicts adventures of protagonists from the prairie or desert, sailors, castaways, pirates, explorers of unknown lands, hunters, cowboys, ranchers and Indians, detectives and police officers, and can also include novels based on scientific discoveries which lead their protagonists to multiple adventures" (1980: 189). Such protagonist is Phileas Fogg, who is obliged to become all of the aforementioned during his adventure – a sailor, castaway, pirate, leader, warrior, traveller and a saviour. Thereby, the protagonist adapts to every situation in which he finds himself. During his adventure, the protagonist finds help in various technical discoveries and vehicles such as steamship, a train, a ferry and even a sleigh.

2.2. Around the World in 80 Days as Science Fiction Novel

Verne's novel can be defined as a science fiction novel. "Science-fiction novel is based on the data provided by science, around which a plot is woven in which the heroes surpass scientific achievements and, with the help of the writer's imagination, achieve what science will achieve much later" (*Crnković*, 1980: 200). Jules Verne is the forerunner of this type of novel, and he founded, namely "created a special type of science fiction novel that has fascinated readers for a hundred years, especially children and young people" (*Crnković*, 1980: 201). This literary work can be defined as science fiction novel due to the surreal elements such as the rapidness of Phileas Fogg's journey and the way he and his company overcame all obstacles along the way. An example of this can be observed in Chapter Thirty-three, when Phileas Fogg finds a strange way to launch the steamer Henrietta which ran out of fuel. Phileas Fogg is forced to burn certain parts of the ship to get a replacement for the necessary coal. This episode causes astonishment because the reader doubts the possibility of performing this venture. The existence of new and unknown means of transport, fighting battles and conflicts that have unrealistic results, finding new and different worlds and civilizations, and accomplishing endeavours "which the boldest fairy tale would not dare to dream about" contribute to the science fiction atmosphere of the novel (*Crnković* and *Težak*, 2002: 32).

This literary work can be defined as science fiction novel due to the thesis set at the beginning of the novel – the possibility of travelling the world in eighty days. Already in the third chapter, Verne "presents a certain problem (usually a hitherto unsolved problem … which requires the organization of a bold expedition" (*Crnković*, 1980: 202). This problem is precisely named by the title of the novel and it became the subject of a bet. The questionable possibility of travelling the world in eighty days is the reason for organizing sudden expedition on which the protagonist embarks with his servant. "I will bet against anyone who accepts the bet, I bet twenty thousand pounds that I will travel the world in eighty days." (*Verne*, 2004: 18). After the initial thesis is set and the expedition is organized, Verne's science fiction novel is "followed by rich and tense plot, a sequence of geographical observations, risks, conflicts, success, misunderstandings, a mixture of scientifically proven data and strong imagination – and the tense lasts until the very end, usually to a happy ending" (*Crnković*, 1980: 202).

This novel is a "successful combination of imagination, scientific achievements of the author's time and lucid bold scientific predictions, as well as the ability of building a tense plot with multi-layered characters" (*Crnković*, 1980: 201). Verne is more advanced in character building that most other science fiction authors. "The secret of Jules Verne is that, for him, technology and man form an inseparable unit. The focus of his narration is not a cold machine, but an effective scientific unit, in the centre of which is a man." (*Crnković*, 1980: 204). In writing a science fiction novel, Verne is not preoccupied with science in the sense of scientific advancements and achievements. For him, science acquires real value when serving a man. Hence, in *Around the World in 80 Days* Verne describes steamships that represents significant progress compared to previous vessels. However, the steamships are not admired due to their size and power, but due to their ability to help the protagonist reach his destination: "The mail is sent to Liverpool from Dublin by the most rapid steamships and thus arrives twelve hours earlier than it would arrive if transported by the fastest ocean liners." (*Verne*, 2004: 173).

Verne's science fiction novels including *Around the World in 80 Days* have "creatively constructed characters" (*Crnković*, 1980: 202). Verne is known to be "the strongest and, it appears, unattainable in this genre: when it comes to the composition of the novel and portrayal of characters" (*Crnković*, 1980: 204). That would furthermore mean that after reading the literary work, the reader does not forget the

characters he has read about, but the spirit and life the author brings to characters makes them live in the reader's imagination. It is possible to say that Verne does not create characters, but builds personalities. Despite the fact that similar characters appear in most of his novel, in each novel Verne introduces something new which distinguishes him from the previous one. In the novel *Around the World in 80 Days*, as well as in all the other Verne's novels, "the main character is cool-headed, ambitious, somewhat mysterious man of strong will, accompanied by a sanguine, chatty, benevolently confused or erudite antipode, with whom he confronts various villains" (*Crnković*, 1980: 202). Phileas Fogg and his servant Passepartout form such a pair of characters and fight together against all the adversities that befall them along the way. Phileas Fogg finds the most faithful friend in his servant, who does everything for the betterment of his master, and eventually the master-servant relationship turns into a friendship.

3. Conclusion

All the categories of human values that Janek Musek lists in his model of values are represented in Jules Verne's novel *Around the World in 80 Days*. Musek divides values according to a structural hierarchy, and places two macro-categories at the top (Dionysian and Apollonian values), followed by higher range categories or value types (hedonic, potency, moral, fulfilment type), which is further broken down into middle range categories, and hierarchically the lowest are placed specific (single) values. The analysis of Verne's novel proves that all categories of values from Musek's model are represented in the novel. Hence, *Around the World in 80 Days* affirms values such as aspiration for a comfortable life, good food, health and rest, which are classified as hedonic type of values. Furthermore, the novel represents values that belong to the so-called potency type such as money, reputation, famousness, national pride and respect for law and order. Finally, the novel also represents moral values such as benevolence, love and peace, as well as fulfilment values such as penchant for culture, nature, knowledge, wisdom, and faith. Elements such as the plot, the characters, the adventure and the simplicity of the work indicate that *Around the World in 80 Days* is a children's novel. The novel is characterized by a simple plot, the existence of a collective character or company, and the abundance of action and suspense. *Around the World in 80 Days* can be defined as adventure novel, which as a literary genre has an important didactic role. The richness of geographical data and interesting descriptions of unknown landscapes in this novel stimulate child's interest in natural sciences. The novel is classified as an adventure novel because the backbone of the entire literary work is the adventure. The adventure (primarily, going into the unknown and encountering danger) moves the protagonist out of his monotonous environment and daily routine, and eventually causes a shift in his life. Verne's novel fully follows the scheme of an adventure novel - the protagonist is a resilient individual superior to his environment who must perform a difficult task, and encounters various obstacles in accomplishing this task. Furthermore, *Around the World in 80 Days* can also be classified as a science fiction novel since the plot of the novel is imbued with unusual ventures, scientific achievements and technical inventions. The fact that this literary work is a science fiction novel is confirmed by the thesis set at the beginning of the novel – the possibility of travelling the world in eighty days. The existence of new and unknown means of transport (which were particularly new during the creation and the first reception of the novel), fighting battles and conflicts that have unrealistic results, finding new and different worlds and civilizations, and accomplishing unexpected ventures contribute to the science fiction atmosphere of the novel. Adventure novel as a genre promotes Dionysian (secular) values such as entertainment, sociability, exciting life, and freedom of movement, values to which children are most inclined. On the other hand, science fiction novel as a genre promotes Apollonian (spiritual) values such as self-actualization, knowledge and progress, and adults tend to nurture such values. Since this novel can be defined in two ways with regard to genre, as an adventure and a science fiction novel, it can be said that literary works such as this one lead to a reduction of the intergenerational gap. By reading this novel, adult readers will recall the Dionysian values they nurtured at an earlier age, which will contribute to their better understanding of children and youth. On the other hand, the younger readership will begin to develop Apollonian values which are characteristic of adults by reading this novel, which will eventually stimulate their spiritual development and allow them to communicate better with adults.

BIBLIOGRAPHY

Crnković, Milan (1980): *Dječja književnost*. Školska knjiga, Zagreb.

Crnković, Milan, Težak, Dubravka (2002): *Hrvatska dječja književnost od početaka do 1955.godine*. Znanje, Zagreb.

Hranjec, Stjepan (1998): *Hrvatski dječji roman*. Znanje, Zagreb.

Kluckhohn, Clyde (1951): Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Explorationin Definition and Classification. In: Parsons, T. and Shils, E. (ed.), *Toward a GeneralTheory of Action*, Harvard University Press, Cambridge, 388-433.

Lasić, Stanko (1973): *Poetika kriminalističkog romana*. Liber: Mladost, Zagreb.

Musek, Janek (2000): *New Psychological Theory of Values*. Institute of Personality Psychology,Ljubljana.

Musek, Janek (2011): Towards a comprehensive theory of values. In: Chadee, D. and Kostič, A.(ed.), *Social Psychological Dynamics*, University of West Indies Press, Trinidad, 243-268.

N. N. (1928): Jules Verne. *Obnovljeni život*, 9. 5. 296-298. Retrieved from: https://hrcak.srce.hr/60726 [14. 04. 2020.]

Peleš, Gajo (1999): *Tumačenje romana*. ArtTresor. Zagreb.

Skok, Jože (1991): *Prozori djetinjstva: antologija hrvatskog dječjeg romana*. Naša djeca, Zagreb.

Verne, Jules (2004): *Put oko svijeta u 80 dana*. Jutarnji list, Zagreb.

THE VOTER PREFERENCES OF THE YOUNGER GENERATION IN HUNGARY BETWEEN 2010 AND 2020

LÁSZLÓ PETROVSZKI
University of Szeged, Szeged, Hungary
kronn1993@gmail.com

Mentor: Norbert Merkovity, Péter Paczolay

Summary

Since the general elections of 2010 and the victory of the Fidesz-KDNP coalition, the Hungarian party system has gone through several changes. While Fidesz-KDNP dominated the popular polls the whole period, it struggles to increase its support with the generation under the age of 30.

The parties that become prevalent or were founded after 2010 are trying to position themselves as a "new generational party" and they actively fight for this age group. At first part of the 2010s Jobbik seemed to be the choice of most young Hungarians, but after the appearance of the Momentum Movement in 2017 there is a clear shift toward them in popularity. Additionally, Momentum was established by politicians of similar age, which also helped them to gain the sympathy of the youth. This paper showcases how the party structure of Hungary and the party preferences of the Hungarians under 30 has developed in the century between 2010 and 2020.

Keywords: *voter preference, Hungarian politics, Hungarian Elections, Voter Behaviour, Youth Politics*

1. Introduction

2010 marks a great shift in the Hungarian political scene. The cycle between 2006 and 2010 have brought turbulent political conflicts across Hungary. The coalition of the Hungarian Socialist Party (MSZP) and the Alliance of Free Democrats (SZDSZ) have faced several challenges during this period and their right-wing opposition, Fidesz – Hungarian Civic Alliance (Fidesz) and Christian Democratic People's Party (KDNP) took every chance to build up and prepare for their change of regime in 2010.

The first crisis arose after a voice recording of Ferenc Gyurcsány, the prime minister of Hungary between 2004 and 2009, was publicised. It contained a speech of Gyurcsány given to his party, where he used strong language to describe the state of the country and government. This speech, historicized as the *Őszöd speech*, ignited a number of violent protests in 2006.

The next challenge for the government was the three referendums in 2008 initiated by Fidesz-KDNP. The questions dealt with social issues and policies, such as university student fee or free healthcare. The government lost these referendums and had to back down on these reforms. At the same time, the economic crisis of 2007-2008 hit Hungary hard, also damaging the public image of the ruling MSZP-SZDSZ coalition. After these events, in 2009 Ferenc Gyurcsány stepped down as he lost his majority support in the Parliament. In the remaining one year, a crisis management government, led by Gordon Bajnai reigned.

The 2010 general elections were a landslide victory for Fidesz-KDNP. The right-wing coalition won 173 seats out of the 386, making it a two-third majority. This coalition since then remains in power and maintains the first place in the case of popularity among the voters. However, Fidesz-KDNP struggles to increase its support under the age 30 and it remains the right-wing coalition's worst age group.

The general elections in 2010 not only changed the dynamic between the two biggest party, MSZP and Fidesz, but also gave opportunity to new parties. In the first twenty years after the change of regime in 1990, the regime changing politicians and parties dominated Hungarian politics across all fields. Two new anti-establishment party won seats at the 2010 elections. The far-right Jobbik party and the green Politics can be Different (LMP) party. In values and ideology, the two party shared little in common, but both of them were against globalization, big corporations and neoliberal economic governance. These new parties provided new approaches and ideas which were appealing for the younger generation.

Since 2010 the party structure and composition on the oppositional side went through several additional transformations. One of the most influential was the creation of Momentum Movement in 2017. This party was born from a civic movement, which started a campaign for a referendum about Budapest's bid for the 2024 Olympic Games. Eventually the government and the local government of Budapest backed off from the applications. Momentum since then concentrates on younger generations and try to win their support.

This paper gives a summary about the decade between 2010 and 2020, concerning the "new generational parties" and their support below the age of 30. The examination of these parties can highlight the change of dominant worldviews and political preferences of the youth, and reveal how the support of these parties changed.

The publicly available surveys and polls in Hungary usually does not contain specifics about age. The paper uses for the measurement of party preference the data from the Active Youth studies, which is an all-embracing research initiation, analysing the social and political status of the Hungarian university students. The three main "challengers" for the sympathy of the youth, Jobbik, LMP and Momentum are examined in separate chapters. Finally, a comparison is made to reflect on the changes through the ten years of Hungarian parties and their relation to the youth.

2. Jobbik

Jobbik's name is a wordplay in Hungarian. It refers to the right side and to a better position. Jobbik is not the first party that has embraced right-wing radical views (Juhász – Krekó – Molnár 2010). Far-right, right-wing extremism and radical right-wing are just a few of the numerous names describing a complex political group or ideology. Political scientists across the world tried to make the best description about this subject, but it is hard to come to a consensus, as national characteristics and anomalies are hard to integrate into a complex definition (Juhász – Krekó – Molnár 2014). Nonetheless, there are commonly shared attributes between far-right parties. Anti-establishment position, which means they criticize the classical political elite. Extreme nationalism and chauvinism towards their home country. Xenophobia in relations to ethnicities and other nationalities. Homophobia and resent of sexual minorities. Their fascination with authoritarianism (Karácsony - Róna 2010).

Jobbik in its early history had most of these characteristics to a varying degree. Jobbik's first electoral success was the European Elections in 2009, where it gained the 14,77% of the votes, but its first real breakthrough in Hungarian politics was their results in the 2010 Hungarian general elections. Jobbik gained 16,67 % of the votes, making them the third strongest party in Hungary. At the following 2014 and 2018 parliamentary elections Jobbik increased their support. In 2014 Jobbik earned 20,69 % and in 2018 19,06 % of the votes. 2018 was another important step for Jobbik, as it became the second strongest party in the Parliament. However, after 2018 the support of Jobbik started to decline as its president, Gábor Vona stepped down and did not take his seat in the Parliament. Also, a part of the party split off, making a new party named Our Homeland Movement (Mi Hazánk Mozgalom) (Várnagy 2019). The split happened, because Jobbik went through a long process of deradicalization, named *"cuteness campaign"* by Hungarian political science scholars and by the media. Jobbik tried to apply a calmer and more moderate image and declared itself to be a people's party (Róna 2017). Mi Hazánk Mozgalom do the opposite of this and try to regain the more radical and far-right elements, which was used by Jobbik in the past.

Jobbik's new position is a result of a long process initiated by Gábor Vona. After 2018 the party's official position regarding anti-Semitism and the cooperation with the left-wing parties changed gradually. The politicians of Jobbik publicly distanced themselves from their previews statements which contained radical or hateful content (Kalmar 2020). For example, László Bíró, who is a member of Jobbik was supported by the united opposition (Jobbik, LMP, Momentum, MSZP, DK, Párbeszéd) for the mid-term election in Borsod-Abaúj-Zemplén county's 6th electoral district for a void

representative seat in October of 2020. László Bíró apologized for his hatful posts on social media, made by him years ago, where he made racist statements aimed at Jewish people (444.hu 2020). Another interesting factor in Jobbik's new political position is its relation to the rest of the opposition. Jobbik in the past strongly opposed the parties with socialist and liberal ideologies, however its gestures towards the left and liberal side, such as the apologies for their previous racist statements, made Jobbik more acceptable for the rest of the opposition. During the local elections in 2019 Jobbik cooperated with the rest of the opposition in numerous cases (László – Molnár 2019) and for the general elections in 2022 Jobbik announced that they will take part in the opposition's primary elections (HVG.hu 2020).

It is still questionable how the liberal and left-wing voters respond to the alliance with Jobbik. Bringing up the example of the mid-term election in Borsod-Abaúj-Zemplén county again, the compromised candidate, László Bíró, could not win against the candidate of Fidesz-KDNP. In 2018 the parties of the opposition ran separately and altogether earned the 48,81 % of the voters, while in 2020 the six party supported one candidate, but he only earned the 46,27 % of the votes. This could be an indication that the left-wing and liberal voters don't accept a controversial candidate as easily, even if it means a loss against the governing parties.

Jobbik's success fascinated the Hungarian political scientist community throughout the decade. One element, which stands out and the topic of my paper, is its popularity in the youth population. The age group of 18-29 could also be divided in the case of Jobbik. Among the youngest adults, between the ages 18 and 21 Jobbik was supported by 32 % in the period of 2011-2012, while in the age group of 22-29 it was 22 %. For the whole population it was 18 %. Concerning the university students, it was 37 % for 18-21 and 27 % for 22-29 (Róna – Sőrés 2012). Szabó and Kern in their study called the young politically active population kuruc.info *generation and Critical Mass generation* (Szabó – Kern 2011). Kuruc.info refers to an important radical right-wing news site, which was an important platform for Jobbik and Critical Mass refers to a cyclist movement with environmentalist messages. The Critical Mass generation was used for the voters of LMP.

Róna and Sőrés used multiple youth researches for their conclusion about the youth and Jobbik. According to their deduction, Jobbik was favoured by the youth, because it provided an anti-establishment worldview, was active and innovative on social media sites and on the internet. Also, the subculture surrounding Jobbik was attractive, because the young people could be part of an active community with their own traditions and symbols. The theory that the economic crisis and the far-right values influenced the youth to sympathize with Jobbik was falsified by Róna and Sőrés (Róna – Sőrés 2012.).

After the 2014 elections, during the *cuteness campaign* Jobbik seemed to maintain their support among the youth. A moderation could be observed concerning the thinking and communication style of the Jobbik sympathizers. Róna in his study also noted, that Jobbik was conscious and strategical. The party targeted the youth well and it paid off (Róna 2017).

The 2018 general election made Jobbik the second strongest party in the Parliament, however the inner fractions and the exit of prominent Jobbik politicians made the party's popularity polls fall significantly. In the 2019 European Elections Jobbik gained only 6,34 % of the votes, while at the 2018 general elections 19,06 %. The appearance of Momentum Movement and the general decline of Jobbik's support made Jobbik lose this age group to Momentum. In 2015 Jobbik stood at 20% with university students, but in 2019 at only 14%. From first place within this demographic group Jobbik have fallen back to third.

3. LMP

Politics Can be Different party was born from several green and environmentalist non-governmental organization. The party's main values were sustainability, integration, direct democracy and non-violence (Fábián 2010). Similarly to Jobbik, LMP won its first parliamentary seats in 2010 with 7,48 % of the votes. LMP maintained this level of support during the decade, however in 2012-2013 some members of LMP left the party to found their own (Párbeszéd Magyarországért). The difference between the groups was about the relation concerning the parties and politicians of the past decade of 2000s. Those who remained in LMP said that one of their main principle is keeping themselves away from the political actors of the past, such as Ferenc Gyurcsány, while the splitting faction claimed it is necessary to defeat the Fidesz-KDNP coalition.

After 2018 elections, where LMP gained the 7,06 % of the votes, LMP faced a large wave of inner conflicts again. The two previous co-presidents of the party have left and at the 2019 European Elections LMP gained 2,18 % of the votes, earning no representative seats into the European Parliament. (Republikon – 2020)

The young LMP voters were named Critical Mass generation by Szabó and Kern. András Keli investigated further the voter group of LMP. The sample used by his study was focusing on university students in 2011-2012. Among the university students in the analysed year of 2011, LMP was second to Jobbik with 18%. András Keli found that LMP voters are more urban and have a better family background, then the supporters of other parties. LMP also attracted more woman, then man. The attitude of LMP voters was apolitical and pessimistic. They expressed little intent on engaging in traditional political actions or even on elections. However, they were open for new forms of activism, such as the Critical Mass movement. LMP voters were also critical towards the establishment. One of their main issue is environmental protection and green solutions (Keli 2012). In 2013 during the split, LMP lost some supporters and only 8 % of the university students preferred it, but in 2015 it gained back its second position with 14 %. In 2019 LMP stands at the fourth place with 9 % (Szabó 2019). The gallops of the Medián public opinion researcher institute in 2018 measured 3 % support between the ages of 18-25 and 5 % support in 2020 between the ages of 18-29 in the whole population. It clearly visible that LMP is overrepresented among university students.

4. Momentum Movement

Momentum Movement started as a non-governmental organization in 2015. Momentum launched a campaign called Nolimpia, which was a referendum initiation for the citizens of Budapest. It would have been about Budapest's application for the 2024 Olympic Games. Momentum was against it, because they claimed that Hungary is financially not prepared for it and the government is too corrupt to trust them with the organization of such event. They started to gather signings for the call of a referendum. It was a success for them, as the government and the city of Budapest backed off before Momentum could hand down the singings. (Republikon 2020). In the 2018 elections Momentum did not succeed to get into the Hungarian parliament, but after the collapse of Jobbik and LMP, Momentum gained 9,9% at the 2019 European Elections. This made the party a significant political force in Hungary and the main party of the youth on the oppositional political field.

Momentum in its earliest incarnation was a very youth-oriented organization. The membership only contained people between the age of 20-34. They were very politically conscious and came from a family background, where discussing politics was the norm. Another important factor is their high education level, as every interviewee had some form of higher education (Angyal – Fellner – Fényes 2017).

The latest Active Youth study measured 16% support with university students. It makes Momentum tie with Fidesz for the first place. In the Medián gallops in 2018 Momentum stood 10 % in the 18-25 age group and 11 % in the 18-29 age group in 2020. It makes Momentum currently the second strongest party among this population layer.

5. Conclusion

The 2010s brought radical changes into Hungarian party system. These changes shook up the young people of Hungary too, as new parties grappled for their vote. The emergence of Jobbik at the first glance suggests that the Hungarian youth was radicalized, but the empirical studies have shown that there is more to it, such as Jobbik effort to win this age group and its online presence.

LMP and Jobbik seems to lose their position as the main parties of the youth. This could be explained by their integration to the political structure, as they spent 10 years in Hungarian politics. Meanwhile, the new contender, Momentum can be fresher and more attractive for the juvenile.

It is important to note that Fidesz increased its support among university students from 2015 to 2019 (Szabó 2019) from 12% to 16%. Moreover, Fidesz is just relatively weaker, compared to its own popularity in other age groups, but still the most popular party in the ages between 18 and 29. In the February of 2020 Fidesz had the sympathy of 34 % of 18-29 voters according to the gallop of Medián and 40 % of all age groups.

The apolitical tendencies and pessimistic democracy views of the youth decreased between 2015 and 2019. In 2015 47 % of the university students agreed upon the statement that democracy compared

to other political systems is the best. In 2019 it went up by 11 % to 58 %. It is mostly attributed to the moderation of Jobbik (Szabó 2019). This could be a positive sign for future Hungarian politics as the next generation's values will determine the direction of the country's political life in the future decades. Without positive attitude towards democracy it is difficult to remain optimistic about politics or care about it at all. The study of the youngest of voters is very crucial to understand where our society stands at that given moment and to understand their needs and values. Also, Political Science can understand through them the roots of these emerging new, what is their background and where are they heading to.

BIBLIOGRAPHY

444.hu Retrieved from: https://444.hu/2020/08/19/a-jobbikos-biro-laszlo-bocsanatot-ker-az-antiszemita-kommentjei-miatt [24.10.2020.]

alfahir.hu Retrieved from: https://alfahir.hu/2020/03/04/median_kozvelemeny_kutatas_generaciok [01.10.2020.]

András Keli (2012): Adalékok a Critical Mass nemzedékről. Az egyetemista-főiskolás LMP szavazók jellemzése. *Racionálisan Lázadó Hallgatók, 2012,* 157-182. p

Andrea L. P. Pirro - Dániel Róna (2018): Far-right activism in Hungary: youth participation in Jobbik and its network. *European Societies*

Andrea Szabó (2013): A magyar egyetemisták és főiskolások Magyarországon – Gyorsjelentés 2013

Andrea Szabó (2014): A magyar egyetemisták és főiskolások pártpreferenciái 2011/2012 és 2013-ban. Az adatok. *Racionálisan Lázadó Hallgatók II.* 153-155. p.

Andrea Szabó (2015): A magyar egyetemisták és főiskolások Magyarországon, 2015

Andrea Szabó (2019): A magyar egyetemisták és főiskolások politikai integrációja 2019-ben

Attila Juhász - Péter Krekó – Csaba Molnár (2014): A Szélsőjobboldal Iránti Társadalmi Kereslet Változása Magyarországon. *Társadalomtudományi Szemle* **4./4. ESS Special Issue** 25–55. p.

Böcskei Balázs (2017): Összerendeződéstől összerendeződésig – Critical Mass nemzedék 2012–2015. Az LMP-s egyetemisták-főiskolások értékvilága, aktivitása és társadalmi háttere. *Csendesek vagy lázadók? : a hallgatók politikai orientációi Magyarországon, 2011-2015*. 174-188 p.

Dániel Róna – Anett Sőrés (2012): A kuruc.info nemzedék. Miért népszerű a Jobbik a fiatalok között?. *Racionálisan Lázadó Hallgatók, 2012,* 113-156. p

Dániel Róna (2017): "Kuruc.info-nemzedék" helyett "Cukikampány-nemzedék"? : a Jobbik fiatalok közötti kiemelkedő támogatottságának okai. *Csendesek vagy lázadók? : a hallgatók politikai orientációi Magyarországon, 2011-2015*. 142-159 p.

Emese Éva Angyal - Zita Fellner - Csongor Fényes (2017): Új kihívók. Politikai szocializációs utak a Momentum Mozgalomban. *Politikatudományi Szemle* **XXVI/4.** 55–79. p.

Gergely Karácsony - Dániel Róna (2010): A JOBBIK TITKA A szélsőjobb magyarországi megerősödésének lehetséges okairól. *Politikatudományi Szemle* **XIX/1.** 31–63. p.

HVG.hu Retrieved from: https://hvg.hu/itthon/20200811_Jobbik_orszagos_elnoksege_jakab_peter_ellenzeki_osszefogas [24.10.2020.]

index.hu Retrieved from: https://index.hu/belfold/2018/12/19/median_fidesz_a_legnepszerubb_a_fiatalok_koreben_a_momentumnak_legfiatalabb_a_tabora/ [01.10.2020.]

Ivan Kalmar (2020): Islamophobia and anti-antisemitism: the case of Hungary and the 'Soros plot'. *Patterns of Prejudice* **54./Issue 1-2.** 182-198 p.

Jeskó – Bakó -Tóth (2012): A radikális jobboldal webes hálózatai : (Jobbik: Egy network-párt természetrajza). *Politikatudományi Szemle* **XXI/1.** 81–101. p.

Katalin Fábián (2010): Can politics be different? The Hungarian Green Party's entry into Parliament in 2010. *Environmental Politics* **Vol. 19, No. 6.** 1006-1011. p.

Medián Retrieved from: https://www.facebook.com/median.hu/ [01.10.2020.]

Mihai Varga (2014) Hungary's "anti-capitalist" far-right: Jobbik and the Hungarian Guard. *Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity***, 42:5**, 791-807 p.

National Election Office Retrieved from: https://www.valasztas.hu/web/national-election-office [01.10.2020.]

origo.hu Retrieved from: https://www.origo.hu/itthon/20130127-ketteszakadt-az-lmp-a-parbeszed-magyarorszagert-platform-tagjai-uj-partot.html [01.10.2020.]

Péter Krekó – Attila Juhász – Csaba Molnár (2010): A szélsőjobboldal iránti társadalmi kereslet növekedése Magyarországon. *Politikatudományi Szemle* **XX/2.** 53–79. p.
Réka Várnagy (2019): Hungary: Political developments and data in 2018. *European Journal of Political Research Political Data Yearbook* **58.** 123-131. p.
Republicon Intézet (2020): Pártok Félidőben. Fidesz Retrieved from: http://republikon.hu/elemzesek,-kutatasok/200408-pf-fidesz.aspx [01.10.2020.]
Republicon Intézet (2020): Pártok Félidőben. Jobbik Retrieved from: http://republikon.hu/elemzesek,-kutatasok/200422-pf-jobbik.aspx [01.10.2020.]
Republicon Intézet (2020): Pártok Félidőben. LMP - Magyarország Zöld Pártja Retrieved from: http://republikon.hu/media/75829/republikon_partok_feidoben_lmp.pdf [01.10.2020.]
Republicon Intézet (2020): Pártok Félidőben. Momentum Retrieved from: http://republikon.hu/elemzesek,-kutatasok/200419-pf-momentum.aspx [01.10.2020.]
Róbert László – Csaba Molnár (2019): Megtört a Fidesz legyőzhetetlenségének mítosza Retrieved from: https://www.politicalcapital.hu [24.10.2020.]
Roland Reiner – Dániel Oross – András Keli (2012): Trendforduló: Új fejezet a Fidesz és a legfiatalabb választói korosztály kapcsolatában?. *Racionálisan Lázadó Hallgatók, 2012*, 183-202. p
Szabó Andrea – Kern Tamás (2011): A magyar fiatalok politikai aktivitása. *Arctalan (?) Nemzedék*. 37-80. p.

IZAZOVI I MOGUĆNOSTI MEĐUGENERACIJSKE SURADNJE I DJEČJEG VRTIĆA „MEDVEŠČAK“ ZA STVARANJE VRIJEDNOSNIH SUSTAVA NOVIH NARAŠTAJA

ŽELJKA POŽGAJ, DIJANA GUŠTIN, MARGARETA ŠPORČIĆ ŠKROBONJA
Dječji vrtić Medveščak, Zagreb, Republika Hrvatska
zeljka.pozgaj@gmail.com, dijanagustin@gmail.com, margareta.sporcic@gmail.com

Sažetak

Danas kada govorimo o obitelji osvještavamo važnost različitih odnosa i uloga te međugeneracijsku povezanost njenih članova, ali i uočavamo promijenjenu dinamiku te transformacije vrijednosnih orijentacija nukleusnih obitelji. Obzirom da različite generacije imaju drugačije odgojne metode sve se više raspravlja i govori o pozitivnim vrijednostima i neprocjenjivosti sudjelovanja baka i djedova u odgoju novih naraštaja, kao i o važnosti međugeneracijske povezanosti. Odgojno-obrazovna ustanova ima značajnu ulogu na poticanje i razumijevanje kompleksnosti različitih uloga te je važan čimbenik za uključivanje uže i šire obitelji u život djeteta te usvajanje vrednota za očuvanje tradicije, identiteta, autonomije, odgovornosti, kreativnosti, kulture, humanizma i tolerancije. Ovim radom želimo prikazati odgojno-obrazovni proces, primjerenu praksu i različite metode uključivanja obitelji u život djeteta u Dječjem vrtiću „Medveščak“.

Ključne riječi: *uža i šira obitelj, međugeneracijska povezanost, vrijednosne orijentacije, uloga baka i djedova, uloga odgojne-obrazovne ustanove*

1. Uvod

Kada govorimo o suvremenom društvu možemo govoriti o promjenama koje su se dogodile na mikro i makro razini društva. Budući da su se iste manifestirale na razini tehnološkog, gospodarskog, ekonomskog, političkog i društvenog napretka, možemo govoriti o transformaciji obitelji te o promijenjenoj strukturi i odnosima unutar iste. Shodno dinamičnoj strukturi obitelji Čudina-Obradović i Obradović (2006) ukazuju na mijenjanje potreba njenih članova, njihove međusobne odnose i njihovu nazočnost u obitelji odnosno na međugeneracijsku povezanost koja „utječe na dobrobit pojedinca, obitelji, šire i uže zajednice“ (Rečić,2011:10) te doprinosi stvaranju kvalitetnijih i čvršćih obiteljskih veza i odnosa. Uočavanjem različitosti uloga u obitelji, tj. međugeneracijske povezanosti njenih članova kroz veću transformaciju od one koju nosi uobičajena smjena generacija prepoznaje se značaj uloge baka i djedova kao važnih čimbenika u obitelji. Shodno različitosti generacija i njihovih odgojnih metoda, kada je riječ o odgoju djece danas se sve više uz roditelje, odgojitelje i odgojno-obrazovne ustanove ukazuje na neprocjenjivost sudjelovanja baka i djedova odnosno na važnost izgradnje njihovih odnosa s unucima temeljenih na stvaranju osjećaja sigurnosti, podrške, povjerenja, razumijevanja i ljubavi.

2. Obitelj - nekad i danas

Zbog nužnosti potreba prilagođavanja kontinuiranim promjenama društva u cijelosti, mijenjala se obitelj i uloge unutar iste. Shodno tome, vidljiva je transformacija obitelji kako od industrijske revolucije, ere modernosti i postmodernizma tako sve do danas kada ista ukazuje na nove i moguće promjene razumijevanja obitelji za život u budućnosti. Budući da je “industrijska revolucija razorila tradicionalnu proširenu obitelj” i u pitanje dovela ulogu žena (Ljubetić,2006:3; prema Rotenberg,2001),

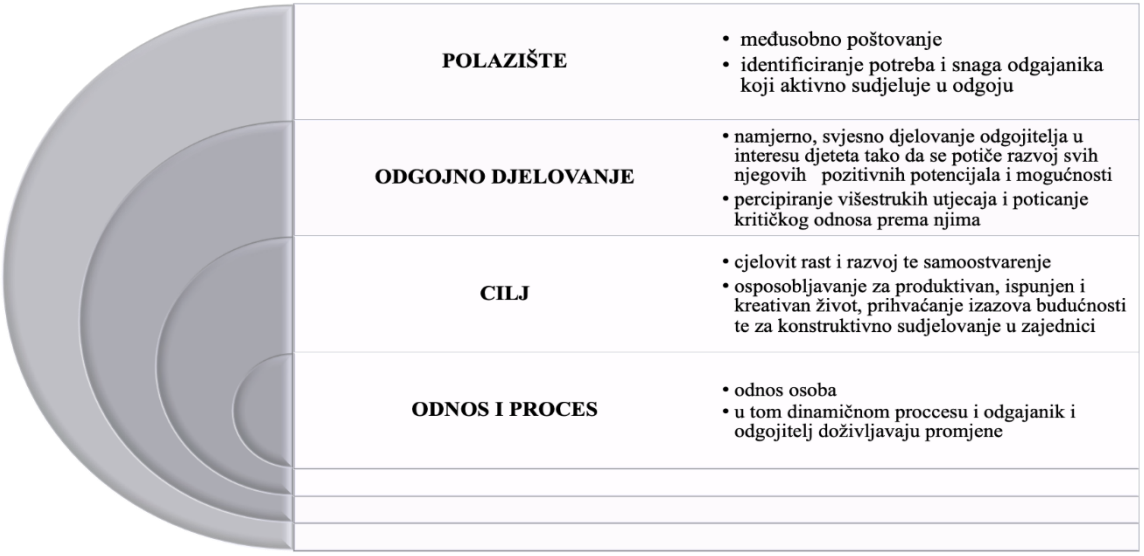
modernizacija društva se upravo odrazila na rješavanje statusa žene i njenih prava u obitelji. Zbog jasno određenih i krutih granica između privatnog i društvenog života, radnog mjesta i doma, djece i odraslih obiteljske zajednice, tj. nukleusne obitelji postale su dijelom obilježja razdoblja modernizma. Iako je moderna obitelj dijete shvaćala kao "naivno biće s potrebom za roditeljskom zaštitom i sigurnošću" (Ljubetić,2006:5; prema Elkind,1995), ista je smatrala da se navedeno može samo ostvariti u stabilnosti zaštitničkog doma. Premda su neki roditelji bili sretni unutar jasno određenih uloga i granica njihove nukleusne obitelji sve se više u pitanje dovelo razumijevanje uloge djeteta i njegove patnje zbog moguće pretjerane roditeljske zaštite. Zbog takvog promišljanja današnji postmoderni roditelji, koji su do jučer bili prezaštićena djeca modernih roditelja žele za svoju djecu najbolje bez previše zaštićivanja da bi ih mogli što bolje pripremiti za stvarni svijet, život i budućnost koja slijedi. Nadalje, kada govorimo o prijelazu od modernizma k postmodernizmu vidljive su daljnje strukturalne i ostale promjene koje su dovele do nastajanja postmoderne obitelji. Iako se iste najčešće odlikuju malobrojnošću i neovisnošću o rodbini kao temeljno obilježje postmodernih obitelji ističe se: život na elektroničkom tj. simboličkom planu, veliki broj nestalnih fizičkih, simboličkih ili društvenih veza, velika potreba za prikupljanjem i obradom apstraktnih podataka, neobavezujuće sudjelovanje u većini aspekata društvenog života, čuvanje privatnosti i mogućnosti izbora. Shodno tome, mijenja se identitet s nepovezanim obveznim i neobveznim društvenim ulogama koje su usmjerene na pluralističke i relativne vrijednosti pri čemu se javljaju obitelji s jednim roditeljem, homoseksualne obitelji, surogat-majke te ostale varijante postmodernih obitelji nastale kao posljedica rastave braka, nezaposlenosti roditelja, ali i veće uključenosti žena u tržište rada (Lakó,2014). Prema Gauthier (2002) u kontekstu povećanja razvoda brakova, nestabilnost između partnera često je rezultat okretanja partnera onim vezama koje su stabilnije, poput veza s vlastitim roditeljima odnosno vezama koje će njima kao odraslom djetetu, ali i unučadi pružiti različite oblike pomoći i podrške - emocionalnu, materijalnu i instrumentalnu (Ljubičić, 2016). U prilog navedenom, sve se više naglašava višestruki doprinos baka i djedova današnjem društvu pri čemu se smatra jednom od važnijih zadaća u obitelji danas upravo razvoj i njegovanje temeljnih vrednota djece i njihovih roditelja te njihova usmjerenost ka prilagodbi izmjene jednostranog i uzajamnog utjecaja kako na njih ponaosob tako i društvo u cijelosti.

2.1. Obitelj i odgoj - odgojna uloga

Prema Stevanović, (2000) odgoj je fenomen koji egzistira od kada i samo čovječanstvo. Zbog činjenice da proces odgoja započinje u obitelji, obitelj se smatra osnovnom odgojnom sredinom i odgojnim čimbenikom za život djeteta. Za Vukasović (1999a) odgoj mora imati intenciju, jer da bi radio, stvarao te preoblikovao svijet čovjek „mora u tome nalaziti smisao, imati viziju ostvarenja, vidjeti neki cilj, svrhu, neku vrijednost. Bez tih idejnih vizija, obećavajućih postignuća, privlačnih vrijednosnih meta - ne bi mogao stvarati ni ljudski djelovati. Ideje, svrhe i ideali potiču, vode, usmjeravaju, čine ljude stvaralačkim ljudskim bićima. Stoga su značajke svake čovjekove djelatnosti“ (Stevanović,2000:131). Utemeljenje odgoja na vrijednostima i razumijevanje obiteljskog odgoja kao „prvog odgoja u životu djeteta“, čini osnovu svih ostalih odgojnih djelovanja (Stevanović, 2000:373). Shodno navedenom, Vukasović (1999a) u širem smislu razumijevanja pojma odgoja, isti ističe kao proces razvitka cjelovitog pojedinca s aspekta kognitivne, psihomotorne i afektivne domene dok Matijević i sur. (2016) odgoj u užem smislu određuju na jedno područje - afektivno (stajališta, navike, vrijednosti). Za Polića (1993) odgoj je kao stvaralaštvo utemeljeno na vrijednostima koje nisu unaprijed i izvana određene, već ih sudionici odgojnog procesa razgovorom, dogovorom i kritičkim mišljenjem određuju odnosno aktivno ostvaruju vjerujući u ispravnost onoga što čine.

Sveobuhvatno suvremeno određenje pojma odgoja ističu Matijević i sur. (2016) govoreći o odgoju kao dinamičnom procesu unutar kojeg odgojitelj i odgajanik (dijete) aktivno participiraju, s ciljem cjelovitog razvoja i samoaktualizacije odgajanika (djeteta) odnosno njegovog osposobljavanja za život u suvremenom društvu i nepredvidivosti koja slijedi. Kao takav, odgoj se treba temeljiti na obostranom uvažavanju i utvrđivanju odgajanikovih (djetetovih) individualnih potreba i mogućnosti, pri čemu oni koji odgajaju trebaju odgojno djelovati (svjesno i intencionalno djelovanje) na one koje odgajaju kako bi potaknuli razvoj djetetovih potencijala u cjelosti (Matijević i sur.,2016).

Slika 1. *Suvremeno određenje odgoja (Matijević i sur., 2016:95)*



Obzirom na kompleksnost razumijevanja obitelji i određenja pojma istog istraživanja znanstvenika i stručnjaka iz različitih područja govore o različitom shvaćanju navedenog pojma. Dok antropolozi obitelj shvaćaju kao temeljnu ljudsku zajednicu (Janković,2008), pedagozi istu shvaćaju kao odgojnu zajednicu roditelja i djece, zasnovanu na emocijama ljubavi i privlačenja. Prema Zloković i Rosić (2002) obitelj karakterizira zajedničko stanovanje i ekonomske kooperacije članova, pri čemu se ista smatra primarnom i emotivnom zajednicom, jer podržava cjelovit razvoj djetetove ličnosti i njegovu pripremu za život u društvenoj sredini. Za Rosić (1998) obitelj je mala skupina ljudi u kojoj svi članovi razvijaju svoju osobnost i zadovoljavaju biološke, psihološke, socijalne i odgojno-obrazovne potrebe. Shodno navedenom, može se reći da je primarna zadaća obitelji kao ljudske zajednice odgojiti dijete u duhu društvenih i etičkih vrijednosti te da je ista moguća kroz realizaciju različitih funkcija obitelji: reprodukcijska, socijalizacijska, osiguranje ekonomske sigurnosti, održavanje urednih odnosa među svojim članovima te emocionalna podrška. Premda se u kontekstu suvremenih obitelji svakim danom sve više smanjuje broj članova zajedničkog kućanstva pri čemu je vidljiv sve manji broj trogeneracijskih obitelji i kućanstva u kojem stanuju majka, otac i djeca, te njihovi bake i djedovi (Blažeka, Janković i Ljubotina,2004), Rosić (2005:80) naglašava da ne smijemo zaboraviti kako je obitelj najvažnija te da je ona ta koja nam omogućuje stjecanje „osnova odgoja u svim područjima života“. Stoga, u cilju unaprjeđenja kvalitete obiteljskog odgoja potrebno je voditi brigu o činjenici da se odgoj bazira na: iskazivanju međusobnog poštovanja i ljubavi, otvorenom komuniciranju, jasnim pravilima i provedbi istih odnosno na pravilima koja poštuju djetetovu razvojnu primjerenost i spremnost, dajući mu određeni stupanj slobode i ravnopravnosti u donošenju odluka uz stavljanje naglaska na nagrade, a ne kazne kada je riječ o ponašanju djece (Pernar,2010). Nadalje, u kontekstu stvaranja kvalitetnih uvjeta za ostvarenje odgoja i realizaciju obiteljskih odnosa potrebna je podrška svih, kako uže i šire sredine tako i cjelokupnog društva i podrške koja se realizira od strane svih koji se nalaze u okruženju djece (razina i sustava). Posebnu pozornost treba pridati okruženju u kojem se zbiva proces, a koje je u kontekstu odgojnog djelovanja: obiteljsko okruženje, odgojno-obrazovne institucije, raznovrsne udruge. Budući da uz obitelj i odgojno-obrazovne ustanove predstavljaju tzv. glavne odgojitelje koji na dijete djeluju namjerno i svjesno, posebice treba voditi brigu o postojanju onih faktora čije odgojno djelovanje nije svjesno i namjerno (Rosić,1998). Štoviše, pri čemu treba uzeti u obzir dinamičnost odgojnog procesa kao i uvažiti činjenicu da odgoj nije “svevremenska i apsolutna kategorija, već da se mijenja zajedno s promjenama u društvu” (Maleš, 2011:47), što znači da se odgojni postupci, metode i sredstva koja su se nekada koristila i smatrala primjerenim mogu, ali i ne moraju se koristiti i danas.

2.1.1. Perspektiva različitih generacija u obitelji (međugeneracijska povezanost)

U svijetu stalnih promjena koje su se odrazile na društvo i obitelj u cjelosti pred nas su stavile nove izazove o prihvaćanju i razumijevanju transformacije obitelji (promijenjena struktura i funkcioniranje obitelji, obiteljske vrijednosti, kvaliteta obiteljskih odnosa, stil života). Kada govorimo suvremenoj hrvatskoj obitelji možemo reći da je njeno funkcioniranje posljednjih desetljeća bilo znatno teže zbog egzistencije i otegotnih okolnosti u kojima se našla. Premda je hrvatska obiteljska struktura do danas zadržala tradicionalna obilježja, svakim danom je sve vise zahvaćaju svjetski trendovi i promjene s kojima se mora nositi: porast brakorazvoda, porast broja djece rođene izvan braka, sve starija dob ulaska u brak. Budući da se obitelj suočava s različitim negativnim promjenama Zloković (2014) smatra da je itekako važno zadržati njenu osnovnu ulogu u kontekstu oblikovanja navika i vrijednosti kod djece odnosno načina življenja te da je uloga roditelja i ostalih članova obitelji od velikog značajna za razumijevanje i zadovoljavanje djetetovih potreba.

Shodno navedenom, kao posljedicu demografskih promjena u suvremenom društvu Zloković (2014) posebice ukazuje na važnost njegovanja međugeneracijskih odnosa te njegovanja obitelji i obiteljskog odgoja odnosno njegovanja odnosa i veza koje su ključ svega, jer kvaliteta istih određuje kako ćemo zdravo napredovati i razvijati se (Jull,2008). Zbog duljeg zajedničkog života više generacija odnosno života u trogeneracijskim kućanstvima, neosporivo je ostvarivanje određenih temeljnih obiteljskih funkcija roditelja, ali i prve generacije, odnosno baka i djedova čime se naglašava značaj i kompleksnost pomoći i podrške koju pružaju bake i djedovi mlađim generacijama (Mitchell, 2008). Iako se bake i djedovi smatraju najprirodnijom zamjenom za majku i oca zbog emocionalne povezanosti koju imaju s unucima, a poslije one koju imaju djeca s vlastitim roditelja Buljan-Flander i Karlović (2004) ukazuju na opasnost koja se može dogoditi zbog prepuštanja glavne uloge odgoja djece bakama i djedovima. Autori smatraju da ukoliko djeca razviju veliku privrženost prema bakama i djedovima, a ne prema vlastitim roditeljima može doći do problema radi kasnijih specifičnih obiteljskih situacija (smrt, obolijevanje baka i djedova) kada roditelji trebaju ponovno preuzeti ulogu na sebe (isto,2004). Shodno navedenom, iako se od baka i djedova ne očekuje da se upliću u odgoj, istovremeno se od njih isto očekuje. Posebice, kroz pružanje podrške i pomoći vlastitoj djeci kada im je potrebna. U prilog navedenom, njihova odrasla djeca (roditelji) očekuju od njih, vlastitih roditelja (baka i djedova) da im pomognu u kriznim situacijama te da ih razumiju kada im je razumijevanje potrebno odnosno da podupru kako normu neuplitanja, tako i normu obveze (Timonen i sur.,2009) koju imaju spram njih. Iako norma neuplitanja u odgoj postoji, u suvremenim obiteljima vidljiva međugeneracijska povezanost i njegovanje međusobnog poštovanja uočava se u onim obiteljima u kojima su majke i očevi zaposleni, razvedeni ili samohrani. Aktivnim sudjelovanjem u odgoju djeteta na različit način od roditelja, bake i djedovi mogu dati svoj značajan doprinos razvoju njihovih odnosa i vrijednosti koje se odnose na: očuvanje tradicije, identiteta, autonomije, odgovornosti, kreativnosti, kulture, humanizma i tolerancije. Shodno navedenom, zajedničkim aktivnostima s bakama i djedovima, djeca su u mogućnosti steći ona iskustva koja zbog različite odgojno-obrazovne uloge te dobi koju imaju njihovi (Lakó,2014) roditelji nisu u mogućnosti prenijeti na njih. Zbog toga što je odnos i uloga baka i djedova u životu unuka različit od odnosa između roditelja i djece, bake i djedovi mogu dati svoj doprinos odgoju unuka na potpuno drugačiji način, štoviše ukoliko u obitelji vlada zdrava i pozitivna atmosfera i dijete će se moći kvalitetnije razvijati, imati bolji uspjeh i biti sretnije. U konačnosti, roditelji bi trebali poticati bake i djedove na što češće posjete unucima, omogućiti im da se osjećaju dobrodošlima i radovati se njihovom utjecaju na svoju djecu. Najveći dar koji unuci mogu dobiti od svojih baka i djedova je ljubav, a najljepši dar koji roditelji mogu dobiti od svojih roditelja je pomoć u odgoju.

3. Suvremeno roditeljstvo

Danas se možda više nego ikad, suvremena obitelj suočava s brojnim izazovima i nerijetko vrlo visokim očekivanjima čime se unutar konteksta suvremenog roditeljstva pred roditelje postavljaju novi izazovi i odgovornosti koje u skladu s novim vrijednostima i ciljevima poštuju prava djeteta u obitelji. O promicanju shvaćanja djeteta kao subjekta socijalizacije unutar obitelji te njegovoj jedinstvenoj ulozi najbolje govori Konvencija UN-a o pravima djeteta (1989) koja roditeljske odgovornosti sažima u dvije poruke. „Prva jest to da roditeljima dodjeljuje primarnu odgovornost za podizanje djeteta, pod uvjetom da se oni u tome rukovode najboljim interesom djeteta (čl. 18), odnosno da kao prioritet imaju djetetovu dobrobit i razvoj. Druga je pak to da roditeljima dodjeljuje pravo na podršku države u ispunjavanju roditeljskih odgovornosti (čl. 27.)“ (Pečnik i Starc,2010:16). U prilog istaknutim porukama, roditeljstvo

treba biti fleksibilno i prilagodljivo ono treba biti timski rad oba roditelja koji zajedničkim snagama odgajaju, podupiru i osnažuju svoje dijete kako bi se moglo razviti u samostalnu i cjelovitu osobu koja će se znati nositi sa promjenama u budućem životu. Kako bi navedeno bilo moguće ostvariti nužan je razvoj roditeljskih kompetencija, tj. stjecanje znanja i vještina potrebnih za izazove roditeljstva koje doprinose održavanju ravnoteže između sve zahtjevnijih i višestrukih roditeljskih uloga.

3.1. Roditeljstvo i temeljna načela roditeljstva u odgoju djeteta

Odgovorno roditeljstvo te briga za djetetovu dobrobit i cjelovit razvoj podrazumijeva recipročan odnos između roditelja i djece odnosno njihov zajednički razvoj unutar svoje cirkularnosti (Brajša, 2005) koji se odnosi na provođenje različitih zajedničkih aktivnosti roditelja i djeteta koje doprinose kvaliteti međusobnog odnosa kojima se unapređuje razvoj kognitivnih, socio-emocionalnih i/ili psiho-motoričkih sposobnosti. Prema Pečnik (2008) unutar obiteljskog konteksta roditelj treba uskladiti svoja roditeljska ponašanja i vrijednosti kako bi djetetu mogao osigurati brigu i njegu, strukturu i vodstvo u cilju uvažavanja i osnaživanja djetetove cjelokupne ličnosti. Obzirom na kategorije roditeljskih ponašanja i vrijednosti kojima se poštuju i promiču prava u obitelji temeljna načela roditeljstva odnose se na:

- *Brižno ponašanje* - djetetu osigurava sigurnu bazu iz koje može istraživati svijet koji ga okružuje kao i bazu koja će znati odgovoriti na njegovu potrebu za ljubavi, emocionalnom toplinom, sigurnošću, pripadanjem, povezanošću. To od roditelja iziskuje osjetljivost i primjereno reagiranje na djetetove poruke (toplina, ljubav, pružanje utjehe i zaštite, prihvaćanje djeteta i davanje podrške). Održavajući pozitivno emocionalno okruženje unutar obiteljskog doma roditelj treba omogućiti djetetu stvaranje osjećaja vlastite vrijednosti i prihvaćenosti koja čini temelj razvoja pozitivnih vrijednosti sigurne, stabilne i emocionalno tople veze između djece i roditelja.
- *Pružanje strukture vođenja* - djetetu pruža osjećaj sigurnosti, predvidivosti i razvoja kompetentnosti. Obzirom da se struktura vođenja odnosi na prostor, vrijeme i usmjeravanje djetetova ponašanja, prostor je potrebno strukturirati tako da se dijete osjeća zaštićeno od opasnosti koje ga mogu ugrožavati, bilo u vlastitomu domu ili izvan njega. U cilju postizanja dogovora s djetetom vrijeme organizacije obiteljskih aktivnosti treba biti fleksibilno. Shodno strukturi usmjeravanja djetetova ponašanja koju čine granice prihvatljivoga i neprihvatljivog ponašanja kao i drugi načini vođenja (izražavanje očekivanja, objašnjavanje zahtjeva) djetete je potrebno usmjeriti na primjerena samoupravljanja vlastitim ponašanjima. Kako bi se navedeno postiglo roditelj treba biti uzor djetetu, tj. njegova primjerena ponašanja, izražavanja emocija i odnošenja prema drugim osobama trebaju omogućiti djetetu da uči iz istih odnosno da razvije vlastite vrijednosti, prosocijalna ponašanja u razumijevanju onoga što je i što nije prihvatljivo postavljajući pri tome razumne, primjerene granice i očekivanja. Veliku važnost potrebno je posvetiti razvoju djetetova mišljenja usmjeravajući ga na pozitivan način, postavljanjem jasnih granica, pružanjem smislenih objašnjenja, bez tjelesnoga i psihičkog pritiska/kažnjavanja.
- *Uvažavanje djeteta kao osobe ili priznavanje djetetove individualnosti* - podupire djetetovu potrebu i pravo djeteta da ga se čuje, vidi i poštuje kao osobu koja ima vlastito dostojanstvo, shvaćanja, ideje, želje, planove i potrebe. U cilju razvoja djetetove samosvijesti potrebno je da roditelj primijeti, prepozna te potvrdi djetetov osobni doživljaj sebe i svijeta oko sebe odnosno da posveti vrijeme i pažnju zanimanja svakodnevnih aktivnosti i iskustva djeteta. Shodno tome, roditelj treba slušati dijete da bi mogao razumjeti njegovo gledište i pomoći mu kako da izraziti svoje misli i osjećaje. Tak kada roditelj pokaže da mu je zaista važno vidjeti, čuti i razumjeti kako se dijete osjeća i što misli, dijete može doživjeti vrijednost samog sebe.
- *Omogućivanje osnaživanja djeteta* - u skladu s rastućom dobi i zrelosti osnaživanje djeteta utječe na jačanje djetetovog osjećaja kompetentnosti, osobne kontrole, sposobnosti utjecaja na druge te utjecaja na svijet oko sebe. Kroz roditeljsku osjetljivost, otvorenost za djetetov utjecaj i uzajamnu suradnju roditelji pružaju potporu djetetovoj autonomiji, doživljaju vlastite inicijativnosti i nastojanja da riješe svoje probleme (hrabrenje, podrška djetetovim jakim stranama, iskazivanje povjerenja u djetetove sposobnosti i inicijativu). Kada prepozna i shvati da svojom aktivnošću može utjecati na okolinu, dijete stječe osjećaj djelotvornosti koji ga ohrabruje i vodi ka daljnjim aktivnostima i djelovanju sukladno njegovim potrebama i situacijama. S druge strane, ako dijete nikad nije bilo uspješno u pokušaju utjecaja na svoju okolinu, ono može postati pasivno i povući se (Pečnik i Starc, 2010).

Uvažavajući temeljna načela roditeljstva možemo reći da se ista shvaćaju kao proces i uloga odnosno kao odnos koji je u stalnoj promjeni i interakciji sa širim društvenim kontekstom. Veliku važnost u razumijevanju i prepoznavanju odgovora na potrebe roditelja tj. skrbnika djeteta ima odgojno-obrazovna ustanova, tj. vrtić. Stoga vrtići „trebaju stvarati uvjete za poticanje roditeljskoga djelatnog sudjelovanja u oblikovanju vizije ustanove kao i prilike za sudjelovanje roditelja u planiranju, realiziranju i evaluciji odgojno-obrazovnoga procesa“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:15).

3.2. Pozitivno roditeljstvo - razvoj roditeljskih kompetencija

Prema Preporuci Vijeća Europe 19 (2006) u europskim državama intenzivno se razvija i govori o pozitivnoj podršci roditeljstvu i obiteljima te o njihovim važnostima tj. roditeljskim snagama i potencijalima temeljem kojih ih se nastoji kao aktivne sudionike uključiti u život djeteta u obitelji i izvan nje. Govoreći o podršci pozitivnom roditeljstvu uz aktivnosti odgovornog roditeljstva javljaju se aktivnosti za jačanje roditeljskih kompetencija. Iste su namijenjene roditeljima kako bi mogli uz različite opće (univerzalne) mjere prevenirati roditeljsko nasilničko ili zanemarujuće ponašanje. Budući da se suočavaju s različitim rizičnim činiteljima odgovornog roditeljstva podrška roditeljstvu kao i jačanje roditeljskih kompetencija koje djetetu mogu pružiti optimalne uvjete za razvoj njegovih potencijala, uključujući i odgovore na djetetove razvojne potrebe i ostvarivanje njegovih prava višestruko su značajna i potrebna. Drugim riječima, krajnja svrha podrške roditeljstvu treba biti usmjerena na poboljšanje djetetove dobrobiti i razvojnih ishoda (Pečnik, 2013). Važno je istaknuti da kompetentnim djelovanjem roditelji mogu mijenjati i unaprjeđivati kako svoja ponašanja, tako i ponašanja svoje djece pružajući im pozitivan model kompetentnog ponašanja. U konačnosti, kontinuirano razvijanje roditeljskih kompetencija treba pomoći roditeljima da nauče postaviti odgojne ciljeve i da nađu za njih primjerena rješenja tj. da se nauče nositi s svakodnevnim izazovima, ulogama i problemima.

U prilog navedenom, može se reći da roditelji čije se kompetencije temelje na znanju o djetetovu razvoju i poticajnom okruženju lakše stvaraju poželjne okolnosti za ostvarenje željenog cilja djetetova razvoja odnosno da su sigurniji u svoje roditeljsko djelovanje. Štoviše, osim što kompetentni roditelji znaju i koriste vlastite potencijale i poticaje iz svog okruženja oni uvažavaju dijete, njegove razvojne potrebe i mogućnosti temeljem kojih ga usmjeravaju ka postizanju njegova optimalnog rezultata razvoja.

Budući da kompetentan roditelj posjeduje potrebna znanja, vještine i sposobnosti nužne za odgoj djece, ali i takve osobine ličnosti kojima svojoj djeci pruža pozitivan model identifikacije Ljubetić (2007) odnosno da doprinosi boljem doživljaju roditeljske kompetentnosti i uspješnosti roditeljske uloge kvalitetno ustrojene ustanove ranog odgoja smatraju ga ravnopravnim sudionikom odgoja i obrazovanja djece te glavnim saveznikom odgojitelja u ostvarivanju kvalitete ustanove. „Razina i kvaliteta uključenosti roditelja u proces odgoja i obrazovanja djece u ustanovi ne određuje samo kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava djece nego je i vrijedna prilika za njihovo vlastito učenje, tj. za razvoj njihovih roditeljskih kompetencija“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:77). Shodno tome, može se reći da ostvarenje recipročne i kvalitetne međusobne komunikacije roditelja i odgojitelja doprinosi kvalitetnijem zajedničkom razumijevanju djece, dok „kontinuirana razmjena subjektivnih iskustava i parcijalnog razumijevanja djeteta vodi odgojitelje i roditelje zajedničkome, cjelovitijem razumijevanju djeteta i razvoju odgojno-obrazovnog pristupa usklađenoga s individualnim i razvojnim posebnostima djeteta“ odnosno ka ostvarenju djetetove dugoročne dobrobiti (isto, 2012:78).

4. Uloga baka i djedova u odgoju unuka – nekad i danas

Kao što je uloga roditeljstva zahtjevna, tako je i postajanje baka i djedova jednako uzbudljivo i stresno iskustvo. U prilog činjenici da su bake i djedovi danas različiti od nekadašnjih govore prvi članci na tu temu objavljeni 30-ih i 40-ih godina u Americi. Budući da su ih najčešće pisali psihijatri, teme su im bile usmjerene na negativne utjecaje sredovječnih baka i njihovo uplitanje u odgoj unuka prema njima znanim staromodnim pogledima i metodama. Prezentirajući svoje istraživanje (Dujmović,2008, prema Staples,1952) s opuštenijim gledištem na ulogu baka naglašava postojanje i onih baka koje idu ukorak s vremenom odnosno onih baka koje umjesto da uvode promjene u odgoju se usmjeravaju na

pružanje pomoći vlastitom djetetu (roditelju) kako bi što bolje odgojio dijete. Shodno navedenim promjenama, iste se nastavljaju sve do 60-ih i 70-ih godina kada dolazi do novih pogleda i shvaćanja ulogu baka i djedova u odgoju. „Više se nije držalo da su bake i djedovi puni autoritarnih metoda, a 1981. godine Kornhaber i Woodward prvi put opisuju vezu unuka s bakama i djedovima kao bitnu, te naglašavaju važnost sudjelovanja baki i djedova u životu unuka“ (Dujmović,2008:7). Nadalje, iako je starost dio života koji najčešće obuhvaća trećinu životnog vijeka, danas sve više povećava broj baka i djedova, kao i prabaka i pradjedova. „Zbog produženog trajanja života ljudi starije dobi koji imaju unučad mogu biti sa njima od djetinjstva pa sve do njihove odrasle dobi. Bliskost među bakama i djedovima s unucima razvija se kada su kontakti među njima česti i ako žive relativno blizu jedni drugih. Odnos baka i djedova prema unucima najčešće je takav da ih čuvaju, pokazuju velik interes za to što se sa njihovim unucima zbiva, ali izbjegavaju veću odgovornost oko odgojnih pitanja i to prepuštaju roditeljima. Ako su roditelji zaposleni, tada se bake i djedovi mogu postati njihov nadomjestak. Djedovi i bake mogu dobiti uloge čuvara obiteljske mudrosti i mogu simbolizirati svu bezuvjetnu skrb i zaštitu za svoju, ponekad već i odraslu unučad. Uloga baka i djedova je da simbolički osiguravaju osjećaj prošlosti, sadašnjosti i budućnosti u jednom obiteljskom ciklusu“ (Pernar i Frančešković,2008;102).

4.1. Odnos baka i djedova i unuka

Suvremena istraživanja danas idu u prilog ideji o pozitivnom utjecaju baka i djedova na život svojih unuka pri čemu se na njihovo stvaralaštvo gleda kao postojeću kulturu stvaranja temelja za odgoj. Shodno tome, odgoj se treba gledati kao proces odnosno kao su-odgoj koji će svim sudionicima omogućiti razvoj njihovih stvaralačkih potencijala te time doprinijeti razvoju sustava vrijednosti novih naraštaja. U cilju unaprjeđenja kvalitete odnosa i veza unutar obitelji važno je spoznati objektivnu vrijednost bakine i djedove podrške, tj. shvatiti je kao obogaćivanje svih sudionika obitelji, jer bake i djedovi koji se nesebično zalažu bez da išta očekuju za uzvrat, imaju puno više izgleda da djeca spram njih osjete iskrenu i spontanu zahvalnost koja dolazi iz dubine njihova srca. U prilog navedenom, većina baka i djedova prijelaz u svoju novu ulogu smatra pozitivnim iskustvom opisujući istu kao sreću, ljubav i užitak (Ross i sur., 2005). Odnos koji bake i djedovi ostvaruju s unucima najčešće se manifestira različitim vrstama podrške koju im pružaju. Podrška koju bake i djedovi pružaju važna je za cijelu obitelj, kako za djecu tako i za njihove roditelje posebice zbog ljubavi, skrbi, umirujućeg djelovanja i vrednota koju prenose. Obzirom na veliko životno iskustvo bake i djedovi pažljivim promatranjem bake i djedovi mogu uočiti, osjetiti i razumjeti ulogu roditelja i djece odnosno emocije svih dionika obitelji pružajući im smiraj u razumijevanju istih. Nesebičnost davanja sebe u odnosima unutar obitelji uočava se pružanjem emocionalne podrške baka i djedova vlastitoj djeci i unučadi, tj. kroz bezuvjetnu ljubav, pravednost i razumijevanje što čini temelj razvoja međugeneracijske povezanosti i izgradnje kvalitetnih odnosa u obitelji. Suvremeni pristup određenja uloga baka i djedova iskazuju Klepić i Laklija (2018:328-329, prema Wilcoxon,1987) naglašavajući da je ista manje „povezana s moći, a više s užitkom, toplinom i zadovoljstvom odnosno bez tzv. odgovornosti“. Prema Szentmartoni, (1984) mnoge su bake i djedovi svoju djecu odgajali strogo i konzervativno, za razliku od unuka prema kojima su više tolerantniji. Nadalje, kada se govori o interakciji i odnosima između baka i djedova i unuka razlikujmo osnovne tipove „baka i djedova:

1. *formalni* bake i djedovi *(formal grandparents)* provode ono što smatraju ispravnom propisanom ulogom baka i djedova. Iako vole davati povlastice i opraštati unucima te iako povremeno pružaju usluge kao što je čuvanje djece, oni održavaju jasno razgraničene linije između roditeljstva i svoje uloge bake ili djeda, a roditeljstvo prepuštaju isključivo roditeljima. Oni izražavaju stalan interes za unučad, ali ne pružaju savjete o odgoju djece.
2. bake i djedovi *tražitelji zabave (fun seeker)* jesu oni čiji je odnos s unucima obilježen neformalnošću i razigranošću. Unuci su za njih izvor aktivnosti u slobodno vrijeme. Djetetu se pridružuju u aktivnostima u svrhu zabave. Nevažan je autoritet u odnosu s unucima ili s roditeljima. Stavljaju naglasak na uzajamno zadovoljstvo, a ne na pružanju usluga vezanih za skrb za unuke. Uzajamnost nameće latentnu potražnju da obje strane izvlače zabavu iz odnosa.
3. *zamjenski roditelj (surrogate parent)* vezan je uglavnom za bake. Inicirano od strane mlađih generacija, tj. kada roditelj/i djeteta radi/e, a baka (rjeđe djed) preuzima stvarnu odgovornost za dijete.

4. *spremnik obiteljske mudrosti (reservoir of family wisdom)* - predstavlja patrijarhalno usmjeren odnos u kojem je djed izvor i prijenosnik posebnih vještina ili resursa. Djed ulazi u odnose iz pozicije moći, a roditelji održavaju i naglašavaju svoje podređene stavove s ljutnjom ili bez ljutnje zbog toga.
5. baka i djed tzv. *udaljena figura (distatnt figure)* - bake i djedovi koji se pojavljuju za blagdane i rođendane. Njihov je kontakt s unucima prolazan i rijedak" (Klepić i Laklija,2018:331, prema Neugarten i Weinstein 1964).

Shodno daljnjem razumijevanju njihovih uloga (baka i djedova) Klepić i Laklija, (2018, prema Gauthier,2002) ističuće ključne aspekte njihove različitosti:

1. *Bake i djedovi kao obrazovni pomagači* - uglavnom pripadaju radničkom ili srednjem sloju. Teže ka zamijeni roditelja. Geografska sredina omogućuje im ostvarenje čestih odnosa s unucima. Briga o unucima smatraju nastavkom pomoći koju pružaju svojoj djeci (međugeneracijska solidarnosti). Bake i djedovi koji svakodnevno brinu o unucima smatraju da imaju odgovornost da ih podignu, tj. da imaju više ulogu roditelja od njih samih. Za uzvrat od svojih unuka očekuju: poštovanje, iskrenost, pristojnost, i poslušnost. U ostvarenju svojih ciljeva koriste verbalne i/ili fizičke opomene.
2. *Bake i djedovi kao stručnjaci* - najčešće pripadaju srednjim i višim slojevima. Odnosi im se temelje na rjeđim kontaktima zbog ograničenja vezanih uz odluke o načinu upravljanja svojim vremenom. Ovi bake i djedovi imaju tendenciju preuzimati ograničenu odgovornost pri čemu se specifičnost njihove uloge razlikuju ovisno o podršci koju nude: pomoć u školi, domaćim zadaćama i organiziranje aktivnosti u slobodnih aktivnosti ili pomoć u utiskivanju korijena, tzv. pripovjedači priča (stvaranje veza s prošlošću). Također, važno im je održati kod unuka blisku vezu s kulturom i prošlošću, jer neki od njih imaju osjećaj da im je ugrožena baština koju nastoje predati.
3. *Pasivni baka i djed* - unuci ih posjećuju jednom ili dva puta godišnje. To su *kvazi-odsutni bake i djedovi* koji imaju brojnu unučad zbog čega im je teško njegovati tzv. povlaštene individualizirane odnose sa svakim od njih.
4. *Odsutni bake i djedovi* – radi prekinutih odnosa s vlastitom djecom nemaju kontakt s unucima.

Uz sve navedeno možemo reći da ostvarenje međugeneracijske povezanosti i odnosa između baka i djedova i unuka ima brojne pogodnosti. Zbog vremena provedenog zajedno s unucima te užitka koji ostvaruju u međusobnom druženju bake i djedovi često radi osjećaja kontinuiteta (nastavka obiteljske linije ili osjećaj življenja kroz život unuke), proširenja sebe (osjećaj osobne vrijednosti te postignuća unuka) i zadovoljstva (pridonošenje dobrobiti unuka kroz pomoć, savjete ili užitak) unuke smatraju glavnim izvorom njihova ponosa (Klepić i Laklija,2018; Hayslip i sur.,2003). Također, zbog posebnog odnosa s njima te činjenice da su kao oni izvan glavne struje društva bake i djedovi unucima mogu priuštiti odnos pun ljubavi, razumijevanja, opuštenosti i neopterećeni čime ih obitelj bolje prihvaća (Dujmović,2008). U konačnosti možemo reći da je njihov odnos recipročan, jer što više vremena bake i djedovi provodu zajedno s unucima imaju više mogućnosti da pozitivno utječu jedni na druge.

4.2. Doprinos baka i djedova u odgoju unuka – višestruke uloge

Kada govorimo o suvremenom shvaćanju uloga baka i djedova tada govorimo o aktivnosti, konkretnim funkcijama i položaju koji oni imaju unutar obitelji ili zajednice u kojoj žive. Shodno navedenom, Klepić i Laklija, (2018:328-329, prema Kornhaber i Woodward 1981., Wilcoxon, 1987, govore o višestrukosti, tj. višedimenzionalnosti njihovih uloga koje se očituju kroz ulogu: povjesničara (veza s kulturom i obiteljskom prošlošću), uzora (primjer starije odrasle dobi), mentora (mudra osoba s iskustvom u životnim prijelazima), čarobnjaka (majstor pripovijedanja za poticanje mašte i kreativnosti) i skrbnika (osoba za potporu u obiteljskim krizama i prijelazima). Budući da se ista reflektira u psihološkom, društvenom i duhovnom pogledu smatra ih se: učiteljima, odgojiteljima, savjetnicima, podrškom roditeljima, poznavateljima obiteljske povijesti te čak i zabavljačima. Osim različitih pozitivnih emocija, obveza, odgovornosti koje nosi uloga baka i djedova istaknuti ćemo neke od načina i vrijednosti kojima utječu na odgoj i život unuka:

- *Bezuvjetna ljubav baka i djedova* - Kao što djeca razvijaju samopoštovanje i samouvjerenost u okruženju gdje se osjećaju voljenima tako je i najljepši dar, bogatstvo koje bake i djedovi mogu pružiti svojim unucima bezuvjetna ljubav i bezuvjetna podrška. Pružanjem bezuvjetne ljubavi i podrške unucima, bake i djedove utječu na stvaranje i razvijanja osjećaja sigurnosti, povjerenja, pripadnosti i stabilnosti koji doprinose osjećaju stvaranja ljubavi bez granica odnosno prihvaćanja djeteta kakvo ono uistinu jest. Njegujući pozitivne odnose među generacijama ostavljajući dojam kako su uvijek tu kad ih netko zatreba kroz savjete nastoje pomoći u održavanju obitelji na okupu.
- *Prenošenje vrijednosti, običaja i kulture* - U zadnje vrijeme često se bake i djedovi nazivaju „čuvarima društva". Razlog tomu je činjenica da su upravo oni ti koji su živa poveznica s prošlosti, tj. oni koji prenose znanje o obiteljskim precima, znanja o ljudima, običajima i kulturi iz njihova vremena. Uz stvaranje osjećaja pripadnosti i identiteta, oni pomažu unucima da se bolje povežu sa svojom obitelji navodeći ih da „cijene svoje pretke baveći se poput arhivara obiteljskom poviješću. Dijeleći i prepričavajući uspomene iz svog djetinjstva, ali i priče iz razdoblja kada su njihovi roditelji bili djeca" (Dujmović, 2008:8). U nastojanju da unuci što bolje razumiju i prihvate svoje naslijeđe, bake i djedovi im pričaju priče, pokazuju fotografije, crtaju obiteljsko stablo, otkrivaju obiteljske recepte ili potiču i organiziraju druženja cijele obitelji.
- *Bake i djedovi kao primjer pozitivnih vrijednosti – „*Jedan od najmoćnijih načina učenja je učenje po modelu. Mnoga su djeca promatrači i oponašaju ono što vide da odrasli rade. Ako bake i djedovi idu u crkvu, unuci uče vrijednost duhovnosti, ako pak rade iako su u mirovini, djeca uče važnost radne etike i truda, a pokazivanjem ljubavi i međusobnim pomaganjem, uče ih vrijednostima braka" (Dujmović,2008:9, prema Beebe M.,Duncan,S.F.,2006., prema Olsen i dr.2000., Storm i Storm,1992). U nastojanju da se zbliže i stvore posebne odnose bake i djedovi primjerima pozitivnih vrijednosti, ideala i vjerovanja nastoje unucima prenijeti svoja znanja, iskustva, talente i vještine. Zajedničko provođenje vremena prilika je za djecu da nešto nauče, ali i prilika da bake i djedovi nešto nauče o njima i od njih, tj. prilika za međusobno upoznavanje. Svojim primjerom bake i djedovi unucima ukazuju kako starenje ne znači prepuštanje dokolici, već suprotno da njihova aktivnost i uživanje u hobijima, uz kontinuirano učenje znači držanje koraka s vremenom i svjesnost svega što se oko njih događa šaljući unucima poruku kako je život lijep i ugodan bez obzira na godine.

Shodno navedenom, možemo reći da su bake i djedovi pravi rudnik znanja, vještina, iskustava i talenata. Oni su važan resurs koji pomaže u očuvanju i prenošenju vrednota i vrijednosnih orijentacija (znanje, tradicija, identitet, autonomija, odgovornost, kreativnost, kultura, humanizam, tolerancije). Stoga se na zajedničko provedeno vrijeme (čitanje, pričanje priča, poučavanje raznim vještinama: kuhanje, vrtlarenje, popravljanje) baka i djedova i unuka treba gledati kao priliku za razvoj međugeneracijske povezanosti koja doprinosi kako odgoju novih naraštaja, tako i funkcioniranju obitelji u cjelosti.

4.3. Bake i djedovi - dio odgojno-obrazovnog procesa

Obzirom da živimo u svijetu u kojem se odvijaju procesi globalizacije i promjena u društvu pred odgoj i obrazovanje stavljaju se nove zadaće očuvanja nacionalnog identiteta, čuvanja i razumijevanja baštine naroda kojem pripadamo. Zato je važno usmjeriti odgoj i obrazovanje djece prema tim segmentima već od najranije dobi da bi stvorili temelji za pozitivan odnos prema prirodnoj i kulturnoj baštini koje čine njihovo životno okruženje odnosno da se stvore temelji prema onome što nazivamo - zavičajnom baštinom (Brajčić,2013). Obzirom da se uz obitelj kao najvažniju odgojnu sredinu za odgoj djeteta ističu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, škole, mediji, sredine slobodnog vremena, vršnjaci te proizvodne sredine (Rosić,1998, Zloković i Rosić,2002) od velikog je značenja osvijestiti ulogu baka i djedova u životu i odgoju djeteta kao i važnost njihove uključenosti u dio odgojno-obrazovnog procesa. Shodno kompleksnosti njihovih uloga te dinamičnosti odgojnog procesa koji se mijenja zajedno s promjenama u društvu (Maleš,2011) njihovo prenošenja znanja, vrijednosti, tradicije, običaja, kulture, identiteta i ljubavi od izuzetnog je značenja za život djeteta. Budući da su bake i djedovi od svojih predaka naslijedili bogatu kulturnu i povijesnu prošlost kao i narodnu tradicijsku baštinu čiji bogat, raznovrstan i autentičan dio čini dječje tradicijsko stvaralaštvo uključivanje baka i djedova u odgojno-obrazovni proces višestruko je korisno kako za očuvanje lokalne

kulture (tradicije, običaja, folklora, jezika, zanata...) tako i za učenje identiteta pojedinih naroda i njihovih kultura. Drugim riječima obzirom da svaki narod ima svoju kulturu, običaje, jezik što ga određuje, po čemu je različit, poseban i prepoznatljiv u svijetu, potrebno ga je kontinuirano njegovati i sačuvati ga za daljnje naraštaje.

Kroz suradnju odgojno-obrazovne ustanove i baka i djedova u odgojno-obrazovnom procesu može se nastaviti ono što se oduvijek nastojalo dati djeci, kao nastavljačima samosvojnosti i kulture zavičajnoga kraja tj. može im se prenijeti „život i običaji“ svojeg vlastitog, ali i prethodnih naraštaja (Knežević,1993). Jednako tako se dječje tradicijske igre kao i „stare“ dječje igračke (lutkice, zvečkice, svirala, klepetaljke, čegrtaljke...) te različite narodne brojalice, rugalice, uspavanke, ritmičke igre, pjesme i igre s pjevanjem pomalo zaboravljene mogu ponovno implementirati u proces te uz mogućnost otkrivanja originalnih dijalekta i glazbe vlastitog kraja djeci se može pružiti razvoj ponosa pri razvijanju nacionalnog identiteta, razvoja interkulturalne svijesti i razumijevanja multikulturalnosti svijeta. Živeći vrijednosti kulturne baštine te vrednota koja doprinose očuvanju tradicije, identiteta, autonomije, odgovornosti, kreativnosti, kulture, humanizma i tolerancije putem svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada, vrtić ima mogućnost ostvariti ulogu „čuvara“ i prenosioca kulture kraja koja odgojem i učenjem kroz upoznavanje i doživljavanje kulturnih vrijednosti u konačnosti djeluje na djetetovu osobnost i njegov kulturni identitet (Seme Stojnović, Vidović, 2012).

5. Odgojno-obrazovana ustanova kao podrška stvaranju poticajnog okruženja za učenje i optimalan razvoj djetetovih potencijala

Temeljna uloga ustanove za rani i predškolski odgoj odnosi se na stvaranje uvjeta za potpun i skladan razvoj djetetove osobnosti, doprinos kvaliteti njegova odrastanja i posredno, kvaliteti njegova obiteljskoga života. Nizom aktivnosti i poticaja stvaraju se osnove za razvijanje svih djetetovih sposobnosti kako za učenje, tako i za njegovu samostalnost u učenju. Na važnost usvajanja temeljnih vrednota te djetetova stvaralaštva i cjelovitog razvoja ukazuje suvremeni Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) te Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991) koji naglasak stavljaju na poticanje djetetovih različitih doživljaja, izražavanja i stvaranja u odgojnim situacijama kojima se osigurava dobrobit za dijete (osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit, obrazovna i socijalna dobrobit). Posebna pažnja pridaje se kompetencijama koje u ranoj dobi predstavljaju okosnicu razvoja svih ostalih, tj. razvoju samopoštovanja, samostalnosti, samopouzdanja, odgovornosti, kreativnosti i pozitivne slike djeteta o sebi koje trebaju biti u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i obvezama djece da bi se dijete pripremilo za život u multikulturnom svijetu. Istovremeno, temeljem strukture predškolskog kurikuluma, posebna važnost pridaje se područjima u kojem dijete stječe kompetencije odnosno važnosti stvaranja slike o sebi (ja), obitelji, drugoj djeci, užoj društvenoj zajednici, vrtiću i lokalnoj zajednici (ja i drugi) i djetetovoj spoznaji svijeta oko sebe odnosno prirodnom i šire društvenom okruženju koje uključuje kulturnu baštinu i održivi razvoj (Bečlija Sušić, 2015), tj. razvoj tradicije, identiteta, autonomije, odgovornosti, kreativnosti, kulture, humanizma i tolerancije. Shodno navedenom, znajući da dijete najbolje svoju kulturu uči odrastajući i živeći ju iz dana u dan te tako ona postaje sastavni dio njegova života, pred odgojitelje profesionalce kontinuirano se stavljaju novi izazovi za stvaranje konteksta, primjenu metoda i oblika rada koji će podupirati navedene vrijednosti i pružiti podršku stvaranju partnerskih odnosa s užom i širom obitelji u cilju unaprjeđenja kvalitete života djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

5.1. Odgojitelj kao profesionalac i njegovatelj vrijednosnog sustava novih naraštaja

Planiranje odgojno-obrazovnog rada temelji se na profesionalnim kompetencijama odgojitelja i suvremenim shvaćanjima djeteta u cilju poticanja djece na cjelovit razvoj, odgoj i učenje, usvajanje identiteta, kulture i nacionalnih vrijednosti poštujući pri tome razvojne i druge čimbenike (individualne potrebe, obitelj, zajednica, vrijednosti...) nužne za razvoj kompetencija potrebnih za snalaženje i aktivno sudjelovanje u svakodnevnom osobnom, a kasnije i profesionalnom životu. Budući da predškolsko razdoblje stvara temelje za razvoj identiteta djeteta, razvoj njegove samosvijesti i samopouzdanja kao i odnosa prema sebi, drugima i svijetu u kojem živi odgojitelj ima potrebu stvoriti okruženje za učenje koje uvažava djetetove interese i mogućnosti odnosno koje podupire holistički doživljaj identiteta - od osobnosti, samo aktualizacije do prava na podrijetlo putem baštine zemlje u kojoj je rođeno (Seme Stojnović, Vidović, 2012). Shodno navedenom, odgojitelj kao profesionalac i njegovatelj vrijednosnih sustava novih naraštaja kontinuirano treba stvarati situacije i okruženje za učenje kako bi produbio

interes djeteta za baštinu, kojom se razvija interkulturalnost i multikulturalnost koja se definira kao međusobno poštivanje ljudi različitih kultura i zemalja, razmjena duhovnih i materijalnih dobara, poštivanje i prihvaćanje različitosti odnosno zajednički život više kultura koje doprinose razvoju socijalnih kompetencija djece.

Nadalje, kada se govori o stvaranju temeljnih vrijednosti i stvaranja vrijednosnog sustava novih naraštaja bitno je slijediti smjernice Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) kojima se promiče planiranje i djelovanje odgoja i obrazovanja odnosno važno je slijediti smjernice temeljene na vrijednostima kojima se kroz povijest, kulturu, suvremena događaja i projekcije budućnosti unaprjeđuje intelektualni, društveni, moralni, duhovni i motorički razvoj djece, tj. njihovo znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija, kreativnost. Uvažavajući činjenicu da je djetetu za zdrav psihološki razvoj važan identitet te da najbolje uči iz područja na koje je usmjerena njegova pozornost i da uči po modelu aktiviranjem vlastitih snaga u sredini u kojoj se nalazi potrebno je osigurati kontekst koji isto podupire. Kako bi potaknuli kod djece razvoj kompetencija, prirodno usvajanje (bez direktnog poučavanja), samostalno učenje, izgradnju identiteta te usvajanje vrednota i pozitivnih vrijednosti odgojitelj treba osmišljavati takve situacije i okruženje za učenje koje će produbiti interes djeteta za isto, tj. on treba stvarati i njegovati partnerske odnose s užom i širom obitelji budući da djeca najbolje uče svoju kulturu prirodnim poučavanjem tj. odrastajući s njom (Seme Stojnović, Vidović 2012). Budući da dijete stječe znanje aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal odnosno da se razvija u poticajnom socijalnom i fizičkom okruženju vrtića, u interakciji s materijalima i drugom djecom te uz neizravnu potporu odgojitelja potrebno mu je osigurati radost otkrivanja i učenja unutar koje će moći samostalno razvijajati različite strategije učenja istovremeno percipirajući samog sebe uspješnim i kompetentnim. Istovremeno razvijajući i njegujući humanizam i toleranciju temeljenu na suosjećanju, prihvaćanju i međusobnom pružanju potpore potrebno je dijete osposobljavati za razumijevanje svojih prava, obveza i odgovornosti kao i za razumijevanje prava, obveza i odgovornosti drugih kako bi se kasnije moglo lakše snalaziti u životnom kontekstu kojeg obilježava pluralizam kultura te rodnih, etničkih, vjerskih, rasnih, nacionalnih razlika i socijalnog statusa.

U prilog svemu navedenom, sva djeca imaju pravo na odgoj i obrazovanje koje prihvaća i podržava različitost identiteta svakog djeteta ponaosob kao i njegove obitelji. Štoviše, u ranom i predškolskom odgoju odgojitelji trebaju poticati razvoj divergentnog mišljenja djeteta, i to kroz sve vrste aktivnosti, područja učenja i komunikaciju koja unaprjeđuje razvoj sposobnosti djeteta za proaktivno i konstruktivno sudjelovanje u životu zajednice učenjem o vlastitim i tuđim pravima, obvezama, odgovornostima i načinima djelovanja u zajednici kao i o mogućnostima doprinosa zajedničkoj dobrobiti. Također, odgojitelj treba dijete sustavno poticati i osposobljavati za samoprocjenu vlastitog djelovanja, mišljenja, učenja, komunikacije s drugima razvijajući kod njega inicijativnost i samoorganizaciju oblikovanja vlastitih aktivnosti, tj. njegovu autonomiju u donošenju odluka i izbora kojima će moći iznesti i zastupati vlastito mišljenje i ostvariti vlastitih prava. U konačnosti možemo reći da je odgovornost odraslih iznimno velika jer važno je poticati, podržavati i njegovati dječju prirođenu znatiželju i kreativnost, osjećaj za identitet i pripadnost te osjećaj za avanturu. Da bi se profesionalci ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sa time mogli uspješno nositi i usmjeravati važno je i kod njih poticati isto, jer odgojitelj kao profesionalac treba kontinuirano tragati i pronalaziti vlastitu kreativnost i inicijativu u poticanju razvoja dječjeg kreativnog i kritičkog mišljenja istovremeno shvaćajući svoju ulogu u širem kontekstu „kao stvaranje svekolikog kvalitetnog socio-pedagoškog konteksta, to jest kao mrežu recipročnih odnosa i očekivanja koja podržavaju i održavaju raznolike individualne i grupne procese koji potiču i usmjeravaju dječji odgoj i razvoj tj. odgojitelj je zapravo „skela“, odnosno, on potpomaže i podržava dječje učenje kroz igru neizravnim poticajima“ (Petrović-Sočo,2007:125).

5.2. Stvaranje partnerskih odnosa - različiti oblici suradnje odgojno-obrazovne ustanove i obitelji u životu djeteta u DV Medveščak

Kvalitetan odgojno-obrazovni proces nemoguće je ostvariti bez suradnje s važnim čimbenicima tog procesa, roditeljima djece. Uključivanje svih članova uže i šire obitelji (roditelja, djece, baka i djedova) u odgojno-obrazovni proces višestruko je korisno, dok su „pravo na informiranje i odlučivanje o dječjem odgoju i obrazovanju te optimalnim postupcima i uvjetima odrastanja primarno pravo i obveza roditelja, odnosno staratelja djeteta. Partnerstvo kao viša razina suradničkih podrazumijeva ravnopravan

odnos roditelja i stručnih djelatnika u svim aspektima odgoja i obrazovanja pri čemu roditelji imaju primarni utjecaj na život djece. Partnerski odnos podrazumijeva međusobno povjerenje, prihvaćanje i skrb, doživljaj i uvažavanje kompetencija drugih i njihovih vrijednosnih orijentacija te komunikaciju kao operativnu dimenziju odnosa, a prepoznatljivo je u različitim oblicima sudjelovanja roditelja" (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja,2017:13). Shodno navedenom, u svrhu što učinkovitijeg prilagođavanja cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa potrebama djeteta i obitelji putem dvosmjerne komunikacije u dječjem vrtiću Medveščak kontinuirano se unaprjeđuje suradnja i partnerstvo s roditeljima tj. članovima uže i šire obitelji. Kroz različite oblike suradnje roditelji su u mogućnosti uključiti se u one oblike suradnje koji im najviše odgovaraju. Odabirom tema roditeljskih sastanaka kako od strane stručnih suradnika, odgojitelja, tako i samih roditelja pruža im se mogućnost da sudjeluju na istima te da kroz zanimljivost i aktualnost tema dođu do određenih informacija, znanja, vještina ali i potrebne podrške korisne za život njihovog djeteta u vrtiću.

Obzirom da se svakom roditelju pristupa posebno, planiranje suradnje s njim utkano je u planiranje cjelokupnog procesa odnosno ima predznak individualizacije koja je preduvjet stvaranja kvalitetnih partnerskih odnosa. Također, ista podrazumijeva odnos temeljen na ravnopravnosti, povjerenju, poštovanju i međusobnoj potpori obitelji i vrtića u cilju ostvarivanja najboljeg interesa i cjelovitog razvoja djeteta. Posebna važnost posvećuje se aktivnostima podrške roditeljstvu tj. uključivanju roditelja u odgojni-obrazovni rad kako bi putem različitih oblika suradnje dobili što kvalitetniji uvid o djetetovom napretku i postignućima.

S obzirom na različita očekivanja, potrebe, motivaciju, interese i stavove roditelja, roditeljima kao i članovima šire obitelji (bakama i djedovima) dječji vrtić Medveščak tijekom pedagoške godine pruža različite oblike skupne i individualne suradnje kroz:

- sastanke s roditeljima novoformiranih jasličkih skupina posvećenih pripremi roditelja i djece za razdoblje prilagodbe
- informativne roditeljske sastanke u skupinama
- tematske roditeljske sastanke u skupinama
- sastanke s roditeljima polaznicima programa predškole - informiranje o spremnosti djeteta za školu, priprema mišljenja, praćenje
- uključivanje roditelja u preventivno-zaštitne aktivnosti - CAP program prevencije zlostavljanja djece i dr.
- uključivanje roditelja (baka i djedova) u aktivnosti odgojno-obrazovne skupine: kreativne radionice, sudjelovanje u projektima, prezentacija zanimanja - prenošenje znanja i iskustva, pomoć u organizaciji aktivnosti, provedba aktivnosti s djetetom kod kuće i dr.
- individualni razgovori s roditeljima u odgojno-obrazovnim skupinama prema unaprijed dogovorenim terminima
- suradnja s roditeljima u pisanom obliku - izmjena aktualnih sadržaja iz života vrtića na panoima za roditelje, mrežnim stranicama vrtića (http://www.vrtic-medvescak.zagreb.hr) putem letaka za roditelje s različitim temama, ponudom brošura i letaka vanjskih institucija te obavijesti o zanimljivim aktivnostima i skupovima za roditelje izvan vrtića (prikazi rada i aktivnosti djece putem fotografija, videozapisa, plakata, anegdotskih zapisa standardni su način informiranja roditelja o životu djece u vrtiću i koriste se za uvid roditelja u rad odgojno-obrazovne skupine i razvojne potrebe i napredak pojedinog djeteta)

Temeljem svega navedenog, možemo reći da u dječjem vrtiću Medveščak uz odgojitelje savjetodavni rad s roditeljima putem individualnih razgovora prema potrebi provode i ostali stručnjaci: psiholog, edukacijski rehabilitator, zdravstveni voditelj, pedagog i ravnatelj. Kao najčešći oblik grupne suradnje s roditeljima ističe se i provodi roditeljski sastanak, koji se tijekom godine prilagođava potrebama odgojno-obrazovnog procesa. Početkom i krajem godine provode se informativni roditeljski sastanci, dok se tijekom godine također održavaju tematski roditeljski sastanci. Obzirom da informativni roditeljski sastanci imaju zadaću informirati roditelje o početku ili kraju pedagoške godine, programu rada odgojno-obrazovne skupine, organizaciji rada vrtića, te upoznati ih sa psihološkim osobinama i karakteristikama djece određene dobi ili s nekim drugim zadaćama bitnim za svakodnevno funkcioniranje djece u vrtiću. Tematski roditeljski sastanci osmišljeni su i pripremaju se u skladu s interesima i potrebama roditelja ili potrebama odgojno-obrazovnog procesa. Jedan od oblika najčešće

zastupljenih roditeljskih sastanaka u dječjem vrtiću Medveščak su kreativne radionice kojima je cilj uz mogućnosti kreativnog izražavanja i zbližavanje te zajedničko druženje i bolje upoznavanje djece, roditelja tj. članova šire obitelji (baka i djedova) i odgojitelja. Radionice su tematski povezane s odgojno-obrazovnim procesom, programima koji se provode, projektima unutar skupina te blagdanima ili svečanostima koje se obilježavaju u vrtiću i društvenoj sredini. Za razliku od kreativnih radionica obrazovne radionice (Škola za roditelje) za cilj imaju osnažiti roditeljske pedagoške kompetencije i podići ih na višu razinu. Roditelje se upoznaje s temom radionice, oblicima rada, a roditelji i odgojitelji kombiniraju osobna iskustva i nove spoznaje koje će steći tijekom radionice.

Shodno svemu navedenom, u želji da prikažemo odgojno-obrazovni proces, primjerenu praksu i različite metode uključivanja obitelji u život djeteta u Dječjem vrtiću „Medveščak“ proveli smo istraživanje na temu istog.

6. Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja

Osnovni cilj ovoga istraživanja bio je ispitati stavove i mišljenja roditelja o razumijevanju kvalitetne suradnje i partnerstva s odgojno-obrazovnom ustanovom radi učinkovitijeg prilagođavanja cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa potrebama djeteta i obitelji te shvaćanja važnosti uloge baka i djedova u životu unuka. Iz navedenog proizlaze sljedeći problemi: a) ispitati percepciju roditelja o razumijevanju važnosti obitelji u suvremenom društvu; b) ispitati kako roditelji procjenjuju svoju odgojnu ulogu u odnosu na ulogu vlastitih roditelja (baka i djedova).

Na temelju dosadašnjih spoznaja u ispitivanome području očekuju se relativno visoke procjene roditelja u razumijevanju važnosti međugeneracijske povezanosti kao i znatne potrebe za uključivanjem roditelja (baka i djedova) u život i odgoj unuka. Očekuje se da će roditelji najviše težiti unaprijeđenju kvalitete odgoja djece kroz uključivanje vlastitih roditelja u odgoj djece - prenošenje temeljnih vrednota.

7. Metoda

Ispitanici

Istraživanje je provedeno na namjernom uzorku roditelja čija djeca idu u gradski dječji vrtić Medveščak na području grada Zagreba. Od ukupnog broja roditelja (N=359) u ovom istraživanju sudjelovalo je 88 roditelja. Prosječna dob roditelja je M=37 u rasponu od 27 do 59 godina, a prosječna dob djeteta čiji su roditelji ispunjavali anketu je M=3 u rasponu od 1 do 7 godina.

Zbog relativno male veličine uzorka obuhvaćenog istraživanjem, (manje od 50% populacije roditelja Dječjeg vrtića Medveščak) generalizacija na populaciji nije moguća što će se uzeti u obzir prilikom interpretacije rezultata.

Mjerni instrumenti

Za istraživanje je korišten prilagođeni upitnik razvijen za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastoji od 2 dijela: a) prvi se dio odnosi na opće podatke o roditelju; b) drugi se dio odnosi na ispitivanje percepcije razumijevanja obitelji u suvremenom društvu te procjenu roditelji roditeljske odgojne uloge u odnosu na ulogu vlastitih roditelja (baka i djedova). Dok su u prvom dijelu upitnika roditelji odgovarali na pitanja upisivanjem podataka u drugom dijelu upitnika imali su mogućnost zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora te procjenu razumijevanja uloge roditelja (baka i djedova) napraviti na ljestvici Likertova tipa od 1 do 5: 1 – *uopće se ne slažem,* 2 – *uglavnom se ne slažem,* 3 – *ne mogu se odlučiti,* 4 – *uglavnom se slažem i* 5 – *potpuno se slažem.*

Postupak

Istraživanje je provedeno na namjernom uzorku roditelja čija djeca idu u gradski dječji vrtić Medveščak na području grada Zagreba. Prikupljanje podataka bilo je dobrovoljno, povjerljivo i anonimno. Podaci su prikupljeni individualno u dogovoru s odgojiteljima kada su roditelji došli po djecu u vrtić. Roditelji su samostalno ispunjavali upitnik, a popunjavanje upitnika trajalo je 5 - 10 minuta. Analiza rezultata dobivenih u istraživanju vršila se deskriptivnom analizom.

8. Rezultati i rasprava

Socio-demografska obilježja sudionika istraživanja

Prvi dio anketnog upitnika obuhvaća opće podatke o roditeljima sudionicima istraživanja. Rezultati su grafički prikazani u nastavku.

Tablica 1. *Dob sudionika istraživanja – roditelja*

Najmanje	Najviše	M	SD
27	59	37	5,32

Od ukupnog broja djece (N=359) u Dječjem vrtiću „Medveščak“, 88 roditelja (20%) je pristupilo istraživanju suvremenog roditeljstva - uloga roditelja (uloga baka i djedova) i odgojno-obrazovne ustanove u odgoju djeteta. Iz podataka vidljivih na Tablici 1. može se iščitati da je prosječna dob sudionika istraživanja 37 godina (SD=15,32) te da najstariji sudionik istraživanja ima 59. godina, dok najmlađi ima 27. godine. Shodno tome, prema podacima iz Tablice 2. vidljiva je prosječna dob djeteta čiji su roditelji ispunjavali anketu M=3 u rasponu od 1 do 7 godina.

Tablica 2. *Dob djeteta*

Najmanje	Najviše	M	SD
1	7	3	1,65

Obzirom na rezultate istraživanja vezane za status njihova stanovanja (Tablica 3.) možemo uočiti da 16 % (N=14) ispitanika živi u proširenoj obitelji, tj. zajedničkom kućanstvu s vlastitim roditeljima (baka/djed), dok ostalih 84% (N=74) ispitanika živi samostalno u vlastitom kućanstvu, tj. u nukleusnoj obitelji.

Tablica 3. *Stanovanje s roditeljima (baka/djed) u zajednici*

Stanovanje	f	%
Da	14	16
Ne	74	84

Percepcija roditelja o razumijevanju važnosti obitelji u suvremenom društvu i procjena roditeljske odgojne uloge u odnosu na ulogu vlastitih roditelja (baka i djedova)

Kako bi se odgovorilo na postavljene probleme koji se odnose na utvrđivanje percepcije roditelja o razumijevanju važnosti obitelji u suvremenom društvu te na procjenu roditeljske odgojne uloge u odnosu na ulogu vlastitih roditelja (baka i djedova) izračunati su deskriptivni podaci. Na osnovi postavljenih pitanja i odgovora na iste uočava se velika osviještenost roditelja o razumijevanju suvremene obitelji danas te velika procijenjenost važnosti međugeneracijske povezanosti i suradnje odnosno uključivanja vlastitih roditelja (baka/djed) u odgoj unuka. Ispitivanjem frekvencija odgovora (Tablica 4.) utvrđeno je da većina ispitanika smatra, njih 91% (f=80) da njihovi roditelji imaju važnu ulogu u životu unuka, dok 9% (f=8) smatra da uloga baka i djedova nije važna za život njihove djece. Shodno tome, 70% (f=62) ispitanika uključuje vlastite roditelje u odgoj djece, a 30% ispitanika iste (f=26) ne uključuje (Tablica 5.).

Tablica 4. *Važnost uloge baka i djedova u životu unuka*

Važnost uloge baka i djedova u životu unuka	F	%
Da	80	91
Ne	8	9

Tablica 5. *Uključenost baka i djedova u odgoj unuka*

Uključenost baka i djedova u odgoj unuka	f	%
Da	62	70
Ne	26	30

Temeljem dobivenih rezultata (Tablica 6). ispitivanjem frekvencije odgovora vidljiva je procjena ispitanika o razumijevanja uloge vlastitih roditelja kao dostatne zamjene za njih kada zbog objektivnih ili subjektivnih razloga nisu u mogućnosti sudjelovati u odgoju, psihosocijalnom rastu i razvoju djeteta. Shodno navedenom, većina ispitanika odgovarala je procjenom 3 (Ne mogu se odlučiti), 4 (Uglavnom se slažem) i 5 (Potpuno se slažem), što ukazuje na relativno visoke rezultate procijene važnosti uloge baka i djedova u odgoju djeteta (M=4; SD=1,03). Također, možemo uočiti (Tablica 7.) da ispitanici visoko procjenjuju važnost uloge baka i djedova u kontekstu odgoja unuka i unaprjeđenju kvalitete odgoja djece – prenošenje temeljnih vrednota (M=4; SD=0,93) i to uz česti odabir procjene 5 (Potpuno se slažem) i 4 (Uglavnom se slažem).

Tablica 6. Procjena roditelja – *uloga baka i djedova u odgoju unuka_1*

	%					M	SD
	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem		
Bake i djedovi kao dostatna zamjena za roditelje	2	9	37	26	26	4	1,03
Valid N (listwise)	88						

Tablica 7. Procjena roditelja – *uloga baka i djedova u odgoju unuka_2*

	%					M	SD
	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem		
Bake i djedovi kao prenositelji temeljnih vrednota	1	2	23	25	37	4	0,93
Valid N (listwise)	88						

Navedeni rezultati prikazuju relativno visoku procjenu roditelja u razumijevanju važnosti međugeneracijske povezanosti kao i važnost potreba uključivanja roditelja (baka i djedova) u život i odgoj unuka. Istodobno, dobiveni rezultati upućuju na želju i potrebu roditelja za unaprijeđenije kvalitete odgoja djece kako kroz uključivanje vlastitih roditelja (baka i djedova) u odgoj djece - prenošenje temeljnih vrjednota, tako i kroz dostatnu zamjenu njih samih kada nisu u mogućnosti zbog objektivnih ili subjektivnih razloga sudjelovati u odgoju, psihosocijalnom rastu i razvoju djeteta. Dobiveni rezultati opravdali su navedena očekivanja čime su ukazali na ideju međugeneracijske povezanosti i osvještavanja pozitivnog utjecaja baka i djedova na obiteljski odgoj te važnosti njihova uključivanja u odgojno-obrazovni proces kao praktičnoj podršci koja doprinosi cjelovitom razvoju djeteta.

9. Zaključak

Pomoć koju bake i djedovi pružaju obitelji najvažnija je zaštita kojom do posljednjeg dana svoga života mogu darivati svoje odrasle sinove, kćeri, unuke i praunuke. Njihova uloga itekako je važna u životu brojnih obitelji, od same činjenice da trebaju razmaziti unuke do nužnosti i potrebe da usklade svoje odgojne ciljeve s ciljevima roditelja kako bi se smanjile greške koje bake i djedovi često čine. Sama značajnost njihove uloge leži u kompleksnosti iste, tj. od podrške i unucima i roditeljima u

stvaranju, razumijevanju, njegovanju i jačanju kvalitete obiteljskih odnosa. Kroz nesebično davanje sebe, pružanje emocionalne podrške i bezuvjetne ljubavi prožete pravednošću i razumijevanjem bake i djedovi utječu na razvoj i izgradnje kvalitetnih odnosa i međunaraštajne povezanosti. Primjerice, djeca će se vrlo rado družiti s djedovima i bakama jer su im oni zanimljivi, pričaju zanimljive priče i dogodovštine iz života, pokazuju im slike iz prošlosti i opisuju događanja. Istovremeno, oni uče unuke mnogim korisnim stvarima, upoznaju ih sa njihovim porijeklom i običajima, ali i sami uče od njih. U skladu s navedenim možemo istaknuti kako će kvaliteta i učestalost kontakata s bakom i djedom tj, njegovanje međunaraštajne povezanosti ovisiti kako od roditelja do roditelja, tako i od baka i djedova, odnosno oni će svojim primjerom održavanja odnosa pridonijeti jačanju osobne i društvene odgovornosti te stvaranju zajedništva u obitelji i zajednici. (Rečić,2011). Budući da se obiteljski odgoj treba gledati u kontekstu vrijednosti užeg i šireg smisla dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na činjenicu da nužno je osigurati kvalitetnu interakciju svih uključenih kako bi se mogao realizirati prijenos pozitivnih vrijednosti između generacija unutar obitelji. Istovremeno, rezultati ukazuju da se uz roditelje kao prenositelje vrijednosti sve više ističu i njihovi roditelji čime uloga baka i djedova dobiva veći značaj. Zbog čega je nužno djelovanje usmjeriti ka regulaciji kvalitete međuljudskih odnosa i veza kako bi se kroz obiteljsku koheziju prijenosa vrednota za očuvanje tradicije, identiteta, autonomije, odgovornosti, kreativnosti, kulture, humanizma i tolerancije mogle prenijeti i ostale vrijednosti u društvo znanja koje također podupiru napredak i europski suživot novih naraštaja u budućnosti.

Obzirom da odgojno-obrazovna ustanova ima značajnu ulogu u poticanju i razumijevanju kompleksnosti navedenih uloga te je važan čimbenik pri uključivanju uže i šire obitelji u život djeteta nužno je da ista osigura kontekst i stvori uvjete za usvajanje i njegovanje temeljnih vrednota očuvanja tradicije, identiteta, autonomije, odgovornosti, kreativnosti, kulture, humanizma i tolerancije. Nadalje, važno je naglasiti da roditelji kao i ostali članovi šire zajednice (baka i djed) kako bi mogli primjereno odgovoriti na zahtjeve svoje uloge i ponašati se u skladu s istom (važnost pridržavanja granica u ulozi koju bake i djedovi imaju prema odlukama i stavovima roditelja djece) trebaju kontinuirano razvijati roditeljske kompetencije i refleksivno promišljati o istima te uvažavati savjete odgojitelja profesionalaca i ostalih sustručnjaka uključenih u odgoj i obrazovanje njihova djeteta i unuka.

LITERATURA

Anderson, W.T. (1990). *Reality Isn't What it Used to Be.* San Francisco, Harper and Row.

Bačlija Sušić, B. (2015). *Inkluzivno obrazovanje u glazbenoj naobrazbi*. Nastava i škola za net generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi, Zbornik radova konferencije Učiteljskog fakulteta Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja, 583-593.

Baka i djed u životu djeteta. Preuzeto sa: http://www.roditelji.hr/jaslice/odgoj/baka-i-djed-u-zivotu-djeteta/ (12.06.2020.)

Bake i djedovi - od sigurne luke djetinjstva do čuvara društva. Preuzeto sa: http://www.ssmb.hr/libraries/0000/7038/Jasminka Brlas.pdf (04.07.2020.)

Blažeka, S., Janković, J., i Ljubotina D. (2004). *Kvaliteta obiteljskih odnosa u seoskim i gradskim obiteljima.* Sociologija i prostor, *42*(1/2), 45-68.

Brajčić M. (2013): *Dijete i kulturna baština – učenje u muzeju*.

Brajša, P. (2005.) *Brak i obitelj iz drugog kuta.* Glas koncila, Zagreb.

Buljan - Flander, G. i Karlović, A. (2004): *Odgajam li dobro svoje dijete. Savjeti za roditelje*. Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba, Zagreb.

Covey, S.R. (1998). *Sedam navika uspješnih obitelji.* Mozaik knjiga, Zagreb.

Čudina - Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Golden marketing: Tehnička knjiga, Zagreb.

Dujmović, M. (2008). *Tata, mama, postajete djed i baka.* Preuzeto sa: https://www.yumpu.com/hr/document/view/38066831/tata-mama-postajete-djed-i-baka-korak-po-korak (28.06.2020.)

European Commission Directorate Public Health and Risk Assessment (2006.). *Infant and young child feeding: standard recommendations for the European Union.* Luxemburg.

Gauthier, A. (2002). *The role of grandparents.* Current Sociology, *50*(2), 295-307.

Janković, J. (2008). *Obitelj u fokusu*. Zagreb: etcetera d.o.o.

Juul, J. (2008). *Život u obitelji: najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece.* Naknada Pelago, Zagreb.
Klepić, S i Laklija, M. (2018). *Bake i djedovi - uloga u skrbi za djecu u obitelji.* Napredak. 159 (3) 325-348. Preuzeto sa: https://hrcak.srce.hr/223377 (04.07.2020.)
Knežević G. (1993). *Naše kolo veliko,* Ethno, Zagreb.
Knežević, T. i Gjurković, T. *Važnost baka i djedova u djetetovom životu.* Preuzeto sa: www.centarproventus.hr/images/Clanci/.../VaznostBakaIDjedova.pdf (15.06.2020.)
Konvencija o pravima djeteta. Preuzeto sa: https://www.unicef.org/croatia/sites/unicef.org.croatia/files/2019-10/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (14.07.2020.)
Lakó, J. H. (2014). *The Issues of The Relationship of Grandparents and Grandchildren in the Light of Physical Activity.* European Journal of Mental Health, 9(2), 178-194.
Ljubetić, M. (2006). Samoprocjena (metarazina) i procjena pedagoške kompetentnosti roditelja. WEB predavanje recenzirano 8.05.2006. i prema Odluci Znanstveno-nastavnog vijeća Filozofskog fakulteta na Sveučilištu u Splitu, donesenoj na sjednici 15.svibnja, 2006., postavljeno na www.ffst.hr (sluzbenoj WEB stranici Filozofskog fakulteta u Splitu)
Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj.* Mali profesor, Zagreb.
Ljubičić, M. (2016). *Normativna i funkcionalna dimenzija intergeneracijske solidarnosti u narativima mladih majki.* Sociologija, 58, 306-323.
Maleš, D. (1995). *Pedagoško obrazovanje roditelja*. U:Pedagoško obrazovanje roditelja – Međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Pedagoški fakultet u Rijeci.
Maleš, D. (Ur.) (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Zavod za pedagogiju, Zagreb.
Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Školska knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Hrvatske, *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*, Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, 10. lipnja 1991. (04.07.2020.)
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Preuzeto sa: http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13571 (04.07.2020.)
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Preuzeto sa: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (04.07.2020.)
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2017). *Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Poglavlje 5.2. Kurikulum predškole.* Preuzeto sa: https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20ranog%20i%20predškolskog%20odgoja%20i%20obrazovanja.pdf (04.07.2020.)
Mitchell, W. (2008). *The role played by grandparents in family support and learning: considerations for mainstream and special schools.* Support for learning, 23(3), 126- 135.
Moro, Lj. i Nemčić Moro, I. (2010). *Odnos više generacija u obitelji.* Preuzeto sa: http://hrcak.srce.hr/59253 (16.06.2020.)
Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012). Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb.
Pećnik, N. i Raboteg - Šarić, Z. (2004). *Neformalna i formalna podrška jednoroditeljskim i dvoroditeljskim obiteljima*. Revija socijalne politike, god.12, br.1, str 1-21, Zagreb.
Pećnik, N. (2008). *Ponašanja, stavovi i iskustva roditelja djece u dobi od 1 do 12 mjeseci.* Izvješće Uredu UNICEF-a za Hrvatsku o rezultatima istraživanja.
Pečnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece.* Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Denona. d.o.o.
Pečnik, N. (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Printera grupa d.o.o.
Pernar, M. (2010). *Roditeljstvo.* Medicina Fluminensis, 46(3), 255-260.
Pernar, M. i Frančišković, T. (2008). *Psihološki razvoj čovjeka.* Preuzeto sa:

https://www.scribd.com/doc/57460928/Psiholo%C5%A1ki-razvoj-%C4%8Dovjeka (16.06.2020.)
Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje - holistički pristup.* Mali profesor, Zagreb.
Polić, M. (1993). *Odgoj i svije(s)t*. Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb.
Rečić, M. (2011). *Odgajati znanjem i ljubavlju: kako postati bolji roditelj*. Tempo d.o.o. Đakovo
Slavica, B, Janković, J. i Ljubotina, D. (2003). *Kvaliteta obiteljskih odnosa u seoskim i gradskim obiteljima.* Preuzeto sa: http://hrcak.srce.hr/33967 (06.07.2020.)
Vukasović, A. (1999a). *Pedagogija*. Hrvatski katolički zbor „Mi“, Zagreb.
Rosić, V. (1998). *Obiteljska pedagogija*. Filozofski fakultet u Rijeci (Odsjek za pedagogiju), Rijeka.
Rosić, V. (2005). *Odgoj – obitelj – škola*. Žagar, Rijeka.
Rosić, V., i Zloković, J., (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Graftrade; Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.
Ross, N., Hill, M., Sweeting, H. i Cunningham-Burley, S (2005). *Relationships between grandparents and teenage grandchildren.* Preuzeto sa: https://www.researchgate.net/publication/277181014_Relationships_between_grandparents_and_teenage_grandchildren (16.06.2020.)
Seme Stojnović I. i Vidović T. (2012). *Djeca - čuvari djedovine*, Golden marketing, Tehnička knjiga, Zagreb.
Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija*. Tonimir, Varaždinske Toplice.
Szentmrtoni, M. (1984). *Problemi suvremene obitelji.* Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti, 39(6), 468-477.
Timonen, V., Doyle, M., i O'Dwyer, C. (2009). *The role of grandparents in divorced and separated families*. Dublin: Family Support Agency.
Zašto je dobro bolje upoznati baku i djeda?. Preuzeto sa: http://wol.jw.org/hr/wol/d/r19/lp-c/102001285 (16.06.2020.)
Zloković, J. (2014). *Obiteljski diskurs u kontekstu nasilja maloljetne djece nad roditeljima*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka.

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF INTERGENERATIONAL COOPERATION AND KINDERGARTEN “MEDVEŠČAK” FOR CREATING VALUE SYSTEMS OF NEW GENERATIONS

Summary

Today, when we talk about the family, we can’t recognize the importance of different relationships and roles and the intergenerational connection of its members without noticing the dynamics of the transformation of the valuable orientations of nuclear communities. Given that different generations have different educational methods, the positive values and preciousness participation of grandparents in the upbringing of new generations are increasingly discussed and talked about, as well as the importance of intergenerational connections and adoption of values, values for preserving knowledge, tradition, identity, autonomy, responsibility, creativity, culture, humanism and tolerance. According to the complexity of the role of grandparents, the role of the educational institution is to encourage the involvement of the immediate and extended family in the life of the child in the educational institution. With this paper we wanted to show how we conducted research on the same with a presentation of the application of an appropriate method in educational practice.

Keywords: *immediate and extended family, intergenerational connection, value orientations, the role of grandparents, the role of the kindergarten*

THE SOCIALIST REGIME IN THE MEMORY POLITICS OF POLAND AND HUNGARY

TAMÁS SZEKERES
University of Szeged, Szeged, Hungary
szeker93@gmail.com

Mentor: Judit Molnár

Summary

My goal is to compare the appearance of the socialist regime in the memory concept of the ruling conservative parties in Poland and Hungary. The two countries have common events in their past, the parallels are more grounded if we consider the memory of socialist regimes. The politics of both countries are still determined by the post-socialist characteristics. The focus of this study is on the consequences of the peaceful democratic transition led to the survival of the socialist elite. This fact causes a special situation, not allowing the countries to face the socialist past and make a compromise of its memorial treatment. PiS and Fidesz gave this issue a new impulse, both parties announced a new era as a substitution of the 'unfinished revolution', making the politics of memory more politicised and controlled. This intention of the right-wing governments took form in the issues of urban spaces, like the names of streets, squares, and the handling of the Communist monuments.

Keywords: *Memory, Memory politics, Poland, Hungary, Communism*

1. Introduction

Memory is an inevitable feature of every human community. Each different group has its own collective memory, formed by its common past, real or mythical, the main purpose of this memory of a community is to interpret the events of history from the viewpoint of the certain group. Because of this, collective memory is always committed to the interest of the community, distinguishing, and defending it against other groups, creating an own identity for every human company, from a family to an empire of millions. To serve this engagement well, memory politics uses symbols and simplifies the events of history and the values of ideologies, to help the members of the certain group connect each other easier (Novick, 2000).

The commitment and the service of interests channel the issue of collective memory to the field of politics. The topic of identity formation belongs to the conflicts of politics, since it has to be decided which interpretation of the past should be officially recognized, whose explanation should determine the education of history, fund researches, raise monuments and give the names of public spaces (Mitszal, 2003). When memory becomes a target of political conflicts, it gets deformed as politics only need a usable concept of memory, which can be distorted by the service of the interest of the present, and can be easily adopted by the citizens in order to gain as much votes on the elections as possible. In the sake of political success, the historical truth can be sacrificed (Wertsch, 2002).

Collective memory can reconstruct the past, and by this, form the present and the future, as it can not only be distorting, forming the facts, but can be selective, telling the truth, but not all of it, endorsing one interpretation over the others, overshadowing the competitor historical narratives, making the preferred memory concept the exclusive one (Assmann - Czaplicka, 1995).

The mentioned features of memory politics can be observed in the political tools of the now ruling governments of Poland and Hungary. Besides the common ideological base of Christianity and conservativism, the two political groups also share similar tools of memory politics, which can be explained with the comparable historical background of the two countries, the orientation to the past as an Eastern European syndrome (Malksoo, 2009), or the fact that conservativism as an ideology tends to reach back to the past and lament about it. The goal of this paper is to reach beyond these presumptions and present examples for the parallels or the differences of the memory politics of Poland and Hungary concerning the period of Communism.

2. After 1990

The Communist regimes, though they have collapsed thirty years ago, still determines the politics of the countries which once were ruled by the socialist ideology. This phenomenon is true for all the post-communist states, for example Romania, Czech Republic, Poland, or Hungary, but there is one feature that creates additional differences to the view of Communism in these countries. The way dictatorships fell was a slow process with negotiations as the main tools or a radical, revolutionary turn formed the way of the transition, even in with acts of violence.

Poland and Hungary have a quite similar set of events in this case, in both countries the fall of Communism happened right next to the round tables of negotiation. These consultative institutions or committees involved the representatives and leaders of the Communist state party and the government on one side with the government-friendly "civil" organizations and syndicates. The other side was formed by the organizations of the opposition, parties, forums which became legal by this point but had a long history of illegal political activity (Rupnik, 2010).

The transition itself was born of in a peaceful way of compromises, which led to a paradox situation, the new parliaments, governments and the political elite itself was created by and contained the radical anti-Communists, moderate anti-Communists and the former Communists (Kusá, 2018). The new political system did not get rid of the Communist leaders, and as a result of this fact, in the 1990s not only the discussion and the agreement did not happened about the past, legitimacy and the crimes of the socialist regimes (Malksoo, 2009), but the post-socialist parties and the former state party leaders gained success on the democratic elections. The era after the fall of Communism meant a period of nostalgia and renaissance for these politicians and parties (Clarke, 2014). The fact that the political life was not cleansed of the corpses of Communism and no dialogue about the traumas happened also led to the lack of legitimacy, there was no clear point of turn, a separation of past and the present, which allows the issue of memory on recent history to become a hot topic for current politics (Zuba, 2013).

The authoritarian nature of the Communist regimes and the lack of discussion about the crimes during the time of these regimes created a memory hole in the post-communist countries retrospectively, there was no chance for the society to face and review the events of the past, there was no such trial for the Communist crimes like the one in Nuremberg for the crimes of the Third Reich (Malksoo, 2009), no perpetrator was brought to justice, the relief of the past crimes did not happen to help the society move on.

3. Illiberal turn

The peaceful transition in Poland and Hungary led to the lack of consensus on Communist crimes in the 1990s, but a new turn happened after two decades. By the 2010s, in both countries conservative parties won the elections and gained governing power. Law and Justice party (Prawo i Sprawiedliwość - PiS) in Poland and Fidesz in Hungary stand on a similar ideological ground, based on Christianity and conservativism, Among numerous parallels, the two parties both created a highly conscious politics of memory on a state level, bringing the past and the interpretation under the territory and control of politics and the government itself (Kusá, 2018).

Pis and Fidesz announced a new transition instead of the (in their interpretation) false change of the regime in 1990, naming this era of democracy as a new republic or the system of national cooperation, and the election as a revolution in the voting booths. An interesting feature of this "new regimes" that they have a strong nostalgia for the antidemocratic regimes from the period before the Soviet occupation, proclaiming a national continuity with the true Polish or Hungarian political leaders of the 1930s. This attitude can be interpreted as a will to erase the Communist era from history, making it a period that was not a part of the national history, however never existed. The removal of the decades of

Communism from the history of the nation also serves the purpose of marking the nation itself as a victim of the events and regimes of the XX. century. Poland and Hungary indeed suffered from dictatorships, from Fascism and Communism as well, but not every person of the nation was endangered by the regimes, the collaborators cannot be viewed as victims. Another important feature of the Fascist and Communist regimes that both totalitarian dictatorships were supported by a foreign power, with an occupying army, according to the now ruling conservative narrative, both Polish and Hungarian people faced an external struggle of oppression by an evil empire and the local folk fought for their freedom for decades, sometimes with guns, sometimes with illegal press, but whole nation itself was a victim and a freedom fighter against external aggression from the Second World Wat until 1990 [or the 2010s](Ágh, 2016).

The goal of turning the Communist era into a non-period can be found even on legislation level, the most direct example is the Fundamental Law of Hungary, which contains that the Hungarian state party and its legal predecessors and the other political organisations established to serve them in the spirit of Communist ideology were criminal organisations, and their leaders shall have responsibility for maintaining and directing an oppressive regime, violating the law and betraying the nation; establishing a legal order built on the exclusive exercise of power and unlawfulness; subordinating Hungary's economy, national defence, diplomacy and human resources to foreign interests; systematically devastating the traditional values of European civilisation.

In the case of Poland, the laws of lustration caused problems of the legislation: the first try for the act of de-communization failed, because the constitutional court found it contradictory for punishing the bureaucrats and the secretaries instead of the real leaders and decisionmakers (Mitrovits, 2012). The Polish situation was also problematic because the parliament only got to adopt a new constitution in 1997 and a Criminal Code in 1998, but both acts outlaw the propagation of the ideologies of Fascism and Communism, stressing the significance of both totalitarian regimes (Belavusau, 2018).

4. Institutions of memory

The highly politicized and controlled memory politics needs institutions which can guarantee the domination of political ideas over the representation and interpretation of the events of the past. These institutions are established, financed, and maintained by the state, focusing on creating the frames of state level memory politics. In this study, I present one-one example from each country, from Poland, the Institute of National Remembrance – Commission for the Prosecution of Crimes against the Polish Nation (Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu – the IPN) and from Hungary, the House of Terror Museum (Terror Háza Múzeum).

The IPN was established in 1998, and its main mission is to investigate the crimes committed from 1917 to 1990, including the Second World War and the Communist period. The IPN also define its principle as researching and popularizing the modern history of Poland, within this purpose, the IPN consists of five offices and has an own publishing house, an archive of numerous photographs, microfilms, videos and audio recordings, providing educational functions as well. The IPN was criticised for rewriting history, serving political propaganda, and legitimizing the ambitions of the government concerning the controlled memory of Poland (Kmieciak, 2017). In spite of the political critiques, the IPN not only researches the crimes of the communist regimes, but also deals with the crimes of the Nazi invaders and the activity of the resistance, with a high professional level, the conferences, publications and historical works made by the co-workers of the IPN have a high standard (Mitrovits, 2012).

The House of Terror in Budapest was opened in 2002, the museum's speciality is that the building itself was used by the far-right Arrow Cross Party at the end of the Second World War and by ÁVH, the secret police of the Communist state from 1945 to 1956, by both organization numerous people were imprisoned, tortured and killed in the building. The museum does not only present the crimes of the two regimes, but also function as a memorial to the victims. The exhibitions of the museum use a lot of symbols to present teach bloody period of history, but these symbols also simplify the events of the past and the actors of them. This simplified view of history hinders the birth of a compromise about the past and the memory of the traumas. The exhibition about the Holocaust only focuses on the actions of the Arrow Cross Party, however the Holocaust started before the takeover of the local Nazi party, clearing the Horthy regime from responsibility in the Holocaust (Horthy regime was the political system

between the two world wars, to which Fidesz reaches back as the last national government of the XX. century).

As for the Communist era, the House of Terror present the period as a coherent whole, leaving out the change caused by the revolution in 1956, finishing the totalitarian dictatorship of the Rákosi regime. Not stressing the difference between the regimes before and after 1956 distorts the role of the Communist politicians through the four decades, treating the repressing Stalinist dictatorship of the 1950s and the soft system in the 1980s as the same period (Frazon- K. Horváth, 2002).

5. Change of names

Another common action of Pis and Fidesz within erasing the memory of Communism is the case of changing the names of public spaces left from the previous regime. This act can be viewed as a compensation for the foregone change of the political elite in 1990, as Pis and Fidesz mark themselves as the fulfillers of the fall of Communism. Although the names that can be related with the ideology of Communism, for example Karl Marx, Vladimir Lenin or Red Army can no longer serve the political goals of the past regime, because it no longer exists, but these names still reminds society of the once ruling political power. This fact turns the streets and squares into monuments of Communism, which is at least uncomfortable for a government trying to eliminate the memory of past regime (Pótó, 2003). This attitude causes that the conscious memory politics reaches the public spaces, the name giving processes get under the control of political decision makers instead of local governments, however it is their authority by law.

In Poland, the second wave of erasing the Communist names from public spaces started in 2016, when the Polish parliament adopted a law prohibiting propagation of totalitarian regimes through names of buildings, objects, and public service devices (Belavusau, 2018). The "street de-communization law" put IPN in charge of the process, the institute announced a list of ideologically not appropriate names with a deadline for the local councils to change the names propagating Communism. The local communities' actions depended on the decision of the IPN, as for the institute approved the suggestions for the names of public spaces. The provisions of the law and the important role of IPN caused civil resistance in some cases. For example, in Kraków, the owner of a building kept a memorial tablet remembering the foundation the Polish Workers' Party, confronting the orders of the law (Kmieciak, 2017).

The Hungarian case also started with a legislation act, in 2012, according to this law, no firm, media, civil organization, public space or public service can use the name of a person who took a leading part of building or maintaining authoritarian regimes of the XX. century or the name of an expression or organization associated with the authoritarian regimes of the XX. century. The interpretation of the law caused several problems, because there are names, which became symbols of the communist regimes without taking part of building these systems, for example Karl Marx himself did not build communism, because he passed away before his ideas were brought to life, but as the founder of the ideology, Marx appeared as one of the main symbols of the regime, numerous institutes, organizations, streets and squares used his name. According to the reading of the 2012 act, Marx is not associated of the totalitarian regimes of the XX. century. This deficit of the law's text led to a series of problematic events. As the act says, local governments have the authority to identify and change the names marked problematic by the law. Large cities could afford to hire historians to provide scientific help in the decisions, but the small settlements do not have the qualification to judge in historical questions. To resolve this problem, the act enabled the local governments to ask for the resolution of the Hungarian Academy of Sciences in the case of names associated with the totalitarian regimes. The governments did not risk in the sensitive issue, hundreds of names became objects of investigation, whether they were prohibited by the law or not. The local governments proved to be overzealous, the Academy of Sciences had to give an opinion on not just lesser known cases but on the famous authors of Russian and Hungarian literature or phrases which were typically used for the names of public spaces after the Second World War, for example Freedom, Peace or Constitution.

In connection with the second wave of changing the names of public spaces, critique took shape about the acts officially dealing with the names of totalitarian regimes, so both Fascism and Communism, but in practice, the changes only concern the denominations of Communist ideology (Hegyi, 2012). The weak point of this argument is that the Second World War was also followed by a symbolical cleansing. In the early 1950s, the names associated with the right-wing regimes and

ideologies were erased from the public spaces, in a much larger scale than the name-changing after the fall of Communism (Mészáros – Pór, 1993). Based on that, the acts regarding the deletion of names of totalitarian regimes from public spaces in the 2010s can only refer to the names of Communism, because the memorials of the right-wing regimes were changed decades ago and no longer exist.

In both Poland and Hungary, the actions of de-communization in the names of public spaces were legitimized with a scientific background, provided by an institute with a markable professional reputation. The IPN and Hungarian Academy of Sciences, and in the whole case, science itself served the interests of politics, which situation was a new way of political actions done by PiS and Fidesz. In both countries the historian community criticized the laws of de-communization, in connection with this debate, the ethical question comes up regarding the mission of historians, education and history itself as a science. Do historians have to provide moral education, make a value judgement, give an opinion on political viewpoints and offer guidance among the ideologies or can this kind of decision and judgement be made by the average citizen and the historian's task is only to research and investigate the events of the past and bring facts and information about them? These questions reach far beyond the goals of this paper, but the interfering of politics in memorial cases and the heavily controlled memory politics bring this issue to the moral level.

6. International effects

The topic of memory politics does not only concern the domestic fields of political debates, as Poland and Hungary - among other post-socialist countries – are member states of the European Union, the issue of remembrance, especially the crimes of Communism appeared among the institutes of the EU. The Eastern enlargement of the EU in 2004 meant the first step of this process, as the V4 states, Poland, the Czech Republic, Slovakia and Hungary joined the organization, but the Baltic countries were also important participants as former member states of the Soviet Union (an interesting fact that between 2002 and 2010 the Hungarian government was formed by the ex-communist party, so at this period Hungary was not active about the issue, but the House of Terror was already established by the former Fidesz government).

The post-socialist members with Poland as the leader, started a campaign for the crimes of the Communist regimes to be acknowledged equally to the crimes of Fascism. This political purpose manifested in the Prague Declaration on European Conscience and Memory. The Declaration was mainly initiated by the Czech Republic and claims that Europe only can be united if it is able to reunite the history of the continent, recognizing Communism and Nazism as a common legacy. The Declaration mentions the necessity of discussion about the past of Eastern Europe, and Communism, the ideology itself, not leaving out the crimes against humanity, committed by Communist politicians and organizations. According to the document, no justice was served in the case of these crimes, the perpetrators have not yet been brought to justice and their victims have not yet been compensated.

The Declaration suggests to establish a memorial day for the victims of both Nazi and Communist totalitarian regimes, 23rd August, the day of singing the Molotov-Ribbentrop Pact, also the plan of an institute of European memory and conscience appears in the document and a suggestion for an adjustment of European history textbooks.

The idea of a compromise about the different historical background of the member states of the European Union is indeed a constructive initiation, but the 'dark side' of politics can be observed in this issue as well. The Declaration and the goal of the post-communist countries were not supported by the left-wing parties of Western Europe. According to these parties, the right-wing governing parties only deal with the issue of Communist crimes for domestic reasons: they want to weaken their opponents of national level politics, in these countries the socialist parties are mostly the descendant of the state parties of the Communist regimes, so keeping the crimes of the past regimes on agenda degrades the ex-communist parties. The same thing is the reason why socialist governments of Eastern Europe do not focus on memory politics, especially on the Communist period of memory (for example Hungary at the time of singing the Prague Declaration). This attitude also reveals a problem which was mentioned earlier, discussing all Socialist and Communist politicians and parties as the same, however a soft dictatorship of the late 1980s cannot be compared to the totalitarian Stalinism or Nazism (Silvan).

Referring to the past crimes of Communism cannot only serve recent political purposes; the issue can be used as a 'whitewashing' of the certain state's responsibility in the crimes through the XX. century. Although the crimes of each extremist totalitarian regimes are not the same and is not viewed

as the same in the European Union, still putting stress on the actions of Communist regimes can divert attention away from other events of the past, for example the Holocaust. The fact that this memorial activity is mainly showed by conservative or right-wing politicians can bring up the question about the political goal, is the main purpose is to create discussion and bring justice to the victims of the totalitarian regimes or the primal use of this topic is to gain political support in the national frame and strengthen the legitimacy of a post-socialist state by blaming the political left for the crimes of the past while overshadowing the actions of the right-wing dictatorships (Clarke, 2014).

This kind of controlled memory can affect the quality of democracy as well, the distorted view on the past according to the roles of victims and perpetrators hinders the possibility of a consent and moving on the traumas of history, turning a whole nation into martyrs does not help the birth of a democratic identity (Kusá, 2018).

On the other hand, the post-socialist countries cannot be blamed for remembering their past, besides the collaborators, numerous victims can be found, unlike Western Europe, the Eastern bloc suffered from two occupations and the terror of two totalitarian regimes, the crimes of the Stalinist states cannot be known and cannot be understand totally by Western Europe since Communism did not happen is the Western countries. Because of this the trauma of the constructed society of Communism is not discussed in the territory where it did not take place. This lack of dialogue not only concerns the West, but the post-socialist countries too. Communist regimes, however they got softer through the decades, were still dictatorships with limited possibilities for facing the past, so Eastern Europe not only has a memory hole of the era of Communism, but actually the traumas of the Second World War were also not discussed, as a totalitarian regime raised by a foreign occupying power was followed by another external oppression (Malksoo, 2009). The peaceful way of transition also had its effects on this problem, no revealing liberation happened from the Communist era, but as the change of the elite did not happened entirely, there is still tension because of this situation, which can create a field and a need for discussion and compensation for the foregone facing of the events of history.

7. Conclusion

The post-socialist countries of Central and Eastern Europe have a double handicap on memory politics and the ability to handle the struggles of the past. Beyond the iron curtain one invasion was defeated by another, a second trauma put weight on these societies. The fall of Communism with the end of dictatorships and the possibility of free speech offered an opportunity to cope with the bloody events of the XX. century, but transition in each country did not happen without disruptions or clean separations of the past and present.

In the case of Poland and Hungary, the peaceful transition by negotiations guaranteed the lives and security of the participants, but the survival of the Communist elite in the democratic institutes and the nostalgia for the era of socialism caused a lack of appropriate handle of the past. The result of this partial solution in society was a demand for fulfilling the transition and cleanse the Communist past from the current politics. This need could be used by conservative anti-communist parties to gain political power and establish an excessive memory politics.

We can observe the similar tools of this state level memory in both countries, how the institutional frames were created by the state in order to supply the scientific background for the political purposes and beyond the organizations, how legislation also became the servant of forming remembrance, so the political action gets legally and scientifically legitimized.

Conscious memory politics itself is not a harmful phenomenon, the real problem is when the balance break between politics and science. In the case of the two post-socialist countries, the field of science was impacted by the interests of politics and the not the facts are the primal factors anymore. Proportion is also deeply significant, memory politics should keep an eye on the importance of each historical event, not to prefer or overshadow one to another alongside political interests. This concerns the Prague Declaration, the crimes of the Communist regimes should not be considered equal to the crimes of the Nazis, but the Eastern member states of the EU legitimately claim right to discuss the issue and remembrance to the victims.

Probably the main point and purpose of memory politics is dialogue, the historical traumas need to be discussed in order to be processed by society, but to reach this goal, the leaders of this discussion should not be the politicians, but the historians with the methods of science. The problematic laws on de-communization show that the handling of the issue shall be based on facts and researches instead of

preconceptions and selection, facing historical events cannot happen by erasing periods, but by learning about and from them. Memory politics should serve the processing of the past and the remembrance of the victims, not maximizing votes.

BIBLIOGRAPHY

Attila Ágh (2016) Cultural War and Reinventing the Past in Poland and Hungary: The Politics of Historical Memory in East–Central Europe. *Polish Political Science Yearbook*. **45.** 32-44.

Jan Assmann - John Czaplicka (1995): Collective Memory and Cultural Identity. New German Critique. 65. 125–133.

Uladzislau Belavusau (2018): The Rise of Memory Laws in Poland. An Adequate Tool to Counter Historical Disinformation? *Security and Human Rights*. **29**. 1-4. 36-54.

David Clarke (2014) Communism and Memory Politics in the European Union. *Central Europe*. **12**:1, 99-114

Zsófia Frazon – Zsolt K. Horváth (2002): A megsértett Magyarország. A Terror Háza mint tárgybemutatás, emlékmű és politikai rítus. *Regio - Kisebbség, politika, társadalom*. **13.** 4. 303-347.

Szabolcs Hegyi (2012): A diktatúra neve. Retrieved from: https://ataszjelenti.blog.hu/2012/11/25/a_diktatura_neve [14.08.2020.]

Jacques Kmieciak translated by Győző Lugosi (2017): "Kommunistátlanítás" és emlékezetpolitika Lengyelországban. *Eszmélet*. **29.** 115. 98-119.

Dagmar Kusá (2018): Memory Holes and the Democratic Project: Impacts of the Abuse of Memory on the Quality of Democracy in Central Europe. In: Kusá, D. (Ed.). Identities in Flux: Globalisation, Trauma, and Reconciliation. Bratislava: Kritika&Kontext.

Maria Malksoo (2009): The Memory Politics of Becoming European: The East European Subalterns and the Collective Memory of Europe. *European Journal of International Relations*. **15**. 4. 653–680.

György Mészáros - Edit Pór (1993): Budapest új utcanevei. *Kritika*. **22.** 3. 44-45.

Barbara A Misztal (2003): Theories of Social Remembering. Maidenhead - Philadelphia, Open University Press

Miklós Mitrovits (2012): A történelem kriminalizálása. Átvilágítások, perek és kárpótlás a cseh, a lengyel és a magyar gyakorlatban (1989–2012). *Eszmélet*. **24.** 94. 98-119.

Peter Novick (2000): The Holocaust in American Life. Boston, Houghton Mifflin Harcourt

János Pótó (2003): Az emlékeztetés helyei. Emlékművek és politika. Budapest, Osiris

Jacques Rupnik (2010): Coming to Terms with the Communist Past: The Czech Case from a Comparative Perspective. Retrieved from: http://monumenttotransformation.org/atlas-of-transformation/html/c/coming-to-terms-with-the-past/coming-to-terms-with-the-communist-past-the-czech-case-from-a-comparative-perspective-jacques-rupnik.html [13.08.2020.]

Kristiina Silvan: "Eastern Challenge" of the European Memory Regime Institutionalising the narrative of totalitarian Communism. Retrieved from: https://www.academia.edu/19353863/_Eastern_Challenge_of_the_European_Memory_Regime_Institutionalising_the_narrative_of_totalitarian_Communism [14.08.2020.]

James V Wertsch (2002): Voices of Collective Remembering. Cambridge, Cambridge University Press

Krzysztof Zuba (2013) The Present Through the Past: Polish Presidents and the Post-Communist Debate, 1989–2010. *Debatte: Journal of Contemporary Central and Eastern Europe*, **21.** 1. 87-106.

Act CLXVII of 2012 on the amendment of certain laws prohibiting the names associated with the authoritarian regimes of the XX. century. Retrieved from: https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200167.TV [14.08.2020.]

The Fundamental Law of Hungary. Retrieved from: https://www.kormany.hu/download/f/3e/61000/TheFundamentalLawofHungary_20180629_FIN.pdf [14.08.2020.]

House of Terror Museum. Retrieved from: https://www.terrorhaza.hu/en/museum [14.08.2020.]

Institute of National Remembrance. Retrieved from: https://ipn.gov.pl/en/about-the-ipn/2,Institute-of-National-Remembrance-Commission-for-the-Prosecution-of-Crimes-again.html [14.08.2020.]

Prague Declaration on European Conscience and Memory. Retrieved from: https://www.praguedeclaration.eu/ [14.08.2020.]

Summary on the scientific investigation of names associated with the authoritarian regimes of the XX. century. Retrieved from: https://mta.hu/data/dokumentumok/hatteranyagok/akademiai_szabalyozasok/osszefoglalalo__XX._szazadi_onkenyuralmi_rendszerek_b.pdf [14.08.2020.]

THE EFFECTS OF PANDEMIC-FORCED ONLINE EDUCATION ON THE UNIVERSITY STUDENTS

YASIN TOKAT
University of Szeged, the Faculty of Law and Political Sciences, Szeged, Hungary
potestas.mentis@gmail.com

Summary

The COVID-19 pandemic has certainly affected almost every aspect of daily life. Nevertheless, the activities dealing with social gatherings and travel were affected the most. In this paper, the effect of the pandemic on university students, especially the international students will be investigated from technical, economical, and psychological aspects. Some institutions have chosen to switch their courses from campus to online due to the pandemic. Undoubtedly, distance education is quite beneficial and necessary for the well-being of the entire society. If it was not for online education, education would have come to a complete halt. Notwithstanding, there are also some side effects and setbacks of this proposed solution for the sake of continuity of formal education behind the curfew and social gathering restrictions. In a distance learning mode, the learning experience is quite different from being in the lecture room physically. It is essential to analyze such drawbacks, institutional and student preparedness in the face of compulsory distance learning, in order to understand the issues brought about by the pandemic and improve the overall quality and conduct of this type of teaching/learning activity. This study will investigate the possible drawbacks of distance education for the students who either study at the university or are prospective of doing so.

Keywords: *distance education, technology, impact of pandemy, student motivation*

1. Introduction

The COVID-19 pandemic has certainly affected almost every aspect of daily life. Nevertheless, it hit the activities the hardest which deal with social gathering and travel. In this paper, the effect of the pandemic on university students, especially the international students will be investigated from technical, economical and psychological aspects. International university education is one of those events which opens the doors to a new culture, a new society, new languages, new costumes, new traditions, and new knowledge for foreigners. Hence, it is this chief reason why students choose to travel overseas as they seek to widen their horizons, gain new knowledge, meet new people, encounter the challenges brought by being in a different county, and ultimately enrich their experiences through this rather adventurous journey. For this reason, the social aspect of studying abroad is the essence of being an international student. Because of the pandemic, some institutions have chosen to switch their courses from campus to online for everyone. Nevertheless, this might have a spoiling effect on a studying abroad activity for international students or prospective ones.

Distance education is not a new topic even though it is a recent development within this millennium. It has been a growing, voluntary trend among various institutions for some of their courses. In usual cases, both the institution and the learner can be expected to be ready in terms of teaching platform, technology, structure, materials, testing, evaluation, and motivation. In usual cases, it is rather the matter of choice over in-campus learning with some advantages for the students. Nevertheless, the COVID-19 pandemic has turned this voluntary practice into a compulsory one for all which has brought a set of challenges both for the teaching personnel and the learners. In a distance learning mode, the learning

experience is quite different from being in the lecture room physically. The learner lacks social and physical stimuli which might lead to a certain outcome for the learners. This study will investigate the possible drawbacks of distance education for the students who either study at the university or are prospective of doing so.

1.2. The Background

1.2.1. Overview of the Events

The COVID-19 pandemic or the coronavirus pandemic, is an ongoing global pandemic of coronavirus disease 2019 (COVID-19), caused by a new type of coronavirus, the SARS-CoV-2 (WHO, 2020). In December 2019, it was first recognized in Wuhan, China as it later spread globally as the World Health Organization declared the outbreak a Public Health Emergency of International Concern on 30 January 2020 and a pandemic on 11 March (WHO, 2020). As of now, the virus has spread to almost every country, affecting millions of people killing the thousands.

Coronavirus can spread between people through small droplets produced by coughing, sneezing, and talking if they are in close contact. People can become infected by touching a contaminated surface and then touching their mouth, nose, or eye areas on their face. Social distancing is one of the recommended preventive measures along with hand washing, wearing a mask, maintaining the recommended social distance, disinfecting surfaces, increasing indoor ventilation, and air filtration (WHO, 2020). Authorities globally have responded by implementing travel restrictions, lockdowns, workplace hazard controls, and facility closures to curb the spread of the disease. Governments also tried to increase the testing capacity and try to trace contacts of infected people. In this way, the pandemic has caused global social and economic disruptions. Schools, universities, and colleges have been closed either on a nationwide or local basis in 161 countries, affecting approximately 98.6 percent of the world's student population (UNESCO, 2020).

1.2.2. Closure of Schools, Colleges and the Universities

The COVID-19 pandemic has hit educational systems worldwide among many other areas as school is one of the daily gathering places for young people. This has to lead to the school, college, and university closures all around the globe as most authorities temporarily closed educational institutions in order to halt the spread of the pandemic. According to a UNICEF (2020) observation, 1,058,824,335 learners were affected by the pandemic which makes 60.5 percent of total enrolled learners in 106 country-wide closures as of August 2020.

These closures affected teachers, and working parents just like students. Moreover, the pandemic has removed the veneer, exposing various social and economic issues such as student debt issues, digital competency, student accommodation, access to healthcare, and food security. In response to school closures, UNESCO suggested the application of distance learning arrangements and open educational platforms to bridge the learners with the teachers while reducing the adverse effects of the pandemic on the educational system (Papagiannis, 2020).

The closure of colleges and universities has broad complications for students, faculty staff, administrators, and institutions in general. In the United Kingdom, thousands of students are expected to delay the commencement of their education for their undergraduate degree to a later year due to the pandemic (Adams, 2020). This can lead to the loss of billions of USD in equivalent due to the number of students expected to study at university in the 2020/2021 academic year (Adams, 2020).

Colleges and universities across the United States have been called upon to proceed to refund their students the cost of tuition and accommodation as the educational institutions, dorms, dining halls were shut down, athletic events and commencements were canceled and the whole higher education experience was reduced to an online one(Belkin & Korn, 2020).

2. Literature Review

Since the pandemic is a new event, there are not many studies done on the impact of the pandemic on higher education. Specifically, literacy about efficiency and issues of distance education on

university students is a very shallow area. Therefore, there have been online a few studies conducted prior to this one. A few of the relevant publications will be given in the following part.

Mainly a group of researchers published an article in the Journal of Surgical Education with the title "Using Technology to Maintain the Education of Residents During the COVID-19 Pandemic"(Chick, & Clifton, et al., 2020). In their article, they specifically investigate the challenges brought by the pandemic upon the educational landscape for surgical residents. They have attempted to define the scope of the problem of maintaining surgical resident education while maintaining the safety of residents, educators, and patients. Within the basic framework of limiting in-person gatherings, postponing or canceling elective operations in hospitals, and limiting rotations between sites, they propose innovative solutions to maintain rigorous education in their paper.

Another article leans on the impact of the pandemic on education that has been published by Simon Burgess and Hans Henrik Sievertsen (April 2020) with the title "Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education". In their article, they discuss that the global lockdown of education institutions is going to cause a major interruption in students' learning; disruptions in internal assessments; and the cancellation of public assessments for qualifications or their replacement by an inferior alternative. They too discuss and suggest what can be done to mitigate the negative impacts.

One article, titled "The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review" published on the US National Library of Medicine National Institute of Health (Nicola, M., Alsafi, Z.et al., 2020) investigates the impact of the pandemic in various sectors and industries such as; Agriculture, Petroleum & oil, Manufacturing, Education, Finance, Healthcare, Pharmaceutical, Hospitality, Tourism, Aviation, Real Estate, Sports, Information Technology, Media, Research & Development and Food industries and sectors.

3. The Aim of the Study

The internet and communication technologies have brought many blessings upon how we conduct our day-to-day activities. This can be felt even stronger in our current case as the entire world is locked up against the dangers of the contagious disease. Undoubtedly, distance education is quite beneficial and necessary for the well-being of the entire society. If it was not online education, the education would have come to a complete halt. Notwithstanding, there are also some side effects and setbacks of this proposed solution for the sake of continuity of formal education behind the curfew and social gathering restrictions. It is essential to analyze such drawbacks, institutional and student preparedness in the face of compulsory distance learning, in order to understand the issues brought by the pandemic and improve the overall quality and conduct of this type of teaching/learning activity. This is especially challenging for international students as they travel to a country to get exposure to different customs, traditions, applications, and experiences. If we take the social part of learning from this, one of the main purposes of studying abroad will be taken away bluntly. Therefore, compulsory distance learning will have more dramatic consequences for international students. Effects of compulsory distance education on students' motivation to carry on the learning activity and attention maintenance, their technical preparedness will be investigated from the viewpoint of local and international students. The outcome of the paper can bring some suggestions to increase learners' motivation and attention, especially from the aspect of international students so that institutions might invest in some various curriculum, lecture, and technology design to overcome such issues brought by such extraordinary situations.

4. Methodology

As the subject matter of this study is the university students, a comprehensive survey has been conducted to reveal the ways the pandemic has been effective in their study process. An online survey has been presented to 50 university students from various countries from bachelor, masters, and doctoral levels. The majority of the students are international students who are admitted to a university which is located out of their home country. Some prospective students are also included who still study at a university in their country but planning to continue their education abroad. Local students were also part of the survey. There have been fourteen multiple-choice questions asked for the students to answer. One optional free text area has been left for the students to leave any additional though, which shed an extra layer of light to their circumstances and concerns. Below are the questions that were being directed to the students:

1. Education Level.
2. In which country is your university located?
3. Are you an international student?
4. How many semesters are left until the graduation
5. Are you planning to postpone/prolong your studies?
6. Have you ever taken an online course before?
7. How motivated are you to pursue the following semester only online (distance learning)?
8. With which kind of device do you plan to participate in online education?
9. Please rate your technical capacity to pursue an online semester.
10. How comfortable are you being in front of the camera during an online session?
11. Please select how do you agree or disagree with the following statement "Socializing with my peers and the campus life is very important for me".
12. How would social distancing affect your learning process?
13. How concerned are you regarding the effect of the pandemic on your academic success?
14. How did the pandemic affect you economically?

5. Data Analysis

In this section, the result of the survey will be analyzed and the results will be further interpreted accordingly in the discussion part. The numbers and graphics are generated from the survey through the answers given to the 14 survey questions by the participants.

Firstly, let us analyze the educational level of the participants. Among the 50 participants of the survey, the majority of the students are in the process of having their bachelor's degree with 58 percent. Naturally, the master's students follow them with 32 percent. The doctoral candidates make up 10 percent of the remaining part. The below chart demonstrates the division of participants educational background:

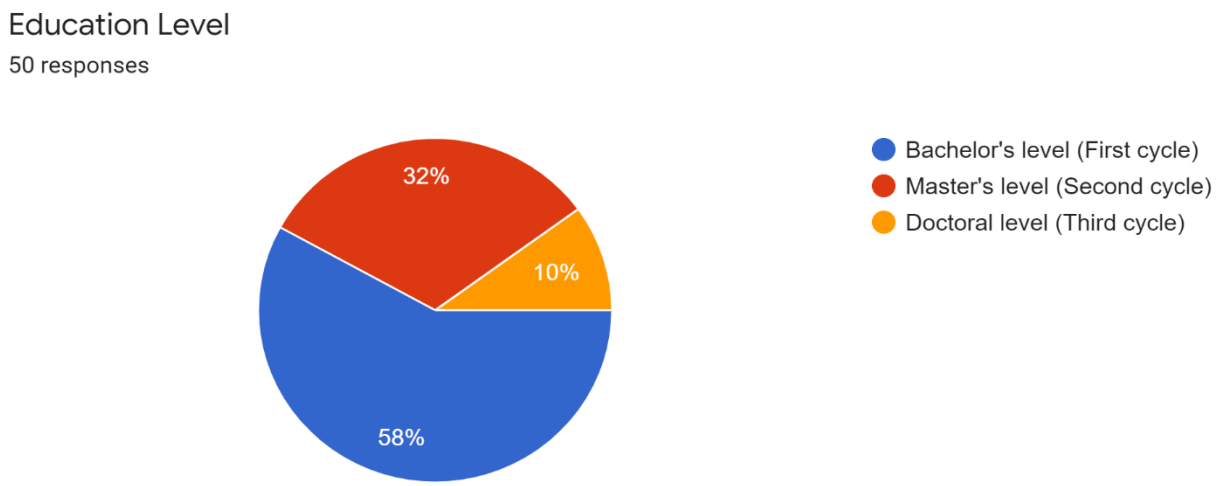


Chart 1: *Education Level*
(Generated from the survey)

In the second question, the participant responded to the question about the location of their educational institution. The majority of the participants are studying in Hungary as 21 students choose it as a study destination. The following are the breakdown of the locations and the number of students per the given country: Portugal= 6, the United Kingdom= 4, Canada= 2, Greece= 2, Spain= 2, Morocco= 2, Algeria= 1, Australia= 1, Cambodia= 1, Czechia= 1, India= 1, Ireland= 1, Turkey= 1, Syria= 1, Tunisia= 1, Poland= 1 and Sweden= 1. Below is the breakdown of participants' geographical division by the location of their university.

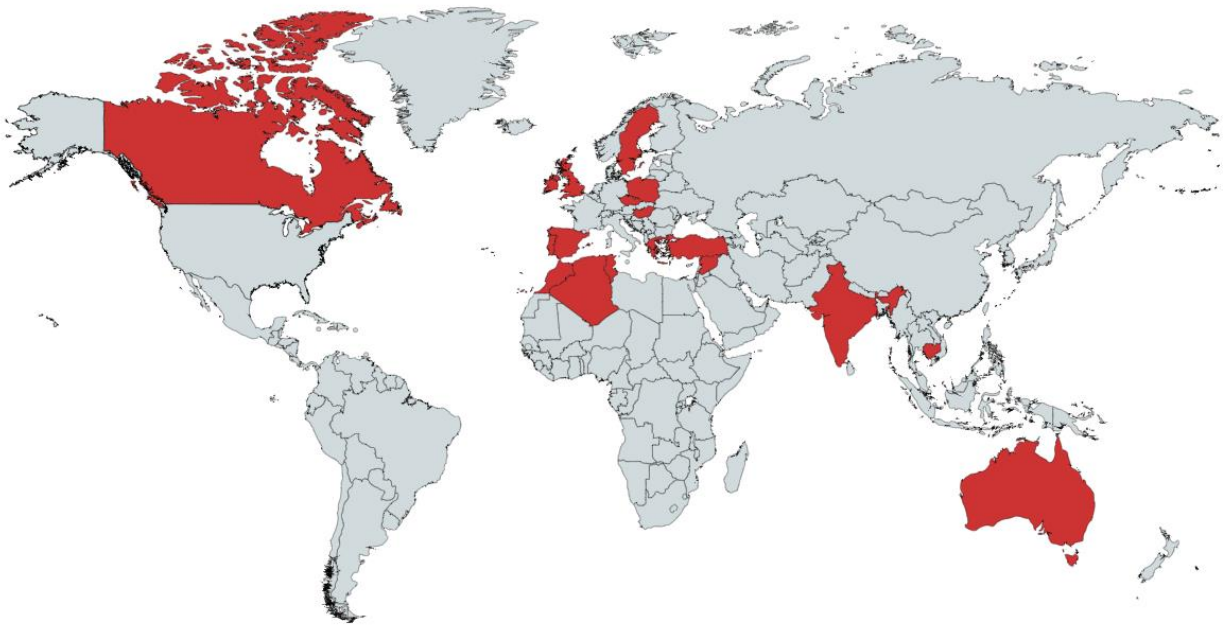


Chart 2: *Geographical Breakdown of Educational Institutions*
(Generated from the survey)

Among all the students, the majority of the participants notified that they are the international students in their host institution by 66 percent. The remaining 34 percent responded that they study in their home country, hence they are the local students.

Another aspect was the number of semesters left until they graduate. The result is representative for all groups as freshmen, sophomore, junior and senior students all existed among the participants. It is worth mentioning that 12 percent of the participants have only 1 semester to graduate. 16 percent also mentioned that they have 2 semesters to graduate. Apparently, in total 28 percent of the students are in their final year. On the other hand, 20 percent of the students have 6 years to graduate and another 26 have 4 semesters ahead. They are either beginners or second-year students which makes another majority in the survey by 46 percent in total. Below chart demonstrates the breakdown of remaining semesters for the graduation:

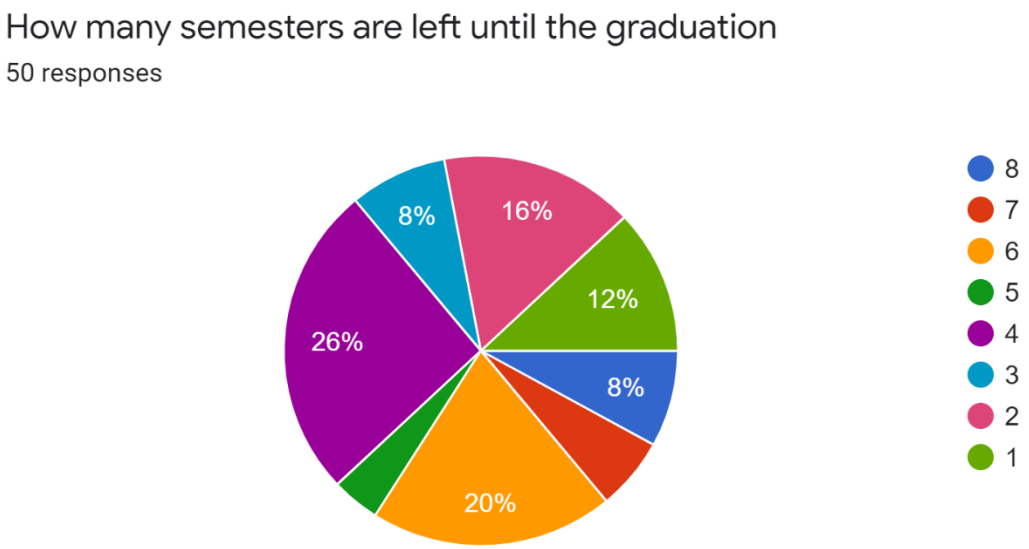


Chart 3: *Number of Semester till the Graduation*
(Generated from the survey)

In the 5th question, students were asked whether they are planning to postpone their studies or not. About a quarter of the students mentioned they consider postponing their students. 24 percent mentioned that they plan to delay their studies due to the pandemic while 76 percent consider no delay. This 24 percent is equivalent to 12 students in the survey. Among them, 6 are in the Bachelor, 5 are in the Master's and the remaining 1 is in the Doctoral Program.

In the following questions, students were asked whether they have taken an online course before or not. 66 percent of students have taken an online course before and might be expected to be familiar with the concept. On the other hand, 34 percent of them have never taken an online course before. We might assume their experience with distance education to be limited.

Another important question was asked students' to reveal their motivation to pursue their education under the uncertainty of a pandemic situation. The below chart demonstrates the breakdown of how motivated they are to participate in distant learning:

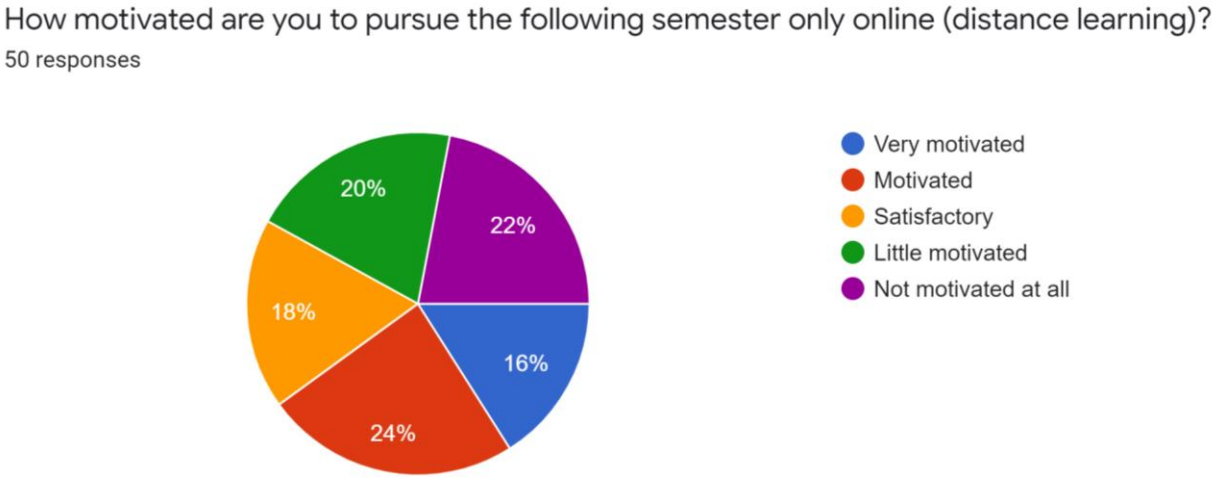


Chart 4: *Students Motivation*
(Generated from the survey)

An important result is that 22 percent of the students are not motivated at all to participate in online learning. Another 20 percent are only a little motivated to do so. These two groups make up 43 percent of the students all together who are not so keen on following an online semester. Nevertheless, these students should not be assumed totally lost as only 18 percent of "not motivated at all" respondents consider postponing their studies. Among the "little motivated" students, it is only 10 percent.

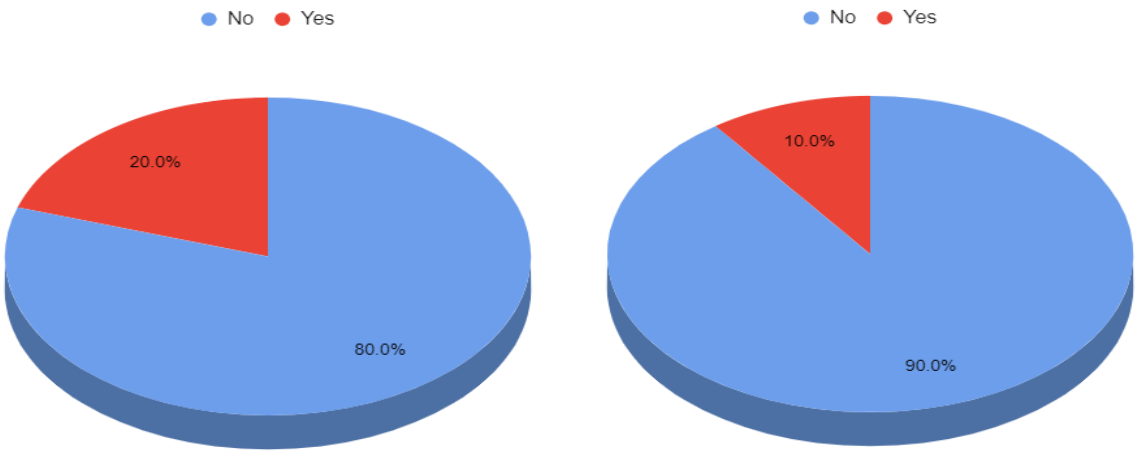


Chart 5: *Planning to Postpone the Studies among "Not motivated at all" and "Little Motivated" Respondents.*
(Generated from the survey)

So, the institutions should consider this number to set realistic tuition fees, student support programs, and student success expectancies. Instruction design might turn this result into a success story or a failure one. In the below charts, postponing tendencies can be observed in more detail. The chart on the left-hand side is "not motivated at all" respondents and the chart on the right-hand side is "little motivated" respondents as "yes" indicates postponing their studies.

The following three questions are prepared in order to learn about the technical aspects and student preparedness to participate in online learning. Students were being asked which kind of device they plan to participate in online education and the following charts demonstrate their intended use of technological devices for distant learning. Most classical of the university students, 74 percent of the participants responded that they will utilize their laptop in online learning. Interestingly, the willingness to use the new trend smartphones by 16 percent is twice as much as the use of traditional desktop computers.

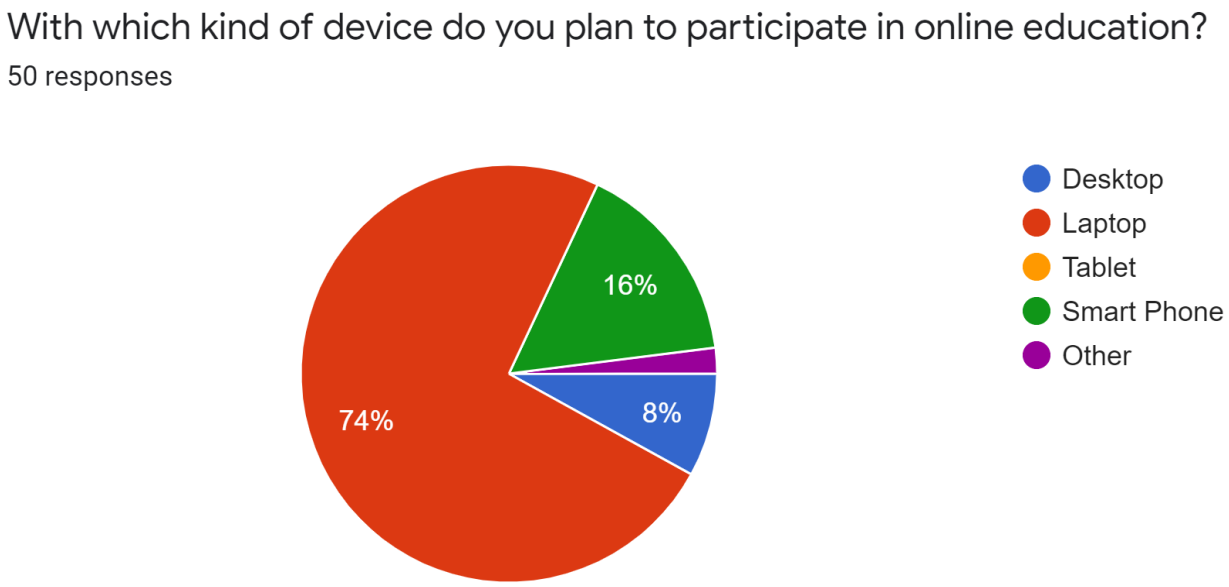


Chart 6: *Technological Devices*
(Generated from the survey)

Besides the devices themselves, their capacity and internet quality do also matter in online education. Hence, the students were asked to rate their technical capacity to pursue an online semester in terms of internet quality, laptop/desktop performance, camera, and headset quality. Below is the break down of their rating:

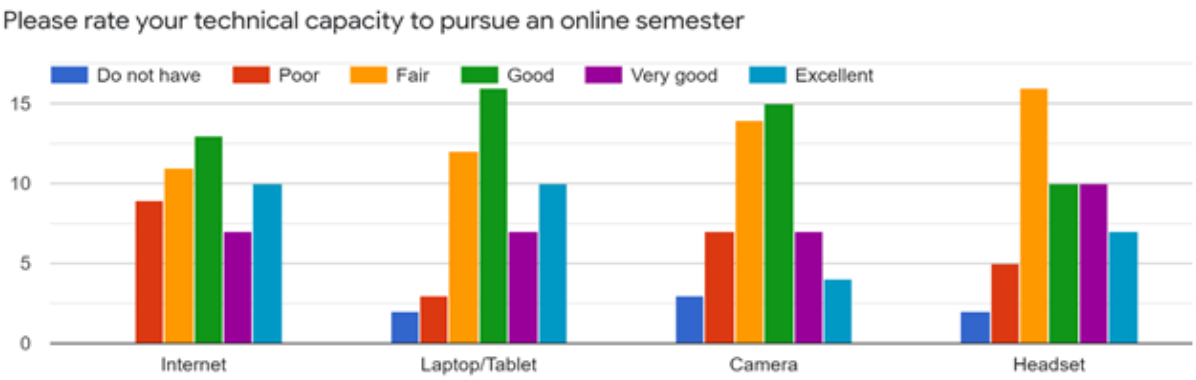


Chart 7: *Technical Capacity*
(Generated from the survey)

It is worth investigating that among the participants, 9 students mentioned that their internet quality was poor whereas 11 rated their connection as fair. This should be taken into consideration in terms of image and sound quality of online sessions as well as an uninterrupted continuum of a live session. Another thing to consider is that some people do not have laptops, webcams, or headsets. These can further put a hindrance for some students to participate in online education.

Following this, a scenario was assumed where the students were required to turn their webcam on during an online learning session. The participants were asked to rate how comfortable this would make them feel. Below are the results:

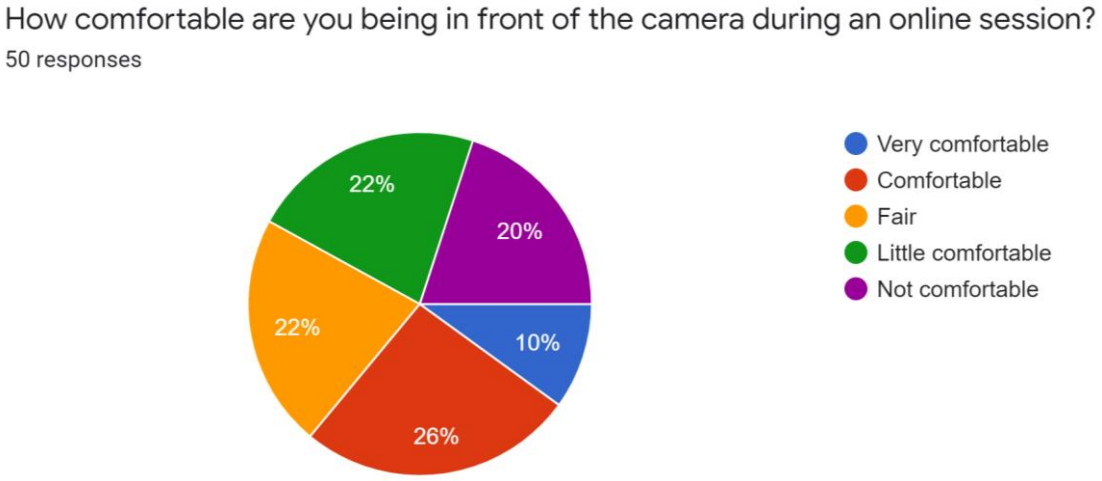


Chart 8: *Comfort with Letting the Camera On During the Online Session*
(Generated from the survey)

The above chart indicates that 1/ 5 of students are not comfortable with using the camera to record themselves while another 22 percent is a little comfortable. This is a significant number that should be taken into consideration in lesson planning and institutional settings.

The social part of university life is essential for many students, especially for international students. In the following part, students were being asked to rate how they agree or disagree with the statement: “Socializing with my peers and the campus life is very important for me". The following chart demonstrates their tendencies:

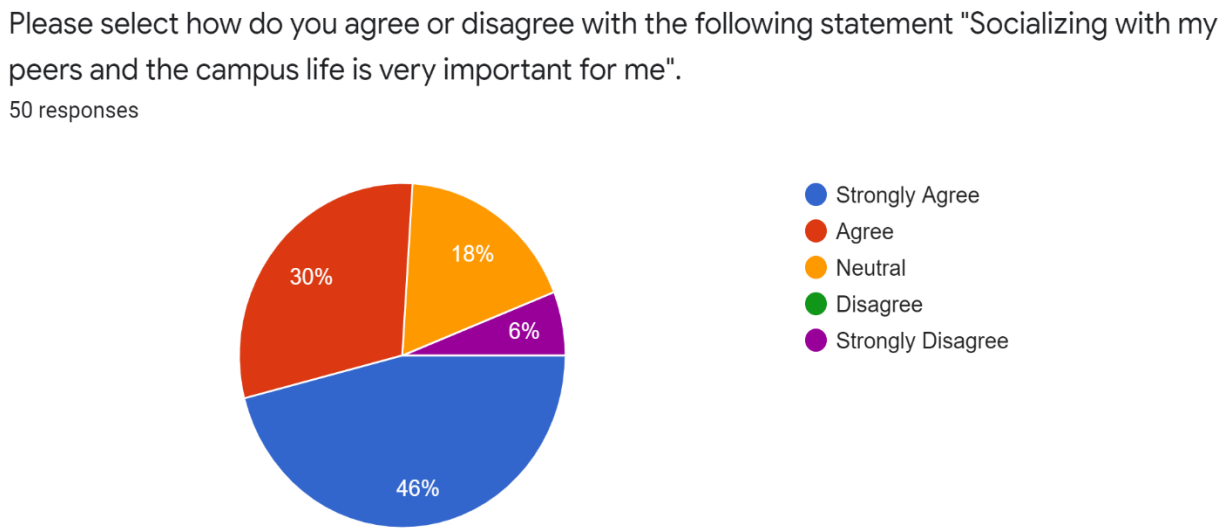


Chart 9: *Importance of Socializing in a University Setting*
(Generated from the survey)

46 percent of the participants strongly agree on the importance of social life within their university. 30 percent agreed. These two groups make up 3/ 4 of all the participants. This means social isolation is quite undesirable for university students. Furthermore, only 6 percent strongly disagree that socializing is important for them. This fact can be taken into consideration to estimate the psychological and social needs of the students in a university.

Besides their preference for social life, students were also particularly asked how social distancing would affect their learning process. Below are the results:

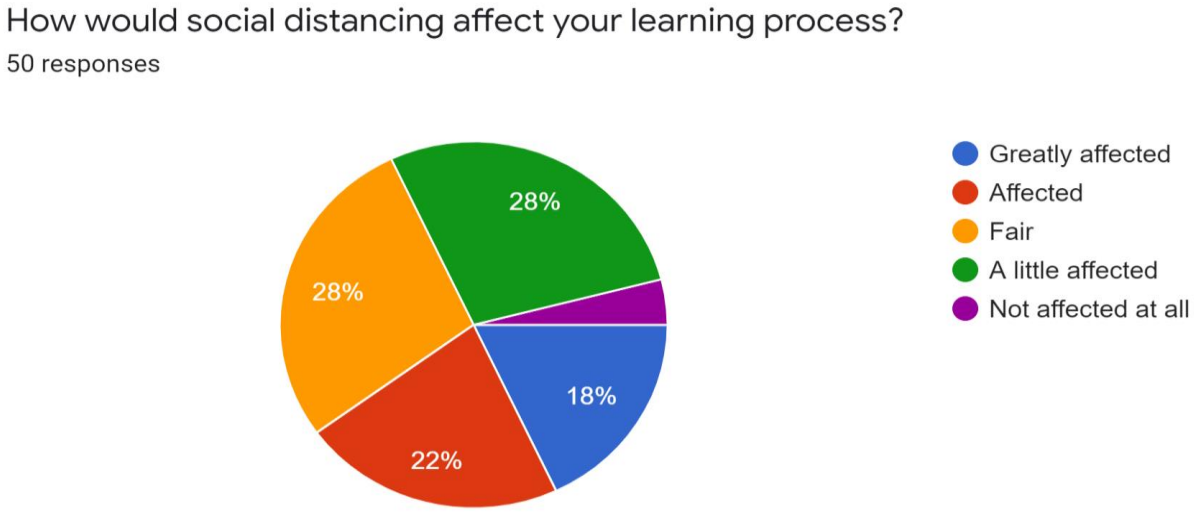


Chart 10: *Impact of Social Distancing on Learning*
(Generated from the survey)

18 percent notified that they would be greatly affected as 22 percent thought that it would affect them even though not strongly. 28 percent consider that their learning process would be fairly affected. Only 4 percent of the participants answered that their learning process would not be affected at all.

The following question was asked to students in order to assess how concerned they are regarding the impact of the pandemic on their academic success. Chart 11 lays out that 30 percent of the participants are very concerned whereas 36 percent are concerned. These two groups combined make 66 percent which is the majority. Rest of the answers can be observed below.

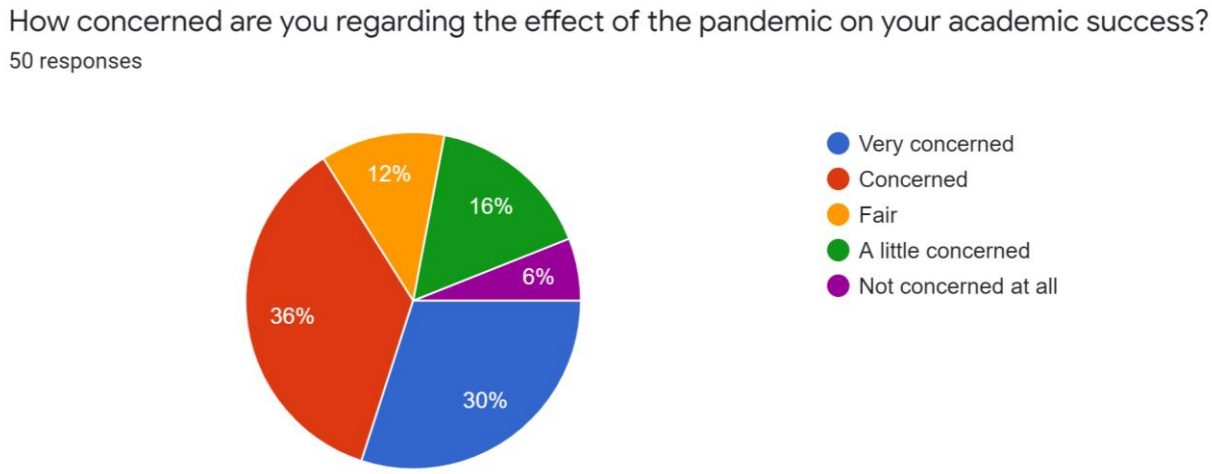


Chart 11: *Concern About the Academic Success*
(Generated from the survey)

The final question of the survey is about the economic impact of the pandemic. 22 percent of the participants noted the pandemic has affected them "very much" economically. 26 percent mentioned they are "affected". The pandemic had no economic impact on the 12 percent of the students. This final result has an overall importance regarding the student well-being, psychology and success. Therefore, institutions might consider financial aid or support for the university students. Below chart demonstrates the breakdown of student responses.

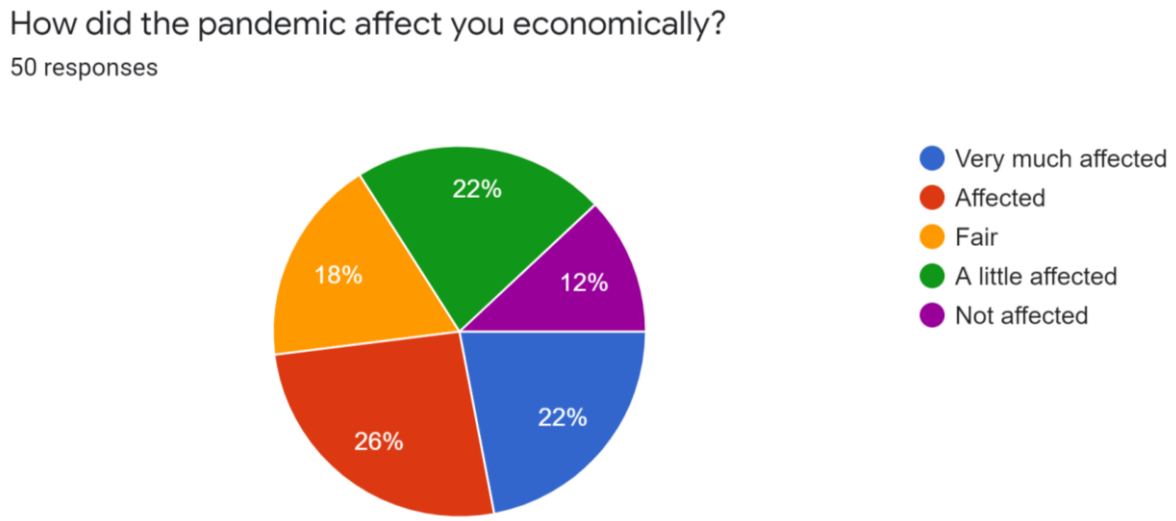


Chart 12: *Economic Effects of the Pandemic on Students (Generated from the survey)*

6. Discussion

In the survey, the majority of the students are in the process of having their bachelor's degree followed by the master's students and then the doctoral candidates just like the real world hierarchy. The survey purposefully leaned towards more on international students than the local ones because the main reason an international student travels to a new country is to get socialized with different cultures and peoples. Hence, social distancing and restrictions will have a major toll on these people.

The survey reveals that despite the uncertainties and setbacks majority of the students are willing to pursue their educational program without any postponement. Only about a quarter of the students mentioned they consider postponing their students. With a better preparedness and more personalized online learning experience, some of these students can be regained. The survey has revealed that 34 percent of them have never taken an online course before. So, their experience with distance education and worries about their academic success can be demotivating factors. Special adjustments, appropriate mentoring, and capturing the opportunity to personalize learning can help students to overcome the initial challenges and clean their path towards a better learning experience.

Another important point was to assess students' psychological preparedness to undertake an online semester. Hence, a question was asked students to reveal how motivated they are about having online classes. As the survey revealed more than 1/5 of the students are not motivated at all to participate whereas another 1/5 are only a little motivated to do so. This 2/5 is a significant portion that the universities and the lecturers need to take into consideration. These students can be warmed up and motivated better as only 18 percent of "not motivated at all" respondents consider postponing their studies. Among the "little motivated" students, it is only 10 percent. So, it is not a lost war to meet these students with their educational potential through distance learning despite the pandemic.

When it comes to students' technical preparedness, some challenges need to be taken into consideration. About 3/4 of the participants responded that they will utilize their laptops in online learning. Interestingly, the willingness to use the new trend smartphones by 16 percent is twice as much as the use of traditional desktop computers. So, the developers can make the learning platform also smartphone-friendly to make the learning experience more up-to-the current situations. Besides the hardware, the infrastructure such as the internet quality does also matter in online education.

About 1/5 of the students mentioned that their internet quality was poor whereas another 1/5 rated their connection as fair. This should be taken into consideration in terms of image and sound quality of online sessions as well as the healthy continuum of it. So, improving students' internet capacity is beyond universities' capacity if the student lives out of the campus as they may not be able to reside in the student dormitories. This can be a challenge to be tackled by the involvement of technology firms, local governments, and state prevention to the maximum extent. Another thing to consider that some people do not have laptops, webcams, or headsets. The lesson planning should consider these cases.

An important result has been evoked when the survey asked students their comfortability of using the webcam. 1/ 5 of students are not comfortable with using the camera to record themselves while another 1/5 is a little comfortable. The instructors might consider making student webcam recordings voluntary rather than compulsory not to bridge their privacy concerns. Students may also not want to reveal their household setting before their peers due to social-economic concerns. This can be the topic of another study but it still needs to be mentioned.

The social part of university life is essential for many students, especially for international students. This is further confirmed as the 3/ 4 of all the participants think that socializing with their peers is an important part of their academic life. Concerning the desire to interact and network with various individuals, social isolation is quite undesirable for university students. Learning also takes place during social interactions where the deficiency of physical interaction of the students can hinder the learning process difficult for certain individuals. Overcoming this might require some extra effort outside of usual curricular sessions. All these can also ease the students' anxiety regarding their academic and social well-being.

Lastly, the pandemic also takes a serious toll on the students economically. So, the institutions should assess the number of affected students and set realistic tuition fees, student support programs, and student success expectancies.

7. Conclusion

The survey demonstrated that the group of bachelor, master's and doctoral students face various challenges due to the pandemic. Online education can ensure the continuity of university education for the students but it will be more challenging for students due to the learning type, technical and psychological preparedness. Despite these challenges no more than a quarter of the participants want to postpone their studies. Nevertheless, not being able to socialize with their friends and lack of campus life might be a challenge to overcome for the students especially for international students. The institutions can take psychological and other support mechanisms to help students overcome the burden of being confined to online interaction, social isolation, and future uncertainties. Another important thing to notice that technological capabilities are not sufficient or equal among the students. The instruction design should keep this fact in regard in order to make this learning experience as smooth as possible for as many as students. Lastly, some of the students can have more economic burdens than the others. Some economic support/possible part time work for students may be a point to consider, even though it is rather a difficult case under a lockdown case. As final remarks, many factors can change rather quickly as the spread and the impact of the spread of the pandemic changes rapidly. Some of the mentioned factors might become out-of-date or irrelevant in this course. Nevertheless, this is the current case as of August 2020.

BIBLIOGRAPHY

Adams, Richard. (20 May 2020). "UK universities facing £760m hit as one in five students plan to defer". The Guardian. [online]. Available at: https://www.theguardian.com/education/2020/may/20/uk-universities-facing-760m-hit-one-in-five-students-plan-defer [Accessed: 3 August 2020]

Belkin, Douglas & Korn, Melissa. (19 March 2020)."To Fight Coronavirus, Colleges Sent Students Home. Now Will They Refund Tuition?". The Wall Street Journal. [online]. Available at: https://www.wsj.com/articles/to-fight-coronavirus-colleges-sent-students-home-now-will-they-refund-tuition-11584625536 [Accessed: 3 August 2020]

Burgess, Simon& Sievertsen, Hans Henrik. (01 April 2020)."Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education". VoxEU. [online]. Available at:https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education [Accessed: 3 August 2020]

Chick, Robert & Clifton, Guy & Peace, Kaitlin & Propper, Brandon & Hale, Diane & Alseidi, Adnan & Vreeland, Timothy. (2020). Using Technology to Maintain the Education of Residents During the COVID-19 Pandemic. Journal of Surgical Education. 77. 10.1016/j.jsurg.2020.03.018.

Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International journal of surgery (London, England)*, *78*, 185–193. https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2020.04.018

Papagiannis, George. (3 April 2020). "290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response". UNESCO, Paris, France. [online]. Available at: https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes [Accessed: 3 August 2020]

World Health Organisation. (2020). "Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it". [online]. Available at: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it [Accessed: 3 August 2020]

World Health Organisation. (12 January 2020). "Novel Coronavirus—China". [online]. Available at: https://www.who.int/csr/don/12-january-2020-novel-coronavirus-china/en/ [Accessed: 3 August 2020]

World Health Organisation. (17 April 2020). "Q&A on coronaviruses (COVID-19)". [online]. Available at: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses [Accessed: 3 August 2020]

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2020). "Education: From disruption to recovery". [online]. Available at: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse [Accessed: 3 August 2020]

SURADNJA OBITELJI I ŠKOLE IZ PETSPEKTIVE UČITELJA

VIOLETA VALJAN VUKIĆ[1], IRENA ŽUPANIĆ[2]
[1]Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar, Republika Hrvatska
[2]Osnovna škola Šime Budinića, Zadar, Republika Hrvatska
vvukic@unizd.hr, irena.zupanic1@gmail.com

Sažetak

Obitelj i škola imaju važno mjesto u odgoju djeteta. Prema Jurić i Maleš (1994) „stvaranje kvalitetnih, redovitih i trajnih partnerskih odnosa roditelja, učitelja i škole pravo je i obveza i roditelja i učitelja i škole“. Suradnja prema Maleš (1994.) treba biti jednaka, aktivna i odgovorna jer od takve suradnje, koja se zasniva na dvosmjernoj komunikaciji, međusobnom poštovanju i povjerenju i prihvaćanju prava i obveza, korist imaju dijete, roditelji i učitelji. Učitelju obvezu suradnje s roditeljima propisuju mnogi dokumenti, a u Hrvatskoj se uloga roditelja u odgoju i obrazovanju djeteta navodi u nekoliko Zakona RH. Važnost suradnje između obitelji i škole predmet je proučavanja brojnih istraživanja. U stranoj praksi također postoje razni primjeri koji ukazuju na važnost suradnje i stvaranja partnerstva između škole i obitelji. Na temelju rezultata istraživanja vidljivo je da je praksa i dalje daleko od teorije jer postoji niska angažiranost roditelja u aktivnostima sa školom, nezainteresiranost roditelja za suradnju i nezadovoljstvo suradnjom. Uzorak ovog istraživanja činili su učitelji razredne nastave u osnovnim školama na području Zadarske i Brodsko-posavske županije, a popunjavali su anketu konstruiranu za potrebe ovog istraživanja. Kroz dobivene rezultate i njihovu interpretaciju u empirijskom dijelu prikazana je suradnja obitelji i škole kroz oblike rada, rad učitelja s roditeljima, njihova osposobljenost i zadovoljstvo suradnjom te mišljenje o najčešćim preprekama za uspostavu kvalitetne suradnje kao i o načinima unapređenja suradnje.

Ključne riječi: *obitelj, škola, učenik, suradnja, partnerstvo*

1. Uvod

Suvremenu pedagošku teoriju i praksu, kako u svijetu tako i kod nas, obilježava preispitivanje tradicionalne autonomije škole te redefiniranje uloga roditelja i učitelja u odgojno-obrazovnom radu. Danas je neprihvatljiv stari koncept u kojemu su roditeljski dom i škola bili dva odvojena svijeta, a spajalo ih je dijete. Teoretičari i praktičari ističu zahtjev i argumente za izgrađivanje drukčijeg i novog odnosa između obitelji i škole. Taj odnos trebao bi biti utemeljen „na bogatoj komunikaciji i zajedničkom radu“, a usmjeren na stvaranje obiteljske i školske sredine koje će poticajno djelovati na cjelokupni razvoj djeteta. Suradnja je „zlatno pravilo uspjeha za sve čimbenike uključene u odgojno-obrazovni proces i najsigurniji je put za postizanje zajedničkog uspjeha i zadovoljstva kod svih dionika - učenika, učitelja, roditelja i cjelokupne društva.

Odnos škole i obitelji postao je aktualan 70-ih godina prošlog stoljeća, te su ga brojne teorije pokušavale objasniti kao odnos čimbenika koji značajno utječu na djetetov razvitak. Pokazale su kako se shvaćanje naravi odnosa škole i obitelji mijenjalo pod utjecajem znanstvenih spoznaja o složenosti i međudjelovanju okolinskih čimbenika na djetetov razvitak. Connors i Epstein (1995, prema Maleš, 2004:27) spominju tri skupine teorija: teorije o odvojenom utjecaju, teorije međuovisnog (uključenog) utjecaja i teoriju djelomice preklapajućeg utjecaja.

Početkom 20. stoljeća u psihološkoj i sociološkoj literaturi prevladavala su gledišta o odvojenosti učiteljske i roditeljske uloge. Smatralo se da se roditelji ne trebaju miješati u ono što se događa u školi,

a učitelji ne ispitivati roditelje o življenju u obitelji. Dakle, obitelj je trebala osigurati djetetov socijalni, a škola njegov intelektualni razvitak i obrazovanje.

U Bronfenbrennerovom ekološkom modelu nalaze se polazišta teorija međuovisnog (uključenog) utjecaja. One tvrde da je za razumijevanje djetetova razvitka posebno važno shvaćanje djelovanja različitih čimbenika unutar konteksta u kojemu dijete živi. Bronfenbrenner (1979, prema Maleš, 2004:28) u svojemu ekološkom modelu govori o višestrukom i međuovisnom utjecaju različitih konteksta na djetetov razvitak te naglašava kompleksnost i dinamiku događanja u složenom okružju. Iako njihovo djelovanje na pojedinca po snazi nije jednako, čimbenici u okruženju su u interakciji. Čimbenici koji su u djetetovoj neposrednoj blizini imaju jači utjecaj od udaljenijih čimbenika. Epstein je za obrazlaganje preklapajućih sfera utjecaja, u odnosu škole i obitelji, predložio teorijski model koji prikazuje obitelj i školu kao dvije sfere koje se u djelovanju mogu približavati ili udaljavati, a to ovisi o snagama koje djeluju u okruženju. Model naglašava vanjsku strukturu sfera koje utječu na odnos škole i obitelji, i unutrašnju strukturu sfera koju čine međuljudski utjecaji i interakcije među članovima raznih okruženja. Epsetinov model u cjelini prepoznaje međudjelovanje institucija. Dakle, dvije su razine interakcije, interakcija između obitelji i škole kao institucija i interacija između pojedinaca (Maleš, 2004:28).

Postoje različiti modeli odnosa između roditelja i učitelja, a svaki ima različite ciljeve, pretpostavke i strategije. Razlikuju se po ulozi koju daju roditelju u suradnji. Cunningham i Davis (1985, prema Maleš, 2004:32) navode tri različita modela tih odnosa, koji se „međusobno razlikuju s obzirom na mogućnost roditeljskog utjecaja na donošenje odluka“. U *modelu stručnjaka* učitelj preuzima nadzor i donosi sve odluke, a malo ili nimalo pažnje daje roditeljskim osjećajima i gledištima. Pristup teži „njegovanju pasivnosti i ovisnosti roditelja o učitelju i povećavanju raskoraka između roditelja i profesionalca“. U ovom modelu gubitnici su i roditelji i učitelji. *U transmisijskom modelu* učitelj percipira roditelja kao izvor informacija i kao osobu koja svojim djelovanjem treba podržati ciljeve same škole. Učitelji obrazuju roditelje da mogu kući raditi s djecom, ali zadržavaju nadzor nad donošenjem odluka te prihvaćaju roditelja kao pomoćnika u radu s djetetom. Ovaj model je rizičan jer polazi od toga da svi roditelji mogu i žele intervenirati u radu s djetetom, što u praksi nije slučaj. Odgajatelj u *modelu korisnika* prihvaća pravo roditelja na izbor i odlučivanje o odgoju djeteta, no postoji opasnost da roditeljsko pravo prevlada na štetu profesionalnog pristupa djetetu.

Hornby (2000, prema Maleš, 2004:33) dodaje još *zaštitnički model*, model obogaćenja kurikuluma i model partnerstva. Ovaj model odvaja roditeljsku od učiteljske uloge i prema njemu učitelj je „odgovoran za obrazovanje u školi, a roditelj se treba brinuti da dijete stigne u školu s potrebnim priborom“. Swap (1993., prema Maleš, 2004:33) ga smatra u praksi najčešćim modelom odnosa između učitelja i roditelja. *Model obogaćenja kurikuluma* „temelji se na uključivanju roditelja u nastavu i obradu nastavnih sadržaja“, a moguće ga je primjenjivati tamo gdje nema straha od ugroženosti položaja od strane učitelja u slučaju uključivanja roditelja. *Model partnerstva* polazi od međusobnog poštivanja i ravnoteže učitelja i roditelja s obzirom na moć odlučivanja i podrazumijeva „međusobno uvažavanje roditelja od ustanove, ali i roditeljsko poštivanje profesionalaca“.

2. Suradnja i/ili partnerstvo obitelji i škole – pregled istraživanja

Predmetom proučavanja raznih istraživanja sve ćešće postaje suradnja obitelji i škole. Istraživanje, poznato kao Plowdensko istraživanje (1967), među prvima je ukazalo važnost suradnje škole i obitelji. Prema rezultatima istraživanja najvažniju determinantu školskog uspjeha predstavljaju stavovi roditelja. Važniji su od obiteljskih okolnosti koje su ipak važnije od utjecaja škole (Maleš, 1993:592).

Značajne terminološke promjene doživjela je suradnja i/ili partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Tradicionalni termin "roditeljska uključenost" zamjenjuje termin "obiteljska angažiranost". Uključenost podrazumijeva „individualno sudjelovanje, a angažiranost implicira zajednički rad, sugerira promjenu paradigme u pristupu obiteljima (prepoznavanje i uvažavanje uloge članova šire obiteljske zajednice, sugeriranje aktivnijeg, uključenijeg odnosa s ostalim čimbenicima izvan obiteljskog okruženja)“ ističu autori Mapp i Hong (2010, prema Buljubašić-Kuzmanović i Lukaš, 2015:7). Temelj suradnje stavljen je na uključenost, često površne i formalne odnose, a temelj partnerstva na angažiranost. Dakle, brojni autori ističu kako partnerski odnos karakteriziraju otvorena komunikacija, aktivno slušanje, poštenje, vjerovanje, neosuđivanje, poštovanje, fleksibilnost i dijeljenje informacija (Mapp i Hong, 2010; Blue-Banning i sur., 2004; Fan i Chen, 2001, prema Buljubašić-

Kuzmanović i Lukaš, 2015:7). Pašalić Kreso (2004) „čini jasnu distinkciju između pojmova partnerstvo i suradnja naglašavajući kako "suradnja razvija i njeguje uglavnom površne i formalne odnose koji ma koliko da su učestali ne mogu donijeti kvalitativne promjene" ako se međusobna komunikacija obitelji i odgojno-obrazovne ustanove ne postavi na bitno drukčije osnove i ne promijeni se. Ono što je nužno promijeniti jest odnos prema djetetu, odnosno, percepciju njegove uloge i dobrobiti“ (prema Ljubetić, 2014:5).

Suradničke odnose obitelji i ustanove obilježen je hijerarhijom u kojoj ustanova zauzima viši položaj, što roditelja kao partnera postavlja u neravnopravan položaj. Takva pozicija i odnos snaga rezultira usmjerenošću na rješavanje "problema ustanove", pri čemu su one obitelji koje pokazuju želju za suradnjom u funkciji njihova rješavanja. S druge strane obitelji koje ne pokazuju interes, bivaju marginalizirane, a ustanova ne ulaže napore u traganju za mogućim novim putovima njihova uključivanja. Tada se događa situacija u kojoj dijete biva stiješnjeno između interesa dviju oponiranih strana. „Upravo na suprotnom polazištu temelji se ideja izgradnje i unaprjeđivanja partnerskih odnosa obitelji i ustanove. U partnerskom odnosu, obitelj i ustanova smještaju dijete, njegovu dobrobit, potrebe i kapacitete u centar pozornosti obiju strana koje imaju iste interese, ciljeve i zadaće. Štoviše, njihova opredijeljenost je pružanje maksimalne potpore jednih drugima s ciljem dosizanja onih ciljeva koji su u djetetovu najboljem interesu“ (Ljubetić, 2014:6).

Istraživanje Margetić i Krapac (1992) provedeno je u hrvatskim osnovnim školama, a pokazalo je „da je samo 22 posto stručnih suradnika svoju suradnju s roditeljima ocijenilo kao veoma dobru, dok se suradnja s učenicima, ravnateljem, učiteljima i ostalim stručnim suradnicima u većem postotku ocjenjivala veoma dobrom“. S druge strane, istraživanje Marušić i sur. (2006), „pokazuje da je vrlo visok postotak učitelja i roditelja općenito zadovoljan međusobnom suradnjom, no taj se nalaz odnosi na tradicionalne oblike suradnje – odlazak na informacije i roditeljske sastanke. Kada se u obzir uzme učestalost netradicionalnih oblika suradnje (npr. edukativne radionice ili predavanja za roditelje, roditeljsko sudjelovanje u životu škole, sudjelovanje roditelja u povezivanju škole i lokalne zajednice) i mogućnost utjecaja roditelja na donošenje odluka, zaključak je drugačiji. U istraživanju roditeljske participacije u Hrvatskoj iz 2009. godine, većina roditelja izrazila je želju za sudjelovanjem u nastavi i uključenjem u donošenje odluka, te se izjasnila da smatra kako bi škola trebala tražiti njihovo mišljenje o pitanjima koja se tiču obrazovanja njihove djece“ (URL 1).

Brajša-Žganec, Lopižić i Penezić (2014:160) navode brojna istraživanja, od kojih je jedno i istraživanje Maričić, Šakić i Franc iz 2009. godine koje utvrđuje odrednice roditeljskog zadovoljstva školom i njihov opći stav o promjenama koje smatraju potrebnim u školstvu. Istraživanje o roditeljskim procjenama suradnje i zadovoljstva vlastitom uključenosti u rad škole, provedeno u 30 škola u Hrvatskoj pokazuje da roditelji odgoj djeteta kao i njegovo zadovoljstvo sa školom vide kao zajedničku odgovornost roditelja i škole, dok nastavu vide kao zaduženje škole. Usporedbom urbane i ruralne sredine vidljivo je da su roditelji s ruralnog područja zadovoljniji te da je njihova povezanost veća kao i samo zadovoljstvo komunikacijom (Miljević-Riđički, Pahić i Vizek Vidović, 2011). U istraživanju o uključenosti roditelja u život škole, percepciji roditelja roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima donesen je zaključak da je odnos pretežno tradicionalan, da je komunikacija s roditeljima rijetka, dok roditelji pokazuju visok interes za suradnju. Roditelji kao predstavnici svih roditelja imaju bolji socioekonomski status, obrazovaniji su i skloniji partnerstvu (Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2010:165). Istraživanje Marušić, Ristić Dedić, Pavin Ivanec i Jurko provedeno je na 673 roditelja i 295 učitelja u deset škola pokazuje njihovo zadovoljstvo trenutačnom suradnjom, ali utvrđuje kako su načini komuniciranja i dalje većinom tradicionalni.

Lukaš i Gazibara (2010:219) proveli su istraživanje koje je imalo za cilj ispitati oblike suradnje roditelja i pedagoga te doznati mišljenja roditelja o suradnji s pedagogom. Rezultati su pokazali da je praksa i dalje daleko od teorije, da je angažman roditelja nizak u suradničkim aktivnostima s pedagogom, da nije dovoljna zainteresiranost roditelja za suradnju te da su neki izrazili nezadovoljstvo suradnjom s pedagogom.

Inozemna istraživanja također ukazuju na važnost suradnje te stvaranja partnerstva škole i obitelji. Brojna američka istraživanja provedena od 1969. do 1984. godine potvrdila su „da sudjelovanje roditelja u aktivnostima škole pozitivno utječe na učenike i njihovo školsko postignuće te motivirajuće djeluje i na učitelje i na roditelje“ (URL 1). No, ista istraživanja također su pokazala da čak 75% roditelja te mogućnosti ne koristi. U Velikoj Britaniji, Harvard Family Research Project (HFRP) (2017), bavi se razvojem novih strategija o načinima uključivanja roditelja u školovanje te odgojem djeteta od

ranog djetinjstva pa sve do mladenaštva. HFRP u publikaciji navodi nekoliko uputa koje su donesene na temelju istraživanja o važnosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta.

Ogranak Američkog instituta za istraživanja je organizacija Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), koja provodi i evaluira istraživanja u području obrazovanja s ciljem poboljšanja učenja i poučavanja. SEDL navodi mnogo razloga zbog kojih uključivanje obitelji u obrazovni sustav prikazuje kao korisnim i važnim. Istraživanjima je dokazana pozitivna povezanost uspjeha učenika i uključivanja njihovih roditelja u sustav obrazovanja, bez obzira na brojne razlike, poput različite rase, različitog stupnja obrazovanja roditelja i slično.

U Australiji je Ministarstvo obrazovanja u suradnji s vijećima roditelja (The Australian Parents Council) te školskim vijećima (Australian Council of State School Organisations) izradilo nacionalni Okvir za partnerstva između škole i obitelji (Family-School Partnerships Framework). Svrha ovog Okvira je ohrabriti i voditi škole, grupe roditelja te čitave obitelji prema izgradnji partnerstva. Matek u svom diplomskom radu navodi da prema Nacionalnom kurikulumu Švedske škola ima dvije osnovne misije: promicanje učenja kroz poticanja pojedinaca na stjecanje znanja i partnerstvo obitelji i škole. Glavnu odgovornost imaju ravnatelji koji moraju osigurati kvalitetnu suradnju. Dva puta godišnje škola ima za obavezu pozvati učenike i roditelje na „individualni razgovor o napretku“ gdje s nastavnicima razgovaraju o školskom okruženju, akademskom napredku i vlastitim doživljajem školovanja. Zadovoljavanje individualnih potreba učenika je cilj ovog razgovora. Neki od primjera suradnje roditelja i škole su i domaća zadaća i lokalni školski odbori. Kroz domaću zadaću proučava se sudjelovanje obitelji u obrazovanju djeteta. No, zadnjih godina u „švedskim raspravama o obrazovanju tvrdi se da zadaća izaziva stres učenika, napetost i sukobe između učenika i roditelja. Nadalje, tu je izostanak povratnih informacija nastavnika na zadaću što postavlja pitanje da li zadaća u švedskim školama poboljšava učenje. Jedna studija je pokazala da mnogi nastavnici imaju visoka očekivanja u angažmanu i podršci roditelja u izradi zadaće“ (Kristoffersson i Gu, 2013, prema Matek, 2015: 20-22).

U zadnjih petnaestak godina provode se istraživanja o suradnji roditelja i škole u Kini koja su bazirana na „specifičnim oblicima suradnje (osnivanje škola za roditelje, udruga roditelja i nastavnika, redovite kućne posjete…)“. U radu Constructing Morality Education Overpasses autori Yang, Feng i Li, 2001, kako navode Kristoffersson i Gu (2013, prema Matek, 2015:20-22) iznesena su dva načina ostvarivanja suradnje roditelja i škole, i to kroz osnivanje škola za roditelje te postavljenje roditeljskih vijeća. Kroz škole za roditelje ustanove (vrtići,škole) imaju mogućnost roditelje poučiti konceptima i vještinama u obrazovanju, a odlazak učitelja u kućne posjete svojim učenicima može pomoći pri rješavanju nekih obiteljskih problema i poboljšavanju obiteljskih odnosa.

3. Kompetencije učitelja za ostvarenje suradnje i partnerstva

U svakodnevnom svjetlu, suradnja škole i obitelji promatra s aspekta djetetova školskog uspjeha, no ona je mnogo šira od toga. „Pravo roditelja na informacije i sudjelovanje u radu škole središnje je pitanje demokracije u društvu – pružiti građanima i roditeljima mogućnost utjecaja na rad javne institucije, a to je temeljni kamen razvitka kvalitetnog sustava javnog odgoja i obrazovanja“ (Maleš, 2004:26).

Razvijena suradnja s roditeljima bitna je odrednica pedagoški djelotvorne škole, pa kroz suradnju najznačajnijih odgojnih čibenika, roditelja i škole, zauzima važno mjesto u odgoju djeteta. Ona oživotvoruje pedagogijski zakon u kojem je naglasak na skladnom djelovanju odgojnih faktora. Obitelj je prva i najvažnija škola života, no bez usklađenog i učinkovitog rada s vrtićem ili školom ne mogu se ostvariti osnovni ciljevi odgoja. Njihova konstruktivna suradnja doprinosi utemeljenju pozitivnog dječjeg lika. Dijete izmjenjuje dvije sredine, školu i obiteljski dom, te roditelja i učitelja kao odgojne čimbenike. Zbog toga svakodnevni život djeteta ističe potrebu redovite i trajne suradnje s ciljem ublažavanja ili uklanjanja mogućih razilaženja koja negativno utječu na njegov razvoj. Dogovorom se poboljšavaju i unaprjeđuju međusobni odnosi, te usklađuju razilaženja s ciljem stvaranja pozitivnog ozračja suradnje. Od strane škole, roditelji su, kao ključni članovi njezina tima, sve više prihvaćeni jer mogu pomoći njezinu uspjehu (Rečić, 2006:8). Međusobna suradnja obitelji i škole ima pozitivan utjecaj na djetetov školski uspjeh, kao i na njegovo ponašanje.

U pedagoškoj praksi spominje se velik broj oblika rada s roditeljima u školskom odgoju, a svaki oblik ima svoju posebnost. Oblici rada s roditeljima dijele se u dvije skupine: individualne i skupne oblike rada. Individualni oblici rada s roditeljima u praksi se ostvaruju:

- „u odgojno-obrazovnoj ustanovi (dječji vrtić, škola) dolaskom roditelja na svakodnevne, tjedne ili mjesečne informacije u zakazanom vremenskom periodu od strane škole, razrednika (ovisno

o dobi djeteta – u predškolskoj ustanovi su svakodnevni kontakti), odnosno pozivom na izložbu, školsku priredbu, izlet, predavanje, školu za roditelje...
- u roditeljskom domu djeteta/učenika,
- pismenim putem od strane škole, odnosno roditelja,
- putem unaprijed dogovorenih kontakata od strane škole ili na zahtjev roditelja, pedagoga, ravnatelja,
- putem telefona, faksa, Interneta..." (Rosić, Zloković, 2003:62).

U individualne oblike rada ubrajamo: individualno informiranje, razgovor u školi, razgovor u roditeljskom domu i pismeno informiranje, dok u skupne oblike suradnje ubrajamo: skupno informiranje, skupne razgovore i roditeljske sastanke. No, uz navedene i u praksi ustaljene, postoje i drugi oblici suradnje koji se održavaju u školama. Neki od njih su; škole i savjetovališta za roditelje, priredbe, izložbe, panel diskusije, posjete drugim ustanovama, dani škole, dani otvorenih vrata, roditeljski kutak, itd.

Suradnja obitelji i škole treba biti jednaka, aktivna i odgovorna. Jednaka jer dijele ciljeve i obveze u djetetovu odgoju, aktivna jer potiču razvoj djeteta, a odgovorna jer imaju određene dužnosti i prava. Od suradnje, koja se „zasniva na međusobnom povjerenju i poštovanju, dvosmjernoj komunikaciji i prihvaćanju prava i obveza", koristi imaju svi, tj. dijete, roditelji i učitelji (Rečić, 2006:8). Autori Rosić i Zloković (2003) navode kako aktivnim suradničkim odnosom dijete dobiva veće samopouzdanje, vjerovanje u roditeljevu pomoć, manje problema u ponašanju uz što možemo povezati i bolji školski uspjeh, te početak vrednovanja obrazovanja kao sastavnog dijela obitelji i života. Uz bolje razumijevanje rada škole roditelj može uočiti promjene nepoželjnog ponašanja prema njegovu djetetu, kao i veću opću brigu o njemu (Rečić, 2006:9).

Kvaliteta suradnje ovisi primarno o kompetentnosti učitelja u radu s roditeljima. Smatra se da je malo današnjih učitelja koji su tijekom školovanja usvojili potrebna znanja i vještine za uspostavljanje suradnje s roditeljima. Na visokoškolskim institucijama koje se bave obrazovanjem budućih učitelja o potrebi rada s roditeljima najčešće se do sada govorilo usputno i fragmentirano i nesustavano. Većina učitelja o suradnji uči metodom pokušaja i pogrešaka što može rezultirati razočaranjem i neuspjehom. Upravo ta prva a nažalost neugodna iskustva kasnije mogu odrediti ponašanje pojedinog učitelja prema roditeljima u smjeru izbjegavanja suradnje. Osposobljavanjem učitelja i razvijanje njihovih kompetencija na inicijalnoj razini i kroz stručna usavršavanja postigla bi se bolja suradnja i razvio bi se pozitivan odnos prema roditeljima i samoj suradnji. Vještine nužne za uspješnu suradnju su komunikacijske vještine, vještine savjetovanja i zauzimanja za svoj stav. Od učitelja se očekuje „da dobro poznaju strategije i tehnike rada s roditeljima, moraju dobro razumjeti obiteljsku dinamiku, roditeljsku perspektivu te kako pomoći roditeljima koji imaju određene poteškoće". Učitelj također mora znati pravilno upotrijebiti različite oblike suradnje te imati vještinu vođenja grupnog rada (Maleš, 2003:72).

Učitelj mora biti svjestan svojiih gledišta o učenicima, roditeljima i suradnji, svoga ponašanja te spremnosti za promjene kako bi se uspostavila uspješna komunikacija s roditeljima. Gestwicki (1987, prema Maleš, 2004:36) navodi pet obilježja koje treba posjedovati učitelj, a od temeljne su važnosti za uspostavu suradnje s roditeljima: „profesionalnost, vjera u vlastite sposobnosti, nenametljivost, empatičnost i poštivanje drugog". Jednosmjerna komunikacija učitelju omogućava držanje roditelja na određenoj udaljenosti koja mu osigurava „veću objektivnost profesionalnog zaključivanja, zaštitu od roditeljskih pretjeranih ili neopravdanih zahtjeva te zaštitu statusa". No Maleš navodi da „takav odnos onemogućuje razmjenu informacija (Tizard et al., Powell, 1978.), roditelje čini pasivnim, docira im se i potpuno ih se stavlja na periferiju donošenja odluka (Wolfendale, 1983.)". Učitelji moraju biti svjesni svojih vrijednosti, snaga i biti sigurni u sebe jer onda neće dopuštati drugima da manipuliraju njime, a neće niti on manipulirati drugima, stoga „poštujući sebe, poštuje i druge". Učitelj ne smije biti nametljiv, „mora znati slušati, biti strpljiv i znati prenijeti sugestije prihvatljivo roditelju" jer tada svojim ponašanjem govori: „Na istom smo zadatku. Pomognimo jedni drugima da budemo uspješniji za djetetovu dobrobit." Važno je međusobno poznavanje i razumijevanje te suosjećanje. Učitelj ne smije drugačije reagirati prema roditeljima bez obzira što zna iz koje kulture roditelj dolazi ili poznaje njegov socioekonomski status. Mora pokazivati poštivanje prema svima koji žele surađivati, a to pokazuje pristupajući svakom roditelju kao pojedincu. Učitelj treba znati različitosti uvažiti jer se roditelji međusobno razlikuju po potrebama njihove djece kao i osobnim (Maleš, 2004:36).

Učitelj ima mnogo zadaća koje zahtijevaju odlučnost, razumijevanje, brzinu i strpljivost, prilagodljivost, sposobnosti vođenja i posredovanja, pristupačnost i izgrađen prijateljski odnos s čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa. Jedna od temeljnih zadaća je „ stvaranje ozračja potpore i međusobnog poštovanja, ali i niz :drugih: praćenje napredovanja i ponašanja učenika, otkrivanje uzroka mogućeg neprihvatljivog ponašanja, djelovanje u skladu s odgojno-obrazovnim ciljevima škole i nastave, identifi ciranje problema učenika, pružanje neposredne pomoći u rješavanju problema i neuspjeha u učenju, stalna suradnja s drugim učiteljima, stručnim suradnicima u ustanovi i izvan nje, te građenje »mostova» koji povezuje ustanovu s neposrednom lokalnom zajednicom". Mnoge zadaće učitelj ne može sam uspješno obaviti, pa je važno da se usmjeri na stalnu suradnju s roditeljima.

Stoga je učitelja koji mora odgovoriti na sve izazove poziva u suvremenom društvu potrebno multidisciplinarno obrazovati i osposobljavati za stručno kompetentan pristup rješavanju problema aktualne prakse, što podrazumijeva i pristup pitanjima pedagoškog rada s roditeljima.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Problem, cilj, zadaće i hipoteze istraživanja

Problem istraživanja vezan je uz suradnju obitelji i škole, odnosno na utvrđivanje najčešće korištenih oblika suradnje učitelja i roditelja u nižim razredima primarnog obrazovanja. Cilj istraživanja je utvrditi koje oblike suradnje učitelji koriste u radu s roditeljima te ispitati njihovo mišljenje o kvaliteti suradničkih odnosa s roditeljima. Iz definiranog cilja proizlaze sljedeće zadaće:

- utvrditi socio-demografska obilježja učitelja
- utvrditi najčešće korištene oblike suradnje s roditeljima
- utvrditi zadovoljstvo učitelja suradnjom s roditeljima.

U istraživanju se polazi od sljedećih hipoteza:

H1: Suradnja između učitelja i roditelja je zadovoljavajuća;

H2: U ostvarivanju suradničkih odnosa učitelji koriste raznovrsne oblike suradnje.

4.2. Uzorak, instrument i metoda

Ispitanici ovog istraživanja su učitelji nižih razreda primarnog obrazovanja (učitelji razredne nastave; 1. – 4. razred) u odabranim školama s područja Brodsko – posavske i Zadarske županije.

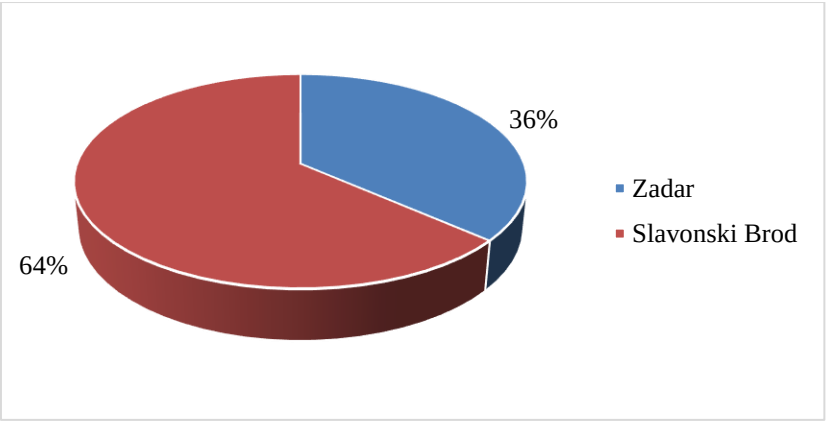
Za potrebe ovog istraživanja konstruirana je anketa. Prvi dio sadrži sociodemografska obilježja ispitanika (županija/grad, škola, spol, dob, stručna sprema, status, godine radnog staža). Drugi dio je skala procjene Likertovog tipa s tvrdnjama vezanim uz način ostvarivanja suradnje učitelja s roditeljima, tvrdnjama koje se odnose na suradnju učitelja i roditelja, zatim tvrdnjama o kompetentnosti učitelja, te tvrdnjama o zadovoljstvu suradnjom. Zadnji dio sastoji se od dva pitanja otvorenog tipa koja se odnose na mišljenje učitelja o najčešćim preprekama za uspostavu kvalitetne suradnje, te o načinima na koje bi se mogla unaprijediti suradnja između škole i obitelji.

U ovom istraživanju korištena je deskriptivna metoda. Nakon provedenog postupka ispitivanja, uslijedila je statistička obrada, analiza i interpretacija dobivenih podataka.

4.3. Rezultati i interpretacija

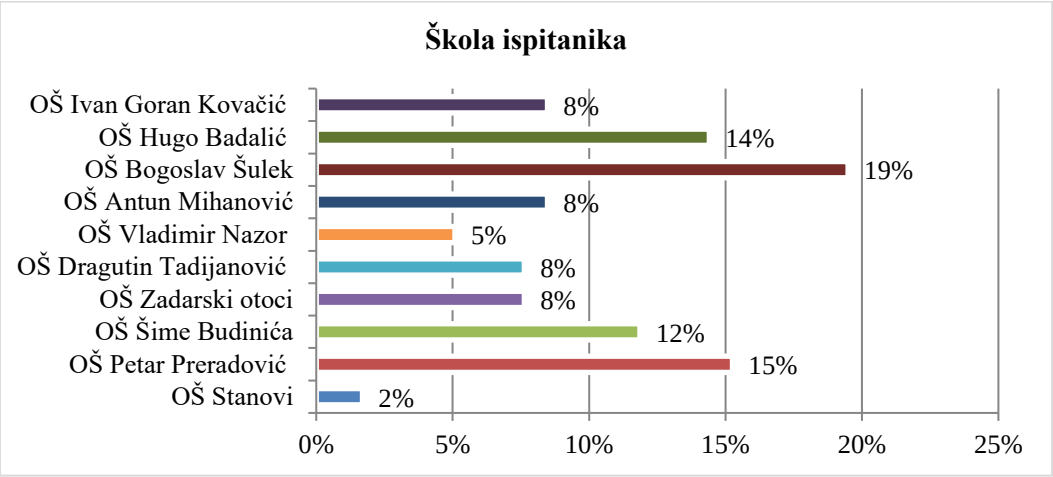
4.3.1. Socio-demografska obilježja ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku od 118 učitelja nižih razreda primarnog obrazovanja (učitelji razredne nastave; 1. – 4. razred) u odabranim školama s područja Brodsko – posavske i Zadarske županije. Ovaj uzorak obuhvaća 36% učitelja Zadarske županije i 64% učitelja Brodsko – posavske županije (Grafikon 1.). Kako je vidljivo iz grafikona 1. da uzorak nije ujednačen i kako je nešto veći udio ispitanika iz gradu Slavonskog Broda. To objašnjavamo činjenicom da zbog okolnosti na terenu nismo mogli ostvariti podjednaku suradnju u oba grada.



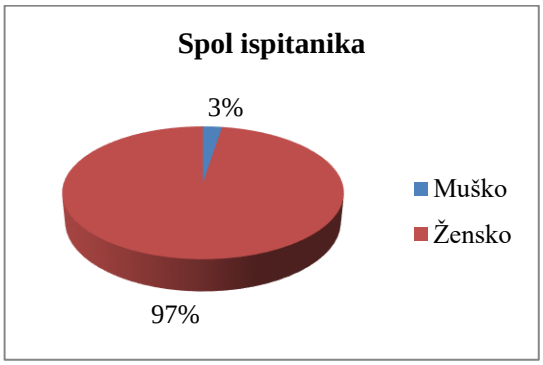
Grafikon 1. *Uzorak ispitanika s obzirom na grad*

Uzorak su činili učitelji šest osnovnih škola u Slavonskom Brodu i četiri osnovne škole u Zadru (Grafikon 2.). U Slavonskom Brodu ispitivanje je provedeno u školama: OŠ Dragutin Tadijanović, OŠ Antun Mihanović, OŠ Hugo Badalić, OŠ Vladimir Nazor, OŠ Bogoslav Šulek i OŠ Ivan Goran Kovačić, a u Zadru u: OŠ Stanovi, OŠ Šime Budinića, OŠ Petar Preradović i OŠ Zadarski otoci. Nastojali smo prikupiti što više ispitanika u različitim školama, a neke od njih su manje pa je i udio ispitanika manji.

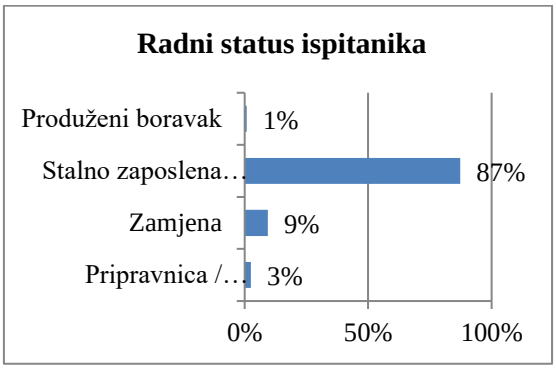


Grafikon 2. Prikaz ispitanika s obzirom na školu ispitanika

Najveći udio ispitanika, prema spolu, zauzimaju osobe ženskog spola, što je i očekivano. Od ukupnog broja ispitanika njih 97% su učiteljice, a samo 3% su učitelji (Grafikon 3.).

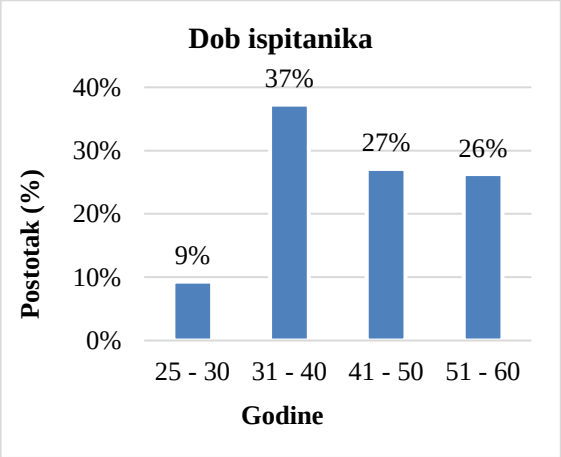


Grafikon 3. *Struktura ispitanika s obzirom na spol*

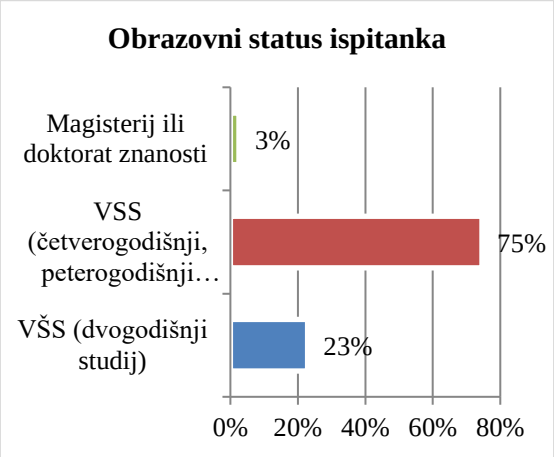


Grafikon 4. *Struktura ispitanika s obzirom na radni status*

U istraživanju je sudjelovalo 87% učitelja koji imaju zvanje stalno zaposlen/zaposlena, 9% učitelja na zamjeni, 3% učitelja koji su pripravnici i 1% učitelja koji rade u produženom boravku (Grafikon 4.). Samo 9% učitelja spada u kategoriju od 25. do 30. godine života, a njih 37% spada u kategoriju od 31. do 40. godine života. Podjednak broj učitelja vidimo u sljedeće dvije kategorije, gdje 27% učitelja pripada kategoriji od 41. do 50. godine života, a 26% kategoriji od 51. do 60. godine života (Grafikon 5.).

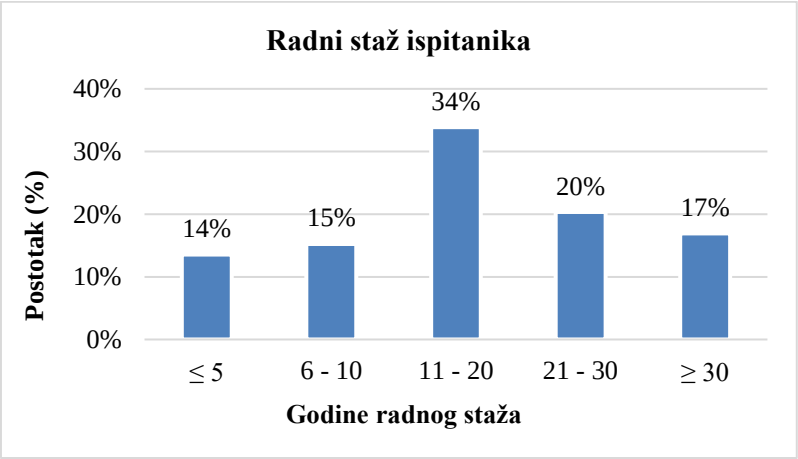


Grafikon 5. *Struktura ispitanika s obzirom na dob*



Grafikon 6. *Struktura ispitanika s obzirom na obrazovni status*

Od svih učitelja, njih 118, najveći broj (75%) ima završen četverogodišnji/peterogodišnji studij, 23% dvogodišnji studij, a samo 3% ima završen magisterij ili doktorat znanosti (Grafikon 6.). Nadalje, iz dobivenih rezultata vidimo kako je najviše učitelja koji imaju od 11 do 20 godina radnog staža u školi, njih 34%, dok je najmanje onih učitelja koji pripadaju kategoriji do 5 godina radnog staža, njih 14% (Grafikon 7.).



Grafikon 6. *Prikaz ispitanika s obzirom na radni staž u školi*

4.3.2. Suradnja obitelji i škole – oblici rada i postupci u ostvarenju suradnje

Jedna od zadaća ovog istraživanja bila je utvrditi najčešće korištene oblike suradnje s roditeljima (tablica 1.). Od 118 ispitanih učitelja njih 69% tvrdi da uvijek koriste individualne razgovore kao oblik suradnje, dok ih 26% koristi često (M=4,65). Osim individualnih razgovora, učitelji su, među najčešće korištene oblike suradnje s roditeljima, naveli roditeljske sastanke koje 82% njih primjenjuje često ili uvijek (M=4,36). Podjednak broj učitelja, preko 50%, često koristi pismeno obraćanje roditeljima (M=3,33) i komunikaciju elektroničkim oblicima (M=3,31).

Tablica 1. *Oblici rada kroz koje učitelji ostvaruju suradnju s roditeljima*

TVRDNJE	Stupanj učestalosti (f,%,M)															Total		
Suradnju s roditeljima ostvarujem kroz sljedeće oblike rada:	1			2			3			4			5					
	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M
roditeljski sastanak	0	0%	0	1	1%	2	20	17%	3	33	28%	4	64	54%	5	118	100%	4,36
skupno informiranje	16	14%	1	25	21%	2	41	35%	3	22	19%	4	14	12%	5	118	100%	2,94
individualni razgovori	0	0%	0	0	0%	0	5	4%	3	31	26%	4	82	69%	5	118	100%	4,65
grupni razgovori	18	15%	1	33	28%	2	51	43%	3	12	10%	4	4	3%	5	118	100%	2,58
savjetovanje	6	5%	1	18	15%	2	52	44%	3	33	28%	4	9	8%	5	118	100%	3,18
pedagoška radionica	11	9%	1	20	17%	2	65	55%	3	18	15%	4	4	3%	5	118	100%	2,86
škola za roditelje	66	56%	1	31	26%	2	18	15%	3	3	3%	4	0	0%	0	118	100%	1,64
list za roditelje	40	34%	1	27	23%	2	31	26%	3	17	14%	4	3	3%	5	118	100%	2,29
tematski panoi	31	26%	1	26	22%	2	27	23%	3	17	14%	4	17	14%	5	118	100%	2.69
posjeti roditeljskom domu	91	77%	1	16	14%	2	9	8%	3	2	2%	4	0	0%	0	118	100%	1.34
pismeno obraćanje roditeljima	3	3%	1	18	15%	2	45	38%	3	41	35%	4	11	9%	5	118	100%	3.33
upitnici za roditelje	16	14%	1	20	17%	2	58	50%	3	21	18%	4	2	2%	5	117	100%	2.77
komunikacija električnim oblicima.	11	9%	1	14	12%	2	30	25%	3	54	46%	4	9	8%	5	118	100%	3.31

U tablici 2. prikazani su rezultati vezani uz postupanje učitelja u ostvarivanju suradnje s roditeljima. Od 118 ispitanih, 112 učitelja (95%) uvijek roditelje obaviještava na vrijeme o roditeljskom sastanku (M=4,92) koji čak 77% njih uvijek osmisli i uskladi s potrebama djece i roditelja (M=4,74). Roditelji se često rado odazivaju na roditeljske sastanke (57%, M=4,26), kao i na individualne (55%, M=4,20) pri čemu se preko 90% njih često ili uvijek rado odazove. Većina roditelja često se uključuje i u organizaciju i planiranje izleta (M=3,76). Od ukupnog broja ispitanika najveći broj, njih 46, ponekad organizira radionice i susrete s roditeljima na kojima roditelji stječu nova znanja i vještine u odgoju djece (M=3,19). U realizaciji tih radionica čak 74% roditelja rijetko ili ponekad sudjeluje (M=2,68). Samo 12 učitelja iznosi kako roditelji često ili uvijek rado održe predavanja učenicima iz svog profesionalnog kruga djelovanja (M=2,31).

Nadalje 42% učitelja često nastoji održavati tematska predavanja za roditelje vezana uz odgoj djece i njihov razvoj (M=3,67) kao i za uspjeh u učenju i strategije učenja (40%, M= 3,36). Od svih, samo 13 učitelja uvijek održava tematske radionice (M=3,04). 72% ispitanih učitelja rijetko ili ponekad „ljuti“ što roditelji informacije o učeniku traže na brzinu, na vratima učionice, a rijetko se odazivaju na roditeljske sastanke (M=2,45).

Tablica 2. *Postupci učitelja u ostvarivanju suradnje s roditeljima*

TVRDNJA	Stupanj učestalosti (f, %, M)															Total		
	1			2			3			4			5					
	f	%	M	f	%	M	f	%	M	F	%	M	f	%	M	f	%	M
O roditeljskom sastanku roditelje obavještavam na vrijeme.	1	1%	1	0	0%	0	1	1%	3	4	3%	4	112	95%	5	118	100%	4.92
Roditeljske sastanke osmišljavam i usklađujem s potrebama djece i roditelja.	1	1%	1	0	0%	0	1	1%	3	25	21%	4	91	77%	5	118	100%	4.74
Organiziram radionice i susrete s roditeljima, na kojima roditelji stječu nova znanja i	8	7%	1	19	16%	2	46	39%	3	32	27%	4	13	11%	5	118	100%	3.19

vještine u odgoju djece.																		
Roditelji se uključuju u organizaciju i planiranje izleta.	5	4%	1	9	8%	2	29	25%	3	41	35%	4	34	29%	5	118	100%	3.76
Roditelji sudjeluju u realizaciji tematskih radionica/predavanja.	13	11%	1	35	30%	2	52	44%	3	13	11%	4	5	4%	5	118	100%	2.68
Roditelji rado održavaju predavanja učenicima iz svog profesionalnog kruga djelovanja.	30	25%	1	38	32%	2	38	32%	3	7	6%	4	5	4%	5	118	100%	2.31
Roditelji se rado odazivaju na roditeljske sastanke.	1	1%	1	0	0%	0	8	7%	3	67	57%	4	42	36%	5	118	100%	4.26
Roditelji se rado odazivaju na individualne sastanke.	1	1%	1	1	1%	2	11	9%	3	65	55%	4	40	34%	5	118	100%	4.20
„Ljuti me“ što roditelji informacije o učeniku uvijek traže na brzinu, na vratima učionice, a rijetko se odazivaju na roditeljske sastanke.	20	17%	1	42	36%	2	43	36%	3	9	8%	4	4	3%	5	118	100%	2.45
Nastojim održavati tematska predavanja za roditelje vezana uz odgoj djece i njihov razvoj.	4	3%	1	8	7%	2	34	29%	3	49	42%	4	23	19%	5	118	100%	3.67
Održavam predavanja i radionice za roditelje vezana za uspjeh u učenju, strategije učenja..	6	5%	1	12	10%	2	43	36%	3	47	40%	4	10	8%	5	118	100%	3.36
Održavam tematske radionice (Uskrs, Božić, maškare..).	10	8%	1	29	25%	2	38	32%	3	28	24%	4	13	11%	5	118	100%	3.04

Uz to ispitivali smo i mišljenje učitelja o suradnji s roditeljima (tablica 3.). Od 118 ispitanih, 116 njih (99%) se slaže ili u potpunosti slaže s time da je suradnja obitelji i škole važna je za uspjeh djeteta (M=4,55). Samo 2% učitelja nije se složilo s tvrdnjom da odmah kontaktira roditelje kad se pojavi problem s djetetom (M=4,41). Učitelji, njih 96%, roditeljima jasno daju do znanja što od njih očekuju na početku svake školske godine u cilju ostvarenja što bolje suradnje (M=4,39) te su u kontaktu s njima pri rješavanju različitih problema (M=4,37). Gotovo svi ispitanici roditeljima daju jasne upute kako najbolje mogu pomoći svome djetetu pri učenju (M=4,36), a 1% njih izjasnilo se da je neodlučno. Samo jedan učitelj roditelje ne obavještava o napredovanju učenika (M=4,33). Čak 114 ispitanika složilo se da roditelji učenika imaju povratnu informaciju o socijalnim odnosima, ponašanju i uspjehu djece (M=4,33). Najveći broj od ukupnog broja ispitanih učitelja složio se ili se u potpunosti složio s tvrdnjom da im je suradnja s roditeljima u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva jako važna (M=4,31). 93% učitelja roditelje informira o svim aktivnostima koje provodi škola (M=4,26). Samo mali broj ispitanika se ne slaže ili je neodlučno s time da sa svim roditeljima učenika ima dobar odnos (M=4,25) dok se 95% njih složilo s tom tvrdnjom. Gotovo svi uzimaju u obzir mišljenje roditelja o razvoju i napredovanju njihovog djeteta (M=4,25), dok je 4% neodlučno. Samo 1 ispitanik uopće se nije složio s time da stav roditelja prema učitelju utječe na stav učenika prema učitelju (M=4,25), a 9% je neodlučno po tom pitanju.

Čak 109 učitelja smatra da s roditeljima mogu otvoreno razgovarati o djetetu (M=4,16) te da uvažavaju sugestije roditelja koje doprinose uspostavi kvalitetne suradnje (M=4,12). Samo 1% smatra da roditelji ne uvažavaju njihovo mišljenje, a 10% ih je neodlučno (M=4,05). Većina je u svom dugogodišnjem radu/u svojoj profesionalnoj karijeri zadovoljna suradnjom između obitelji i škole (75%, M=3,86) te s roditeljima učenika gradi prijateljske odnose što pokazuje vrijednost aritmetičke sredine, M=3,86, i odgovori slaganja od 73%. 36 ispitanika nije se složilo s tvrdnjom da nemaju nikakvih primjedbi na uključenost roditelja u suradnju (M=3,73), pri čemu su 24 neodlučna te ih 68% smatra da su roditelji djelomično odgovorni za „lošu suradnju“ sa školom (M=3,72). Više od pola ispitanika složilo se da roditelji intenzivnije surađuju s učiteljem krajem školske godine (M=3,58), a čak 47% je neodlučno vezano za tvrdnju da kada dođe do problema roditelj vjeruje svom djetetu (M=3,48). Samo 10 učitelja se u potpunosti slaže da su roditelji učenika na različite načine uključeni u realizaciju školskog kurikuluma (projektni rad..) (M=3,41). Čak 55 učitelja ponekad nema cjeloviti uvid

u to što se u djetetovoj obitelji događa (M=3,36), a 33% ih smatra da se roditelji često „miješaju“ u profesionalni rad učitelja (M=2,91). 89% učitelja ne slaže se s time da ima dobre odnose samo s nekolicinom roditelja učenika (M=1,69) pri čemu se čak 55% uopće ne slaže.

4.3.3. Mišljenje učitelja o suradnji s procjena osobne kompetentnosti za suradnju

Tablica 3. Mišljenje učitelja o suradnji s roditeljima

TVRDNJA	Stupanj učestalosti (f, %, M)															Total		
	1			2			3			4			5					
	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M
Sa svim roditeljima učenika u svojem razredu imam dobar odnos.	1	1%	1	1	1%	2	3	3%	3	76	64%	4	37	31%	5	118	100%	4.25
Imam dobre odnose samo s nekolicinom roditelja učenika iz mojeg razreda.	65	55%	1	40	34%	2	3	3%	3	5	4%	4	5	4%	5	118	100%	1.69
S roditeljima učenika u razredu gradim prijateljske odnose.	2	2%	1	14	12%	2	16	14%	3	60	51%	4	26	22%	5	118	100%	3.80
Ponekad nemam cjelovit uvid u to što se u djetetovoj obitelji događa.	6	5%	1	12	10%	2	36	31%	3	62	53%	4	2	2%	5	118	100%	3.36
Roditelji se često „miješaju“ u profesionalni rad učitelja.	9	8%	1	38	32%	2	32	27%	3	33	28%	4	6	5%	5	118	100%	2.91
Uvažavam sugestije roditelja koje doprinose uspostavi kvalitetne suradnje.	0	0%	0	0	0%	0	9	8%	3	86	73%	4	23	19%	5	118	100%	4.12
Nemam nikakvih primjedbi na uključenost roditelja u suradnju.	0	0%	0	12	10%	2	24	20%	3	66	56%	4	16	14%	5	118	100%	3.73
Suradnja s roditeljima u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva jako mi je važna.	1	1%	1	0	0%	0	7	6%	3	64	54%	4	46	39%	5	118	100%	4.31
Roditelje informiram o svim aktivnostima koje provodi škola.	1	1%	1	2	2%	2	5	4%	3	67	57%	4	43	36%	5	118	100%	4.26
Roditelji učenika mojeg razreda na različite su načine uključeni u realizaciju školskog kurikuluma.	5	4%	1	14	12%	2	37	31%	3	52	44%	4	10	8%	5	118	100%	3.41
Roditelji učenika iz mojeg razreda imaju povratnu informaciju o socijalnim odnosima, ponašanju i uspjehu djece.	1	1%	1	0	0%	0	3	3%	3	69	58%	4	45	38%	5	118	100%	4.33
Roditeljima dajem do znanja što od njih očekujem na početku svake školske godine u cilju ostvarenja suradnje.	0	0%	0	0	0%	0	4	3%	3	64	54%	4	50	42%	5	118	100%	4.39
Roditelji intenzivnije surađuju s učiteljem krajem školske godine.	2	2%	1	20	17%	2	22	19%	3	56	47%	4	18	15%	5	118	100%	3.58
Roditelje izvještavam o napredovanju učenika.	0	0%	0	1	1%	2	4	3%	3	68	58%	4	45	38%	5	118	100%	4.33
Odmah kontaktiram roditeljekad se pojavi problem s djetetom.	0	0%	0	2	2%	2	4	3%	3	56	47%	4	56	47%	5	118	100%	4.41
Roditeljima dajem jasne upute kako mogu pomoći svome djetetu pri učenju.	0	0%	0	0	0%	0	1	1%	3	73	62%	4	44	37%	5	118	100%	4.36
S roditeljima mogu otvoreno razgovarati o djetetu.	0	0%	0	3	3%	2	6	5%	3	78	66%	4	31	26%	5	118	100%	4.16
Uzimam u obzir mišljenje roditelja o razvoju i napredovanju njihovog djeteta.	0	0%	0	0	0%	0	5	4%	3	78	66%	4	35	30%	5	118	100%	4.25

Općenito, zadovoljan/na sam suradnjom između obitelji i škole.	0	0%	0	2	2%	2	28	24%	3	72	61%	4	16	14%	5	118	100%	3.86
Suradnja obitelji i škole važna je za uspjeh djeteta.	0	0%	0	0	0%	0	2	2%	3	49	42%	4	67	57%	5	118	100%	4.55
U kontaktu sam s roditeljima pri rješavanju različitih problema.	0	0%	0	0	0%	0	5	4%	3	64	54%	4	49	42%	5	118	100%	4.37
Mislim da su roditelji djelomično odgovorni za "lošu suradnju" sa školom.	2	2%	1	4	3%	2	31	26%	3	69	58%	4	12	10%	5	118	100%	3.72
Kada dođe do problema roditelj vjeruje svom djetetu.	1	1%	1	7	6%	2	56	47%	3	42	36%	4	12	10%	5	118	100%	3.48
Stav roditelja prema učitelju utječe na stav učenika prema učitelju.	1	1%	1	0	0%	0	11	9%	3	63	53%	4	43	36%	5	118	100%	4.25
Roditelji uvažavaju moje mišljenje.	0	0%	0	1	1%	2	12	10%	3	85	72%	4	20	17%	5	118	100%	4.05

Ispitali smo i mišljenje učitelja o njihovoj osobnoj kompetentnosti za rad s roditeljima. Rezultati dobiveni prikazani su u tablici 4.

Od svih ispitanika većina se slaže da su učitelji „pomoćnici" roditeljima u odgoju djece (davanjem savjeta, predlaganjem stručne literature..) (M=4,04). 80% se osjeća kompetentno u području suradnje s roditeljima (M=3,92), a 78% ih smatra da je ponekad teže ostvariti suradnju i partnerstvo s roditeljima nego s učenicima (M=3,85). Više od pola ispitanika složilo se da im u uspostavi bolje suradnje s roditeljima u specifičnim područjima podršku daju stručni suradnici (psiholog, defektolog, pedagog...) (M=3,83), ali 91 ispitanik smatra da bi osposobljavanje učitelja i kontinuirano stručno usavršavanje trebalo biti kvalitetnije u području suradnje (M=3,82). 52 ispitanika slažu se ili se u potpunosti slažu da učitelji kroz inicijalno obrazovanje nisu dovoljno osposobljeni za suradnju i pedagoško obrazovanje roditelja (održavanje radionica, predavanja, predlaganje stručne literature i sl.) (M=3,10), dok se 37 ispitanika ne slaže s tvrdnjom da im ponekad nedostaje znanja i vještina za pedagoški rad s roditeljima (savjetovanje, održavanje radionica, tematskih predavanja i sl.) (M=2,92).

Tablica 4. *Mišljenje učitelja o kompetentnosti za suradnju s roditeljima*

TVRDNJA	Stupanj učestalosti (f, %, M)															Total		
	1			2			3			4			5					
	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M
Učitelji su „pomoćnici" roditeljima u odgoju djece	0	0%	0	9	8%	2	5	4%	3	76	64%	4	28	24%	5	118	100%	**4.04**
Učitelji kroz inicijalno obrazovanje nisu dovoljno osposobljeni za suradnju i pedagoško obrazovanje roditelja	9	8%	1	36	31%	2	21	18%	3	38	32%	4	14	12%	5	118	100%	**3.10**
Ponekad mi nedostaje znanja i vještina za pedagoški rad s roditeljima	4	3%	1	44	37%	2	33	28%	3	31	26%	4	6	5%	5	118	100%	**2.92**
Osposobljavanje učitelja i kontinuirano stručno usavrš. u području suradnje treba biti kvalitetnije	0	0%	0	7	6%	2	20	17%	3	78	66%	4	13	11%	5	118	100%	**3.82**
Kao učitelj/ica osjećam se kompetentno u području suradnje s roditeljima.	0	0%	0	1	1%	2	23	19%	3	78	66%	4	16	14%	5	118	100%	**3.92**
Ponekad je teže ostvariti suradnju i partnerstvo s roditeljima nego s učenicima.	0	0%	0	8	7%	2	18	15%	3	76	64%	4	16	14%	5	118	100%	**3.85**
U uspostavi bolje suradnje s roditeljima u specifičnim područjima podršku mi daju stručni suradnici	3	3%	1	6	5%	2	20	17%	3	68	58%	4	21	18%	5	118	100%	**3.83**

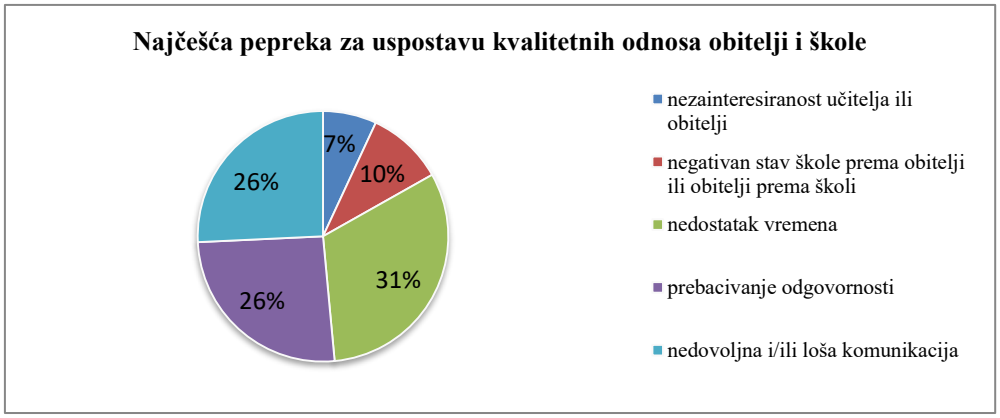
Također je ispitano zadovoljstvo suradnjom (tablica 5.). Najveći broj od ukupnog broja ispitanih učitelja, njih 84%, smatra da bi odnosi učitelja i roditelja trebali biti mnogo bolji na dobrobit učenika (M=3,99). 66% bilo bi zadovoljnije kada bi roditelji pokazivali više zanimanja za život škole (M=3,65), a 62% kada bi roditelji više sudjelovali u životu škole (M=3,58). Nešto više od pola učitelja željelo bi imati bolje odnose s roditeljima učenika (M=3,39).

Tablica 5. *Zadovoljstvo učitelja suradnjom s roditeljima*

TVRDNJA	Stupanj učestalosti (f, %, M)															Total		
	1			2			3			4			5					
	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M	f	%	M
Želio/la bih imati bolje odnose s roditeljima djece iz mojeg razreda.	2	2%	1	20	17%	2	32	27%	3	58	49%	4	6	5%	5	118	100%	3.39
Odnosi učitelja i roditelja trebali bi biti mnogo bolji na dobrobit učenika.	0	0%	0	4	3%	2	15	13%	3	77	65%	4	22	19%	5	118	100%	3.99
Bio/la bih mnogo zadovoljnija/ja kada bi roditelji više sudjelovali u životu škole.	2	2%	1	11	9%	2	31	26%	3	64	54%	4	10	8%	5	118	100%	3.58
Bio/la bih zadovoljnija/zadovoljniji kada bi roditelji pokazivali više zanimanja za život škole.	1	1%	1	10	8%	2	29	25%	3	67	57%	4	11	9%	5	118	100%	3.65

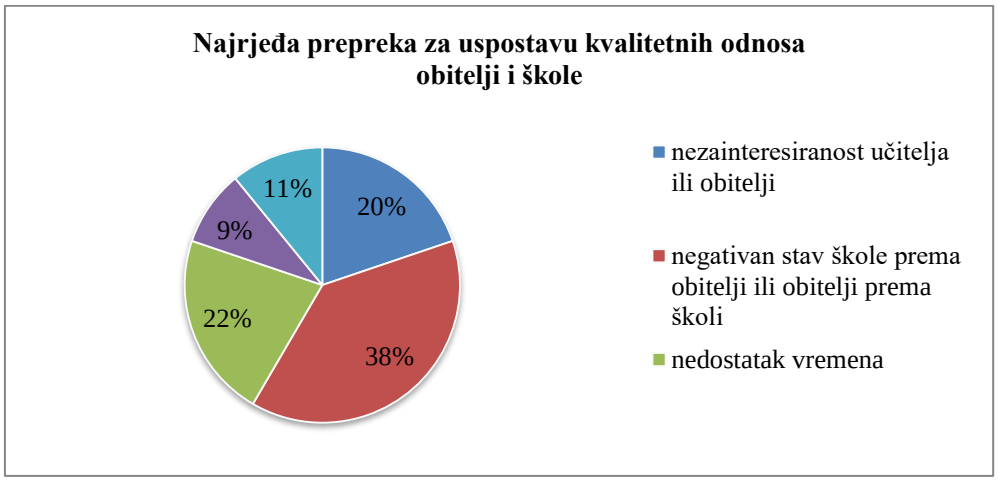
4.3.4. Mišljenja učitelja o najčešćim preprekama za uspostavu kvalitetne suradnje te o načinima unapređenja suradnje

Kako bi utvrdili koje su prema mišljenu učitelja prepreke za uspostavu kvalitetne suradnje trebali su brojevima od 1 do 5 rangirati najčešće prepreke za uspostavu kvalitetnih odnosa obitelji i škole, na način da je broj 1 označavao najčešću, a broj 5 najmanje čestu prepreku. Od svih ispitanika, njih 31% smatra nedostatak vremena kao najčešću prepreku za uspostavu kvalitetnih odnosa obitelji i škole. Jednak broj učitelja (26%) smatra prebacivanje odgovornosti i nedovoljnu i/ili lošu komunikaciju (26%), drugom po učestalosti preprekom za uspostavu kvalitetne suradnje. Samo 10% učitelja smatra negativan stav škole prema obitelji ili obitelji prema školi, a njih tek 7% nezainteresiranost učitelja ili obitelji (Grafikon 8.).



Grafikon 7. *Mišljenje učitelja o najčešćoj prepreci za uspostavu kvalitetnih odnosa obitelji i škole*

Nadalje, iz dobivenih rezultata vidimo kako najviše učitelja (38%) smatra negativan stav škole prema obitelji ili obitelji prema školi najmanje čestom, odnosno najrjeđom preprekom za uspostavu kvalitetnih odnosa obitelji i škole. Podjednak broj učitelja, njih 22% preprekom smatra nedostatak vremena, dok 20% smatra nezainteresiranost učitelja ili obitelji. Najmanje je onih učitelja koji prebacivanje odgovornosti svrstavaju kao najrjeđu prepreku, njih 9%, dok se nešto više učitelja (11%) odlučuje za nedovoljnu i/ili lošu komunikaciju (Grafikon 9.).



Grafikon 8. *Mišljenje učitelja o najrijeđoj prepreci za uspostavu kvalitetnih odnosa obitelji i škole*

Na postavljeno pitanje otvorenog tipa od ispitanika se tražilo da navedu na koje načine bi se mogla unaprijediti suradnja između škole i obitelji. Ispitanici su davali različite odgovore i iznosili prijedloge vezane uz njihovo viđenje unaprijeđenja suradnje s roditeljima. Dobiveni odgovori razvrstani su u nekoliko kategorija. Prvu kategoriju predstavljaju odgovori učiteljakoji misle da se suradnja između obitelji i škole može unaprijediti kroz predavanja, radionice, edukacije i uključivanje roditelja u život škole. Ovo su neki od odgovora na postavljeno pitanje koji podupiru doneseni zaključak:

- "Smatram da bi se organizacijom tematskih radionica za učitelje i učenike mogla unaprijediti suradnja između obitelji i škole."
- "Partnerski odnos, kroz predavanja, radionice, uređenje okoliša, panoa, aktivna – dvosmjerna komunikacija.."
- "Organizirati zajedničke izlete učenika, roditelja i učitelja. Uključiti roditelje u izradu nastavnih pomagala. Organizirati također zajedičke ekološke akcije uređenja školskog dvorišta, zasaditi školski vrt i sl."
- "Organizirati školu za roditelje od prvog razreda."
- "Veća edukacija roditelja i uključivanje u rad, tj.način rada i pomoći svojoj djeci."
- "Organizacijom „Dana otvorenih vrata", uključivanjem roditelja u odgojno-obrazovni proces npr."Gost u razredu", humanitarnim radom pomoći socijalno ugroženim obiteljiima, „neobaveznim" roditeljskim sastancima uz ugodnu atmosferu..."
- "Roditelji zajedno s djecom i učiteljicom sudjeluju u uređenju škole i/ili okoliša.
- "Više tematskih predavanja za roditelje, susreti roditelja i učenika na nastavi kroz nast.sadržaje (npr.posjete vatrogasaca, liječnika, policajaca...)."
- "Roditelje više uključivati u realizaciju školskog kurikuluma (projektni rad)."

Neki učitelji ključ vide u unaprijeđenju komunikacije s roditeljima što podupiru i njihove izjave:

- "Razgovorom, otvoren, jednostavan, iskren. Prihvatiti uputu i pomoć (roditelj), jer učitelj nije neprijatelj, i nama je lakše raditi kada su odnosi dobri i pozitivni."
- "Radionice na temu komunikacije, predavanja..."
- "Otvorenost u komunikaciji, profesionalan stav i iskrenost."
- "Češćom komunikacijom lice u lice. Neki roditelji često dolaze na individualne razgovore, ali ima i onih koje učitelj treba nekoliko puta pozvati da bi došli. Od kako imamo e-dnevnik roditelji rjeđe dolaze u školu i vrlo često izbjegavaju (poneki roditelji) radionice na roditeljskim sastancima."

Dio učitelja kao mogućnost za unaprjeđenje suradnje vidi u većoj potpori i angažmanu stručne službe škole i ostalih nadležnih institucija. Tako navode sljedeće:

- "Stručna služba bi mogla više sudjelovati na roditeljskim sastancima (zbog edukacije roditelja) te na satovima razrednika."

- “Edukacijom od strane stručne službe.”
- “Stalna komunikacija, povjerenje roditelja u školu i učitelje, zalaganje socijalne službe u teškim situacijama...“
- “Povezati više školu s nadležnim institucijama kako bi škola i učitelj mogli dobiti bolji uvid o životu učenikove obitelji.”

No neki učitelji misle da bi kvalitetnijim suradničkim i partnerskim odnosima pridonijela i bolja percepcija učitelja i učiteljskog poziva u društvun ne zanemarujući pri tomu i ekonomske i društvene okolnosti kojima su izloženi i sami roditelji, što potkrijepljuju i niže navedene izjave.

- “Bolji status učitelja u društvu!”
- “Kada bi porasla svijest roditelja o težini učiteljskog zvanja, samim time i uvažavanje učiteljskog poziva, roditelji bi na svoju djecu proicirali pozitivne stavove o onome što se događa u školi. Ali, moderno društvo ide smjerom kojim ide, i u društvu u kojem se uspjeh mjeri novcem, dio roditelja pa tako i djece ne poštuje ni školu ni učitelje. Bez međusobnog uvažavanja nema ni kvalitetne komunikacije. Kako to promijeniti?”
- “Da se vrati dignitet učiteljima. Pojedini roditelji sve češće ne vjeruju u stručnost i kompetentnost učitelja.“
- “Po mom mišljenju suradnja između škole i obitelji mogla bi se unaprijediti na način da se ima više povjerenja u učitelje.”
- “Kada bi roditelji imali bolja primanja i kad ne bi morali raditi više poslova da bi preživjeli, imali bi više vremena za obitelj i školu.”

U posljednju kategoriju svrstali smo izjave učitelja koji misle kako je preduvjet za uspješniju suradnju s roditeljima eliminacija nezainteresiranosti roditelja za događanja u školi.

- “Mislim da je o tome teško bilo što reći jer suradnja ovisi o onome tko vam je preko puta. S nekim obiteljima to nikad nije problem, a neke su nedodirljive iz razno-raznih razloga. Dok je dobre volje s jedne i s druge strane i suradnja će biti na obostrano zadovoljstvo. Neke se obitelji rado odazivaju na sve oblike suradnje sa školom dok se druge redovito opravdaju nedostatkom vremena ili nekim drugim razlozima.”
- “Na tom području se čini više nego dovoljno, ali su roditelji (ne svi) uglavnom nezainteresirani.”
- “Suradnja bi se mogla unaprijediti podizanjem svijesti roditelja o važnosti razvoja odgovornosti u izvršavanju obaveza prema školi i većom kontrolom roditelja u smislu odaziva na individualne razgovore, odnosno sankcijama i za roditelje ukoliko to ne izvrše.”
- “Roditelje treba bolje i kvalitetnije informirati o radu škole, učitelja i svih aktivnosti koje se provode unutar škole. Roditelji često ne znaju što mi sve radimo.”
- “Većim interesom pojedinih roditelja.”
- “U većini slučajeva suradnja nije problem, ali je dovoljan jedan roditelj koji ne prihvaća suradnju i time dobijemo negativan dojam opće suradnje. Roditelji trebaju shvatiti da uspjeh djeteta uvelike ovisi o angažiranosti roditelja i obiteljskoj situaciji.

Analizom i kategorizacijom odgovora uočeno je nekoliko odgovora koji se razlikuju od ostalih i ukazuju na zadovoljstvo suradnjom poput sljedeće: *“Proces unaprijeđivanja suradnje stalno traje i ovisno o sredini u kojoj se nalazi škola unaprijeđuje se iz godine u godinu. Strpljenje, edukacija, kontinuiranost i dosljednost u zanimanju za iste vrijednosti.”*

5. Zaključak

Rezultati istraživanja koji su izneseni u empirijskom dijelu rada dali su nam uvid u trenutnu situaciju u školama vezanu za suradnju obitelji i škole. U našem istraživanju postavljene su dvije hipoteze, a prva se odnosi na zadovoljstvo učitelja trenutnom suradnjom. Na temelju rezultata vidljivo je da je većina učitelja zadovoljna suradnjom između obitelji i škole te s roditeljima učenika grade prijateljske odnose što nam pokazuje visoka vrijednost aritmetičke sredine. Iz ovoga možemo jasno vidjeti da je potvrđena naša prva hipoteza kojom se pretpostavilo da će učitelji će dati zadovoljavajuću procjenu trenutne suradnje s odgojno-obrazovnom ustanovom.

Dobiveni rezultati vezani uz oblike suradnje između obitelji i škole pokazuju da se najčešće koriste individualni razgovori i roditeljski sastanci, a najrjeđe posjeti roditeljskom domu i škola za roditelj, dok

s druge strane znamo da se posjeti roditeljskom domu u drugim zemljama, poput Kine, koriste i da se radi na njima pri čemu se naglašava njihova važnost.

Prema dobivenim rezultatima možemo ustvrditi da je s obzirom na visoku aritmetičku sredine na česticama individualni razgovori i roditeljskih sastanci, te niske vrijednosti aritmetičke sredine na česticama posjeta roditeljskom domu i škole za roditelje, naša druga hipoteza da se U ostvarivanju suradničkih odnosa s roditeljima učitelji koriste raznovrsne oblike suradnje tek djelomično potvrdila.

Brojna američka istraživanja provedena od 1969. do 1984. godine potvrdila su „da sudjelovanje roditelja u aktivnostima škole pozitivno utječe na učenike i njihovo školsko postignuće te motivirajuće djeluje i na učitelje i na roditelje". No, ista istraživanja također su pokazala da čak 75% roditelja te mogućnosti ne koristi. Istraživanje Marušić i sur. (2006), pokazuje kako visok postotak učitelja i roditelja općenito zadovoljan međusobnom suradnjom kada su u pitanju tradicionalni oblici suradnje poput odlaska na informacije i roditeljske sastanke. No, uzme li se u obzir uzme učestalost netradicionalnih oblika suradnje kao što su edukativne radionice ili predavanja za roditelje, roditeljsko sudjelovanje u životu škole, sudjelovanje roditelja u povezivanju škole i lokalne zajednice i mogućnost utjecaja roditelja na donošenje odluka, zaključak je bitno drugačiji.

Suradnji roditelja i učitelja pozornost pridaju brojne alternativne škole – waldorfske škole, škole Marije Montessori, škole Celestina Freineta, Jena plan (Matijević, 2001, prema Kolak, 2006:125) koje „nude različita organizacijska rješenja i zadatke suradnje". Nastale su i razvijaju se kao zajednica učitelja, roditelja i učenika, što je vidljivo u njihovu radu. Roditelji i učitelji zajednički odlučuju o važnim pitanjima vezanim za organizaciju škole (Kolak, 2006:125).

Dakle, svijest o nužnosti uspostave u prvom redu suradničkih, a potom i partnerskih odnosa postoji kod većine učitelja i velikog broja roditelja. No, kako bi oni postali kvalitetniji potrebno je uložiti dodatne napore, razviti kompetencije i osigurati ozračje koje će biti na dobrobit učenika, ali i svih dionika odgojno-obrazovnog procesa.

LITERATURA

Basta, S., Fabijan Gašparević, M. (2015) *Suradnja s roditeljima*. Napredak 156 (3), 267-281. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=245223 [25. siječanj 2019.]

Brajša-Žganec, A., Slaviček, M. (2014) Obitelj i škola: utjecaj obiteljskog sustava na funkcioniranje djeteta u školi. U: Brajša-Žganec, A., Lopižić, J., Penezić, Z. (ur.) *Psihološki aspekti suvremene obitelji, braka i partnerstva*., 159-163. Naklada Slap. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/121875 [15. ožujak 2019.]

Buljubašić-Kuzmanović, V., Lukaš, M. (2015) Suradnja i/ili partnerstvo obitelji i odgojno obrazovne ustanove. Nova paradigma: obiteljska angažiranost umjesto roditeljske uključenosti. U: Buljubašić-Kuzmanović, V., Simel, S., Gazibara, S., Rengel, K. (ur.) *Partnerstvo u odgoju i obrazovanju*, 7-9. Osijek: Znanstveno stručni skup. Dostupno na: https://www.ffos.unios.hr/ [19. travanj 2019.]

Jurić, V., Maleš, D. (1994) *Škola i roditelji*. Zagreb: Napredak, 135 (2), 133-140.

Kolak A. (2006) *Suradnja roditelja i škole*. Pedagogijska istraživanja. Vol. 3 No. 2, str. 123-138. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205286 [15. ožujak 2019.]

Lukaš, M., Gazibara,S. (2010) *Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja*. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja. Vol. LVI No. 24, str. 210-229.

Ljubetić, M. (2014) *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.

Ljubetić, M., Zadro, S. (2009) *Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima*. Sveučilište u Splitu: Filozofski fakultet u Splitu. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/82588 [19. travanj 2019.]

Maleš, D. (1993) *Škola – Roditelji – Djeca*. Obnovljeni život. Časopis za religioznu kulturu, 48 (6), 587-593. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=79386 [15. ožujak 2019.]

Maleš, D. (1994) *Roditelji i odgojitelji – partneri u procesu odgoja*. Čakovec: Dječji centar Čakovec.

Maleš, D. (1995) *Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole*. Društvena istraživanja. Vol. 5, 1 (21), 75-87. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/32200 [25. siječanj 2019.]
Maleš, D. (2003) Učitelj – čimbenik kvalitetne suradnje škole i obitelji. U: Prskalo, I., Vučak, S. (ur.) *Učitelj – učenik – škola*. Zbornik radova Znanstveno stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji, 65-78. Petrinja: Visoka učiteljska škola, Petrinja.
Maleš, D. (2004) Roditelji i učitelji zajedno. U: Vrgoč, H. (ur.) *Strategija odgojnog rada razrednika,* 26-38. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
Rađenović, A., Smiljanić, M. (2007) *Priručnik za razrednike*. Zagreb: Alinea.
Rečić, M. (2006) *Kako mogu surađivati sa školom*. Đakovo: Tempo.
Rosić, V.(1998) *Obiteljska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.
Rosić, V., Zloković, J. (2002) *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Graftrade.
Rosić, V., Zloković, J. (2003) *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo.
Rosić, V. (2005) *Odgoj – obitelj – škola*. Rijeka: Žagar.
Stričević, I. (2006) *Igraonice i igroteke – podrška obiteljskom odgoju*. Dijete i društvo, 8 (1), 199 – 221. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
Šmaguc Arbanas, S. (2005) Suradnja roditelja i škole u interpolaciji nastavnih sadržaja. U: Vrgoč, H. (ur.) *Učenici, učitelji i roditelji zajedno na putu uspješnog odgoja i obrazovanja*, 111 – 118. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

COOPERATION BETWEEN FAMILIES AND SCHOOLS FROM THE PETSPECTIVE OF TEACHERS

Summary

Family and school plays an important role in child upbringing. According to Jurić and Maleš (1994) "the creation of quality, regular and permanent partnerships between parents, teachers and schools is the right and obligation of parents and teachers and schools". Collaboration according to Maleš (1994) should be equal, active and responsible because of such cooperation, based on two-way communication, mutual respect and trust and acceptance of rights and obligations, benefit is given to children, parents and teachers. The Master's obligation to cooperate with parents is regulated by many documents, and in Croatia, the role of parents in child upbringing and education is listed in several Laws of the Republic of Croatia. The importance of collaboration between family and school is the subject of many research studies. There are also various examples in foreign practice that point to the importance of co-operation and the creation of partnerships between the school and the family. Based on the results of the research it is evident that the practice is still far from the theory as there is low involvement of parents in school activities, parents' lack of interest in co-operation and dissatisfaction with co-operation. The survey of this sample consisted of elementary school teachers in the Zadar and Brodsko-Posavska counties, completing a survey designed for the purpose of this research. Through the results obtained and their interpretation in the empirical part are presented the cooperation of the family and the school through forms of work, the work of teachers with parents, their competence and satisfaction with cooperation, and the opinion on the most common obstacles to the establishment of high quality cooperation as well as ways of improving cooperation.

Keywords: *family, school, student, co-operation, partnership*

AKTIVNOSTI DJECE I RODITELJA U SLOBODNOM VREMENU

VIOLETA VALJAN VUKIĆ[1], TAMARA BLASLOV[2]
Sveučilište u Zadru, Zadar, Republika Hrvatska
Dječji vrtić „Radost“, Zadar, Republika Hrvatska
vvukic@unizd.hr, blaslovtamara@gmail.com

Sažetak

Kultura provođenja slobodnog vremena stječe se u najranijoj dobi, a moderatori su roditelji. Osim svih poticaja za zdrav razvoj djeteta, fizičke brige i skrbi, izuzetno je važno koliko se obitelj druži u slobodnom vremenu i kakve su aktivnosti. Iako se u slobodnom vremenu članovi obitelji, uglavnom opuštaju i odmaraju, potrebno je i planiranje, te zajedničko aktivno provođenje vremena nakon svih obveza.

Zajedničko slobodno vrijeme ima za kratkoročni cilj poboljšanje komunikacije, a dugoročno možemo reći kako se jača obiteljska povezanost i povjerenje među članovima obitelji. Današnji roditelji provode svoje slobodno vrijeme s djecom, ali poprilično pasivno. Slobodno vrijeme determinira i zadovoljstvo osobnim i obiteljskim životom. Zajednički hobiji, odlasci u kazalište, muzeje, turistička putovanja, sportske aktivnosti, aktivnosti na otvorenom samo su neke od mnogih koje pridonose obiteljskoj koheziji i aktivnoj komunikaciji članova obitelji. Možemo reći kako su zajedničke aktivnosti dugoročno sigurno zaštitni faktor pojavnosti različitih poremećaja u ponašanju. Stoga je istraživanje aktivnosti u slobodnom vremenu roditelja i djece i predškolske dobi, više nego opravdano.

Ključne riječi: *slobodno vrijeme, struktura slobodnog vremena, djeca predškolske dobi, roditelji, kohezivnost obitelji*

1. Uvod

Pokazalo se kako su djeca još od rane i predškolske dobi izložena utjecajima nestrukturiranog i neorganiziranog provođenja slobodnog vremena. Istraživanja se uglavnom bave temama slobodnog vremena mladih, a slobodno vrijeme djece predškolske dobi gotovo i nije istraživano. Mišljenja smo da je to od velike važnosti, jer se, upravo u najranijoj dobi stječu navike poželjnog ponašanja, čime se izbjegava dokolica i sve posljedice koje ona ima u odraslijoj dobi. Današnje (suvremeno) „vrijeme inovacija, brzih i neočekivanih promjena, masovnih medija“ i „potrošnje, stvorilo je u razvijenim industrijskim društvima više slobodnog vremena, čak toliko da njegovo korištenje postaje društveni fenomen i svojevrsni problem“ (Mlinarević, 2006). Djeca predškolske dobi usvajaju navike svojih roditelja, a slobodno vrijeme provode onako kako im „određuju“ roditelji. Korištenje video igrica, *surfanje* po društvenim mrežama, gledanje televizije, također nameću roditelji na način da daju djeci potpunu slobodu dokoličarenja, kako im oni ne bi morali posvetiti pozornost.

Rezultati istraživanja upozoravaju kako „obitelj u modernom društvu više ne može odgovoriti zahtjevima odgovornog roditeljstva. Drama odgajanja uvijek je prisutna, a njen ishod neizvjestan, naročito na planu usklađivanja zahtjeva osobnog razvoja i zahtjeva društva, dakle personalizacije i socijalizacije. Slobodno vrijeme djece treba biti prostor kreativnog djelovanja“ a nedovoljno osmišljen i vođen prostor slobodnog vremena postaje izvor brojnih neprihvatljivih ponašanja djece predškolske dobi, najčešće nerada, dokolice, neposluha i sl. U vremenu adolescencije manifestacije neprihvatljivih ponašanja sve su uočljivije i opasnije.

U današnje vrijeme zanemarene su sportske aktivnosti, kao i one humanitarne i intelektualne, a sve popularnije aktivnosti vezane uz medije, one koje donose zabavu i razonodu. Koliko su roditelji, uopće

zainteresirani za neke kulturne aktivnosti kao što su posjet muzejima, kazalištu lutaka i slično? Upoznavanje s ovim ustanovama privilegija je djece koja pohađaju vrtić od najranije dobi.

U životu suvremenog čovjeka, slobodno vrijeme ima mnoge funkcije koje mu obogaćuju život i omogućuju fizičko i duhovno zadovoljstvo. Odgojem i obrazovanjem za slobodno vrijeme razvija se kritička sposobnost koja pojedinca s jedne strane osamostaljuje, a s druge mu strane omogućava aktivan odnos prema slobodnom vremenu i izvan njega. Ono je čimbenik koji ima važnost u unaprjeđenju suvremene civilizacije i kulture, a njegovo je smisleno provođenje pedagoška kategorija i područje pedagoškog rada.

2. O slobodnom vremenu i njegovim implikacijama

Slobodno vrijeme jedan je od *nužnih uvjeta* razvitka ličnosti i imperativ vremena u kojem je cjeloživotno obrazovanje izvjesna činjenica koja omogućava da se pojedinac u svome razvoju suoči sa svim onim čimbenicima koji su izvan njegove moći i kontrole, ali i onima koji ga čine sretnim i kompetentnim. Zbog različitih perspektiva u analizi ovog pojma (filozofske, antropološke, etičke, estetske, pravne, sociološke, psihološke analize), teško je precizno odrediti što bi zapravo bilo slobodno vrijeme. Neki teoretičari navode kako je slobodno vrijeme „vremenski interval“ oslobođen obveze, a drugi se slažu oko toga da slobodno vrijeme možemo definirati kao „vrijeme oslobođeno od organiziranog rada.“ Pokušaji različitih interpretacija, određenja i deskripcije slobodnog vremena, navodi Previšić (2000) „redovito ga dovode u neki odnos, ponajprije prema radu, dokolici, kao *idealnom odmoru* ili svojevrsnom pasivnom uživanju“ te zaključuje kako je *slobodno vrijeme „vrijeme aktivnog odmora, razonode, pozitivnog razvoja, humanizacije, socijalizacije i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti” koje “kao praktično događanje u području funkcionalnog odgoja i neformalnog obrazovanja zahtjeva pedagoško oblikovanje“.*

U pedagoškoj enciklopediji (1989) stoji da je s pozicije djeteta, „slobodno vrijeme ono vrijeme u toku dana u kojem se isprepliću brojni i raznovrsni utjecaji i sadržaji, pozitivni i negativni, organizirani i spontani, koji dopunjuju ili ruše ono što pruža obitelj i škola.“ Stoga ističe Valjan Vukić (2013) treba uzeti u obzir da je „dijete biće u razvoju, kojemu je potrebna podrška i pomoć odraslih“, čija je zadaća „stvarati povoljne uvjete, pružati poticaje i usmjerenja za razvoj odabranih dječjih interesa i sklonosti“ i u prostoru slobodnog vremena. Mlinarević naglašava kako je slobodno vrijeme „prostor u kojem se, možda bolje nego u drugim prostorima, aktivnostima i segmentima društvene strukture, zrcale bezbrojne mogućnosti čovjekova napretka i nazatka, samootuđenja i razotuđenja u beskonačnoj *igri* njegovih antropoloških karakteristika“ (Mlinarević, 2006).

Živimo „u eri koja obiluje slobodnim vremenom, tako da je ono postalo kulturni fenomen već u prošlom stoljeću, a danas je znak vremena. U poimanju slobodnog vremena postoje različita mišljenja. Jedni ga vide kao široku mogućnost ostvarivanja čovjekove slobode i bogatim potencijalom za odmor, zabavu i osobni razvoj. Drugi, pak, u slobodnom vremenu vide veliku opasnost, posebno u razvijenijim društvima u kojima se primjećuje tendencija da se slobodno vrijeme svodi na čisti hedonizam i konzumerizam. Za neke je, pak, slobodno vrijeme samo ono vrijeme koje pojedinac ima na raspolaganju bez ikakve obveze. No, danas se taj pojam proširuje na »izvanškolsko« i »neradno« vrijeme u kojem pojedinac ima dodatnu priliku posvetiti se nečemu što je dio odgojno-kulturnog obzorja, bavljenje sportom, umjetnošću, učenjem stranih jezika, plesom, itd.“ (Brajša, 2003).

Jagić (2002) navodi kako danas postoje velike „mogućnosti izbora za provođenje slobodnog vremena prema želji, potrebi i ukusu svakog čovjeka“ te upozorava da to „može biti veliki problem“ jer „raspon od mogućeg i stvarno potrebnog i korisnog, čovjek suvremenog društva teško prepoznaje i premošćuje“. Pedagogija slobodnog vremena, osobito je zainteresirana za svu složenost i aktualnost ovog problema, jer je njezina krucijalna točka, upravo čovjek.

Gospodarska i društvena kriza u Hrvatskoj, nezaposlenost, neizvjesnost za vlastitu budućnost, te brojne traume i promjene u poimanju obitelji pogoduju ozračju za razvoj različitih neprihvatljivih ponašanja i ovisnosti, te pasivnom i potrošačkom provođenju slobodnog vremena. U suvremenim „društvima susrećemo se sa sve većim porastom društveno neprihvatljivog ponašanja, kojim općenito nazivamo jedan složeni fenomen kojeg čine različita asocijalna, antisocijalna, devijantna i delinkventna ponašanja.“ Ta ponašanja imaju svoje manifestacije još u najranijoj dobi.

3. Slobodno vrijeme djece predškolske dobi i njegova odgojna dimenzija

„Svoje vrijeme djeca i mladi u prvom redu provode u obitelji i odgojno-obrazovnim ustanovama, ali pored toga na raspolaganju im ostaje i segment slobodnog vremena.“ (Valjan Vukić, 2013). Aktivnosti u slobodnom vremenu djece određuju roditelji. To mogu biti kulturno-umjetničke, sportske, aktivnosti odmora irekreacije, aktivnosti organizirane zabave, ekologijske aktivnoati i sl. Roditelji određuju i strukturu. Međutim, nerijetke su pojave dokoličarenja, kako roditelja, tako onda i njihove djece[1], gdje djeca provode vrijeme bez ikakve strukture, najčešće igrajući igrice na mobitelu ili računalu.[2]

Sadržaji slobodnog vremena, tj. aktivnosti na koje se odlučujemo ovise o slobodi vlastitog izbora i o motivaciji. Jerbić (1973) dijeli slobodne aktivnosti u četiri vrste:

- „spontane aktivnosti (razgovori, šetnje, izleti, slobodna igra),
- konzumirajuće aktivnosti (čitanje, slušanje radija, gledanje TV-a, posjet kinu, odlazak na sportske i kazališne priredbe),
- organizirane aktivnosti (obiteljske i javne zabave, stvaralačke organizirane aktivnosti) i
- ostale aktivnosti“.

Za Vidulin Orbanić (2008) „osnovna funkcija odgoja u slobodnom vremenu, nastojanje je da uspostavi ravnoteža u korištenju slobodnog vremena za odmor, razonodu i razvitak ličnosti, te stjecanje navike kod djece za aktivnim korištenjem slobodnog vremena. Slobodno vremenski prostor, nudi, s jedne strane, brojne mogućnosti provođenja tog vremena u skladu sa željama, potrebama i interesima, dok s druge strane, predstavlja problem zbog nepripremljenosti, posebno djece i adolescenata da prepoznaju i artikuliraju svoje želje, potrebe i interese“.

Slobodno vrijeme djece, uglavnom je označeno aktivnostima igre. Posljednjih se godina sve više govori o važnoj ulozi „koju vršnjaci igraju u socijalnom razvoju djece. Ako vršnjaci odbace dijete ili na neki drugi način bude spriječeno da nauči kako se snalaziti u društvu, izgubljen je bitan izvor socijalnih informacija. Temeljna kompetencija potrebna za uspješnu interakciju unutar vršnjačke skupine je naizmjenično sudjelovanje u aktivnostima. Da bi uspješno svladalo to umijeće, dijete mora znati odgoditi ispunjenje svojih želja, jačati ponašajnu samokontrolu shvatiti da je u socijalnom kontekstu čekati na svoj red očekivano ukoliko je to potrebno te se očekuje primjereno ponašanje u grupi vršnjaka“ (Katz, McClellan, 1999). Djeca koja ne uspiju uspostaviti zadovoljavajuće odnose s vršnjacima, te poglavito ona koju vršnjaci odbijaju zbog agresivnosti, nađu jedni druge sebi sličnima i oblikuju podgrupe u kojima nalaze socijalnu i emocionalnu podršku i prihvaćenost. U takvim podgrupama osjećaj pripadništva njihovih članova ovisi o zajedničkoj netrpeljivosti i nesklonosti prema širim grupama od kojih se osjećaju odbačeni. Socijalna iskustva prema Katz, McClellan (1999) u prvih 5-6 godina života osiguravaju temelje na kojima počivaju svi budući odnosi.

Igra je jedan od fenomena dječje prirode i razvoja i važan čimbenik socijalne kompetencije. Pojedini materijali, oprema i aktivnosti izazivaju među djecom puno više složenih socijalnih interakcija od drugih jer zahtijevaju usklađenu i dogovornu suradnju dvije ili više osoba u određivanju stajališta, suradnji i spremnost pomoći drugima. Drugi primjer nije samo socijalne prirode nego uključivanje i zamišljanje u igri. Zamišljanje u igri može se smatrati „sudjelovanjem u nestvarnim ponašanjima u kontekstu socijalne interakcije“ (Hawkins, Farrington, Catalano, 1998). Socijalni aspekti igre odnose se na plan realnih međusobnih odnosa u koje dijete stupa tijekom igre (dijeli uloge, određuje radnje, rješava sukobe i sl.). Za zajedničku kooperativnu igru, nužna je određena socijalna i intelektualna zrelost. Ključni trenutak u razvoju simboličke igre je sposobnost djeteta da se igra s drugom djecom i usklađuje svoju ulogu s drugim ulogama u igri, realni objekti i radnje zamjenjuju imaginarnim i simboličkim i u toj transformaciji dijete angažira složenije mišljenje, a uloge se koordiniraju. „Simbolička igra pogodan je poligon za iskušavanje raznovrsnih komunikacijskih obrazaca, otkrivanje bogatstava i različitih dimenzija ljudske interakcije i selekcioniranje neodgovarajućih od socijalno prihvatljivih odnosa.“ (Šagud, 2002).

---

[1] Ovo pokazuju rezultati brojnih istraživanja, između ostalih i Arbunić, 1998.

2 O ovim aktivnostima će biti riječi u poglavlju Djeca i virtualni svijet medija

Prema Ferucciju (2000) „užurbanost odraslih, površnost u interakcijama i način života roditelja značajno djeluje na djecu. Po njemu je to, ujedno i najveća opasnost za današnju djecu. Ove su situacije prisutne i u odgojno obrazovnom području, jer se sve brzo odvija, do te mjere da su na kraju i znanja i druženja i igre površni.“ Osim toga, Ferucci, dalje navodi da „odgojno – obrazovni kontekst koji potiče razvoj dječjeg mozga, osobito u ranom djetinjstvu, uključuje aktivnosti koje omogućuju djeci da se osjećaju živahna, potpuno opuštena te da imaju osjećaj kontrole nad svojim izborima.“ Healy (1990) i Rivkin (1995) (prema Ferucci, 2000) navode da „djeca provode svoje slobodno vrijeme u zatvorenom prostoru, gledajući televiziju ili igrajući računalne igrice.“ Premda to možda ima svoj uzrok u promjeni radnog vremena roditelja ili toga što se više nije sigurno igrati izvan kuće, moraju se uzeti u obzir posljedice po dječji razvoj. Važan element u poticanju zdravog socijalno – kognitivnog razvoja, vrijeme u kojem se djeca mogu družiti s vršnjacima, ali i s roditeljima.

„Odgoj mlade generacije društveni je proces u najširem smislu riječi, a slobodno je vrijeme važan čimbenik sveukupnog pedagoškog djelovanja. Područje je to s velikim odgojno-obrazovnim potencijalom u okviru kojeg se različitim aktivnostima i sadržajima realiziraju zadaci, ostvaruju utjecaji na pojedinca, pri tom postajući jedan od neizostavnih čimbenika oblikovanja ličnosti. Pedagoški interes za slobodno vrijeme proizlazi iz potrebe odgoja i pripreme djece i mladih za aktivno korištenje slobodnog vremena, koje je u funkciji razvoja i obogaćivanja osobnosti, uz pretpostavku da je to vrijeme ispunjeno kreativnim djelovanjem i aktivnostima u svrhu osobnog razvoja“ (Valjan Vukić, 2013).

„Izloženost dosadi, neradu, besmislici svakodnevnice, dovodi do niza različitih oblika rizičnih socijalnih ponašanja[3] stoga su upravo u slobodnom vremenu djeca i mladi izloženi negativnim utjecajima. Dakle, razvijanje kulture provođenja slobodnog vremena, kako pozitivnog stava prema njemu, aktivnog sudjelovanja i djelovanja, ključno je pitanje njegovog svekolikog djelovanja“ (Previšić, 2000). To je najvažniji razlog zašto se u pedagoškim istraživanjima daje velika važnost slobodnom vremenu. Organizirano i strukturirano provođenje slobodnog vremena od najranije dobi uvelike sprječava stjecanje loše navike besposličarenja i dokolice, te preventivno djeluje na razvoj porermećaja u ponašanju. Zato smo i naglasili da je u predškolsko doba svako neuobičajeno ponašanje rizično, koje, bez adekvatnog odgojnog djelovanja može prerasti u poremećaj. Bouillet (2010) smatra da su “poremećaji u ponašanju ona ponašanja koja odstupaju od uobičajenih standarda ili normi koji vrijede za određenu dob djeteta u određenom socijalnom okruženju, a koje to okruženje, zbog mogućih posljedica za dijete i/ili okolinu, smatra štetnima i/ili opasnima, pa stoga trebaju poseban tretman.“

Različiti oblici rizičnih socijalnih ponašanja djece predškolske dobi isprepleću se na najrazličitije načine. Rijetka su djeca koja manifestiraju samo jedan oblik, te je gotovo nemoguće nabrojiti sve raznovrsne oblike. Čimbenici rizika definiraju se kao “bilo koji utjecaj koji pojačava vjerojatnost prvog pojavljivanja, napredovanje, prema ozbiljnijem stanju ili utjecaj koji podržava problematične uvjete” (Coie i sur. prema Bašić, 2001). Općenito se smatra da su razlozi ovakvih ponašanja, između ostalih uvjetovani nizom elemenata iz obiteljske sredine (obiteljski konflikti, neadekvatna ponašanja roditelja, rastava roditelja), Janković, (2006) smatra da rizični činioci „ne proizlaze iz djece kao takve, nego iz njihove okoline, ponajprije roditelja i ostalih značajnih drugih koji imaju presudan utjecaj na zadovoljenje djetetovih potreba“ (Valjan Vukić, 2013).

3.1. Opasnosti i posljedice neprepoznavanja vrijednosti strukturiranih aktivnosti u slobodnom vremenu

Kad govorimo o problemima vezanim uz nestrukturirano i neorganizirano provođenje slobodnog vremena u suvremeno doba uglavnom pomišljamo na već navedene probleme vezane dokoličarenje, nerad, pretjerano igranje video igrica, korištenje računala, društvenih mreža i slično. No, problematika slobodnog vremena djece dosta je opsežna i složenija nego što na prvi pogled izgleda.

---

[3] Kada govorimo o vrtićkoj i osnovnoškolskoj populaciji, zbog razmjerno niske kronološke dobi djece primjerenije je koristiti termin «rizično socijalno ponašanje» od termina «poremećaji u ponašanju». Prepoznavanje rizičnog socijalnog ponašanja djelotvorna je aktivnost u funkciji prevencije poremećaja u ponašanju.

U današnjem svijetu brojnih manifestacija poremećaja u ponašanju djece[4] još od najranije dobi, organizacija i struktura slobodnog vremena mora imati preventivnu dimenziju. Kao što je već rečeno, tri su osnovne funkcije slobodnog vremena: odmor, razonoda i razvoj osobnosti i one se međusobno dopunjuju. Kako je kultura provođenja slobodnog vremena jedan „od osnovnih elemenata identiteta djece i mladih i važno područje njihove afirmacije, komunikacije i stila života“, bitno je da se ona gradi i razvija od najranije dobi. Naravno da su roditelji prvi kreatori aktivnosti u slobodnom vremenu svoje djece, ali ni njih same nitko ne uči kako provoditi vrijeme izvan obveza. Stoga, u najboljoj namjeri, roditelji znaju i previše opteretiti djecu brojnim aktivnostima, kao što su učenje stranih jezika[5], zatim razne sportske aktivnosti[6], likovne radionice ili pak s prepustiti drugoj krajnosti, besciljnom gubljenju slobodnog vremena.

Dokoličarenje u najranijoj dobi prelazi u naviku, te je u školskoj dobi teško usvojiti nova pravila koja određuje škola. Stoga se mogu javiti brojna neprihvatljiva ponašanja, te izostaje razvoj socijalne kompetencije. Neka djeca pokazuju agresivnost, vrište[7], mogu udarati drugu djecu, naguravati, ne uvažavati odgojitelja i biti neposlušni. Isto tako, neki svoja nezadovoljstva manifestiraju povučenošću i izoliranosšću. Sve to može biti prepreka razvoju socijalne kompetencije i kvalitetnih socijalnih interakcija. Socijalno kompetentno dijete je u interakciji s vršnjacima osjetljivije i pokazuje više kompleksnih oblika u igri nego što to čini manje kompetentno dijete. Uz to, istraživanja pokazuju da je na razvoj socijalne kompetencije u školskoj dobi jako važno okruženje u predškolskoj dobi. Ulaganje u razvoj socijalne kompetencije može biti prevencija razvoju nekih nepoželjnih oblika ponašanja u najranijoj dobi i poremećaja u školskoj i odraslijoj dobi. Treba napomenuti da će neka djeca pokazivati agresivnost u predškolsko doba, nemaran odnos prema obvezama, nemogućnost dovršavanja započetih aktivnosti, neposluh, ali će uz veliki angažman roditelja i adekvatne postupke napustiti takve oblike ponašanja. Obitelj i događanja u njoj, navike, aktivnosti u slobodnom vremenu, su, kako rizični, tako i zaštitni faktor različitih odstupanja u ponašanju. Važnost zaštitnih čimbenika dobiva na težini upravo iz razloga što su danas djeca izložena brojnim rizičnim čimbenicima: disfunkcionalne obitelji, negativne socijalne interakcije, mediji, negativne emocije, iskrivljene vrijednosti, nedostatak moralnih dobara, užurbanost, površnost i slično.

U predškolskoj dobi je o poremećajima u ponašanju teško govoriti (zbog izuzetne dinamičnosti razvoja djece), ali je moguće uočiti ponašanja koja odstupaju od ponašanja druge djece iste dobi, s čime je u vezi uvijek opravdano potražiti savjet stručnjaka iz stručne službe neke predškolske ustanove.

3.2. Obitelj – kreator slobodnog vremena djece predškolske dobi

Obitelj kao primarni čimbenik socijalizacije, najvažniji je sustav podrške djetetovu razvoju, posebno u ranom i predškolskom razdoblju. „Područje slobodnog vremena djece situira se sadržajnom dimenzijom provođenja slobodnog vremena koja određuju roditelji njihov prepoznatljiv životni stil, a uporište je u istraživanjima koja pokazuju da aktivno i smisleno provođenje slobodnog vremena najviše pridonosi razvoju osobnosti u kasnijem životu i njihov prepoznatljiv životni stil“ navodi Mlinarević (2007) te dodaje kako mu se „obzirom na to da slobodno vrijeme uz funkciju samorealizacije, odmora i rekreacije ima i svoj obrazovni značaj“, treba pristupiti s pedagoškog aspekta.

Poznato je da se kroz zajedničke aktivnosti članova obitelji, kod djeteta razvijaju povjerenje, bliskost i podrška koja je važna u njegovom odrastanju. Uključivanjem roditelja u zajedničke aktivnosti u obiteljskom ili izvan obiteljskom kontekstu dijete dobiva poruku da je roditelj zainteresiran za ono što radi i na taj način jača povezanost među njima. Koliko vremena roditelji izdvajaju za aktivnosti s djecom

---

[4] Poremećaji u ponašanju ne obuhvaćaju samo aktivne oblike, kao što su agresivnost, prkos, lažljivost, već i pasivne koji su sve uočljiviji. To su: nezainteresiranost, dosada, nemarnost i sl. (Zrilić, 2013).

[5] Jedna od metoda razvijena i u Hrvatskoj je Helen Doron metoda učenja stranih jezika od najranije dobi. Naravno da je učenje stranog jezika u najranijoj dobi uspješno, ali se ne smije djeci nametnuti kao obveza, već kao igra.

[6] U vremenu aktualnih sportskih događanja roditelji biraju sport koji je atraktivan. Na taj način prisiljavaju svoju djecu na treninge, teže profesionalizmu, a što je odgojno neopravdano jer sport u dječjoj dobi treba biti u funkciji zdravog tjelesnog i socijalnog razvoja djeteta.

[7] Nerijetko ćemo vidjeti u *shopping* centrima djecu koja svoje nezadovoljstvo, kad im roditelji ne kupe željenu igračku, izražavaju neprimjerenim ponašanjem. No, odgovornost je na roditeljima, jer se slobodno vrijeme ne bi smjelo učestalo i bez potrebe provoditi na takvim mjestima.

unutar obiteljskog okruženja, ali i za one aktivnosti koje nisu organizirane unutar obiteljskog doma, pitanje je to koje je potrebno dublje istražiti. Osim toga, važno je utvrditi i koje su to aktivnosti u kojima roditelji i djeca zajedno sudjeluju, te kako one doprinose razvojnim dimenzijama djeteta.

Zabriskie i McCormik (2003, prema Berc i Kokorić, 2012) navode da je slobodno vrijeme obitelji „vrijeme u kojem članovi obitelji zajedno sudjeluju u odabranim slobodnim aktivnostima, te tako razvijaju međusobno povjerenje i bliske odnose, čime doprinose stvaranju obiteljske kohezivnosti“

Jačanje kohezivnosti među članovima obitelji kroz zajedničko provođenje slobodnog vremena neupitno je, no u kojoj mjeri je zastupljeno u dnevnom ritmu svake obitelji, a da u to ne ubrajamo zadovoljenje bioloških potreba, kao što su npr. zajednički obroci. U istraživanju Fiesea, Foleya i Spagnola (2006) „utvrđeno je da će se u obiteljima u kojima je zajednički obrok članova redovita praksa, vjerojatnije njegovati i drugi obiteljski rituali, poput zajedničkog obavljanja kućanskih obveza, zajedničkih odlaska u posjete i slično.“ „Brojna istraživanja su pokazala da su upravo razina obiteljskog zajedništva i obiteljskog zadovoljstva osnovni pokazatelji kvalitete obiteljskog života“ (Zabriskie i McCormik, 2003, prema Berc i Kokorić, 2012).

Često primjećujemo da su roditelji „zbunjeni“ mnoštvom informacija, promjenom odgojnih paradigmi koje neizravno utječu i na njihov odgojni stil. Zbog pogrešnog i nepotpunog tumačenja humanističkog pristupa odgoju, roditelji djeci dozvoljavaju i više nego što je potrebno, zanemarujući pritom svoje potrebe, a u konačnici i negativno utječući i na one djetetove. Brojni stručnjaci naglašavaju važnost postavljanja granica djetetu jer je to okvir u kojem se dijete osjeća sigurno. Takav pristup važan je i u provođenju slobodnog vremena. Potrebno ga je unaprijed isplanirati i organizirati aktivnosti koje će zaokupiti djetetovu pažnju ali ne u smislu da se dijete osjeća primorano na određenu aktivnost, već da mu odrasla osoba postavi siguran okvir unutar kojega će se dijete ipak, u velikoj mjeri osjećati slobodno.

Utjecaj medija na slobodno vrijeme djece velik je i nešto je što nikako ne bismo smjeli zanemariti. U radu s predškolskom djecom, često dobivamo informacije koje potvrđuju brojna istraživanja o utjecaju medija na aktivnosti u slobodnom vremenu, čak štoviše, mediji i tehnologija navode se kao jedini alati u provođenju aktivnosti.

„Gledano iz dječjeg kuta, naglašava Schaffer (2000), čini se kako obitelj može biti u mnogo oblika, ali i dalje funkcionira kao siguran temelj za zdrav razvoj djeteta“ (prema Ljubetić, 2007). Pritom ne mislimo samo na međuljudske odnose unutar obitelji, niti samo na emocionalne veze među njima, već i na korisno vrijeme koje članovi obitelji zajedno provode.

Činjenica je da se ljudi danas, bez obzira na spol, dob i društveni status žele igrati, ne bi li kao značajan prsten u lancu sudjelovali u cjelovitosti kvalitete življenja. Andrijašević (2000) navodi kako je „smijeh, jedinstveno obilježje čovjeka, moguće je izazvati zabavnim ugođajem, a najsigurniji vid zabave je upravo igra. Stoga i nije neobično što sve veći broj sadržaja slobodnog vremena nastoji obilovati igrom kao značajnim motivirajućim čimbenikom“ .

Zbog raznovrsnosti i brojnosti slobodnih aktivnosti koje se nude, roditelji često teško mogu odabrati odgovarajuću aktivnost za svoje dijete. Važno je prepoznati stvarnu sklonost, ali i interes djeteta. Prije izbora aktivnosti potrebno je informirati se i razmisliti o nekim objektivnim mogućnostima - koje se aktivnosti nude, kojoj su dobi i kojem spolu namijenjene, mogu li roditelji uskladiti svoje obveze kako bi mogli odvesti dijete i biti uz njega dok aktivnost traje. Ako dijete pohađa vrtić, važno je konzultirati se i s odgojiteljima, jer će oni prvi uočiti djetetov talent za određeno područje (talent za učenje stranih jezika, za plesne, glazbene ili likovne aktivnosti, neke sportske i sl.).

Važno je razgovarati s djetetom o njegovim željama i planovima za provođenje slobodnog vremena, te što kvalitetnije provesti zajedničko slobodno vrijeme i pokazati interes za ono što dijete voli i želi raditi. No, cilj nije da roditelji djetetu nude gotova rješenja, već da djetetu pomognu isplanirati i zajedničkim ili organiziranim aktivnostima ispuniti slobodno vrijeme. Roditelji organiziraju načine provođenja slobodnog vremena, predlažu aktivnosti, s mogućnošću da djeca sama biraju i zadovolje svoje interese. Naravno da je pri tom važno vodstvo roditelja i usmjeravanje uz pozitivnu komunikaciju. Zajedničke aktivnosti u slobodnom vremenu roditelja i djece mogu biti preduvjet razvoja povjerenja, bliskosti i povezanosti koji su osnovni čimbenici zajedništva, ljubavi i podrške. Djeca od najranije dobi imaju potrebu i želju provoditi vrijeme u igri i drugim aktivnostima sa svojim roditeljima. No, postavlja se pitanje “koliko vremena roditelji uistinu provode u zajedničkim aktivnostima s djecom?“.

3.3. Aktivnosti u slobodnom vremenu djece i roditelja

Brojne su mogućnosti i načini provođenja slobodnog vremena. Od roditelja se očekuje da pažljivo isplaniraju slobodno vrijeme i da u njemu budu angažirani. Na taj način, djeci će aktivnosti s roditeljima biti zabavne i zanimljive. Slobodno vrijeme roditelji i djeca mogu primjerice provesti na otvorenom otići u park, šetnju ili na izlet. Ili pak posjetiti kulturne institucije poput kina, kazališta i muzeja. U slobodno vrijeme djecu i roditelje također mogu zabaviti razne aktivnosti poput društvenih igara, modeliranja plastelina, izrađivanja novih igračaka pomoću starih stvari (ambalažni otpad), plesanja, pjevanja, igre skrivača i sl. Poželjno je i da roditelji uključe djecu u kućanske poslove koji djeci često predstavljaju zabavnu i zanimljivu aktivnost. Važno je i da roditelj uživa u zajedničkim aktivnostima jer na taj način doprinose izgradnji povjerenja i samopoštovanja kod djece. U djece predškolske dobi važno je razvijati maštu i koncentraciju na način da što više čitaju, razgovaraju, glume i zamišljaju.

Najučestalija aktivnost djece predškolske dobi je igra. Djeca se uglavnom igraju s vršnjacima, ali u igri mogu sudjelovati i roditelji. Iako su organizirane aktivnosti poput sporta, plesa i učenja jezika korisne, ne smijemo zanemariti one samoorganizirane aktivnosti djece koje potpuno spontano i kreativno osmišljavaju sama djeca. Takve igre važne su za razvoj jezika kao i za socioemocionalni i spoznajni razvoj. Stvaralačke igre imaju velik utjecaj na razvoj pamćenja, sposobnost donošenja odluka i rješavanja problema, što ubrajamo u važne socijalne vještine. Osim toga, igra potiče pozitivna emocionalna stanja, a smanjuje tjeskobu i stresne doživljaje.

Najpopularniji oblik zabave današnjice, za djecu ali i odresle, predstavljaju online igrice. Brojni radovi govore o njihovim pozitivnim, ali i negativnim, zdravstvenim, razvojnim i socijalnim efektima. Takve igre nije moguće uskratiti djetetu, no moguće ih je vremenski ograničiti i svesti na one primjerene dobnoj granici djeteta. Ukoliko najčešće opasnosti poput komunikacije s nepoznatim ljudima i nasilnog sadržaja igrica, roditelj kontrolira, igrice mogu pozitivno utjecati na razvoj djeteta. Dijete može na njemu blizak način, primjerice razumjeti prostorne odnose, razvijati finu motoriku, rješavati probleme i logički zaključivati.

Unatoč pozitivnim stranama ovakvog načina provođenja slobodnog vremena, važno je djeci omogućiti i druge, prethodno navedene aktivnosti, kako igre vezane uz medije ne bi postale jedini način zabave u slobodnom vremenu.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Predmet, cilj, zadaće, hipoteze istraživanja

Roditelji su danas vrlo zaposleni, djeca predškolske dobi veći dio dana provode u vrtiću, a slobodno vrijeme u obiteljskom okruženju sve češće se provodi pasivno. Stoga je predmet ovog istraživanja upravo slobodno vrijeme djece i roditelja.

Istraživanje ima za cilj utvrditi kojim aktivnostima se bave djeca i roditelji u slobodnom vremenu, koliko slobodnog vremena imaju na raspolaganju radnim danom i vikendom, participiraju li oba roditelja podjednako u slobodnom vremenu djece, utvrditi vrste aktivnosti i zadovoljstvo roditelja zajednički provedenim slobodnim vremenom. Stoga su postavljeni sljedeći istraživački zadaci:

1. Utvrditi socio-demografska obilježja ispitanika;
2. Utvrditi provode li djeca slobodno vrijeme u organiziranim aktivnostima;
3. Ispitati u kojim aktivnostima roditelji najčešće provode slobodno vrijeme s djecom.

U istraživanju se pošlo od sljedećih pretpostavki:

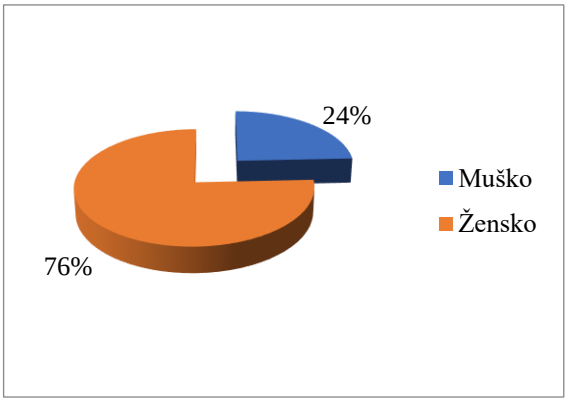
H1: Roditelji imaju više vremena za zajedničke aktivnosti s djecom tijekom vikenda;
H2: Oba roditelja podjednako provode slobodno vrijeme u igri s djecom;
H3: Pretpostavka je da su djeca uključena u organizirane aktivnosti izvan vrtića;
H4: Roditelji sudjeluju u svim vrstama zajedničkih aktivnosti s djecom u slobodnom vremenu.

Uzorak (N=107) su sačinjavali roditelji djece predškolske dobi na području Zadarske županije. Ispitivanje je provedeno u veljači 2019. godine u predškolskim ustanovama na području grada Zadra, te u predškolskim ustanovama u manjim mjestima, Zemunik i otočne sredine Ugljanu i Kali.

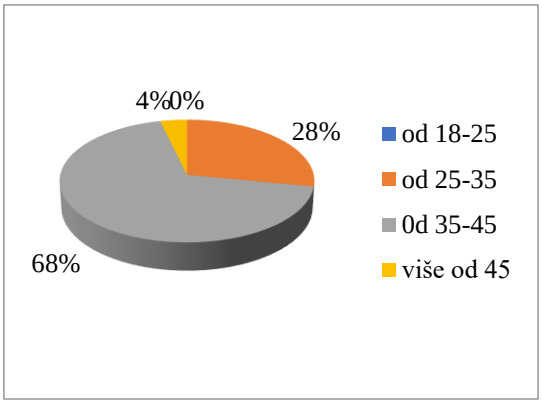
Instrument kojim su prikupljeni podaci bio je anketni upitnik koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Prvi dio sadržavao je pitanja vezana uz sociodemografska obilježja ispitanika, te set pitanja vezanih uz količinu slobodnog vremena roditelja i djece, set pitanja otvorenog tipa vezan uz sudjelovanje djece u organiziranim i zajedničkim aktivnostima. U drugom dijelu upitnika ispitanici su putem dvije skale procjene Likertovog tipa od pet stupnjeva odgovarali na tvrdnje vezane uz vrste aktivnosti u kojima sudjeluju zajedno s djecom u slobodno vrijeme, te tvrdnjama o zadovoljstvu zajedničkim slobodnim vremenom.

4.2. Rezultati istraživanja i rasprava

4.2.1. Demografska obilježja ispitanika

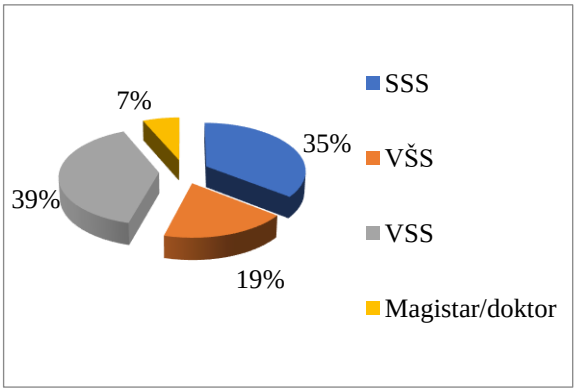


Grafikon 1. *Struktura ispitanka prema spolu*

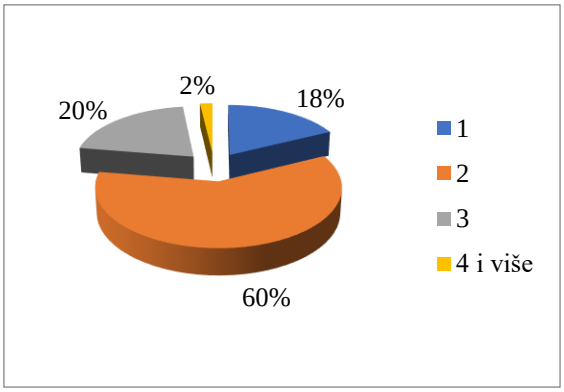


Grafikon 2. *Dob ispitanika*

U anketi je sudjelovalo 107 ispitanika, 76% osoba ženskog spola i 24% osoba muškog spola. Dob ispitanika kreće se u rasponu od 25-45 i više godina. Svi ispitanici stariji su od 25 godina, 28% ispitanika dobi je 25-30 godina, 68%, ispitanika imaju od 35-45 godina, a samo 4% ispitanika spadaju u dobnu skupinu više od 45 godina.



Grafikon 3. *Stupanj obrazovanja*

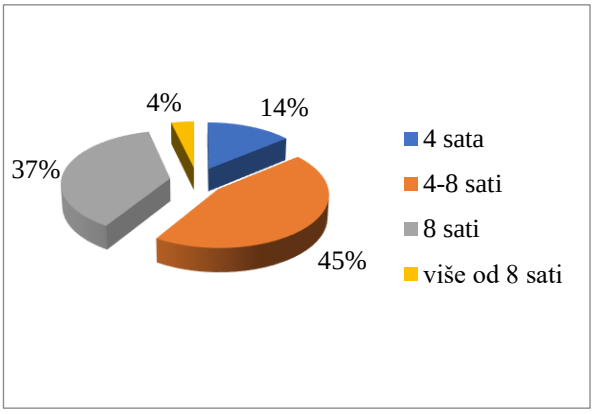


Grafikon 4. *Broj djece u obitelji*

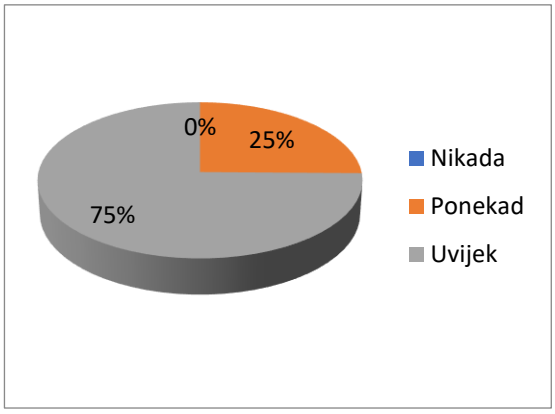
Prema dobivenim podacima 35% ispitanika ima srednjoškolski stupanj obrazovanja, 19% ispitanika višu razinu obrazovanja, 39% ispitanika imaju visoki stupanj obrazovanja, a 7% ispitanika predstavilo se kao magistar/doktor. Najviše ispitanika roditelji su dvoje djece (60%), troje djece imaju 20% ispitanika, jedno dijete 18%, ispitanika, a 2% ispitanika imaju troje i više djece.

4.2.2. Vrijeme u/izvan vrtićkog konteksta

Na pitanje *Koliko vremena dijete boravi u vrtiću?* 14% ispitanika odgovorilo je da im dijete provodi 4 sata dnevno u vrtiću, djeca 45% ispitanika borave u vrtiću 4-8 sati, 37% ispitanika borave 8 sati, a samo 4 % ispitanih navodi kako im djeca u vrtiću borave više od 8 sati dnevno (Grafikon 5.).

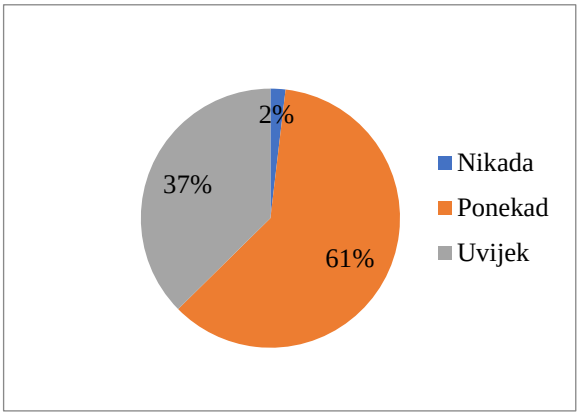


Grafikon 5. *Vrijeme boravka djeteta u vrtiću*

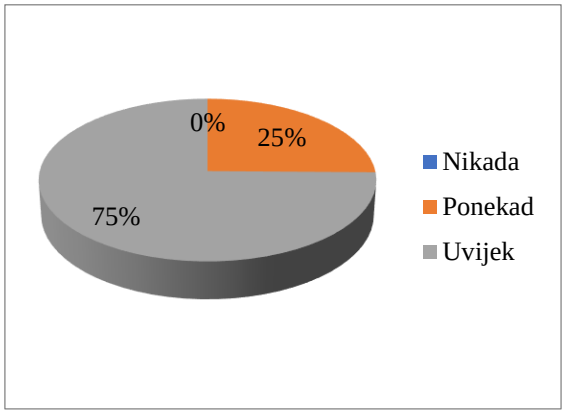


Grafikon 6. *Obiteljsko slobodno vrijeme*

Ispitanicima je postavljeno pitanje *Imate li Vi i Vaše dijete svakodnevno slobodnog vremena na raspolaganju za zajedničke aktivnosti?* 2% ispitanika na to su pitanje odgovorila nikada, 61% ispitanika izjavljuje da ponekad imaju vremena za zajedničke aktivnosti s djetetom, dok 37% ispitanika tvrdi kako uvijek ima vremena za igru s djetetom (Grafikon 7.).



Grafikon 7. *Slobodno vrijeme djece i roditelja radnim danom*

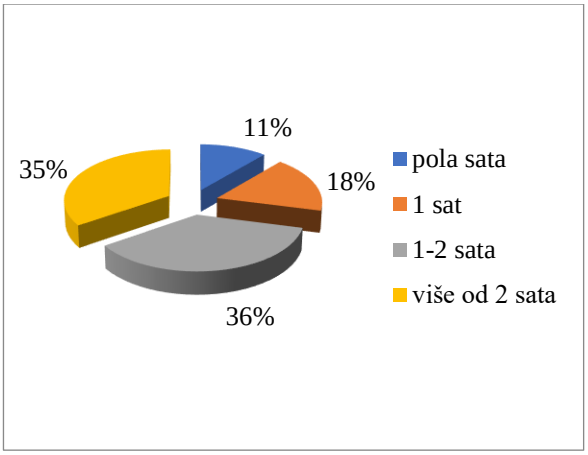


Grafikon 8. *Slobodno vrijeme djece i roditelja vikendom*

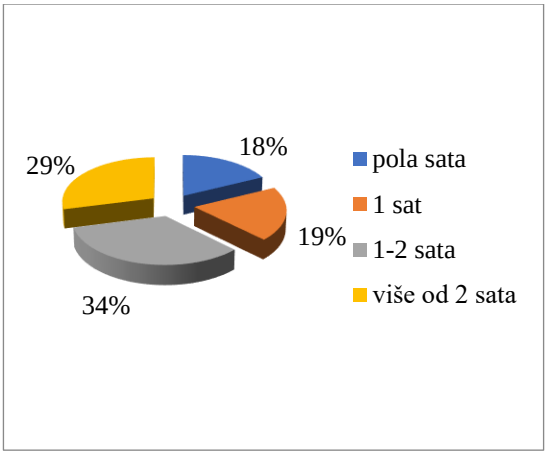
Na pitanje *Imate li Vi i Vaše dijete tijekom vikenda dovoljno slobodnog vremena na raspolaganju za zajedničke aktivnosti?* nijedan ispitanik nije odgovorio nikada, 25% smatra da imaju vremena Ponekad, a čak 75% ispitanika vikendom je uvijek slobodno za zajedničke aktivnosti s djetetom. Rezultati ankete potvrdili su Hipotezu 1 te možemo zaključiti kako roditelji imaju više vremena za zajedničke aktivnosti tijekom vikenda.

4.2.3. Zajedničko slobodno vrijeme očeva i majki provedeno u igri s djecom

Ispitanicima je postavljeno pitanje *Traži li dijete od Vas da budete sudionik u igri?* Dobiveni odgovori ispitanika potvrđuju kako 74% dijete ponekad traži od njih da budu sudionici u igri, 26% ispitanika izjavljuje da je to slučaj uvijek. Iako je među odgovorima ponuđen i odgovor nikada, nitko od ispitanika nije ga odabrao.



Grafikon 9. *Majka u igri s djetetom*



Grafikon 10. *Otac u igri s djetetom*

Od 107 ispitanih roditelja njih 11% odgovorilo je da majka i dijete provode pola sata dnevno u igri, 18% tvrdi da zajednička igra između majke i djeteta traje 1 sat, čak 36% smatra da majka provodi 1-2 sata dnevno u zajedničkoj igri s djetetom, dok 35% tvrdi da igra majke i djeteta u slobodno vremenu traje i duže od 2 sata (Grafikon 9.).

Rezultati prikazani u grafikonu 10. Pokazuju kako 18% ispitanika tvrdi da se dijete i otac zajedno igraju pola sata dnevno, kod 19% ispitanika igra traje 1 sat, njih 34% tvrdi da dijete i otac provode 1-2 sata u zajedničkoj igri svaki dan, a 29% ispitanika izjavljuje odgovorio je da igra traje i više od 2 sata.

Dobiveni rezultati pokazuju kako očevi i majke, uz manja odstupanja, podjednako vremena provode u igri s djetetom čime se potvrđuje Hipoteza 2 kojom se pretpostavilo da oba roditelja podjednako provode slobodno vrijeme u igri s djecom.

Ispitanicima je postavljeno nekoliko pitanja otvorenog tipa kojima se željelo utvrditi koliko često su roditelji uistinu uključeni u slobodno vrijeme djece, točnije u igru s djecom.

Na pitanje *U kojim aktivnostima/igrama dijete traži Vašu uključenost*? Ispitanici su navodili uglavnom aktivnosti koje smo svrstali u kategorije društvene igre, igre na otvorenom, čitanje slikovnica i slaganje lego kocki, dok su na pitanje *U kojim aktivnostima/igrama dijete ne traži Vašu uključenost?* ispitanici navodili da se to odnosi na situacije kada je dijete u igri s drugom djecom, u aktivnostima vezanim za medije (tv, kompjuter, smartphone, tablet) i simboličke igre (igre s lutkama).

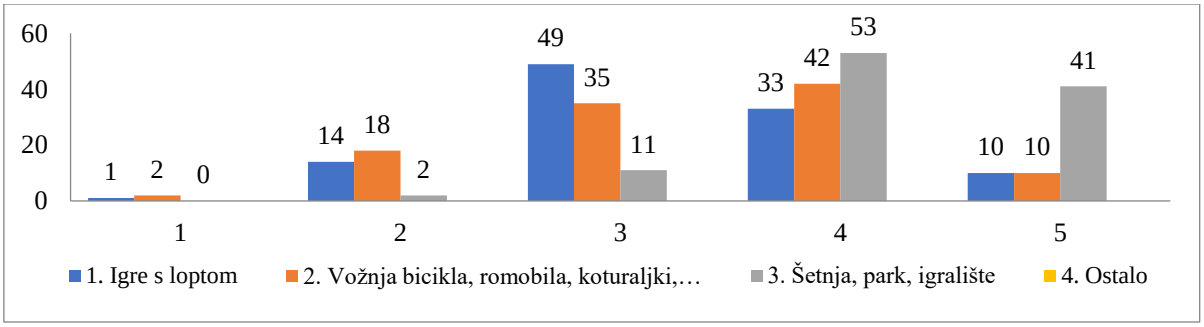
4.2.4. Organizirane aktivnosti djece u slobodnom vremenu

Jedno od pitanja koje je postavljeno ispitanicima bilo je *Je li Vaše dijete uključeno u neku organiziranu aktivnost izvan vrtića?* Od ukupnog broja ispitanika (N=107) 32,71% njih izjavljuje da njihova djeca nisu uključena u organizirane aktivnosti u slobodnom vremenu, dok 67,28% navodi kako se njihova djeca bave nekom organiziranom aktivnosti u slobodnom vremenu. Ispitanici čija djeca sudjeluju u organiziranim aktivnostima navode kako sudjeluju u radu univerzalnih sportskih škola 34,7 %, gimnastiku organizirano polazi 16,6%,

ples 18%, nogomet 26,3%, zbor 1,38%, engleski jezik 2,7%. Vidimo dakle da su djeca dominantno uključena u organizirane sportske aktivnosti, što je razumljivo jer se radi o prirodnoj potrebi za kretanjem u predškolskoj dobi i razvijanju različitih vještina, ali ne treba zanemariti i socijalizacijsku komponentu koja je zadovoljena tijekom treninga, napose onih u timskim sportovima. Uzimajući u obzir navedene rezultate, možemo zaključiti kako su djeca uključena u organizirane aktivnosti u slobodnom vremenu te time potvrditi Hipotezu 3.

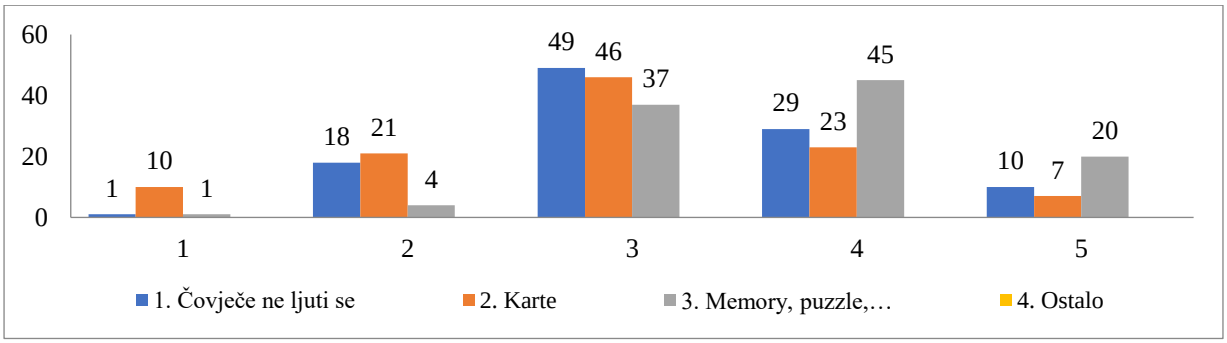
4.2.5. Zajedničke aktivnosti djece i roditelja u slobodnom vremenu

Treći istraživački zadatak bio je ispitati u kojim aktivnostima roditelji najčešće provode slobodno vrijeme s djecom. Na ponuđene tvrdnje vezane uz različite vrste aktivnosti odgovarali su zaokruživanjem one koja se najviše odnosi na njihovo zajednički provedeno vrijeme s djecom u toj aktivnosti. Odgovori su mogli odabrati na skali od 1-nikada, 2-rijetko, 3-ponekad, 4-često, 5-uvijek.



Grafikon 11. *Aktivnosti na otvorenom*

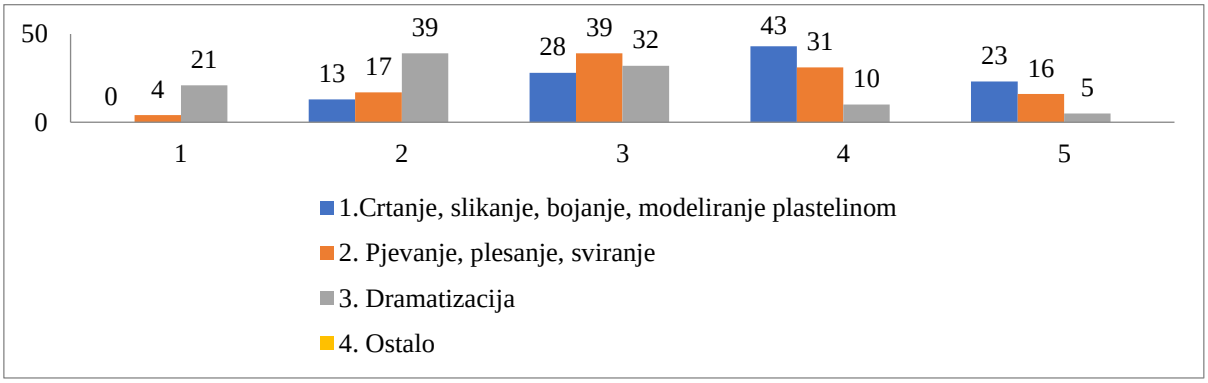
Grafikon 11. prkazuje zastupljenost aktivnosti na otvorenom u slobodnom vremenu djece i roditelja. Igre s loptom najviše ispitnika prakticira *Ponekad*, čak njih 49; 33 ispitanika tvrde da loptu u igri s djecom koriste *Često*, 10 ispitanika *Uvijek*, 14 ispitanika *Rijetko*, a 1 ispitanik *Nikada*. Vožnja bicikla, romobila, koturaljki,… Česta je aktivnost kod 42 ispitanika, 35 ispitanika navedenom aktivnosti se bavi *Ponekad*, 18 ispitanika *Rijetko*, 2 ispitanika *Nikada* i 10 ispitanika *Uvijek*. Šetnja, park, igralište aktivnosti su koje su u kategoriji Igara na otvorenom najzastupljenije. 41 ispitanik takve aktivnosti prakticira *Uvijek*, 53 ispitanika *Često*, 11 ispitanika *Ponekad*, a samo 2 ispitanika *Rijetko*.



Grafikon 12. *Društvene igre*

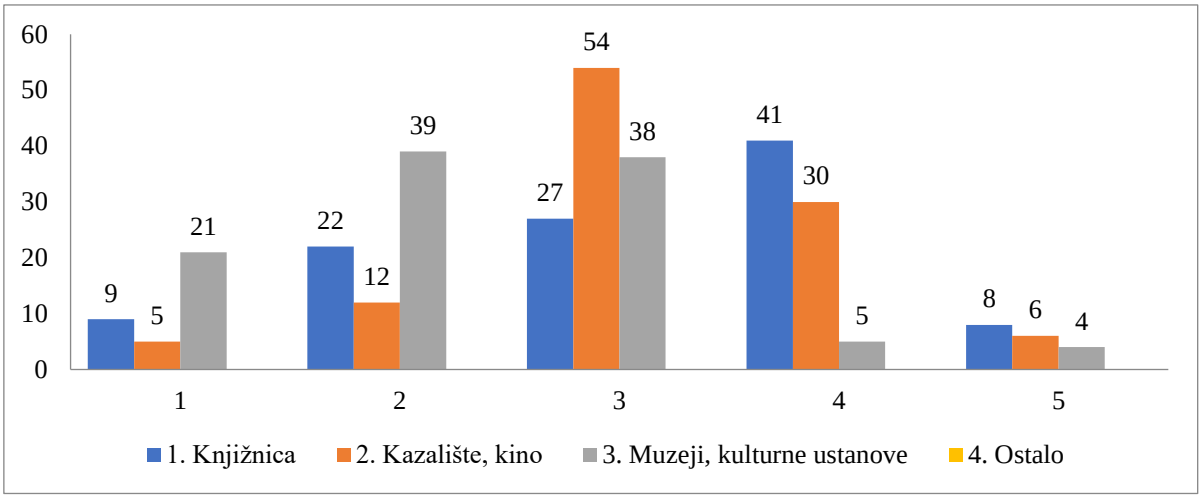
Grafikon 12. prikazuje zastupljenost društvenih igara u slobodnom vremenu djece i roditelja.

Igru „Čovječe ne ljuti se“ 49 ispitanika igra *Ponekad*, 29 ispitanika *Često*, 18 ispitanika *Rijetko*, 10 ispitanika *Uvijek*, a tek 1 ispitanik *Nikada*. Karte kao sredstvo igre koristi *Ponekad* čak 46 ispitanika, 23 ispitanika *Često*, 21 ispitanik *Rijetko*, 10 ispitanika *Nikada*, a 7 ispitanika *Uvijek*. Memory, puzzle i sl. igra čak 45 ispitanika *Često*, 37 ispitanika *Ponekad*, 20 ispitanika *Uvijek*, 4 ispitanika *Rijetko*, a tek 1 ispitanik *Nikada*.



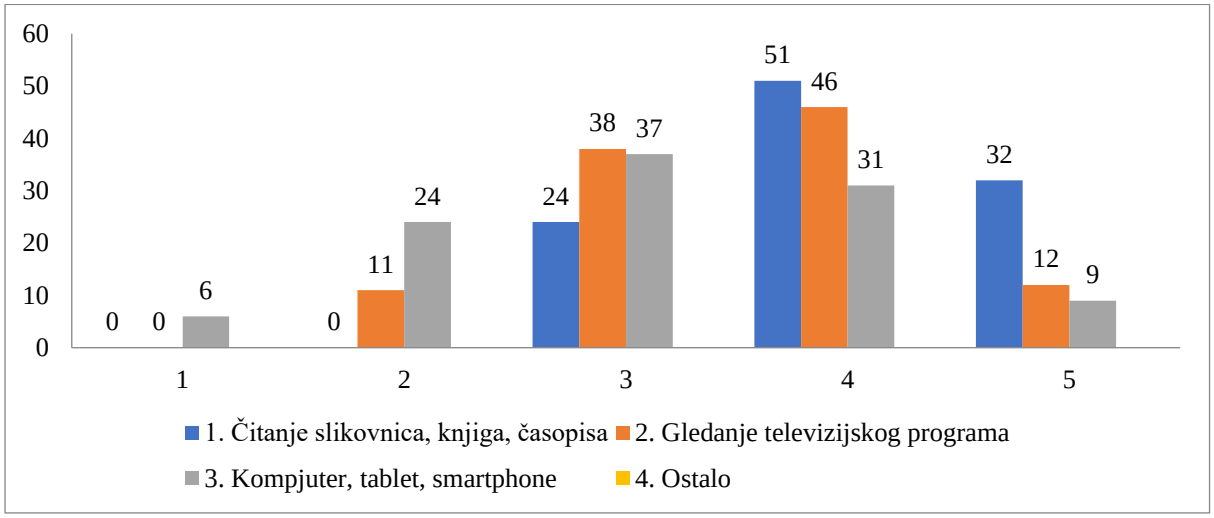
Grafikon 13. *Stvaralačke igre*

Stvaralačke igre zastupljene su često u zajedničkom vremenu djece i roditelja. Aktivnosti poput crtanja, slikanja, bojanja i modeliranja plastelinom *Često* su zastupljene kod 43 ispitanika, 28 ispitanika takvim aktivnostima bave se *Ponekad*, 23 ispitanika *Uvijek* i 13 ispitanika *Rijetko.* Pjevanje, plesanje, sviranje *Česta* je aktivnost kod 31 ispitanika, time se *Uvijek* bavi 16 ispitanika, 39 ispitanika *Ponekad*, 17 ispitanika *Rijetko*, a tek 4 *Nikada*. Dramatizacija kao aktivnost u slobodnom vremenu najmanje je zastupljena. 21 ispitanik time se ne bavi *Nikada*, 39 ispitanika *Rijetko*, 32 ispitanika *Ponekad*, 10 ispitanika *Često,* a tek 5 ispitanika *Uvijek.*



Grafikon 14. *Posjete različitim ustanovama*

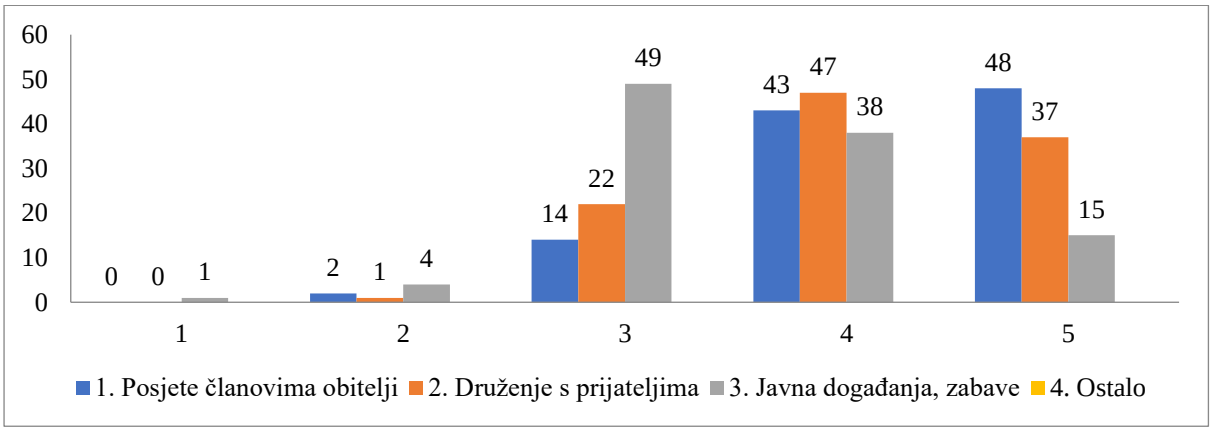
Prema podacima (Grafikon 14.), knjižnica je mjesto koje *Često* posjećuje 41 ispitanik, 27 ispitanika posjećuje ju *Ponekad*, 22 ispitanika *Rijetko*, 9 ispitanika *Nikada*, a 8 ispitanika *Uvijek*. U ustanove poput kazališta i kina *Često* odlazi 30 ispitanika, 54 ispitanika *Ponekad*, 12 ispitanika *Rijetko*, 5 ispitanika *Nikada* i 6 ispitanika *Uvijek*. Muzeji i ostale kulturne ustanove mjesta su najrjeđe posjećena od strane djece i roditelja. Čak 21 ispitanik u muzeje ne ide *Nikada*, 39 ispitanika *Rijetko*, 38 *Ponekad*, 5 ispitanika *Često*, a tek 4 ispitanika *Uvijek.*



Grafikon 15. *Aktivnosti vezane uz medije*

Zastupljenost aktivnosti vezanih uz medije u slobodnom vremenu djece i roditelja prikazan je u Grafikonu 15. Čitanje slikovnica, knjiga i časopisa najzastupljenija je aktivnost koju *Često* provodi 51 ispitanik, čak 32 ispitanika *Uvijek*, a 24 ispitanika *Ponekad*. 38 ispitanika *Ponekad* gleda televizijski program, 46 ispitanika *Često*, 12 ispitanika *Uvijek*, a 11 ispitanika *Rijetko*. Kompjuter, tablet i

smartphone sredstva su zabave za 37 ispitanika koji se time služe *Ponekad*, 31 ispitanik *Često*, 9 ispitanika *Uvijek*, 24 ispitanika *Rijetko*, a samo 6 *Nikada*.



Grafikon 16. *Sudjelovanje u zajedničkim druženjima*

Djeca i roditelji vrlo često sudjeluju u zajedničkim druženjima (Grafikon 16.), a kao najčešća druženja navode posjete članovima obitelji i druženja s prijateljima. 48 ispitanika *Uvijek* posjećuje članove obitelji, 43 ispitanika *Često*, 14 ispitanika *Ponekad*, a samo 2 ispitanika *Rijetko*. S prijateljima se u slobodno vrijeme *Uvijek* druži 48 ispitanika, 43 ispitanika *Često*, 14 ispitanika *Ponekad* i 2 ispitanika *Rijetko*. Na javna događanja i zabave 49 ispitanika ide *Ponekad*, 38 ispitanika *Često*, 15 ispitanika *Uvijek*, 4 ispitanika *Rijetko* i 1 ispitanik *Nikada*.

Rezultati prikazani u grafikonima (11.-16.) djelomično potvrđuju Hipotezu 4 kojom se pretpostavilo da roditelji sudjeluju u svim vrstama aktivnosti s djecom u slobodnom vremenu. Naime, najzastupljenije su aktivnosti na otvorenom koje u zajedničko slobodno vrijeme upražnjava najveći broj ispitanika. Uz njih roditelji zajedno s djecom igraju društvene igre, dok su stvaralačke igre nešto rjeđe zastupljena zajednička aktivnost. Posjeti različitim kulturnim institucijama poput kazališta i muzeja česta su zajednička aktivnost djece i roditelja u slobodnom vremenu, no jedan dio ispitanika izjavljuje da nikada ili rijetko provodi vrijeme s djecom u tim institucijama. Razlog tomu može biti nedostupnost odnosno udaljenost takvih sadržaja, budući da dio ispitanika živi u manjim (otočnim) sredinama gdje takvih sadržaja nema.

Što se tiče zajedničkih aktivnosti vezanih uz medije velik dio ispitanika navodi čitanje i gledanje televizijskog programa, ali dio njih i uz sadržaje na kompjuteru, tabletu ili „pametnim telefonima“, a kao vrlo česta zajednička aktivnost djece i roditelja navode se zajednička druženja s prijateljima, obitelji i na javnim događanjima.

4. Zaključak

Iako je kod nas malo istraživanja o aktivnostima u slobodnom vremenu djece predškolske dobi i roditelja, rezultati pokazuju da vrijeme provedeno u zajedničkim aktivnostima djeluje na kvalitetu obiteljskih odnosa i jača obiteljsku koheziju. Podrazumijeva se kako će manja djeca provoditi slobodno vrijeme s roditeljima, ali u tome je važna struktura, kao i angažman roditelja. Biti na istom mjestu, ne znači i zajedno provoditi vrijeme.

Ovo istraživanje je pokazalo da gotovo svi ispitani roditelji svjesni kako zajedničke aktivnosti pridonose kreiranju ugodnog ozračja u kući, i usrećuju i njih i djecu. Čvrsta veza stvorena u djetinjstvu temelj je za budući uspješan razvoj djetetovih emocionalnih, socijalnih i intelektualnih vještina. Međusobno poštivanje, komunikacija s roditeljima i boravak u obiteljskom okružju, elementi su zdravog odrastanja kojima djeca sve više teže.

Zajedničke aktivnosti djece i roditelja mogu se odvijati kod kuće, u prirodi, posjetima različitim društvenim događanjima, na turističkim putovanjima. No, one su djelomično određene i razlikuju s obzirom na interese djece i roditelja. U tradicionalnim obiteljima značajne su i religijske/duhovne aktivnosti.

Rezultati izneseni u prethodnom tekstu pokazuju kako su najčešće aktivnosti u kojima djeca traže njihovu uključenost: društvene igre, igre na otvorenom, čitanje slikovnica, slaganje lego kocki. Dakle, u vremenu suvremenih tehnologija, ipak ostaju i „žive“ neke tradicionalnije aktivnosti, pa samim time i vrijednosti, koje uveseljavaju djecu i roditelje i zadovoljavaju njihove potrebe za druženjem, povezivanjem i interesima u slobodno vremenu.

Shvaćanje važnosti organizacije slobodnog vremena pretpostavka je za razumijevanje njegova sadržaja i utjecaja na razvoj čovjeka odnosno djece i mladih. U nadolazećem vremenu moguće su promjene u količini i kvaliteti provođenja slobodnog vremena, te je važno naglasiti kako je, nužno aktivno sudjelovanje u njegovu osmišljavanju i provođenju, te pripremanje djece za stjecanje iskustava iz tog područje, u svrhu razvijanja kulture slobodnog vremena. Izostanak obiteljske kohezije daje prostor djelovanju rizičnih čimbenika, koji u kasnijoj dobi na različite načine negativno djeluju na ponašanje djece, a strukturirano slobodno vrijeme provedeno u zajedničkim aktivnostima članova obitelji snažan je zaštitni faktor.

LITERATURA

Andrijašević, M. (2000): Slobodno vrijeme i igra. Zbornik radova fakulteta za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.

Berc, G., Kokorić, S. B (2012): Slobodno vrijeme obitelji kao čimbenik obiteljske kohezivnosti i zadovoljstva obiteljskim životom. Kriminologija i socijalna integracija, 20 (2) , 15-27.

Bašić, J. (2001): Lokalna zajednica u prevenciji poremećaja u ponašanju: određenje i teorijski pristupi. U: Janković, J., Bašić, J. (ur.) Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici. Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, 33-47.

Brajša, P. (2003): Roditelji i djeca. Zagreb: Glas koncila.

Bouillet, D. (2010): Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.

Ferucci, P. (2000): Što nas uče djeca. Učeći ih učimo od njih. Zagreb. Algoritam.

Hawkins, J. D., Farrington, D. P., Catalano, R.F. (1998). Reducing violence through the schools. U: Violence in American Schools: A New Perspective, (Ur.) D.S. Elliott, B.A. Hamburg, K. R. Willams. New York, NY: Cambridge University Press, 188-216.

Jagić, S. (2002): Interkulturalno-pedagoške promjene pod utjecajem turizma u slobodnom vremenu, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Zagreb.

Janković, J. (2006): Nacionalna strategija prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih za razdoblje od 2009. do 2012. godine.

Jerbić, V. (1973): Funkcija slobodnog vremena djece i omladine. Zagreb: CVO.

Katz, L. G., McClellan, D. E. (1999): Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije, Zagreb, Educa.

Mlinarević, V. (2006): Slobodno vrijeme kao prediktor poremećaja u ponašanju. Neobjavljena doktorska disertacija, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Zagrebu.

Pedagoška enciklopedija 2. (1989) Beograd.

Previšić, V. (1987): Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo, Školske novine, Zagreb.

Previšić, V. (2000): Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse, Napredak,141 (4), 403-410.

Šagud, M. (2002): Odgajatelj u dječjoj igri, Zagreb: Školske novine.

Valjan Vukić, V. (2013): Slobodno vrijeme kao „prostor“ razvijanja vrijednosti učenika. Magistra Iadertina, 8(1), 59-73.

Vidulin-Orbanić, S. (2008) Poticanje individualnog razvoja učenika izvannastavnim glazbenim aktivnostima. *Tonovi,* 52, 85-91.

Zrilić, S. (2013): Djeca posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Zrinski, d.d., Čakovec.

ACTIVITIES OF CHILDREN AND PARENTS IN THE LEISURE TIME

Summary

The culture of spending free time is acquired at the youngest age, and parents are the moderators. Besides all the stimuli for the healthy development of a child, physical care and welfare, family reunion and family activities in leisure timeare extremely important as well as being structured and taking place in spare time. Even though family members are mainly relaxed and resting in their spare time, planning is necessary as well as joint active time spending after all obligations.

Joint spare time has a short-term goal of impoving communication, and in the long therm we can say that it strengthens family connection and trust among family members. Parents today do spend their spare time with children but quite passively. Personal and family life satisfaction determine spare time. Joint hobbies, visiting theaters, museums, tourist trips, sports activities, outdoor activities are just some of the many that contribute to family cohesion and active communication of family members. We can say that joint activities are surely a longstanding protection factor in preventing different behavioral disorders. Therefore, the research of spare time activities of parents and pre-school children are more than justified.

Keywords*: spare time, spare time structure, pre-school children, parents, family cohesiveness*

ТЕРМИНИ И УСТАЉЕНЕ ФРАЗЕ КОЈИ СУ СЕ КОРИСТИЛИ У МЕДИЈИМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И У МАЂАРСКОЈ ЗА МИГРАНТЕ СА БЛИСКОГ ИСТОКА

ВИКТОРИА ЗАКИНСКИ ТОМА
Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици, Суботица, Република Србија
tomaviki80@gmail.com

Сажетак

Питање миграције са Блиског Истока, из Северне Африке и Азије је од 2015. године – кулминације мигрантске кризе на Балканској рути један од главних тема у медијима у региону. Она уме да буде крајње исполитизована, а приступ у извештавању о миграцијама је често једностран, поједностављен и пун заблуда. Најчешћи разлог за то је незнање, али има и намерног искривљења истине, непознавања одговарајућих термина, а прецизне дефиниције често недостају. Компаративном анализом медијског дискурса два мађарска и два српска национална информативна портала, укључивши и два војвођанска регионална медија, добили смо преглед различитих израза који су медији користили за мигранте од 2016. до 2019. године у Мађарској и у Републици Србији. Такође смо анализирали перцепцију поменутих термина и устаљених фраза за мигранте међу становништвом Аутономне Покрајине Војводине. Наиме, људи у Војводини су изложени утицају медија и на српском и на мађарском језику, стога смо тематском анализом дубинских интервјуа идентификовали изразе и устаљене фразе као и интерпретацију истих.

Кључне речи: *анализа медијског дискурса, мигранти, Република Србија, Мађарска, Војводина*

1. Увод

Миграције односно мигрантска криза доспеле су у фокус медијског извештавања у Централној и Југоисточној Европи, након пролећа 2015. године када је у овај регион пристигао највећи талас миграната. Медијска пажња није попуштала и од тада су миграције са Блиског Истока у више наврата биле топ тема у земљама Европе. Према подацима и проценама Високог комесаријата УН за избеглице[1] број миграната током претходне четири године је варирао. Медијско извештавање о њима у неким периодима било је интензивније, у неким слабије, а на то је већим делом утицала политичка и безбедносна ситуација на Блиском истоку, интензитет миграција на Балканској рути, као и политичке прилике у ордређеним земљама.

Анализом садржаја финалних медијских производа добили смо пресек медијског извештавања о мигрантима и открили како су медији у Републици Србији и у Мађарској извештавали непосредно пре и у годинама после затварања тзв. Балканске руте (марта 2016. године). Ситуација на овој рути се већ годинама не сматра „кризном“, ипак, и даље се често представљала као таква, нарочито у медијском дискурсу у Мађарској.

У анализу смо укључили дубинске интервјуе са саговорницима из Војводине, северне покрајине Републике Србије – део њих је пратио медијско извештавање о мигрантима и у Мађарској и у Републици Србији, а део њих само у Републици Србији.

[1] http://www.unhcr.rs/

Мониторинг односно анализа садржаја врши се на шест интернет портала: два портала из Републике Србије (*kurir.rs* и *rts.rs)* и два портала из Мађарске **(***index.hu* и *origo.hu*), као и два са територије АП Војводине на српском и на мађарском језику *(pannonrtv.com* и *rtv.rs).* При одабиру медија водили смо рачуна да буду представљени они медији који су значајни и репрезентативни као јавни сервиси, они који су комерцијалног карактера, али и они који су према својој уређивачкој политици ближи вредностима које наступају актуелне владе у њиховим земљама те и они који су критички настројени према политици актуелне власти. У методолошком смислу било је неопходно анализирати и регионалне медије који функционишу у посебном мултиетничком окружењу, на српском и мађарском језику, на подручју АП Војводине.

Временски период истраживања је од 2016. до 2019. године. На почетку истраживачког процеса узели смо из сваке године два месеца као шири узорак, и то један месец почетком пролећа (март) и један месец у току лета (јул), узевиши у обзир фреквентност миграције, која је у пролећним и летњим месецима већа него у јесењим-зимским.

2. Термини, устаљене фразе и придеви који су се користили у медијима за мигрантску популацију

У овом раду користили смо термине „мигрант“, „избеглица“ и „азилант“ и то због различите праксе у медијима, иако смо свесни различитих импликација као и правних консеквенци коришћења наведених термина. Ипак, не можемо игнорисати чињеницу, да су се сви ови термини усталили у медијском дискурсу Европских земаља. Како је наш циљ да сакупимо и анализирамо све термине, устаљене фразе, придеве, метафоре који су се користили у медијском дискурсу о миграцији, било је неизбежно да и ми сами користимо ове изразе. Управо због мноштва израза и различитих импликација, нисмо се определили ни у другим поглављима за одређени израз да не бисмо на тај начин заузели став и постали искључиви према појединим медијским дискурсима.

Терминологија везана за мигранте, имигранте, избеглице, азиланте тиче се и правних консеквенци везаних за њих односно њихов статус. Према Високом комесаријату УН за избеглице „избеглице су особе које беже од наоружаних сукоба или гоњења – према дефиницији они су заштићени међународним правним актима“ (UNHCR, 2016). Са друге стране „мигранти су изабрали да емигрирају не због директне претње, гоњења или смртне опасности, већ да унапреде своје животе проналазећи посао, у неким случајевима да се образују, да окупе породицу или нешто друго“ (UNHCR, 2016 у Јевтовић-Бајић-Павловић, 2019).

Кроли и Склепарис су такође упозорили на реалне последице коришћења разних термина, тј. они су истакли да разни називи за мигранте нису само семантичка категорија (Crawley-Skleparis, 2017). Дакле коришћење једног или другог термина најчешће није „случајно“ и не заснива се на незнању, како се тврдило у стручним круговима између осталих и у Републици Србији. Опредељење за један или други израз у суштини открива став према миграцијама и према групама људи који масовно долазе у Европу и пролазе кроз регион Западног Балкана. То ће постати евидентно не само из примера у даљем тексту већ и из наше анализе медијског дискурса.

Постоје примери када је концептуални оквир толико снажан да може изазвати цео наратив, целу ричу. Ева Јакушне Харнош анализирајући медијски дискурс у европској штампи скреће пажњу на чланак објављен на порталу Би-би-си-ја под насловом „Битка за речи које описују мигранте“. Јакушне Харнош поставља питање, зашто се води битка за речи? Одговор управо проналази у претпоставци о снажности концептуалног оквира. У горе поменутом чланку полемише се о концептима два израза, „мигранта“ и „избеглице“: Јакушне Харнош је на следећи начин формулисала дефиницију избеглице према УН конвенцији: „Избеглица је према Конвенцији о избеглицама из 1951 свака особа, која има основани разлог за страх од гоњења због расе, религије, националности, чланства у некој друштвеној групи или политичких ставова, која је ван своје земље и која није у могућности или због страха, неће да потражи заштиту у сопственој земљи” (Jakusné Harnos, 2017: 163). У научној литератури која анализира медијско извештавање о мигрантима са Блиског Истока, из Северне Африке и Азије, често се сусрећемо са овом дефиницијом на коју се позивају скоро сви истраживачи када желе да представе разлику између израза „мигрант“ и „избеглица“.

У уводном делу студије о визуелној анализи миграната на Балканској рути, Јелена Клеут и Бранкица Драшковић на следећи начин описују феномен хаотичног коришћења разних израза за мигранте:

„Од самог почетка неусклађена је терминологија којом се криза назива како у медијима тако и у политичком дискурсу. Без обзира што највећи број људи долази из ратом захваћених земаља, пре свега из Сирије, Авганистана, Ирака, Сомалије (UNHCR, 2016) који би према међународном праву требало да се називају избеглицама овај термин се врло мало употребљава.“ (Драшковић–Клеут 2017: 2)

Према ауторима поменуте студије, „какофонија“ израза је или последица незнања новинара или „самовољног тумачења лексичке идентификације“, али је уједно и идеолошка подела на људе који су избегли са разлогом и оне који долазе „неоправдано“. Такође примећују, како многи европски званичници говоре о „мигрантској кризи“, а Драшковић и Клеут пишу да је разлог за то да хоће да избегну одговорност према избеглицама на коју их обавезују међународне конвенције.

С друге стране, треба узети у обзир да „мигрант“ нема у сваком контексту негативно значење, једноставно се сматра да је шира категорија од избеглице, јер у масама људи постоје групе које не задовољавају критерије прописане у Конвенцији УН-а о избеглицама из 1951. Ипак, изгледа да није било довољно назвати ове људе мигрантима, већ се најчешће додају придеви „илегални“, „нелегални“, „економски“, а они у сваком контексту имају негативну конотацију.

У својој анализи штампаних медија у Републици Србији, Зоран Арацки такође говори а непостојању „терминолошке сагласности“. Он набраја све изразе који се користе у српској штампи (мигранти, азиланти, ирегуларни мигранти, избеглице, имигранти, нелегални мигранти, емигранти, илегални мигранти). У даљем тексту свог есеја пише: „У пракси наших медија, а то је и наше истраживање показало, најчешће је коришћен један „безлични термин – »мигранти«. Готово двоструко мање употребљавана је реч »избеглице«“ (Арацки, 2016). Дакле, Арацки говори о безличном термину који се користи двоструко више од израза „избеглица“. Зашто се опредељују за термин „мигрант“? Од бројних разлога које смо већ раније навели или ћемо у наставку напоменути, овом приликом би издвојили чињеницу да због ратова у блиској прошлости на овим просторима, у српској штампи реч „избеглица“ још увек „припада“ избелицама деведесетих година који и дан данас имају тај статус у Републици Србији. Када се прича о мигрантима, одмах се зна да се ради о људима који долазе са Блиског Истока, из Сверне Африке или Азије. То уједно значи да у српској штампи мигрант не мора да има негативну конотацију.

Према констатацији Бејкера и сарадника (2008) изрази „мигранти“ и „имигранти“ везани су за оквир економске претње, док су изрази „избеглице“ и „тражиоци азила“ повезани са економиским теретом, социјалним давањима итд. (Eberl et al, 2018: 6). Тиме се директно утиче на стварање безбедносне конфузије, што је у кризним ситуацијама опасно по стабилност укупног система (Арацки, 2016).

У истраживању Мађарске академије наука наведене су следеће дефиниције појмова: „азилант“ или „тражилац азила“ је странац који је предао захтев за азил и у његовом случају још није донета правоснажна одлука. „Избеглица“ у истој студији се дефинише према Женевском споразуму из 1951. године који смо већ раније цитирали. Према овим дефиницијима, државе које прихвате ове особе (мигранте) признају их избеглицама уколико они затраже азил (азиланти) и државни органи установе да те особе одговарају дефиницији избеглица. Сем признавања избегличког статуса у државама чланицама Европске уније постоји још мноштво сличних форми заштите (додатна заштита, хуманитарна заштита).

У много случајева се израз „избеглица“ користи не само због правног статуса већ и због животне ситуације, односно да би се избеглице разликовале од осталих група миграната. Мигрант је збирни назив за особе које желе да се задрже дуже од три месеца у датој земљи. Статистички системи региструју мигранте или према држављанству (инострани држављани) или према месту рођења (рођени у иностранству). „Имигранти“ и „емигранти“ се такође користе у зависности од земље дестинације. Дакле азиланти и избеглице чине посебну групу унутар категорије миграната. Данас многе научне студије користе израз „мигрант“ као збирни назив за људе који путују или уђу на територију неке државе или се задрже у некој страној држави (Török, 2015: 10).

У медијима на мађарском језику се такође усталио израз „megélhetési bevándorló”, који би у преводу био „социјални имигрант” односно неко ко емигрира ради бољих животних услова и зараде. Ова колокација и придев „социјални, издржаван“ у мађарском језику има веома јаку негативну конотацију и користи се искључиво у негативном контексту: „megélhetési bűnöző” (социјални криминалац), „megélhetési gyermekvállalás” (проширивање породице ради добијања социјалне помоћи) (Bernáth-Messing, 2016: 9).

Ипак, најчешћи придев који има негативну конотацију и стално се појављује уз изразе „мигрант“ и „имигрант“ је „илегални“. „Илегални мигрант“ или „илегални имигрант“ је толико распрострањена колокација да нема значајније разлике ни у томе у којој мери га користе државни, провладини медији и опозициони, односно критички настројени према политици владе (Sik-Simonovits, 2018).

Информативни портал *Ориго* основан је као невладин медиј, комерцијално оријентисан, а од 2017. године променом власника постаје све привржeнији влади и владиној политици, што се види и у коришћењу различитих термина за мигрантску популацију. После 2017. изрази „избеглице“ и „тражиоци азила“, „избегличка криза“ и „избеглички систем“ се користе у све мањој мери, а уместо ових израза коришћени су „мигрант“, „миграција“ и „имиграција.“ Такође, садржај објављених чланака се мења тако што све више опслужује манипулативне циљеве владе, односно буди моралну панику (Sik–Simonovits, 2018).

У оваквом хаотичном коришћењу разних израза за исту појаву тешко је полемисати, а коришћење разних категорија има емотивне импликације: израз „избеглица“ ће изазвати солидарност, емпатију, жељу да се помогне, а изрази „имигрант“ и „мигрант“ значе нешто „страно“ (и сама реч је страна), што не изазива никакву врсту осећаја заједништва (Erős, 2019).

У јавном, медијском и политичком дискурсу се говори о „мигранту“, „имигранту“, „социјалном имигранту“ уместо „избеглице“, а полицијски израз је „илегални прелазник границе“ („illegális határátlépő”), иако ови изрази нису синоними и на тај начин не откривају суштину појаве. Ереш чак сматра да сакривају суштину, а то је да према важећим мађарским законима „избеглица може бити особа која је [...] тренутно на територији Мађарске и која је затражила избеглички статус.” Према истој законској регулативи „као заштићени, допунску заштиту може затражити особа која не испуњава услове за добијање избегличког статуса, али код које постоји опасност да уколико би се вратила у своју земљу порекла, била изложена озбиљној опасности и не зна, да ли у својој стрепњи од таквог третмана не би одустао од тражења заштите у сопственој земљи.” Сем „избеглице” и „заштићеног” постоји још једна, трећа категорија, а то је „азилант”, то је статус који значи привремену заштиту (Erős, 2019).

У случају Мађарске, израз мигрант није неутралан и има негативну конотацију, јер означава нешто што је „страно“ и често се користи као контраст за „избеглицу“ која има позитивну конотацију, наиме „избеглице су људи који заслужују и требају помоћ и солидарност“ (Sik-Simonovits, 2018). Иако се израз „мигрант“ не користи у искључиво негативном контексту и у међународној штампи и литератури често се користи у неутралном смислу, у Мађарској је та реч постала чак псовка, ако се за некога каже мигрант, то означава веома изразито омаложавање те особе и тај термин се користи и ван контекста миграције, у сасвим другим ситуацијама, које немају никакве везе са миграцијом. То су потврдили наши саговорници мађарске националности и новинари, као и хуманитарни радници.[2]

Генерално, у свим медијима у Мађарској израз „избеглица“ је доминирао на медијској сцени 2015. и 2016. године, али је постепено губио на снази до 2018. Најистакнутији период коришћења овог термина је био је приликом кулминације мигрантске кризе у септембру 2015. године. Разне варијације миграције имале су различите животне циклусе: коришћење израза „мигрант“ узело је маха на почетку кризе, али се стабилизовало и остало отрпилике на истом нивоу све до 2018. године, када поново улази у све фреквентнију употребу. Имиграција и имигрант постају све чешћи од 2017. године, док је коришћење израза „миграција“ расло сво време кроз кризу. Како су то већ раније напоменули, Шик и Шимонович констатују, да се израз „избеглица“ претежно

[2]У току истраживања смо интервјуисали укупно 18 појединаца, новинаре, хуманитарне раднике и обичне грађане српске и мађарске националности.

користи у невладиним медијима, док је случај са изразом „мигрант“ обрнут (Sik-Simonovits, 2018: 22).

У другом истраживању која се односи на Мађарску идентификовали су следеће појмове у медијском дискурсу: „migráns“ (мигрант), „bevándorló“ (имигрант), „menekült“ (избеглица) и „menedékkérő“ (тражилац азила). Према анализама Киша и Бочкора, сви ови појмови користили су се као синоними, наизменично, али мигрант је најчешће коришћен као заједнички назив (Kiss, 2016 у Bocskor, 2018: 557). Према Кишу, израз „мигрант“ је прихваћен да би изазвао негативна осећања, као уосталом све стране речи или речи које звуче страно (Kiss, 2016 via Bocskor, 2018: 558). Такође, провладини медији су доследно истицали „илегалност“ и „економску позадину“ миграција, обележавајући људе као „илегалне имигранте“, „економске имигранте“ или „социјалне имигранте“ (Bocskor, 2018: 559). Економија и економски аспект миграције, слично као у случају Велике Британије, повезан је са теоријом осећања угрожености, односно са борбом за недовољна материјална добра, запослење или социјална давања. Мигранти су представљени као претња за систем социјалних давања Мађарске.

3. Истраживање

3.1. Методологија, корпус и теоријска основа

Анализа садржаја укључује систематско читање и анализу текстова у складу са унапред састављеним кодексом (кодни лист). Истраживачи систематским означавањем одређеног броја текстова анализирају схеме у садржају текстова квантитативним и квалитативним методама. Квантитативном анализом се открива учесталост неког појма или садржаја у корпусу и почиње унапред постављеном хипотезом која је основ за састављање кодекса. Сигфрид Крацауер је међу првима указао на недостатке квантитативне анализе, тврдећи да она превише поједностављује комплексне токове комуникације. Квалитативна анализа са друге стране омогућава и откривање латентних интерпретација, а квантитативна је подобна само за откривање манифестованог значења (Kracauer, 1952). Квалитативна анализа, супротно од квантитативне, не почиње са хипотезом, већ са отвореним истраживачким питањем. Нојендорф тврди да за поуздану анализу садржаја треба најмање две особе које кодирају, што у нашем случају из разумљивих разлога није било могуће. Постоје критичари и квантитативних и квалитативних метода у анализи садржаја, али Крипендорф је на свој начин ставио тачку на дебате, говорећи како су ова два метода испреплетена те се не може одредити која од ове две методе (треба да) преовлађује у анализи садржаја (Krippendorf, 2004).

У анализи садржаја примењен је интегрални приступ, а редослед поступака пратио је Нојендорфову методологију (Neuendorf, 2016). Прво је дефинисано који садржај и у коју сврху ће бити предмет анализе, затим следи преглед теорија и литературе, након чега смо се определили за примену интегративног модела који – сем медијских порука – укључује и димензију стварања и примања истих („source and receiver characteristics“). Формиране су хипотезе и истраживачка питања. У другом кораку следи конципирање који укључује варијабиле и дефинисање истих, односно конципирање делова кодног листа. После концептуализације прелазимо на оперативни део, када наше концепте претварамо у конкретне кораке и креирамо нашу схему кодирања односно кодни лист. Што се тиче корпуса, у овој фази следи узорковање, уколико желимо да прилагодимо наш предмет анализе могућностима истраживања (узорковање на основу временског интервала или теме). Након ових поступака следи кодирање које раде две или више особа и прво се тестирају првобитни резултати, да би се постигла што већа поузданост процеса кодирања, што у нашем случају није релевантно. Ипак, јесте релевантно у том смислу да смо у овој фази истраживања имали прилике да модификујемо кодни лист у складу са ужим корпусом. Након завршетка процеса кодирања, откривамо могуће интерпретације, начине тумачења и представљања резултата.

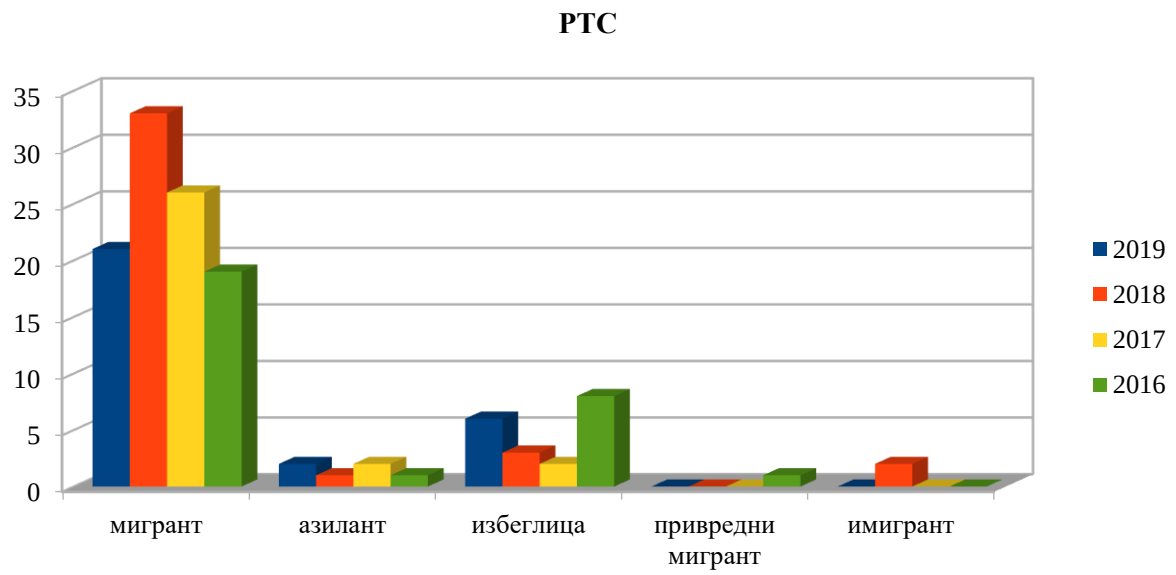
У току истраживања анализирано је укупно 720 финалних медијских производа са шест различитих интернет портала (*Ориго* и *Индекс* из Мађарске и *РТС*, *Курир*, *РТВ* и *Панон* из Републике Србије, с тим да су *РТВ* и *Панон* анализирани као војвођански регионални медији, у посебном поглављу, с обзиром на претходно описане посебне карактеристике регионалних медија и утицаја језички мешовите средине и медијског дискурса). Фокусирали смо се на онлајн информативне портале и водили рачуна да у наш корпус укључимо финалне медијске производе

са сајтова из Мађарске и из Републике Србије, са посебним освртом на АП Војводину односно два медија са територије ове покрајине. 720 финалних медијских производа изабрано је из већег корпуса (укупно 1956 финалних медијских производа) који укључује све медијске производе у временском интервалу који је назначен у кодексу, тј. цео месец март и јул од 2016-2019. године. Шири корпус успостављен је претрагом кључних речи „мигрант“, „имигрант“, „избеглица“ и „азилант“ на свих шест интернет портала. Првобитни корпус било је потребно сузити због огромне асиметрије у количини чланака, тако да смо узели просечни број објављених финалних медијских производа везаних за тему миграције. Највећи број чланака забележен је на порталу *Ориго* 2018. године у марту, када је објављено чак 336 медијских производа о миграцији и имигрантима. Из ширег корпуса направили смо ужи избор текстова и визуелних елемената систематском селекцијом, узевши у обзир датум објављивања и релативну тематску разноврсност.

3.2. Термини и устаљене фразе за мигранте у Републици Србији

У Републици Србији у медијском дискурсу је „мигрант“ далеко најраспрострањенија реч за људе који долазе са Блиског Истока и из Северне Африке и Азије, пролазећи кроз Балканску руту. Како смо могли закључити из нашег корпуса, у српским медијима израз „мигрант“ користи се како у негативном тако у и позитивном или у неутралном контексту. У случају извештаја под насловом „Интеграција миграната у Србији могућа уз подршку политичара и медија“ (*РТС*, 17.07.2018.) контекст је позитиван и изражава добру намеру друштва (у ствари актуелне власти) да мигранте по могућности интегрише. То није увек случај у реалности, али тема се појавила. Могућа интеграција избеглица у српско друштво се уклапа у наратив који више није сконцентрисан на пролаз већ и на могуће задржавање миграната на овим просторима.

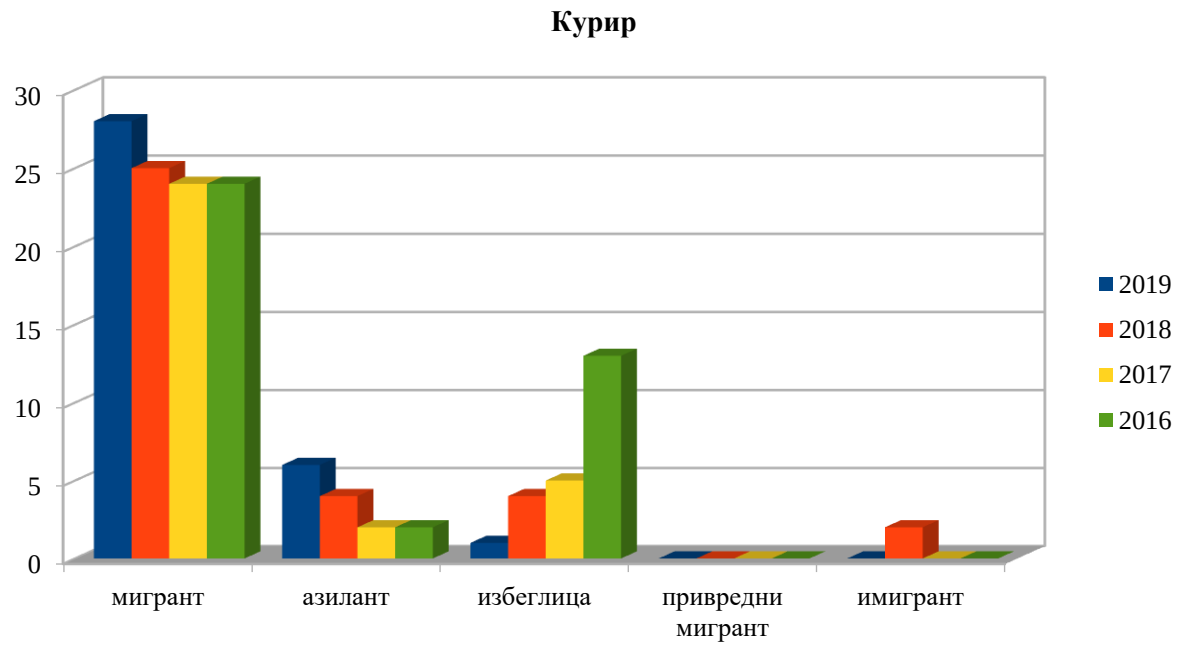
Термин „мигрант“ се у већини случајева не користи са сталним придевима, тј. „мигранти“ нису увек „илегални“ или нпр. фраза „економски мигрант“ се уопште није усталила у српском медијском дискурсу, што наравно не значи да не постоји, али се не користи често. У вести објављеној на информативном порталу *РТС-а* под насловом „Мигрант напао возача аутобуса у Италији“ (*РТС*, 29.07.2017.) евидентно је да се ради у негативном контексту, у којем се за мигранте везују насилна дела. Међутим, у овом случају то је преузета вест од страних агенција, што наравно не оправдава поступак, зашто се у наслову истиче да се ради о мигранту. Ипак, у компаративној анализи ћемо напоменути, како су медији у Републици Србији (то посебно важи за јавни сервис и озбиљну штампу) релативно умерени и обазриви у преношењу наслова и вести овог типа, када се мигрантска популација стигматизује на овај начин.



Графикон бр. 1 – *коришћени термини за мигранте на сајту РТС-а од 2016–2019*

Док се мигрант користи у различитим контекстима, термини избеглица, азилант и имигрант, иако се користе релативно ретко, означавају особе које су жртве, немоћне, којима је потребна помоћ. Та страна мигрантске кризе се обрађује у репортажи о женама избеглицама под насловом „Жене избеглице жртве насиља на путу ка Европи“ (*РТС,* 18.07.2016.). Хуманитарни дискурс је у складу са ранијим истраживањима, а и према нашем корпусу знатно јачи у јавним сервисима и озбиљној штампи него у таблоидима. У *Курируу* је на пример у нашем узорку нађено свега неколико медијских производа који се уклапају у хуманитарни медијски оквир. *Курир* одређују сасвим другачији наслови и садржаји: „Мигрант силовао старицу (79) на гробљу: Три године био у немачком кампу за избеглице“ (*Курир*, 27.07.2016.). Актер у овом догађају је мигрант који је прихваћен од стране Немачке, живео као штићеник у кампу за избеглице (не мигранте!), али је без обзира на то починио злочин (јер он у ствари није избеглица него мигрант). *Курир* је у почетку кризе пренео мноштво сличних вести крви и ужаса. То што је интересантно, а претпостављамо да је део промене парадигме о чему су писали Јевтовић и Бајић, да је тек 2019. године уочено више медијских производа о мигрантима у којима су они жртве насиља или се описују њихове потешкоће на дугачком путу, или се пак пишу топле људске приче о фудбалској утакмици деце миграната са српском децом. То је наратив о интеграцији, сталном настањењу миграната на овим просторима, а према овом наративу Република Србија више није само транзитна земља. С друге стране, извештава се о још већим злоделима, убиствима која су починили мигранти свуда по Европи. Ипак, таквих случајева је у Републици Србији било веома мало у односу на остале земље. Тиме се пооштрава линија између хуманитарног и безбедносног оквира.

Израз имигрант се претежно користи за људе који су се настанили у некој држави Западне Европе, а тема није директно везана за Републику Србију као земљу транзита, или када се преводи мађарски израз „bevándorló” односно када одређена вест, информација потиче из те земље.

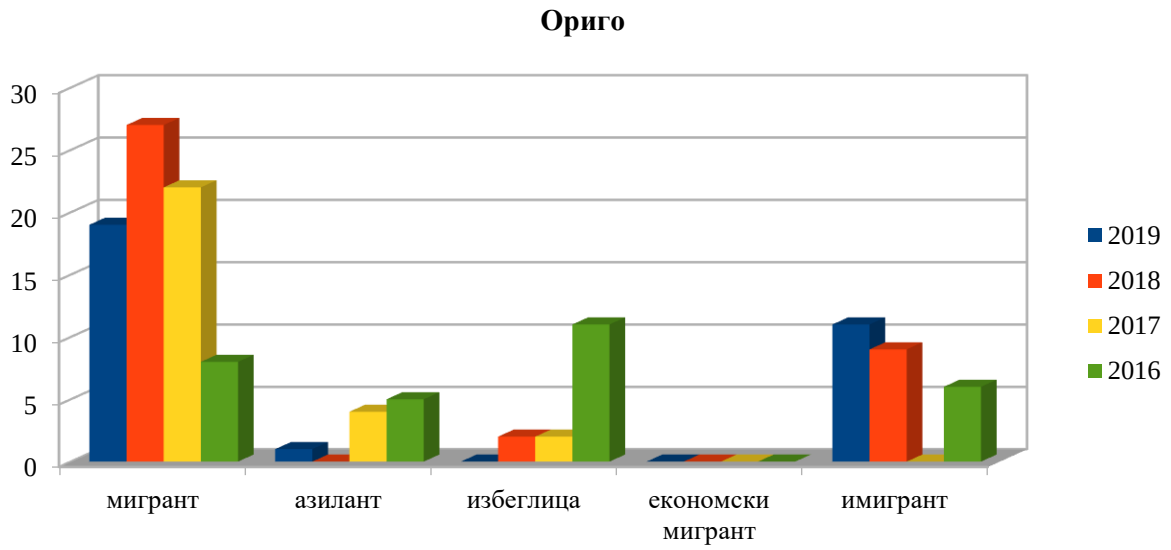


Графикон бр. 2 – *коришћени термини за мигранте на сајту Курир-а од 2016–2019*

Према графичким приказима о учесталости коришћења појединих термина за мигранте на порталу *РТС*-а и *Курира*, може се уочити, како се израз мигрант користи све чешће у односу на 2016. годину, када су се користили и други изрази, истина, већ тада у много мањој мери него што би се то очекивало с обзиром на озбиљност ситуације.

3.3. Термини и устаљене фразе за мигранте у Мађарској

Израз „menekült" („избеглица") доминирао је у медијима у Мађарској током кулминације кризе 2015. и почетком 2016. године и губио на снази током 2017/2018. године. До 2018. године сви остали појмови за мигранте користили су се чешће од термина „избеглице". „мигрант", „економски мигрант", „имигрант", „илегални имигрант", „азилант". Прелазак на коришћење термина који су повезани са „миграцијом", тј. нечим што је ствар слободне воље у супротности са изразима који су везани за избеглиштво, што укључује бег од рата, опасности, говори доста о промени парадигме у Мађарској када се размишља о овом феномену. Неки научници то приписују појави моралне панике која се проширила по целој Мађарској помоћу владине пропаганде, потпомогнута од стране провладиних медија. Морална паника по дефиницији Стенлија Коена је стање или група људи који се представљају као опасност за друштвене вредности и интерес заједнице. Стратешко комуницирање владе вероватно не би само по себи креирало моралну панику. Анти-миграцијска кампања мађарске владе према истраживању Шика и Барлаија поседује све карактеристике једне кампање која је усмерена ка стварању моралне панике: претеривање и искривљавање, прогнозе и симболизације (Cohen, 1972).



Графикон бр. 3 – *коришћени термини за мигранте на сајту Ориго-а од 2016–2019*

Такође је уочљива разлика која је настала променом власника и целог менаџмента *Ориго* портала. 2016. године на овом порталу се још увелико користи израз избеглица, у ствари чешће се користи и од термина „мигрант". Након 2017. године (односно промене власника), долази до великог заокрета у погледу коришћења ова два израза. До 2019., усталила се фраза „илегални имигранти" или „илегални мигранти" и само веома ретко се не додаје придев „илегални", што указује на тенденциозно и планирано коришћење ових израза и фраза.

Мигранти се такође називају погрдним именима у различитим фразама и метафорама, нпр. „мигранти-азиланти убице", „дрог дилери" („Због миграната у Немачкој ствари полако измичу контроли" - *Ориго,* 05.03.2019.), затим „но-го зоне", „мигрантски гето" („Америчка компанија не увози у Шведске но-го зоне, превише је опасно" - *Ориго*, 01.03.2019.) указују на криминал повезан са имигрантима. Такође се усталио израз „migránsbűnözés", а ова сложена реч је у преводу „мигрантски криминал". То нам говори да постоји посебна категорија криминала која је карактеристична искључиво за мигранте (у нашем корпусу у тексту под насловом „Један сомалијски мигрант кошта скоро милион евра Финској држави - *Ориго*, 20.03.2019.). Реч „migránssimogató" (у нашем корпусу у тексту под насловом „Сенегалски мигранти руинирали Фиренцу", *Ориго*, 06.03.2018.) у преводу „особа која милује мигранте" користи се као дерогативна реч за организације и особе које се залажу за права миграната, а тиме се често ословљавају политички противници актуелне владе или владајуће политичке странке Фидес, као и представници левице и либерали на политичкој мапи Европе.

Мигранти нису само дилери дроге већ и „мафијаши“ (у нашем копрусу у тексту под насловом „Још увек траје побуна миграната у Нанту“ – *Ориго*, 08.07.2018.). У поменутим текстовима се о мигрантима пише као о људима који ће изазвати нереде, наудити некоме, који су криминалци, опасни злочинци. Виктор Орбан у више наврата опомиње јавност у Мађарској да он не жели да та земља постане „земља имиграната“ („bevándorlóország”), а Будимпешта да постане „град имиграната“ („bevándorlóváros”). Тиме се сугерише да ако нека земља или град прихвати мигранте, они ће аутоматски „преузети“ власт од садашњих становника, од староседеоца и од датог града или дате земље направити „мигрантску државу“ или „мигрантско насеље“.

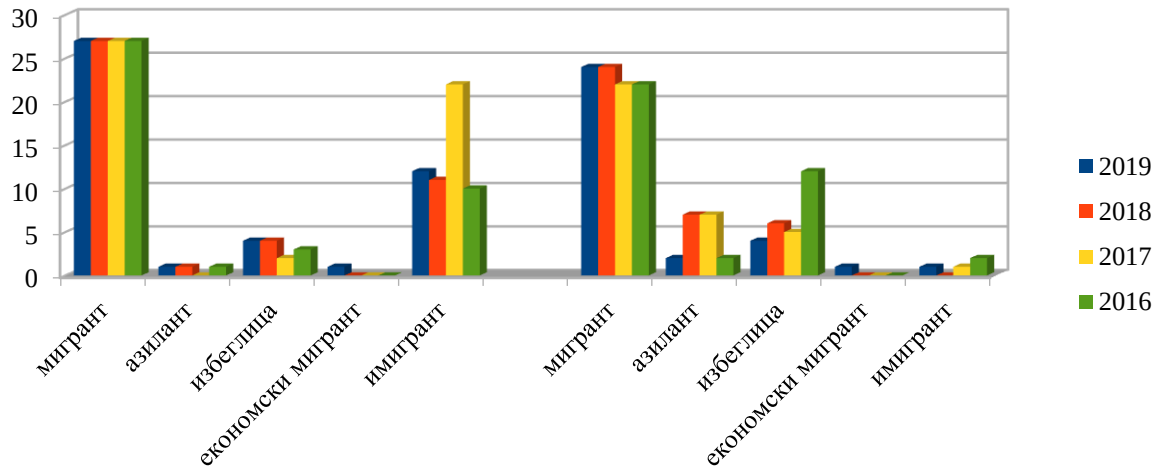
У нашем корпусу смо наишли на пример који пуно говори о поимању миграната и миграција у Мађарској. У вести о једном мађарском музичару под насловом „Назвали су ди-џеја звезду смрдљивим арапским ромским мигрантом“ (*Индекс*, 09.07.2019.) поменути музичар позива се на другове који су се „само нашалили“ на његов рачун. Ова вест наравно нема никакве везе са темом миграција или са политиком Мађарске према мигрантима, али – како смо већ раније напоменули – мигрант је постала погрдна реч и користи се у сличном контексту као Циганин. Мигрант је неко кога не поштујемо, ко је лопов, нико и ништа, прљав, смрдљив, итд. Такође се користи као глагол, реч „migránsozás” („мигрантовање“) која је настала од именице „migráns” („мигрант“) на пример у тексту под насловом „Текеш се опрашта од Европског парламента мигрантовањем“ (*Индекс*, 08.07.2018.)

3.4. Термини и устаљене фразе за мигранте у Војводини

У медијима у Војводини такође је „мигрант“ најчешће коришћен израз и у медијима на мађарском и на српском језику. *Панон* често користи израз „имигрант“, вероватно због медијског утицаја из Републике Мађарске. На сајту *Панона* дешавало се да у наслову користе израз „мигрант“, а у даљем тексту „илегални имигрант“. У сличају *РТВ*-а, сем „мигранта“ скоро подједнако користе термине „избеглица“ и „азилант“. Ова два израза *Панон* готово да не користи, само веома ретко и то вероватно да се не би стално понављале исте речи ако се ради о дужем медијском производу. Термин „економски мигрант“ се не користи у посматраним војвођанским медијима. На *РТВ*-у смо уочили коришћење израза „дошљак“ као синоним за „мигранта“, али се користи само у појединачним случајевима, дакле не редовно и чини се не тенденциозно, већ из истих разлога као што смо то већ напоменули код *Панона,* да би се пронашли различити термини за мигранте, да се не би понављали стално исти изрази.

На сајту *Панона* уочљив је релативно умерени тон у односу на националне медије у Мађарској. На *РТВ*-у доминира хуманитарни оквир, што потврђују изрази „избеглица“ и „азилант“. Израз „мигрант“ се не ставља тенденциозно у негативан контекст, само се користи као „прихваћен“ појам за људе који долазе са Блиског Истока, из Северне Африке и Азије.

Изрази за мигранте (Панон, РТВ)



Графикон бр. 4 – *коришћени термини за мигранте на сајту Панон-а и РТВ-а од 2016–2019*

4. Интервјуи

4.1. Теоријски и методолошки оквир

У овом делу истраживања трагали смо за одговорима, да ли и на који начин позитивни и негативни стереотипи, страх или мржња допиру до људи из медијских порука о мигрантској кризи и мигрантима/избеглицама/азилантима. Сви наши саговорници живе у Војводини, северној покрајини Републике Србије, надомак или у релативној близини границе са Мађарском. У овом простору знатни део становништва прати медије на мађарском језику и у Републици Србији и у Мађарској. Наша хипотеза на почетку процеса интервјуисања била је да медији утичу на мишљење људи о мигрантима и миграцијама.

Становници Војводине су различите етничке групе: Срби чине већину, али има Словака, Рома, Мађара, Румуна, Хрвата, итд. Постоје медији на мањинским језицима, тако и на мађарском. Мађари у Војводини такође прате медије из Мађарске. Фокус наше пажње је у интервјуима било усмерено на то, које медије прате наши саговорници, односно да ли прате медије из Мађарске, и на крају, да ли постоји разлика у ставовима људи о мигрантима, између оних који прате, и оних који не прате медије из Мађарске. Такође смо обратили пажњу на саговорнике у том смислу да ли су имали директног контакта са избеглицама/мигрантима или сва њихова сазнања потичу из медија.

Међу нашим саговорницама 8 њих су српске, а 10 мађарске националности. Међу особама мађарске националности троје не говоре српски језик, остали говоре и српски и мађарски. Интервјуисали смо 3 новинара и 2 хуманитарна радника. Приликом одабира саговорника водили смо рачуна о месту становања, јер они који живе у насељима где Мађари чине већину на локалу прате медије из Мађарске. Саговорници из Суботице, Сенте, Таванкута, Старе Моравице и Кањиже свакодневно прате медије на мађарском језику, док људи из Новог Сада, Темерина, Будисаве, Сомбора и Београда нису у прилици или не говоре мађарски. Ипак, постоје изузеци, јер нпр. у Темерину има људи који не говоре српски, иако живе јужније од Мађарске границе. Што се тиче старости, међу саговорницима су двоје пензионера, три студента, а остали саговорници, њих 13 су средовечни. По занимању има предузетника, сниматеља, професора, запосленог у невладином сектору, омладинског радника, запосленог у локалној администрацији, хотелијера и портпарола, као и новинара и хуманитарних радника. Ради се о релативно малом узорку и временом планирамо да проширимо узорак на најмање 50 саговорника.

4.2. Анализа

4.2.1. Термини и устаљене фразе за мигранте

Значење различитих израза за мигранте коришћених у медијима није се искристалисало ни у перцепцији публике. У интервјуима смо могли да видимо да људи користе речи које чују у медијима и различито их тумаче. На пример један од наших саговорника, старија жена која не говори српски (шифра Г1) и прати само медије на мађарском језику на локалном, регионалном и националном нивоу, прво каже да су сви мигранти азиланти, али одмах после коригује и каже да су тражиоци азила углавном међу мигрантима они који имају породице, тј. путују заједно са својом децом.

> *Сви су они азиланти, али углавном су они који долазе са својим породицама, мислим да је то најважније за њих да долазе са својом децом. (Г1)*

Други саговорник сматра да су економски мигранти исто што и гастарбајтери. Међу онима који прате медије из Мађарске двоје сматрају да су економски мигранти они који добију паре да би емигрирали.

Најчешће коришћена реч је „мигрант“ у свим посматраним медијима. Та реч има јаку негативну конотацију за саговорнике мађарске националности, што није случај са интервјуисаним Србима. Ово указује на утицај веома негативних конотација које медији у Мађарској везују за овај израз.

Ако кажеш некоме ти си мигрант, мисли се да је нитков, који бежи од рата или је имао везе са криминалом, овај израз изазива негативне мисли код људи. То је лоша слика, јер и ми имамо мигранте, ми смо мигранти, можемо да постанемо мигранти ако одемо негде, а бићемо предмет осуде на сличан начин. (Г2)

Девојка из Новог Сада не говори мађарски и разуме негативну конотацију израза „мигрант“. Радила је као омладински радник у прихватном центру у Суботици.

За реч „мигрант“ се везује мноштво негативних ствари, као кад кажеш „Циганин“. Значи ако кажеш то, мислиш да је та особа вулгарна, глупа, необразована, терориста. (Г8)

Новинар који ради за један од мађарских провладиних медија дао је тачну дефиницију као и инструкције које они добијају што се тиче коришћења разних термина за мигранте.

Не ради се о исправности израза, већ медиј за који ја радим има одређену политику по питању коришћења прихватљивих термина, а то су само „мигрант“ или „илегални имигрант“. Не смеш да користиш реч „избеглица“, само претходна два синонима. Наравно да има друго значење. Већ се види и у медијима у Мађарској, шта користе провладини и шта опозициони медији. Или у регији шта се користи, то говори о ставу дате државе. Ако кажеш за некога да је избеглица, онда то је неко ко бежи од рата, трагајући за бољим животом, то је позитивни приступ према тим људима, онда ћеш да га жалиш, ако користиш те изразе. А мигрант, није случајно што користе овај термин, јер мигрант иде с једног места на други, то не значи ништа, исто тако би могао да кажеш за њега да је Хотентот, значи то је тотално дистанцирање, а термин „илегални имигрант“ носи негативну конотацију: илегални, значи не буди нимало симпатије, јер зашто на пример није дошао легално. (Н1)

Један хуманитарни радник је рекао да иако је свестан негативне конотације речи „мигрант“, он не сматра да је израз сам по себи негативан, а по дефиницији има веома мало избеглица међу мигрантима.

Мислим да је израз „мигрант“ један неутрални термин који одговара по својој дефиницији. То је већ друга ствар да у свакодневном говору „мигрант“ постала погрдна реч. С друге стране, ако су „избеглице“ они који беже од рата, таквих није било у великом броју.[3] Ипак, релативно је и то шта сматрамо ратом… На пример у Афганистану постоје области у којима је рат, али земља као земља је проглашена безбедном… Све у свему, када користим „мигрант“, то је један свеобухватни термин, јер сам се сусрео са релативно мало избеглица. (Х1)

5. Закључак

У Републици Србији у медијском дискурсу „мигрант“ је далеко најраспрострањенија реч за људе који долазе са Блиског Истока, из Северне Африке и Азије, пролазећи кроз Балканску руту. Како смо из нашег корпуса могли закључити, у српским медијима израз „мигрант“ се користи како у негативном тако у и позитивном или у неутралном контексту. Док се „мигрант“ користи у различитим контекстима, термини „избеглица“ и „азилант“ – иако се користе релативно ретко – означавају особе које су жртве или којима је потребна помоћ. Израз имигрант претежно се користи за људе који су се настанили у некој држави Западне Европе, а тема није директно везана за Републику Србију као земљу транзита, или када се преводи мађарски израз „bevándorló” односно када одређена вест, информација потиче из те земље.

[3] Мисли се на период 2018–2019. године – прим. аутора

Мигранти у Мађарској се такође називају погрдним именима уз коришћење разних фраза и метафора, нпр. „мигранти-азиланти убице“, „дрог дилери“, затим се спомиње „мигрантски гето", а то су изрази који указују на криминал повезан са имигрантима. Такође се усталио израз „migránsbűnözés”, а ова сложена реч је у преводу „мигрантски криминал“, као посебна категорија криминала која је карактеристична искључиво за мигранте. Реч „migránssimogató” је у преводу „особа која милује мигранте“– дерогативна реч за организације и особе које се залажу за права миграната. У Републици Србији се не користе овакве сложенице или фразе везано за мигранте.

Регионални медији углавном „преузимају“ трендове националних медија што се тиче коришћења разних израза за мигранте. *Панон* преузима израз „имигрант“ из државних медија у Мађарској који се не користи у медијима у Републици Србији. *РТВ* је веома сличан *РТС*-у у коришћењу разних израза. На сајту *Панона* уочљив је релативно умерени тон у односу на националне медије у Мађарској. На *РТВ*-у у још већој мери доминира хуманитарни оквир него на *РТС*-у, националном јавном сервису.

Најчешће коришћена реч „мигрант“ има јаку негативну конотацију за наше саговорнике мађарске националности, што није случај са саговорницима српске националности. То потврђује резултате анализе садржаја у државним медијима у Мађарској који повезују веома лоше конотације за израз „мигрант“.

LITERATURA

Арацки З. (2016). Медијски дискурс избеглиштва. *Култура полиса, Култура - Полис Нови Сад*, 31/2016,: 45–55.

Bajomi-Lázár, P. (2013). The Party Colonisation of the Media: The Case of Hungary. *East European Politics and Societies* 27: 69. London: Sage.

Bajomi-Lázár, P. (2018). Migráció és média Közép/Kelet-Európa uniós tagállamaiban. *Médiakutató* (XIX. évf. 3-4. sz.): 63–88.

Baldwin-Edwards, M., Blitz, K., Crawley, H. (2018). The politics of evidence-based policy in Europe’s ‘migration crisis’. *Journal of Ethnic and migration Studies*. (Vol. 45. Special Issue: Against the evidence: Europe's migration challenge and failure to protect): 2139–2155.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research.* Michigan: **Free Press**.

Bernáth, G., and V. Messing. (2015). Bedarálva. A menekültekkel kapcsolatos kormányzati kampány és a tőle független megszólalás terepei. *Médiakutató* 16 (4): 7–17. URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2015_04_tel/01_menekultek_moralis_panik.pdf. (преузето: 01.09.2019.)

Berry, M., Garcia-Blanco, I., Moore, K. (2016). *Press coverage of the refugee and migrantcrisis in the EU: a content analysis of five European countries*. URL: http://orca.cf.ac.uk/

Bocskor, Á. (2018). Anti-Immigration Discourses in Hungary during the ‘Crisis’ Year: The Orbán Government’s ‘National Consultation’ Campaign of 2015. *Sociology* 52(3): 551–568.

Carvalho, A. (2008). Media(ted) Discourse and Society: Rethinking the Framework of Critical Discourse Analysis. *Journalism Studies* 9 (2): 161–177.

Chouliaraki, L., Georgiou, M., Zaborowski, R. (2017). *The European “migration crisis” and the media: A cross-European press content analysis.* London: The London School of Economics and Political Science.

Crawley, H.–Skleparis, D. (2017). Refugees, migrants, neither, both: categorical fetishism and the politics of bounding in Europe’s ‘migration crisis’. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (1): 48–64.

Деспотовић, Љ., Јевтовић, З. (2019). *Геополитика медија*. Сремски Карловци: Каирос – Нови Сад: Култура полиса.

Drašković, B., Kleut, J. (2017). Vizuelne reprezentacije izbeglica na „Blakanskoj ruti“ u medijima u Srbiji. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду,* Књига XLII-2. Novi Sad: Filozofski fakutet.

Elridge, J. (1993). News, truth and power. In Elridge, J. (ed.), *Getting the Message: News, truth and power* (pp. 3–29). London and New York: Routledge.

Entman, R.M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication* 43 (4): 51–58.

Erős, F. (2019). Migránsok, menekültek, idegenek. Társadalomlélektani megfontolások és kérdések a menekültválságról. *IMÁGÓ Budapest*, 8(1): 24–37.
Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. And Willis, P. (eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 117-128). London: Routledge.
Jakusné Harnos, É. (2002). A nyomtatott sajtó hírei a diskurzuselemzés szemszögéből. *Magyar nyelvőr 126. évf.: 142–156.*
Jevtović Z. – Bajić, P. (2017). Промена комуникационе парадигме у извештавању о мигрантима у дневној штампи Србије. У Деспотовић, Љ.-Гајић, А. (ед.) *Култура безбедности:мигрантске кризе,стање, перспективе, ризици* (стр. 221–239). Нови Сад: Култура Полис.
Jevtović Z. – Bajić, P. (2018). Slika o migrantima u diskursu dnevne štampe. In Lutovac, Z. Mrđa S. (ed.), *Savremene migracije i društveni razvoj: Interdisciplinarna perspektiva* (pp. 97–107). Niš: Unigraf.
Jevtović Z. – Bajić, P. – Pavlović, D. (2019). Narativi o migrantskoj krizi u dnevnoj štampi Srbije. ?
Jovanović, S. (2017). "I Refuse to Sink": Narratives of the Dispossessed Within Refugee Stories on the Balkan Route, *Cultural Studies – Critical Methodologies* 00(0), 1–8.
Juhász et al. (2017). Migráció és menekültügy Magyarországon. Budapest: Political Capital.
Kiss, E. 2016. "The Hungarians Have Decided: They Do Not Want Illegal Migrants" Media Representation of the Hungarian Governmental Anti-Immigration Campaign. *Acta Humana* 4 (6): 45–77. URL:https://ojs.uni- nke.hu/index.php/achu/article/view/395/353.
Kiss, J. (2019). Tényekkel a migrációs tévhitek ellen. *Magyar Tudomány* 180(2019)1, 53–66.
Kracauer, Siegfried (1952). *The Challenge of Qualitative Content Analysis*. *Public Opinion Quarterly*. 16 (4, Special Issue on International Communications Research): 631.
Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis - an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
Neuendorf. K. (2016). The Content Analysis Guidebook. *CA: Sage.*
Philo, G. (1993). Seeing and Believing – The Influence of Television. In Elridge, J. (ed.), *Getting the Message: News, truth and power* (pp. 230–246). London and New York: Routledge.
Philo, G.–Briant, E.–Donald, P. (2013). *Bad News for Refugees.* London: Pluto press.
Sík E., Simonovits B., Szeitl B. (2016). Az idegenellenesség alakulása és a bevándorlással kapcsolatos félelmek Magyarországon és a visegrádi országokban. *Regio*, (24)2: 81–108.
Sík, E. - Barlai, M. (2017). A Hungarian Trademark (a "Hungarikum"): the Moral Panic Button East *European Journal of Society and Politics (*vol.3 no.1): 120–146.
Endre Sik, Bori Simonovits (2018). The first results of the content analysis of the media in the course of migration crisis in Hungary. Budapest: Tárki Social Research Institute, ELTE Faculty of Education and Psychology.
Török, Á., Csuka Gy. (szerk.) (2015). *Az Európába irányuló és 2015-től felgyorsult migráció tényezői, irányai és kilátásai*. Budapest: MTA.
Van Dijk, T. (1988). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Vuletić, V., Stanojević, D., Vukelić, J., Pešić, J. (2016). Studija o izbeglicama – Srbija 2016. Beograd: Friedrich Ebert Stiftung – Centar za primenjena društvena istraživanja.

Извештаји:

European Commission (2016). Action Plan on the Integration of Third Country Nationals. Brussels: European Commission.
URL: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/whatwe-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf (преузето 30. 03. 2019.)
Eurostat (2018). Asylum in the EU Member States. Newsrelease, 47/2018, 20 March 2018. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8754388/3-20032018-AP-EN.pdf50c2b5a5-3e6a4732-82d0-1caf244549e3 (преузето: 02.04. 2019.)

FAO (2016). Migration and Agriculture. Rome: FAO
Извештај ЕКРИ о Србији (пети циклус мониторинга) (2017). Стразбур, Савет Европе (ЕКРИ).
OECD (2017). OECD International Migration Outlook, 2017, 41st edition. Párizs: OECD, DOI: 10.1787/migr_outlook-2017-en, https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2017_migr_outlook-2017-en#page1
OECD/ILO (2018). How Immigrants Contribute to Developing Countries' Economies. Párizs: OECD, DOI: 10.1787/9789264288737-en, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---migrant/documents/publication/wcms_616038.pdf
Stavovi građana Srbije prema izbeglicama (2017). Fondacija Ana i Vlade Divac. URL: https://www.divac.com/upload/document/trifold_srpski_preview.pdf
UNHCR - United Nations Refugee Agency (2015). UNHCR viewpoint: 'Refugee' or 'migrant' - Which is right?. (URL: http://www.unhcr.org/55df0e556.html)
UNHCR, Serbia (2019). Asylum-seekers and migrants

TERMS AND PHRASES FOR MIGRANTS IN THE MEDIA IN SERBIA AND HUNGARY

Summary

In countries along the Balkan route, the question of migration from the Middle East, North Africa and Asia has been one of the top issues in the media since 2015 – the peak of the migrants crisis. Reporting on this process has been varying in intensity, politicized, one-sided or biased, over-simplified or full of fake information. Most of the times the reason for this was ignorance, but there has been deliberate use of lies and distorting the truth, sometimes journalists/reporters were not familiar with the right terms and phrases, while in some cases there have been no appropriate definitions either. Using the comparative method, we did discourse analysis of Hungarian and Serbian national media, including regional media from the northern province of Serbia near the Hungarian border (Vojvodina), where media in both Hungarian and Serbian language are present. We focused on terms and phrases for migrants in the media discourse from 2016 till 2019. We also analyzed perception of media messages in different languages by interviewing locals in Vojvodina. As people living in Vojvodina are affected by both Hungarian and Serbian media, we did in-depth semi-structured interviews and with the help of thematic analysis identified terms and phrases for migrants in the media, as well as the interpretation of these among Vojvodinians.

Keywords: *media discourse analysis, migrants, Serbia, Hungary, Vojvodina*

9. МЕЂУНАРОДНА МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА

9. NEMZETKÖZI MÓDSZERTANI KONFERENCIA

9. MEĐUNARODNA METODIČKA KONFERENCIJA

9TH INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE

ROMA SZAKKOLLÉGISTÁK ÉLETÚTJA ÉS JÖVŐKÉPÉNEK ALAKULÁSA

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA, FARKAS BEÁTA
Kaposvár University, Kaposvár, Hungary
bencene.fekete.aniko.andrea@szie.hu, farkas.beata.kap@szie.hu

Összefoglaló

A szakkollégium egyetemisták szerveződése, melynek célja a társadalmilag érzékeny értelmiségi fiatalok képzése, tehetséggondozása. A megfelelő korú népességből a cigány származásúaknak csupán 1,2%-ának van diplomája (Híves, 2014). A felsőoktatásban tanuló roma fiatalokat, akik legyőzték eddigi szociális akadályaikat, kortárs mentorok és tutorok segítik céljaik elérésében, tehetségük kibontakoztatásában, társadalmi hátrányaik leküzdésében. Empirikus kutatás során mélyinterjúk segítségével tártuk fel, hogy milyen szerepe volt a roma hallgatók életében a szakkollégiumnak, mely programok voltak a legeredményesebbek. Kutatási kérdéseink arra irányultak, hogy a Kaposvári Egyetemen diplomát szerzett roma fiatalok folytatták-e tanulmányaikat, illetve sikerült-e diplomájukkal elhelyezkedniük, vagy más területen munkát szerezniük. A tanulmányban bemutatjuk, hogy mennyiben segítette a szakkollégium a fiatalok céljainak elérését és hogyan alakult sorsuk, milyen eredményeket értek el az élet más területein.

Kulcsszavak: *roma, szakkollégium, esélyegyenlőség, tehetséggondozás*

1. Bevezető

Az esélyegyenlőség megteremtésének kiemelkedő jelentősége van a felsőoktatásban, mert azok a hallgatók, akik nem kedvező szociokulturális háttérrel érkeznek, nem számíthatnak a család segítő támogatására. A társadalmi integráció, a mobilitás egyik eszköze a felsőoktatás, mivel a diplomások nagyobb eséllyel kapnak munkát, elégedettebbek az életükkel és egészségesebb életmódot tudnak biztosítani maguknak, ezért tovább élnek, mint a nem diplomások. A felsőoktatásnak nyitottnak kell lenni bármely társadalmi réteg számára, mivel ez jelenti az esélyegyenlőséget a megfelelő képességekkel és továbbtanulási motivációval, szándékkal rendelkezők számára. Az egyetemi tanulás lehetősége nem függhet a családi, vagyoni, jövedelmi, lakóhelyi helyzettől. Hazánkban Berlinger-Megyeri 2015-ös kutatása szerint a közoktatás – a nemzetközi viszonyokhoz hasonlítva – diszkriminatív a szegényekkel szemben. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók többsége a gimnáziumig sem jut el, a felsőoktatásban mindössze 0,5% körül lehet az arányuk. A korai iskolaelhagyás újratermeli a szegénységet és a kirekesztettséget (Berliner-Megyeri, 2015). Hasonlóan szomorú képről számol be Híves Tamás (2014) a 2011-es népszámlálás adatai alapján; a cigány/roma népesség szociális körülményei és iskolázottsági mutatói nagymértékben elmaradnak a többségi lakosságétól. Míg egy adott korosztályban a cigány származásúaknak 5%-a érettségizett, és 1,2%-a szerzett diplomát, addig a nem cigány népesség 31%-a rendelkezik érettségi bizonyítvánnyal és 17%-a vehette át diplomáját felsőoktatási tanulmányai zárásaként (Híves, 2019).

A valóban jól működő inkluzív oktatási környezet minden fiatal számára lehetőséget biztosít képességeinek kibontakoztatásához. A felsőoktatási intézményekben tájékoztatással, tanácsadó rendszer kialakításával segítik a hátrányos helyzetű hallgatókat; ez azonban nem minden esetben elegendő. A szakkollégiumban kialakuló személyes, bizalmi kapcsolatok sokkal hatékonyabbá teszik a támogató rendszer működését, a problémák felismerését.

2. Esélyegyenlőség és szakkollégium

A szakkollégium a felsőoktatásban elsősorban a tehetséggondozás színtere, a Kaposvári Egyetemmel hallgatói jogviszonyban álló, mesterképzésben, alapképzésben, felsőoktatási szakképzésben és az ösztöndíjas doktori képzésben résztvevő hallgatók egyetemi tanulmányihoz kapcsolódó tevékenységeit segítő, a hallgatók alkotta önképző szervezeti egység. A szakkollégium célja, hogy saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson, segítve a kiemelkedő képességű, a hátrányos helyzetű, származásuk, életkörülményeik révén támogatásra szoruló hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését. Kiemelkedő cél a hátrányos szociokulturális háttérrel rendelkező cigány/roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása. A szakkollégium célja az identitás megértése, megerősítése, a holisztikus és kritikus látásmód fejlesztése. Mindezek mellett célja a társadalmilag érzékeny és jól informált értelmiségiek képzése, a szakkollégisták önkifejtésének, önkiteljesedésének elősegítése, valamint egy olyan demokratikus közösség működtetése, mely elősegíti a tagok későbbi társadalmi, közéleti aktivitását, szerepvállalását. Kurzusok, előadások, konferenciák, viták szervezésével biztosítja a széleskörű szakmai ismeretek megszerzését, reális és kritikus társadalomszemlélet kialakítását, a problémák komplex feldolgozásának készségét; részt vállalva az olyan sokoldalúan képzett értelmiség képzésében, amely képes a társadalomban eligazodni, értékeket felmutatni, és autonóm módon cselekedni. A szakkollégium elsősorban a tagok öntevékenységére épít, fontosnak tartja a közös értékeken és együttes cselekvésen alapuló közösségi életforma kereteinek, valamint a demokratikus magatartásforma elsajátítását segítő önkormányzat és a vélemények sokszínűségét biztosító nyilvánosságnak a megteremtését.

A szakkollégium tagjai elsajátíthatják az alapvető tantervi ismereteken túlmutató ismeretanyagokat elméleti és gyakorlati síkon is, egy-egy választott területet mélyebben megismerhetnek, a szakmai látókörüket bővíthetik (Kovács, 2012).

2.1. A roma szakkollégiumok hálózata

A roma szakkollégium egy olyan szervezet, amely a felsőoktatásban keres megoldásokat a hátrányos helyzetű fiatalok nehézségeinek megoldására. A roma szakkollégiumokat a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény XIV. fejezetének 54. paragrafusa nevesítette. A felsőoktatási intézmény feladata a kiemelkedő képességű, a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatása, támogatása a szakma, a tudomány, a művészeti és a sport területén. Cigány/roma szakkollégiumokat felsőoktatási intézményekkel együttműködve azok is létrehozhatnak, akik felsőoktatási intézmény alapítására, fenntartására a fent említett törvény alapján jogosultak. Az így létrejött szervezetek mentorprogram keretében nyújtanak segítséget a hátrányos helyzetű hallgatóknak egyéni képességeik kibontakoztatásához. A roma szakkollégium a törvény szerint tehetséggondozó és felzárkóztató feladatokat egyaránt ellát (Galántai, 2015). A roma szakkollégiumi hálózat létrehozása kiemelkedő jelentőségű oktatáspolitikai döntés volt a hazai cigányság esélyeinek növelése érdekében. A roma szakkollégiumok a társadalmi hátrányokkal küzdő fiatalok tanuláshoz való jogát biztosítják, lehetővé teszik a felsőoktatásban történő sikeres tanulás anyagi biztonságát, valamint tanulmányi, kulturális, közösségi és lelki támogatást nyújtanak a hallgatóknak. A szakkollégium lehetőséget biztosít arra, hogy a nehéz szociokulturális helyzettel rendelkező leendő diplomások magasabb társadalmi helyzetű társaikkal egyenlő lehetőséget kapjanak a felsőoktatási intézményben minden területen. A cigány/roma hallgatók jelenléte a felsőoktatásban, valamint az általuk képviselt kultúra pozitívan hat a hallgatótársak cigányságra vonatkozó előítéletességének változására, személyiségük befogadóvá válására (Varga, 2017). A roma szakkollégium keretében folyó tehetséggondozó program is kiváló lehetőséget biztosít a hátrányos helyzetű diákok számára képességeik kibontakoztatásához.

3. A Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégiumának története

A KERSZ, a Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégiuma 2012-ben alakult meg és 2013 februárjában tartotta első, ünnepi, alakuló ülését 17 szakkollégista jelölttel. Már a korábbi években is volt hagyománya a hátrányos helyzetű és roma hallgatók támogatásának; a Pedagógiai Karon folyó tehetséggondozó program keretében már az intézményben lépés pillanatától megkezdődött a hallgatók tudományos életbe történő bevezetése. Emellett hallgatói klub is működött a Napkerék Egyesület támogatásával. Az egyetem több évre visszamenőleg aktív szerepet vállalt a térségben a roma hallgatók

felzárkóztatásában. A szakkollégiumi tevékenység fő célja a roma identitás erősítése mellett a társadalomban való aktív részvétel kialakítása, a hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatása. A szakkollégium fő feladatai közé tartozik a tehetséggondozás, az egyéni kutatási programok szakmai és anyagi támogatása, az eredmények bemutatása, konferenciákon való részvétel támogatása, különös tekintettel a TDK, OTDK dolgozatok készítésére, cigányokhoz/romákhoz kötődő témájú kurzusok és előadások szervezése. Fontos cél a publikációs lehetőségek biztosítása, a tanulmányok elkészítésének támogatása, a tudományos és egyéb pályázatokon való részvétel biztosítása. Küldetésének tartja saját szakkollégiumi konferenciák szervezését, illetve más szakkollégiumok konferenciáin való aktív részvételt. A tudományos munka és a tanulás mellett helyt kapnak a szabadidős programok és roma kulturális rendezvények is mind belföldi, mind külföldi szakkollégiumokkal, szakmai közösségekkel, civil szervezetekkel együttműködve. Kiemelkedően fontos az egyetemhez kötődő szakmai közösségekkel való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás, a szakmai és kulturális együttműködés. Ezt követően a jó közösségnek köszönhetően évről évre növekedett a tagok száma. A Pedagógiai Kar romológia specializációt indított, amely elősegítette a továbbtanulást, kreditbeszámítással tanulhattak tovább a végzett tanítók a romológia mesterképzésen. A munkahelyi szocializáció támogatása érdekében kommunikációs, önérvényesítő és pályaorientációs tréningeken vehettek részt a szakkollégisták, ismerkedtek a cigányság kultúrájával, hagyományaival és a beás nyelv tanulására is lehetőségük nyílt. 2016-tól több pályázati lehetőség is indult, melyek eredményeképpen az aktivitások kiegészülhettek a diploma megszerzését segítő mentorálással, tutorálással. Megrendezésre kerültek vitaestek, egész napos foglalkozások, kiscsoportos idegen nyelvi képzések. A szakkollégisták rendszeres ösztöndíjat kaphattak, így még több időt fordíthattak tanulmányikra, szakmai képzésükre (Szántóné-Farkas, 2018).

3.1. A társadalmi szerepvállalás kiemelt jelentősége

Az évek során folyamatosan erősödött az önkéntes társadalmi felelősségvállalás a szakkollégisták körében. A Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégiuma tevékeny tagja a Kaposvári Egyetem által létrehozott Regionális Roma Stratégiai Tanácsnak. A szakmai program egyik fontos tevékenysége a régió roma szervezeteinek, a munkaadók képviselőinek és az oktatási intézmények vezetőinek a Tanács révén, fórum formájában történő megszólítása és megismertetése a szakkollégium tevékenységével.

A tervezett társadalmi szerepvállalás része a középiskolások mentorálása, a tanodai programban való részvétel, a tehetséggondozás a köznevelésben, valamint nyári táborok szervezése. A sikeres program megvalósítása érdekében a Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégiuma folytatja és kiteljesíti együttműködését romákat segítő civil szervezetekkel, a Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanáccsal, a régió tehetségtanácsaival és tehetségpontjaival, valamint a megyei roma önkormányzattal.

A Roma Szakkollégium kapcsolatban áll a közoktatással, két kaposvári tagiskola vesz részt a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozását végző programban, amelyek pedagógusaival a tagok rendszeresen konzultálnak a gyermekek haladásáról.

4. A kutatás, ALUMNI roma hallgatók életútja

Egy korábbi kutatás során Varga Aranka és Trendl Fanni (2018) megkérdezte a roma szakkollégistákat, hogy mi motiválta őket, hogy a szakkollégiumba kerüljenek, melyik 3 szó jut eszükbe a szakkollégiumról, és mit gondolnak, mi lesz velük 10 év múlva.

A jelenlegi kutatás célja az volt, hogy megkeressük az egykori szakkollégistáinkat és nyomon kövessük életük legfontosabb pillanatait az egyetemi éveket követően Az empirikus kutatás a 2019-20-as tanév szeptemberében kezdődött kérdőíves módszer alkalmazásával; ez azonban nem sok sikerrel járt, az alacsony kitöltési arány miatt a későbbiekben a mélyinterjú módszerét választottuk. Telefonon kerestük fel volt hallgatóinkat, és egy személyes beszélgetést követően egyeztettük az interjú időpontját. A kérdőívek és az interjúk eredményeit összesítettük, de statisztikai módszerekkel történő feldolgozásra nem került sor a kis elemszám miatt.

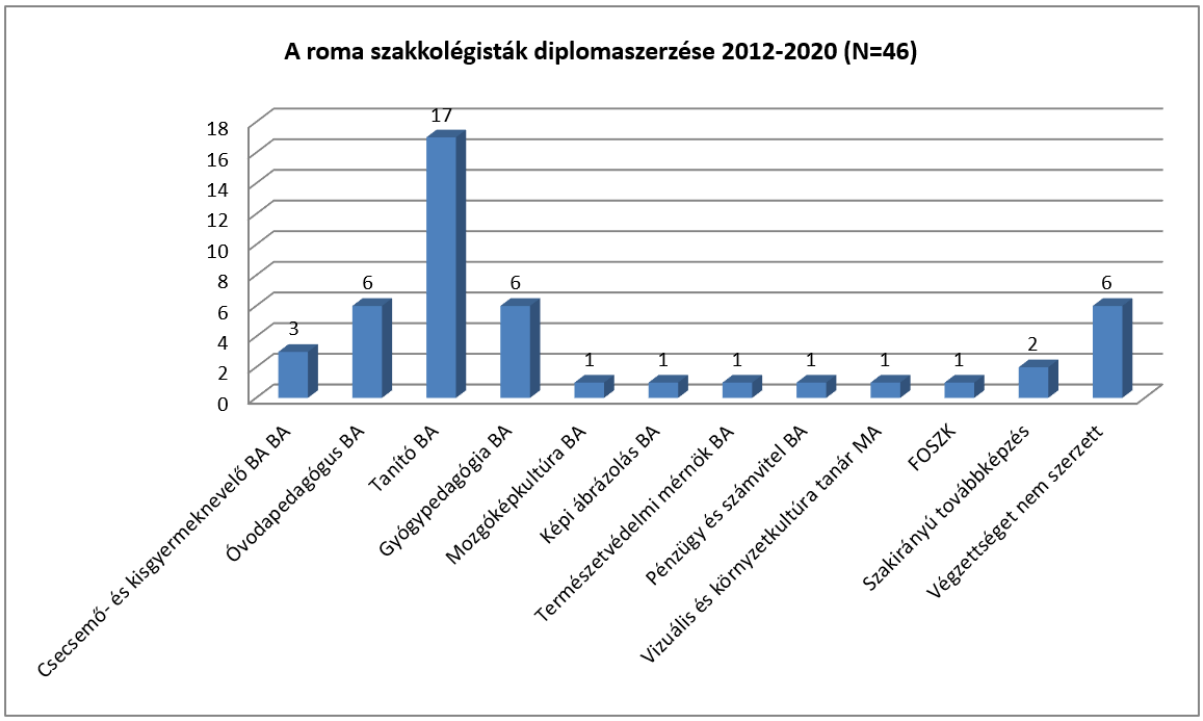
Tizenegy cigány származású volt szakkollégista, 9 nő és két férfi vállalta az interjút, életkoruk 25- és 40 év. Ez a nagy különbség azért adódik, mert vannak olyan roma hallgatók, akik már családos felnőttként folytatnak, akár nappali tagozaton is felsőfokú tanulmányokat.

Kutatás kérdéseink első része a pályaválasztási motivációra, a családi támogatásra, valamint a szakkollégiumba kerülés útjára kereste a válaszokat. A kérdések másik csoportja a diplomaszerzést követő életútra fókuszált, arra hogy, hogyan alakult a szakmai életük az egyetem elvégzése után,

sikerült-e a diplomával kezükben a szakmájukban elhelyezkedni és munkahelyük megfelel-e a korábbi elképzeléseinek. A harmadik kérdéscsoport célja annak feltárása volt, hogy a szakkollégium mennyiben járult hozzá életútjuk alakulásához, illetve cigány származásuk nyílt felvállalásához.

4.1. A roma szakkollégisták diplomaszerzése

Az 1. ábra szemlélteti, hogy a Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégiumának 46 hallgatója fejezte be egyetemi tanulmányait 2012 és 2020 között. A legtöbb hallgató a Pedagógiai Karhoz kapcsolódik, a végzett szakkollégisták 88%-át adják a leendő pedagógusok. Természetesen az arányokon a jövőben javítani kell, de nagyon jó, hogy egyre nő azoknak a lelkes pedagógusoknak a száma, akik szívükön viselik majd a jövőben a hátrányos helyzetű gyermekek sorsának alakítását, érzékenyek lesznek a nehéz szociokulturális környezetből érkezők társadalmi nehézségeire. Az alábbi ábrán látható, hogy 17 tanító (42%), 6 óvodapedagógus (15%), 6 (15%) gyógypedagógus és 3 (8%) csecsemő-, és kisgyermeknevelő vette kézbe a diplomáját az elmúl 8 évben. Felsőoktatási szakképzés keretében 1 (1,5%) hallgató, szakirányú továbbképzés keretében 2 (3%) hallgató fejezte be sikeresen tanulmányait. Az Agrár és Környezettudományi Karon természetvédelmi mérnők szakon 1 (3%) hallgató kapott diplomát, és a követelményeket egy fő agrármérnökként nem tudta teljesíteni. A Gazdaságtudományi Karon pénzügy és számvitel alapképzési szakon 1 (3%) fő végzett, kereskedelmi és marketing szakon egy hallgató jelenleg is passzív státuszban van. A Művészeti Karon, vizuális és környezetkultúra tanárszakon (MA) 1 (3%) fő vehette kézbe diplomáját.



1. ábra: *A roma szakkollégisták diplomaszerzése*

A szakkollégiumi mentori és tutori tevékenységnek köszönhetően a hallgatók mindössze 13%-a (6 fő) hagyta el végzettség nélkül az egyetemet. Egy agrármérnök, egy kereskedelem és marketing, egy csecsemő- és kisgyermeknevelő egy gyógypedagógia és két tanító szakos hallgató szakította meg jogviszonyát diplomaszerzés nélkül ezen esetekben megpróbáltuk feltárni a sikertelenség okát. A válaszadók többségben családot alapítottak, gyermeket vállaltak és olyan munkát kellett szerezniük, amely annyi havi jövedelmet hoz, hogy a család meg tudjon élni belőle. A másik ok egy szakma gyors megszerzése volt OKJ-s képzés keretben, amely magasabb jövedelmet hoz, mint a diploma birtokában, a szakképzettségnek megfelelő feladatkör ellátása. Néhányan azonban a végzettséghez nem kötött alkalmi munkavállalást választották, amely alkalmanként kiemelkedően magas jövedelmet hoz, például zenélés lakodalmakban, rendezvényeken.

4.2. A pályaválasztási motiváció

A megkérdezett korábbi szakkollégisták közül kettő férfi, egyikük jelenleg is egyedülálló, másikuk már családos, gyermekei vannak. A 9 nő közül egy boldog családban él és két gyermeke született, egy fő egyedülálló és két gyermeket nevelt már a tanulmányai során is, ketten házasok, hárman párkapcsolatban élnek, és ketten egyedülállók. Válaszaik alapján a pályaválasztási motivációnál a legelső helyen a gyermekkori vágyak, valamint a szakma szeretete állt. Érdekes pályát kerestek, de olyant, amely biztos megélhetést biztosít. Nem a fizetés magas összegét tartották választáskor a legfontosabbnak, hanem azt, hogy biztosan el tudjanak helyezkedni, legyen állásuk. A pedagógus pályánál a gyerekek szeretete volt a meghatározó, de a munkaidőt is vonzónak tartották, valamint családbarátnak a későbbi családalapítási célokat figyelembe véve. Egy hallgatónál az anyagilag jól kifizetődő pálya volt csalogató. A másik fontos szempont a felsőoktatási intézmény közelsége volt azért, hogy ne kelljen elszakadni a családtól, könnyen leküzdhető legyen a távolság, ne kelljen kollégiumba költözni, és ne jelentsen sok többletköltséget a továbbtanulás. A megkérdezettek közül páran az élet sodrásának köszönhették, hogy ebbe a felsőoktatási intézménybe kerültek.

A válaszadók közül a legtöbben úgy gondolták, hogy a származásuk nem befolyásolta a pályaválasztásukat. Egy hallgató azonban úgy emlékszik vissza, hogy gyermekként érték atrocitások, amelyeknek okát akkor még egyáltalán nem értette, de a nagyobb nehézséget inkább az okozta, hogy hátrány volt a gimnáziumhoz elvégzéséhez egy zsákfaluban felnőni. Sok dologról lemaradt, nem volt lehetősége külön foglalkozásra járni, vagy akár tanítás utáni programokon a városban maradni, nehéz volt a lemaradást behozni.

Egy megkérdezett ezt a témát más szemszögből világította meg. Őt zavarta, hogy a környezetében olyan emberekkel volt körülvéve, akik negatív véleménnyel voltak a cigány/roma társadalmat illetően. Beskatulyázva, tipizálva, egy kalap alá véve, pejoratív jelzőként használták a cigány szót és ez nagyon bántotta, még akkor is, amikor hozzátették azt a közhelyt, hogy ő és a családja kivétel. Be akarta bizonyítani, hogy nem származásfüggő, nem etnikai kérdés az, hogy valaki elérhessen egy célt.

A családi támogatás tekintetében sem volt egységes a helyzet. Több esetben a család által kitűzött célok között más szerepelt, nem a diplomás lét, mert kézzelfoghatóbb szakmát szerettek volna a gyermekük számára. Szerencsésnek tartották azonban magukat a szakkollégisták, mert a család végül nem ellenezte a felsőfokú tanulmányokat és a lehetőségekhez képest támogatták őket. Anyagi támogatást nem vártak a családtól, hiszen tisztában voltak a lehetőségekkel, ezért a kezdetektől fogva munkát is vállaltak, és különösen jó lehetőség volt számukra a tanulmányi és szociális ösztöndíjrendszer mellett a szakkollégium ösztöndíjrendszer. Több olyan hallgató szerzett diplomát a szakkollégiumi támogatás segítségével, aki az ösztöndíjnak köszönhetően tudta elvégezni az iskolát, enélkül meg kellett volna szakítania tanulmányait, fel kellett volna adni álmait. A pályaválasztást a tagság lehetősége még nem befolyásolta, mert nem is tudtak a felvételi előtt arról a lehetőségről, hogy létezik egy cigány hallgatókat támogató rendszer felsőoktatásban.

4.3. Szakmai életút

A következő kérdések a diploma megszerzését követő időszakra, a fiatalok munkába állására vonatkoztak. Egy művészhallgató nem tudott elhelyezkedni még a szakmájában, igaz, korábban is már szívesebben vonzotta volna más pálya, de azt anyagi okok miatt nem választotta. A pedagógusok közül többen már a diploma megszerzése előtt kaptak állást, ahol diplomás hivatásuk gyakorlására nyílt lehetőségük. A munkahelyre sikerült beilleszkedniük és a kollégák körében nem érték őket atrocitások származásuk miatt. Egy szakkollégista arról számolt be, hogy diplomásként nem bántották munkakörében, viszont szakmájának gyakorlása során volt rá példa, hogy telefonon egyeztett az ügyféllel időpontot, majd amikor személyes találkozóra került sor, meglepetten állt ott az ügyfél, mert nem cigányra számított. Ez a feszültség legtöbbször az első két mondatot követően oldódott. Az egyik férfi megkérdezett arról számolt be, hogy számtalanszor előfordult, hogy ajánlással ment állásinterjúra, de mikor személyesen találkozott a munkáltatóval, az egy sokkal alacsonyabb munkakörbe vette volna föl, mint amire diplomájának birtokában lehetősége lett volna. Véleménye szerint „Amelyik cigány azt mondja, hogy nem érték még hátrányos megkülönböztetések, az hazudik, vagy annyira büszke, hogy még magának sem hajlandó bevallani.” Egy hallgató érezte úgy, hogy az élete során származása neki csak előnyt jelentett, mert sokan támogatták céljainak elérésében, és tanulmányai során számos pályázat biztosította számára a képességeinek kibontakoztatásához szükséges feltételeket.

Egy hallgatónak a diploma megszerzését követően lehetősége lett volna munkaszerződése meghosszabbításra, viszont anyagi helyzete kilátástalansága okán, valamint egy kudarc élmény miatt úgy döntött, hogy külföldön próbál szerencsét, de később visszatért Magyarországra. Néhány fiatal szeretne a jövőben Budapestre költözni és munkát találni, mert úgy véli, hogy Somogy megyében nagyon kevés a lehetőség és alacsonyak a bérek a diplomások számára is. Sajnos a felsőfokú végzettség, a szorgalmas munka jelenleg nem jelent feltétlen anyagi biztonságot a családalapításhoz, ezért többen gondolkodnak azon, hogy szerencsét próbálnának külföldön fizikai munkával, hogy támogathassák családjukat.

Minden fiatalnak vannak hosszú távú céljai is, a távlati terveik között szerepelnek további tanulmányok, a további alapdiploma megszerzése mellett a mesterszakok is szerepelnek a céljaik között, nagyon fontosnak gondolják, hogy a mai világban több lábon álljanak, hogy anyagi biztonságban érezzék magukat. Néha azonban ezek a vágyak anyagi akadályokba ütköznek. A szakkollégisták azonban most is megragadnak minden alkalmat arra, hogy részt vegyenek továbbképzéseken.

4.4. A szakkollégiumi élet

A következő kérdéscsoport segítségével az vizsgáltuk, hogy hogyan ítélik meg a szakkollégisták felnőttként az egyetemi éveket, illetve, hogyan befolyásolta az életútjuk alakulását a szakkollégista lét. A megkérdezettek úgy vélték, hogy a legtöbbet az identitásuk elfogadásában segített a roma szakkollégium. Korábban többen szégyellték azt, hogy cigány származásúak; az egyetemen eltöltött idő alatt jöttek rá arra, hogy ez érték is lehet. Nagyon sokat segítettek az új emberi kapcsolatok, a közösség, a találkozók más roma fiatalokkal és más szakkollégiumokkal.

A leghasznosabbnak a mentori programot tartották, sokat segített a szakkollégisták többségének, hogy mindig volt egy ember, aki egyengette az útjukat, akivel beszélgethettek, aki segítette szervezni a tanulmányaikat és beilleszkedésüket a kollégium és a felsőoktatás közösségébe. Ezáltal lehetőséget kaptak olyan kapcsolati rendszerek kialakítására, amelyek szakmailag segítséget nyújtottak a diplomamunka szakszerű és hiteles kivitelezéséhez. A tréningek, előadások olyan információkkal látták el a hallgatókat, amelyek amellett, hogy ösztönzően hatottak, gyakorlatban is jól használható módszerek elsajátítására adtak lehetőséget.

A rendszeres, kiszámítható havi jövedelem, az ösztöndíj nagyon sokat segített a roma hallgatóknak abban, hogy előre tudjanak tervezni, és kevesebb munkát kelljen vállalniuk, hogy több időt tudjanak a tanulmányaikra fordítani. Érdekes, hogy ingyenes idegennyelv-tanulási lehetőséget is kaptak a szakkollégisták, heti két alkalommal kiscsoportos, kommunikáció központú, nyelvvizsgára felkészítő órákon vehettek részt, de csak ketten tekintették ezt értéknek, és a lehetőséget sokan nem is vették igénybe.

A szakkollégiumi évek során minden tagnak önkéntes társadalmi szerepvállalásban is részt kellett vennie. Többen kiemelték, hogy ez nagyon jó alkalom volt a szakmai tapasztalatszerzésre, amelyet a munkába álláskor jól tudtak hasznosítani. Nagyon jó érzékenyítő program volt, amikor önkéntes tevékenységet végeztek mélyszegénységben élő családok körében, adománygyűjtő programokon.

Emlékezetes élményként maradtak meg a szakkollégiumi látogatások a roma közösségeknél hazánkban és a határokon túl. Nagyon szoros kapcsolatok alakultak ki a többi roma szakkollégium hallgatóival a látogatások alkalmával és a közös programok során. Sok ismeretet nyújtottak az ottani általános iskolákban, óvodákban tett látogatások. Nagy öröm volt számukra, ahogy az ottani cigány gyerekek viszonyultak hozzájuk. A szakkollégium előtt többeknek egyáltalán nem volt kapcsolata cigány gyerekekkel, származásuk ellenére sem. Itt tanulták meg, hogy kedvesek, nyitottak, nagyon befogadóak. Ezek az alkalmak nagyon sok dologra rádöbbentették a hallgatókat, főleg arra, hogy a hátrányos helyzetű cigány fiatalok mennyire szerethetőek, és mennyire szükségük van arra, hogy esélyt kapjanak az életben való boldoguláshoz. A kirándulások alkalmával betekintést nyerhettek a cigány/roma közösségek életbe, az ott folyó munkába. A gyakorlati tapasztalatszerzés mellett nagyon élvezték a szakkollégisták, hogy szakmai konferenciákra járhattak már diákként is, jóleső érzés volt számukra, hogy többször előadóként is részesei lehettek a tudományos életnek. Egyik hallgatónak és családjának életük kiemelkedő mérföldköve volt, amikor megszerezte az OTDK első helyezést.

Meghatározó élménynek és nagyon hasznosnak tartották a meghívott vendégek előadásait, különösen azokat, amikor különböző életutakat ismerhettek meg. Úgy érezték, hogy ezek a példák ösztönzést adnak számukra, azt az üzenetet közvetítik feléjük, hogy megéri csinálni.

A szakkollégiumban nehézségnek tekintették azonban azt, hogy nem ment könnyen a tagok toborzása, úgy érezték, hogy sok hallgatót csak az ösztöndíj vonzott és nem törődtek a szakkollégium szellemiségével, nem használták ki az általa nyújtott támogatási lehetőségeket.

A szakkollégium egyik célja, hogy segítse a roma fiatalok ön- és közösségi elfogadását. Ebben a kérdésben azonban megoszlanak a vélemények, mert nem mindenki tekinti ezt a szakkollégium feladatának.

Van azonban, aki saját példájából kiindulva úgy véli, hogy nagyban segítséget jelentett ez a szűk cigány közösség az önazonosulásban; többen itt fogadták el a származásukat. Azon sajnos nem tud segíteni, hogy a cigányokat elfogadják mások is, de az önelfogadás erősítése az első lépés ahhoz, hogy sikerüljön másokkal is elfogadtatni a cigányokat. Nagyon sokat segített a szakkollégistáknak, hogy meglátogathattak más szakkollégiumokat és betekintést nyerhettek roma közösségek életébe. Mások úgy gondolják, hogy amennyiben valaki bekerül egy roma szakkollégiumba, az már önmagában is egy önelfogadás, hiszen tudja magáról, érzi roma mivoltát, amit mindezek mellett fel is vállal azzal, hogy kéri a felvételét. Azokkal a cigány hallgatókkal van baj, akik tudnak a lehetőségekről, tudják önmagukról, hogy kik, de nem tudnak azonosulni vele, mert félnek a kiközösítéstől. Nekik lehetne egy iránymutatás, mely fokozatosság megtartásával először tudás szinten, s később a megélés szintjén fog kivirágozni. Nem elég a gyökerekről tudomást venni, hanem meg is kell élni azokat. Magunkat ismerve tudjuk elfogadni embertársainkat is. Erre a roma szakkollégium remek színtér. Itt találkozik a belépő fiatal olyan kortársakkal, akik hasonló helyzetből jöttek, hasonló múlttal és problémákkal rendelkeznek. Az azonban, hogy mások is elfogadják a cigány fiatalokat, egy hosszabb folyamat. Úgy gondolják, hogy amennyiben a cigányok olyasmit tesznek majd, ami a társadalom számára is hasznos, és ezt az emberek megismerik, akkor talán jobban elfogadják majd őket.

A sokféle program, az iskolák meglátogatása és más szakkollégiumokkal való találkozó, valamint a cigány fiatalokkal történő ismerkedés önbizalmat adott számukra, és azt erősítette, hogy senki nincs egyedül. Nagyon jó lehetőség megismerni más roma értelmiségi fiatalokat, akár egy első évfolyamos egyetemista számára is ösztönző példa lehet. Vannak olyan tagok, akik úgy gondolják, hogy nem a szakkollégium feladata elfogadtatni a cigányokat, mert az személyiségfüggő és nyitottság kérdése, de az jó lehetőség, hogy szakkollégiumokon belül a cigányok együtt lehetnek, ismerkedhetnek, beszélgethetnek, és közös gondjaikat megoszthatják egymással. A szakkollégium segítségével olyan kapcsolati háló alakult ki, amely rendkívül sok lehetőséget adott a szakmai életben is a diplomaszerzést követő időszakban. Erőt adott a szakkollégiumi közösség a nehéz időkben is, mert voltak olyan pillanatok mindenki életében, amikor legszívesebben feladták volna a küzdelmet, főleg az egyetem első évében. Nehéz volt a családnak is az életkörülményeink miatt, haza kellett volna menniük dolgozni és segíteni, de mindig megkapták a lelki támaszt, a biztatást, hogy nem hiába vannak a közösségben, mert ezzel tesznek a legtöbbet otthoni közösségükért, értük van küldetésük. Úgy vélik, hogy az egyetem alatt olyan sokat kaptak és tanultak, nem csak a szakmáról, hanem emberségről, emberekről, kapcsolatokról, saját magukról, az életről, hogy ezt az időszakot semmivel nem cserélnék el.

5. Összegzés

Összességében a korábbi szakkollégisták eredményesnek tartották a szakkollégium működését, amely a kezdeti megalakulási nehézségeket követően mára már jól kialakult rendszer szerint működik. Az eredmények azt is alátámasztják, hogy amennyiben megtehetnék, a mostani énjükkel is úgy döntenének, hogy szakkollégiumi tagok lesznek. Saját gyermekeiket is arra bíztatnák, hogy vállalják a tagságot és ezzel büszkén a roma identitásukat is. A jövőre vonatkozóan is megfogalmazták javaslataikat. Több személyes találkozóra lenne szükség, jó lenne még több közös program és beszélgetés, csapatépítő esemény, kerekasztal beszélgetés, filmklub, olyan programok, ahol szabadon önmaguk lehetnek a résztvevők és megnyílhatnak a többiek felé. Úgy gondolják, hogy még közelebb kellene hozni a fiatalokhoz a roma kultúrát, a kultúra értékeit, több olyan programra lenne szükség, ahol erre lehetőség nyílna. Fontos lenne, hogy már a képzés elején bekerüljön minden roma fiatal a szakkollégiumba. Főként a kezdeti szakaszban nagyon sokat segítene a felsőoktatási tanulásmódszertani tréning, illetve olyan programokra is szükség lenne a későbbi években, amelyekhez a hallgatók részéről nagyobb felelősségre, kötelességtudatra van szükség. Ez azt jelentené, hogy ne a mentoraik nyújtsák számukra a kész programokat, hanem nekik is kelljen önállóan rendezvényeket szervezni és lebonyolítani annak érdekében, hogy az önkormányzatiság működjön. Hasznosnak tartanának egy kommunikációs, konfliktuskezelő képzést, hiszen nem egyforma szociokulturális

környezetből érkeznek a tagok, és nem mindegy, hogy egymással, tanáraikkal, később kollégáikkal, a szakmában hogyan kommunikálnak. Nagy segítség lenne egy pszichológus is, aki a szakkollégisták véleménye szerint, talán a motiváció növelésében is tudna segíteni.

Végül, az interjú zárásaként azt kérdeztük meg, hogy mit üzennének a pályaválasztás előtt álló fiatalabb énjüknek. A megkérdezett volt hallgatók legtöbben ugyanezt az életutat választanák. Azt üzenik, hogy „Legyenek céljai! Érje el mindazt, amit nagyon szeretne. Csak a tanulás útján lehet előre lépni. Nem szabad elfelejteni azonban soha, hogy honnan indulunk, kik vagyunk, milyen értékeket hordozunk, milyen célokkal indulunk el egy úton és ez legyen a meghatározó abban, hogy és mit szeretnénk."

IRODALOMJEGYZÉK

Berlinger Edina – Megyeri Krisztina (2015): Mélyszegénységből a felsőoktatásba. *Közgazdasági Szemle,* LXII. évf., 2015. 06. 674–699.

Galántai László (2015): Szervezet születik. Cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatainak vizsgálata. Forray R Katalin - Galántai László - Trendl Fanni (szerk.) (2015): *Cigány diákok a felsőoktatásban.* Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Pécs.

Híves Tamás (2019): Roma szakkollégiumok. *Új Köznevelés. Sajátos nevelés igényű tanulók,* 9-10. sz. Forrás: https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/roma-szakkollegiumok [2020.01.15]

Kovács Zoltán (2012): *Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium Szervezeti Működési Szabályzat.* Kaposvári Egyetem, Kaposvár.

Szántóné Tóth Hajnalka – Farkas Beáta (2018): *Felzárkóztatás és tehetséggondozás. A Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium első öt éve.* Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium, Kaposvár.

Trendl Fanni – Varga Aranka (2018): Tehetséggondozás a roma szakkollégiumban. *Romológia.* https://www.google.com/search?client=firefox-bd&q=Varga+Aranka+trendl+Fanni+tehets%C3%A9ggondoz%C3%A1s [2020.01.15]

Varga Aranka (2017): Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és Felelősség*, 1–4. sz. 31–54.

THE CARREER AND VISION OF THE STUDENTS OF ROMA COLLEGE OF ADVANCED STUDIES

Summary

The college of advanced studies is a student organisation aimed at training and nurturing the talents of socially sensitive intellectuals. Only 1.2% of the population of Roma origin at the appropriate age have a degree (Híves,2014). Roma young people studying in higher education, are helped by peer mentors and tutors to achieve their goals, develop their talents and overcome their social disadvantages. In the course of empirical research, we used an in-depth interview to explore the role of the vocational college in the lives of Roma students and to discover which programs were the most effective. Our research questions focused on whether Roma young people who graduated from Kaposvár University continued their studies, or whether they managed to find a job with their degree or get a job in another field. During the presentation we will show how much the vocational college helped to achieve their goals and how their destiny developed and what results they achieved in other areas of life.

Keywords: *gipsy,* Roma College of Advanced Studies, talent development, equal opportunities

PRACTICES OF TRAINEE PEDAGOGUES DURING THE DIGITAL EDUCATION

ANDREA BENCÉNÉ FEKETE
Szent István University, Kaposvár Campus, Kaposvár, Hungary
bencene.fekete.aniko.andrea@szie.hu

Summary

The situation created by the pandemic has suddenly generated unexpected challenges for teachers and trainee pedagogues completing their practices in primary schools. They needed to adapt to the new scenario and sometimes apply a set of new education tools and methods, in which they may have barely had experience before. The focus of complex pedagogical education is now on digital competences and the methodology of digital knowledge transfer. The aim of the exploratory research was to examine what kind of tasks the trainee pedagogues were given during digital education. The research questions focused on how the practical training took place and what tools and interfaces were used in the online education. In the course of empirical research, in-depth interviews (N = 11) were carried out with trainee pedagogues working as pedagogical assistants in primary schools during this period. A wider pool of trainees (N = 25) were also asked in the form of questionnaires about their experiences during their practices. The results highlighted that our trainee pedagogues gained really diverse experiences during their internships, participating in digital teaching tasks to varying degrees. In the light of the results conscious methodological preparation for digital education is recommended.

Keywords: *practices in the primary schools, digital competences, methodology, education, students*

1. Introduction

In order to realize quality education, besides social expectations, the need of students and teachers are crucial to be monitored too, so that the most efficient methods may be found. The education of pedagogues needs to be up to date on the changes in the world and to prepare future teachers for being able to transfer knowledge efficiently to future generations. Individual practices in educational institutions are a crucial part of educating pedagogues with an aim of preparing the trainee pedagogues for teaching all subjects (except foreign language) in the first four grades of primary school and a chosen area of study in the first six grades. These practices provide the basis for being able to continue studies on master's courses after receiving the bachelor's degree.

Children of the 21st century grow up in a completely different environment than their parents; the application of digital technologies is an inevitable element of their daily lives both in school and free time. Nowadays all generations – from kindergarten age till pensioners – are getting acquainted with smart phones, tablets and computers and they use the internet and social media sites on a daily basis. Children mainly chat with their virtual friends on Facebook, Instagram or Snapchat, play individually or in teams online, download movies and watch videos and tutorials on YouTube, while preparing and sharing clips themselves too.

In Hungary the infocommunication devices necessary for organizing digital education are mostly available in the required amount and quality, however, for families and children with poor sociocultural backgrounds, online education raised a wide range of difficulties. For applying the tools of digital education efficiently, pedagogues need to be creative and apply a set of different methods (Petroczi, 2020).

The education of pedagogues needs to take these factors into account and provide future pedagogues with digital competences suitable for guiding students on the path of digital education. The unexpected situation occurring in March 2020 due to the COVID-19 made pedagogues and students face interesting challenges, since they have only applied digital technologies based on physical presence in the classroom so far.

2. Digital competence

Digital competences are crucial key competences and according to the National Curricula (2012) they include the fully comprehensive and individual, confident, ethical application of the digital technologies. Digital competences are based on a set of abilities and activities, such as recognizing, searching for, evaluating, storing, generating and introducing information, creating and sharing digital content and communicating and cooperating with other individuals via the internet. Digital competence summarizes and includes the practical application of infocommunication technologies as a whole.

Andrea Kárpáti (2013) described digital literacy as an umbrella concept, which had been integrated into the list of required competences of pedagogues with various meanings. According to the concepts above, we may talk about ICT literacy, when someone is able to use the different electronic services. Technical literacy or computer literacy is a higher level, for which the deeper understanding of the peripherals and different functions of the software is required too. Computers, the internet and the search for, recognition, download, processing and sharing of information are in the focus of the ICT knowledge (Kárpáti, 2013*)*.

The Standards of Education Technology for Teachers has been written down in the United States of America, which provides help for a more practical approach of the competences. It presses the importance of knowledge about the different technologies and concepts, the creation of a learning environment supported by technology and the realization of the educational process aided, evaluated and administered with the help of technology. It also emphasizes the importance of using the right methodology – aided by technology - suiting the curricula and respecting the social, ethnic, legal and humanistic principles (Kárpáti, 2007).

The youth of the 21st century are born into the world of interactive devices, which makes it harder to engage their attention in school. Many of them already use laptops, watch cartoons on tablets, play, listen to music or chat on their phones. These interactive devices provide them with a rich experience via multiple sensory organs. In schools it is getting wide-spread to apply interactive devices during the teaching-learning process, out of which interactive whiteboards are the most common. It has already been recognized worldwide that a learning environment supported by ICT devices motivates the children of nowadays more efficiently than some traditional tools (Kelemen, 2008). Future pedagogues need to be prepared for being able to do their jobs applying rich methodology in the digital world as well. The digital knowledge of pedagogues needs to be determined in a complex manner, by approaching the educational material from pedagogical-methodological perspective and also including technological opportunities. There is a need for the highest level of knowledge of the different devices, since the pedagogue has to be able to understand the effects of applying them in the teaching-learning process (Dringó Horváth – Gonda, 2018). Pedagogues finishing their studies and taking their roles as teachers have to bear with high level digital competences, as nowadays one usually does not begin improving children's digital competences from the basics. To realize this, future pedagogues have to be provided with the opportunities during their studies to gain theoretical digital knowledge and to be able to apply it in practice as well.

3. The practical training

The aim of the practical training is to enable future pedagogues to apply the pedagogical, psychological, methodological and specialized knowledge acquired in real classrooms as well and to gain experience in teaching children of 6-10 years in general and transmitting the knowledge of specialized subjects at 6-12 years of age. It is important for them to be able to apply the modern and efficient tools in the teaching-learning process by considering individual abilities and supporting the personal development of each child, which supports the realization of differentiated education (KKK Tanító, 2019).

Practical education aims to introduce the possibilities of applying the knowledge acquired in practice as well, to improve pedagogical skills, to develop personality, individual teaching style and reactive

thinking as a pedagogue and to socialize in a professional environment. Future pedagogues need to gain experience in evaluating and developing teaching-learning processes, managing school documents and analyzing and applying up-to-date professional literature, where consciousness, continuous analysis, critical thinking and realistic self-evaluation are crucial.

According to a previous research of 2014-15 (Bencéné – Horváthné, 2015) educational institutions expect beginner pedagogues to possess outstanding theoretical knowledge, practical experience and skills and the ability to transfer knowledge in order to be able work efficiently. By practical knowledge they mean the ability to prepare for classes individually, make lesson plans, manage classes and the awareness and application of a teachers' roles during the teaching-learning process, measurement and evaluation. It is expected to deepen their knowledge during the practice in the fields of pedagogy, psychology and methodology. The expectations towards future pedagogues are high in these areas, but so are in terms of special subjects, methodological theory and practical knowledge transfer. In order to meet the high standards, external practices in educational institutions are crucial, especially the long internships of eight weeks in the eighth semester, which future teachers spend in at least two classes of lower grade teaching all subjects and in a fifth or sixth class teaching specialized subjects.

During their studies trainee pedagogues deepen and broaden their previous ICT skills in the seminar of Digital Pedagogy, with special respect to the ICT knowledge applicable during teaching. In the fifth semester, within the subject of Methodology of Teaching Computer Sciences, future pedagogues learn how to teach Informatics in lower grade, while those specializing in the subject gain further knowledge concerning teaching fifth- and sixth-grade students too. The general problem is that trainee pedagogues arrive with variable level of knowledge in the field of Informatics, therefore teaching the fundamentals may take a long time. So far there had been no opportunities to get acquainted with programs facilitating online education. During the methodological subject trainee pedagogues have only practiced how to transmit knowledge in Informatics in class, suiting the needs of different age groups, but have not learnt how to manage other kind of classes online and which methods may be the most successful to guide and support the individual learning processes of the children. However, this knowledge was missing also in the case of experienced pedagogues, especially those teaching in lower grades.

3.1. Trainee pedagogues' practical training during the digital education

At the beginning of digital education, 11 full-time trainee pedagogues worked as pedagogical assistants for two days a week and completed their individual internships in primary schools in different municipalities in the county, and 25 prospective part-time teachers carried out their internships. During my research, I carried out in-depth interviews with third-year pedagogical assistants and asked practical trainee pedagogues in questionnaires about their experiences during the first two months of digital education.

3.2. Research questions

In the course of the study I was looking for the answer to whether our trainee pedagogues participated in digital education in the institutions; and if yes, what kind of tasks they were given and how this unusual practice differed from the traditional practices. I also asked about the experiences the trainee pedagogues have gained from the external internship and to what extent the university studies have helped their work. Furthermore I aimed to discover their opinions on how students could be prepared for digital education and how effective digital education had been and how they rate their practice and their own performance in general.

3.3. Research results of the interviews and the questionnaires

When the new situation arose, the first days were characterized by discussions among the directors and the pedagogues in the schools to be able to find the best opportunities to make the new system work. In the first weeks of the emergency most of the trainee pedagogues have not participated in the digital education yet, since the mentors have not had time during the rapid change, which meant that full time students took part in the classes as observers mostly. On the other hand, those studying part-time have participated actively from the very first moment, supporting the work of their mentor teachers.

In the beginning the communication between the families and the teachers happened primarily via Facebook groups, since pedagogues usually share information with parents this way. The other option was mailing via the Kréta system and other mailing platforms, but in worst case they have also talked

to the parents via telephone to solve the upcoming problems. The trainee pedagogues have observed that pedagogues and children managed to adapt to the new situation with the help of the parents and managed and solved the upcoming issues creatively.

One of the most commonly applied methods was sending the material of the classes digitally, which meant teachers sending the required tasks from the textbooks and exercise books to the children, who had to solve them at home; but in this case there was a huge need for the help of the parents, especially in first and second grades. Later on teachers started to create aids for the teaching materials, in which they described the process of learning step-by-step. This was the phase, where trainee pedagogues could join in the process again by creating learning aids and exercises for the children and helping the teachers reach their students and the parents.

After this children had to send their work to the teachers in the forms of documents containing their solutions or videos showing their exercises and practices Sometimes this form of two-way communication worked slowly, as it usually meant hundreds of exercises to be evaluated by the teachers, however, trainee pedagogues could support this process too with the help of their mentors. In many schools teachers uploaded the exercises to the Facebook group of the class in the morning and the children had to send their answers in private messages by the end of the day. Trainee pedagogues could participate in this phase of the teaching-learning process too; many times they have created and moderated the groups, while helping parents create their own profiles. After the initial preparatory phase all the trainees helped the work of the teachers in evaluating the exercises; and further on, they created homework on their own too, which they could send to the students after consulting their mentors. However, the truth is that even though they all managed to solve the issues of the emergency situation efficiently, this cannot really be called digital education, since this has put extra burden on the parents, who had to step in the role of the teachers to help their children submit the daily tasks and learn the required materials.

In many cases trainees have taught their mentors too, or they have discovered the different online platforms (Wordwall, Discord, Zoom, Teams, Webex, Redmenta, Google Classroom, Linoit, etc.) together, through which online education may truly be realized. Trainees often collected platforms suitable for online education, such as websites matching the different subjects and created different professional materials for their mentors, therefore took part in preparing the digital teaching materials upon request. They have also prepared paper-based aids and exercises for those children, who did not have internet access and multiplied and categorized these teaching materials.

The other most common method was a digital timetable for each class, which had been sent to the parents. Online lessons were held to small groups in some subjects (Mathemathics, Reading, Writing), while in some others (Physical Education, Music, Arts) videos had to be made by the parents on how the children have done their practices. In Arts and Crafts the greatest problem was the difference in the availability of the different tools at each household, which teachers have overcome by making suggestions on what could easily be made by using the tools available at home.

Parents working in healthcare and defense - such as doctors, police or soldiers - could ask for the supervision of their children, in which pedagogical assistants have meant a great help, as teachers had to teach online from home. Pedagogical assistants looked after the children in the schools in small groups and supported them in participating in the digital education. It happened often that children have not understood the materials in spite of the videos and sometimes they were not able to do their exercises. Trainee pedagogues explained that in these cases they could apply their knowledge and practice acquired during their classes of differentiating pedagogy.

It was a real challenge to teach children with different handicapped backgrounds, as the education required continuous feedback and constant work as well. For those students, who could not participate in the classes and have not sent any homework, supplementary classes were held at the end of the schoolyear and also in this case, trainees proved to be a real help by creating learning hubs in small settlements for local children, located in schools and dormitories, where students could turn up for help. For children living in the countryside learning hubs were established in community centers. Tablets were placed on all locations on which the learning materials were available, or - when nothing else was possible - teaching materials were taken to the homes of students in printed format. In the last weeks, when contact lessons were already allowed, all the trainee pedagogues participated in leading the work of a student group to support learning or free-time activities.

Most of the parents made huge efforts during the time of digital education to make the learning process successful; without which unfortunately the system could not have worked at all. However, after the initial enthusiasm they have become tired of the numerous new roles and needed support and appraisal to be able to help their children further on. Certainly, there were exceptions too, which means that if the next semester can start normally, huge imbalances will have to be made up; the parents of some lower grade students for example did not even go to the school to take their books, therefore they could not participate in the lessons at all.

Part time trainee pedagogues have participated in the online education from the very first moment, they created exercises, evaluated homeworks and supported the work of children and parents. According to their opinions, they have received more freedom from their mentors than during an average practice. It has also meant excess workload, since formerly they had to apply their acquired knowledge in practice only via receiving schemes and suggestions to use well-tested methods. For this new situation there was no scheme, they had to create the methods and teaching materials on their own. Students found their practices successful in general, they think they could gain more experience during the emergency and their creativity and digital competences have developed more than in an ordinary practice. They applied Facebook, Messenger and Google Classroom in lower grade during the teaching process, while Discord, Zoom and Teams were introduced in higher grades. Unlike full time students, part time trainees have not received any tasks requiring personal presence. They regarded learning in the virtual space as successful considering the possibilities, but they think pedagogues should prepare for digital education in terms of devices and methodology more and parents should be prepared for such a situation as well. They think the materials of the Digital Pedagogy course are only the basics for applying digital tools, but do not provide enough knowledge for being able to manage a class online. They suggested the integration of these topics and digital education in general into the material of the methodological subjects, with special respect to the devices enabling teachers and students to communicate during digital education.

4. Summary

Digital education has hit pedagogues, children and parents unexpectedly alike. Overnight, a new way of life entered our lives in a way no one has been prepared for. Teachers gained digital knowledge during courses and trainee pedagogues during their training. They can use the interactive whiteboard, but most of their methods require a personal presence. They were able to apply their presentation-making skills, correspondence and chat in online life, however, there was a lack of didactic and methodological knowledge that could be used to hold a complete, effective lesson in the virtual space. In the future parents need to be prepared for the ways in which they can help their children in the process of acquiring knowledge during online teaching without having to complete tasks on their behalf. Support should also be given to the family on how to set an agenda for a school day in a way that gives them time to relax while studying and to spend their free time usefully. Students should also be taught to learn independently, they should know how, in addition to online help, they can acquire new knowledge on their own, with the help of their teaching aids, supported by the guidance of teachers.

The results of the research shed light on the need to integrate the methodology of online education into teacher training and to organize further training for teachers on the topic of digital education methodology. Trainee pedagogues expect to learn how to create an online lesson plan, they want to be able to practice as part of microlearning, and they are also willing to hold online lessons during their external practice. It was suggested that in the subject of Digital Pedagogy, more emphasis should be placed on learning about online education platforms, so as not to have to explore the opportunities they offer on their own. From the trainees' point of view, the semester was successful because they were enriched with a wide range of new knowledge, they gained a lot of practical experience, the theoretical background of which was not even addressed during the training. If they come across digital education during their teaching careers, they will no longer be frightened of it, because they have gained insight into how to prepare and conduct a digital lesson and how to pass on knowledge to children without the possibility of personal contact. Overall, the three months that have taken place in digital education have been successful, because pedagogues and children have managed to overcome the obstacles they faced with the help of parents, but in the future, in the light of the experience we have, we need to expand our digital competences even more effectively to be able to learn and teach in the virtual world.

BIBLIOGRAPHY

Bencéné Fekete, A. - Horváthné Tóth, Ildikó (2015): „Hálózatépítés a Gyakorlatban – a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának Gyakorlati képzési Rendszere". *Acta Scientiarum Socialium* 43 (februar), 67-79.

Kárpáti, A. (2007): Tanárok informatikai kompetenciája. *Iskolakultúra*, 17.4.sz. Extra.

Kárpáti, A. (2013): Az informatikai kompetenciától a digitalis pedagógiáig. Downloaded from: http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html [2018. 07.24.]

Kelemen, R. (2008): Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 2. 176-187. Downloaded from: cmpc.ektf.hu/down.php?presentation=interaktiv_tabla_modszertana.pdf [2018.07. 22.]

Petroczi, G. (2020): A digitális munkarend kialakítása igazgatói szemmel. Downloaded from: https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/digitalis_oktatas_bevezetese.html [2020.06.15.]

Szerző nélkül (2012): Digitális kompetencia. Nemzeti Alaptanterv 2012. Downloaded from: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2020.03.18.]

Szerző nélkül (2019): Tanító szak Képzési és Kimeneti Követelmény. Downloaded from: file:///D:/Dokumentumok/Let%C3%B6lt%C3%A9sek/MK_19_019.pdf [2020.04.10.]

A MOZGÁS SZERETETÉRE NEVELÉS JELENTŐSÉGE NAPJAINKBAN

BLATT PÉTERNÉ
Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar – Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, Magyarország
blatt.barbara@szentmor.hu

Mentor: Bálint Ágnes

Összefoglaló

Napjaink mozgásszegény világában kiemelten fontos az egészséges életre és a mozgás szeretetére nevelés.

Versics és munkatársainak 2009-es kutatásából az derült ki, hogy a szülők sportolási szokásai nincsenek mindig hatással a gyerekek sporttevékenységére. Ilyen esetekben egy jól felkészült testnevelő egy életre szóló indíttatást adhat a sportoláshoz.

A pedagógusok számára az oktatás folyamatában az egyik legnagyobb kihívást a tanulók aktuális motivációs szintjének felismerése és az annak megfelelő motivációs stratégiák kiválasztása jelenti. A testnevelő tanárok egyik fontos feladata, hogy óráikon a tanulók fizikai növekedését és személyiségük fejlődését sokoldalúan biztosítsák. Mindezeken túl olyan maradandó igényt kell kialakítaniuk tanítványaikban, amelynek hatására a mozgás életük szerves részévé válik. Ennek megvalósításában kulcsfontosságú szerep jut a motivációnak.

Kutatásom célja a testnevelő tanárok motivációs eszközeinek feltárása, azok jellemzőinek feltérképezése volt.

Kulcsszavak: *sport, egészség, motiváció, testnevelő tanárok*

1. Bevezetés

Manapság egyre többször szembesülhetünk a mai fiatalok egészségi állapotának silány helyzetével. A mozgáslehetőség egyre kevesebb, a szellemi, fizikai terhelés és követelmény viszont egyre több. A társadalmi-gazdasági fejlődés és a technikai vívmányok terjedése hozzájárulnak életszínvonalunk emelkedéséhez. Ugyanakkor egész életmódunkat átformálják, elkényelmesítik, s pont személyiségünk kedvezőtlen alakulásához vezethetnek. A mozgásszegény életmód káros hatással van az egész szervezetre, következtében a váz- és izomrendszer, valamint a keringési- és légző rendszer nem fejlődik megfelelő módon. Ezen negatív hatások ellensúlyozásának egyik lehetséges eszköze a sport.

Számos kutatás igazolta, hogy akik sportolnak, jobban tanulnak, mert kitartóbbak és nagyobb a felelősségtudatuk. A rendszeresen sportoló gyerekek megtanulják rangsorolni a feladataikat, beosztani az idejüket.

Ezen kívül a sport pozitív hatással van még számos személyiségjegy kialakulására, és a társas kapcsolatokra is. „A sport minden formája, célkitűzése személyiségfejlesztő hatású, direkt módon felhasználható a személyiség tudatos fejlesztésére” (Biróné, 1983, 62. o.).

Sporttudományi kutatások között egyre gyakrabban találkozhatunk olyanokkal, amelyek a sportnak és a különböző sportágaknak a szocializációs jelentőségével foglalkoznak. Heinemann (1995) összefoglalójából például kiderül, hogy a szakirodalom milyen szocializációs teljesítményeket tulajdonít a sportnak. Biróné és mtsai (2011), Bollók (2011), Neulinger (2008) valamint H. Ekler és

Rétsági (2006) tanulmányukban életkortól függetlenül vizsgálták a sportban rejlő szocializációs lehetőségeket. Keresztes és mtsai (2014) egyetemisták sportolási gyakoriságának és kapcsolati hálójának összefüggéseit tárták fel.

A sportegyesületek, a sportolói közösségek kiváló színterei a társadalmi tőke kiépítésének és ápolásának. A versenyeknek köszönhetően sok helyen járnak, sok embert megismernek, életre szóló barátságokat kötnek a sportolók, egyszóval nagyon sok élményt gyűjtenek be már gyermekkorukban. Így ezek a gyerekek nyitottabbá válnak a világra.

A testnevelés feladata a sport és egészségkultúra átörökítése (Leibinger, Hamar, Derzsy, 2004.). Fontos szerepe van az egészséges életmódra nevelésben, a helyes higiénés szokások kialakításában, a káros szenvedélyek elleni harcban, valamint a rehabilitációban és a rekreációban is (Versics – Leibinger – Hamar, 2009).

Számos kutató szerint a gyermekek testedzéshez való viszonya az iskolában dől el. Az iskola, s azon belül a testnevelő oktató-nevelő munkája ugyanis sokszor jelentősebb befolyással bír ezen a területen, mint a család. Sajnos a családok egy része nem partnere az iskolának a testi nevelés tekintetében, hiszen gyakran úgy gondolják, hogy az csupán elveszi az időt a fontos, elméleti tárgyaktól. Versics és munkatársainak (2009) kutatásából az derült ki, hogy a szülők sportolási szokásai nincsenek mindig hatással a gyerekek sporttevékenységére. Ilyen esetekben egy jól felkészült, személyes példával elöljáró testnevelő egy életre szóló indíttatást adhat a sportoláshoz. Klebelsberg a testnevelés kulcsfigurájának tartja a testnevelőket.

Az iskolában kevés olyan tantárgy van, amely olyan érzelmekben gazdag tevékenységeket tartalmaz, mint a testnevelés. Az itt kialakuló pozitív érzelmek a többi tantárgy oktatásának eredményességét is kedvezően befolyásolhatják. Sajátos környezetének, menetének és tananyagának köszönhetően számos nevelési lehetőség rejlik a testnevelés órákban. Itt ugyanis újszerű helyzetekbe kényszerülnek a tanulók, s ezekben másként viselkedhetnek. Ezek kiaknázása a testnevelő tanár feladata, aki az oktatási folyamatban jelentős attitűdformáló szerepet tölt be (Buda, 1988).

Mint minden pedagógus, így a testnevelő személyének is jelentős szerepe van a motiválásban. Rendkívül fontos a dicséret, hiszen az elismerés alapvető emberi szükséglet. Fontos, hogy a pedagógus ne a gyengeségeket hangsúlyozza, hanem az erősségeket emelje ki és ne hozza zavarba tanítványait. A változatos tanulásszervezési módok alkalmasak lehetnek az érdeklődés felkeltésére, de ezen kívül az igényes magyarázat, a gyakorlatok bemutatása vagy bemutattatása és az önálló feladatok adása (pl. gyakorlatsor összeállítása) is a motiválás eszközei (Biróné és mtsai, 2011).

Tanulmányomban arra kerestem a választ, hogy a testnevelő tanárok milyen motivációs eszközöket, eljárásokat alkalmaznak annak érdekében, hogy tanulóik sportolási aktivitását pozitív irányba befolyásolják.

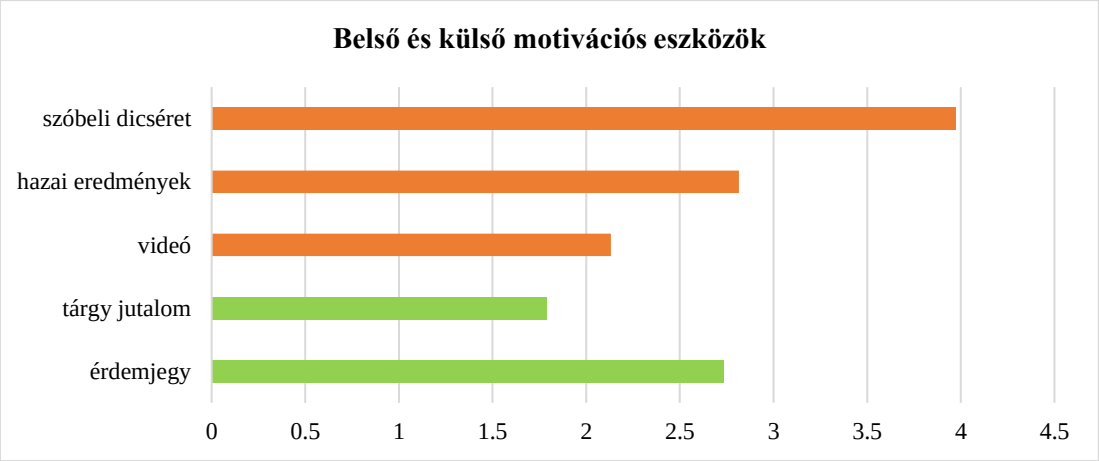
2. Módszerek

Jó részt pécsi testnevelő tanárok körében végeztem 2018-ban egy mikro kutatást, melynek az volt a célja, hogy átfogó képet kapjak motivációs eszköztárukról. Ezek számbavételével azokat a tulajdonságokat szerettem volna feltárni, amelyek birtokában a nevelő hatékonyan tudja irányítani tanítványai sportolási aktivitását és sportágválasztását. A vizsgálathoz saját szerkesztésű Likert skálás kérdőívet használtam. Az adatok kiértékelése a PSPP statisztikai program és a Microsoft Office Excel 2013 segítségével történt.

A kutatásban összesen 40 testnevelő tanár és tanárnő vett részt. Összesen négy kérdésre kellett válaszolniuk négyfokozatú skálán, így semleges válaszadásra nem volt lehetőségük. Az ötödik kérdés egy eldöntendő kérdés volt, amely a személyes példaadásra vonatkozott.

3. Eredmények, következtetések

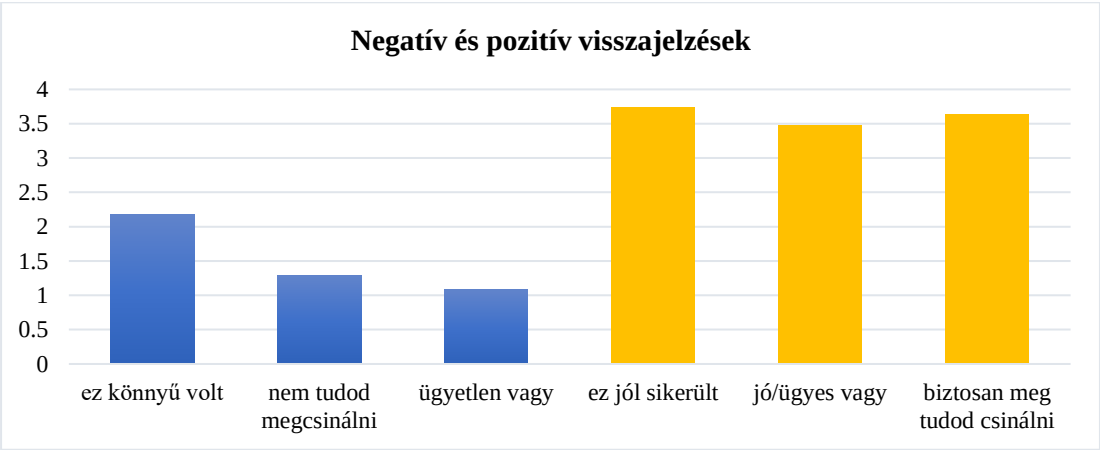
Az első kérdésnél a külső és belső motivációs eszközök használatának gyakoriságára kerestem a választ.



1. ábra: *Belső és külső motivációs eszközök*

A belső motivációs eszközök esetében az átlag 2,97 pont, míg a külső motivációs tényezők esetében 2,25 pont. A szignifikancia értéke 0,426, vagyis az értékek között szignifikáns eltérés nem mutatható ki. Ugyanakkor, mint azt a grafikon is jól mutatja, a megkérdezett pedagógusok jóval nagyobb arányban használják a szóbeli megerősítést, mint a tárgyi jutalmazást, amely véleményem szerint mindenképpen pozitív eredmény.

A következő kérdéssel a pozitív és negatív visszajelzések használatát igyekeztem feltérképezni. Arra voltam kíváncsi, milyen gyakran használják a megadott visszajelzéseket a tanárok.



2. ábra: *Negatív és pozitív visszajelzések*

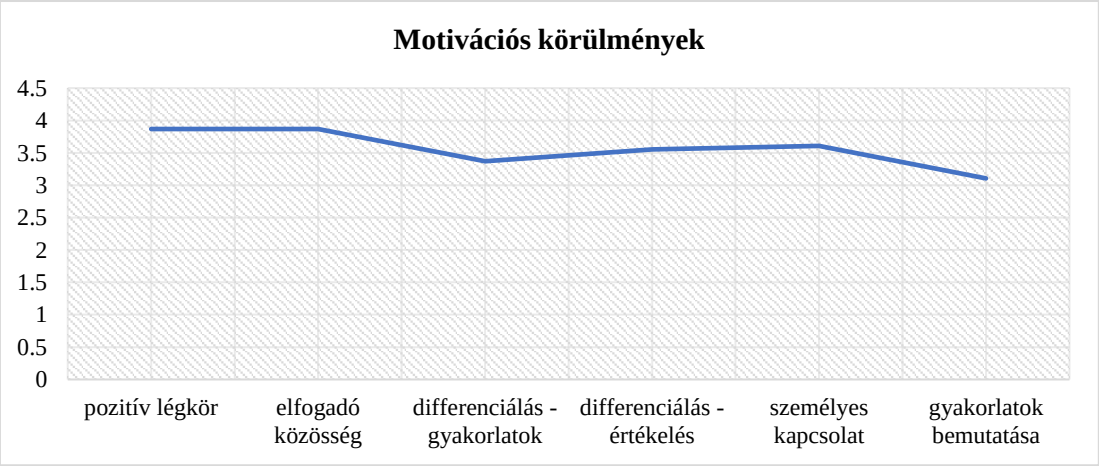
A pozitív visszajelzések átlaga 3,61, míg a negatívoké 1,51. Már ezek az adatok is jól mutatják az eredményt, amit a szignifikancia értéke (0,004) is megerősít, vagyis hogy a visszajelzések használati gyakorisága között szignifikáns eltérés mutatható ki. A megkérdezettek jelentős hányada szinte rendszeresen használja a dicsérő, bíztató megerősítéseket, míg az elmarasztaló megnyilvánulások szerencsére szinte soha nem fordulnak elő. Ez alól az „ez könnyű volt” minősítés a kivétel, amelyet ugyan csak ritkán, de mégis csak használnak a testnevelők.

Milyen gyakran szervezel különböző iskolán kívüli sportolási tevékenységeket? – így hangzott a harmadik kérdés.

3. ábra: *Iskolán kívüli sporttevékenységek szervezése*

Ebben az esetben nem csupán a felsorolt szabadidős tevékenységekből választhattak a kollégák, hanem nyilatkozhattak saját, bevált szokásaikról is. Örvendetes tény, hogy a legnagyobb arányban a sporttábort szervezők voltak, de a futóversenyeken való részvétel és a túrázás is gyakran szerepel a testnevelő tanárok tevékenységei között. A saját, bevált szokásaik között a sportnapok szervezését, a közös kosárlabdázást, strandolást, kerékpározást, valamint más iskolák csapataival való barátságos felkészítő mérkőzések szervezését említették a megkérdezettek.

A negyedik kérdés arra vonatkozott, milyen gyakran igyekeznek a testnevelő tanárok hozzájárulni a motiváció szempontjából fontos környezeti és személyi feltételek megteremtéséhez.

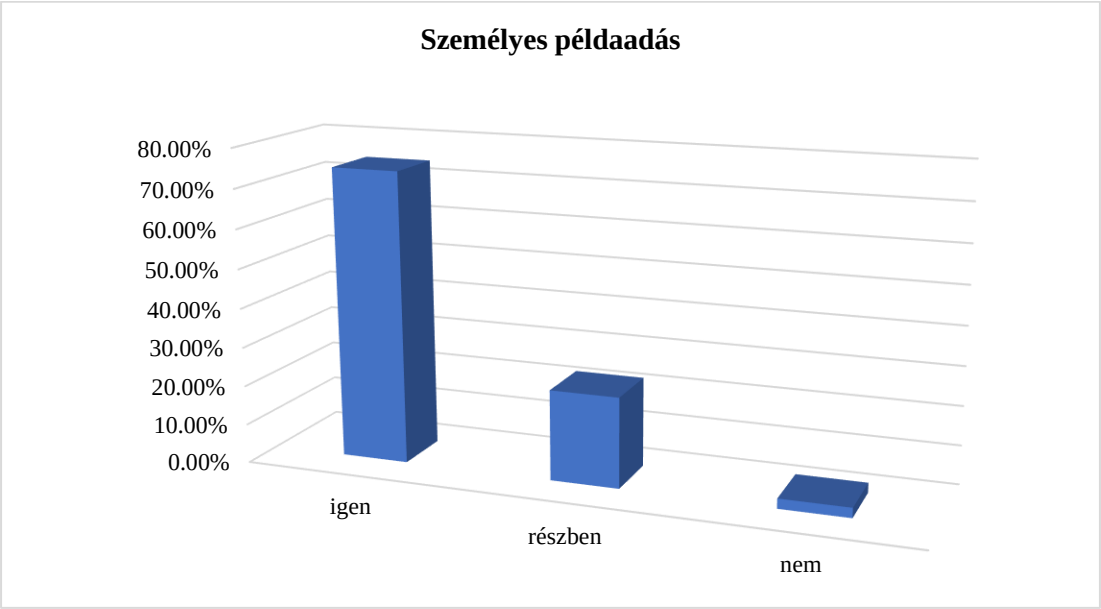


4. ábra: *Motivációs hatással bíró körülmények*

Mint azt az ábra is jól szemlélteti, az itemek értéke a gyakorlatok bemutatását leszámítva mindenhol 3,50 fölött van, ami azt jelzi, hogy a legtöbben gyakran, illetve mindig törekszenek ezen körülmények megteremtésére. A legtöbben a pozitív légkört és a személyes kapcsolat kialakítását tartják fontosnak, de az oktatás során megvalósított differenciálás is kiemelkedő jelentőséggel bír. Ez minden tantárgy esetében nagyon fontos, de talán sehol nincs olyan nagy tétje, mint a testnevelés órákon, ahol egy-egy gyakorlat adott szinten történő végrehajtásának erőltetése által maradandó lelki és testi sérüléseket szerezhetnek a gyerekek. A legkevesebb pontot a „gyakorlatok bemutatása” kapta, ami talán nem róható fel a kollégáknak, hiszen ez nagymértékben függ az életkortól és az aktuális fizikai állapottól is. Mind

ezek ellenére nagyon fontosnak tartom, hogy legalább törekedjenek rá a testnevelők, illetve adott esetben éljenek a bemutattatás lehetőségével.

Végezetül arra voltam kíváncsi, mennyire élnek a kollégák a személyes példaadás lehetőségével, amely mint tudjuk, az egyik legnagyobb motivációs tényező.



5. ábra: *Személyes példaadás*

Az igen válaszok igen magas aránya már első ránézésre is szembetűnő. A megkérdezett tanárok háromnegyede él a személyes példaadás lehetőségével, s csupán egyetlen ember nyilatkozott úgy, hogy nem alkalmazza ezt a motivációs tényezőt. A fennmaradó néhány fő a „részben" lehetőséget választotta, vagyis vagy az egészséges táplálkozás, vagy a rendszeres testmozgás tekintetében igyekszik példát mutatni tanítványainak.

4. Összegzés

Összességében elmondható, hogy a megkérdezettek nagy része előnyben részesíti a belső motivációs eszközöket és szignifikánsan nagyobb mértékben használja a pozitív visszajelzéseket a negatív megerősítésekkel szemben. Óráikon igyekeznek megteremteni a sikeres motiválás szempontjából nélkülözhetetlen személyi és tárgyi feltételeket. Ezen kívül igen aktívak a tanórákon kívül is. Számos sportolási lehetőséget kínálnak tanítványaiknak és ők maguk is példaként járnak előttük. Úgy gondolom, mindez rendkívül kedvező eredmény.

A rendszeres fizikai aktivitás nélkülözhetetlen az emberi szervezet egészséges fejlődéséhez, hiszen mind az egészségügyi, mind a mentális hatását tekintve hasznos a rendszeres sporttevékenység. A mai fiatalokat mozgásszegény életmód jellemzi, amely káros hatással van az egész szervezetre, betegségekhez, a szervezet idő előtti öregedéséhez vezet.

Ezért úgy gondolom, nélkülözhetetlen, hogy a gyerekekkel már kiskorukban megszerettessük a mozgást, hogy az a későbbiekben a mindennapi éltük szerves részévé válhasson, s minél többen élvezhessék annak jótékony hatásait. Ebben a folyamatban nagyon fontosnak tartom, hogy a szülő is motiválja mozgásra a gyermekét és lehetőleg ő maga is járjon pozitív példaként előtte, mivel egy korábbi kutatásom eredményei is azt bizonyították, hogy mind a rendszeres sportolást, mind a sportágválasztást az ő személyük és sportolási szokásaik határozzák meg legnagyobb mértékben.

Ugyanakkor rendkívül fontos szerepük van a testnevelőknek is. A testnevelő tanárok egyik fontos feladata, hogy óráikon a tanulók fizikai növekedését és személyiségük fejlődését sokoldalúan biztosítsák. Azonban nem elegendő csak a jelenre fókuszálniuk. Olyan vágyat, maradandó igényt kell kialakítaniuk tanítványaikban, amelynek hatására akkor is sportolni fognak, ha az már nem lesz kötelező számukra. Ennek megvalósításában kulcsfontosságú szerep jut a motivációnak. Mint azt a

kutatás eredményei is bizonyítják, a megkérdezett pedagógusok nagy része mindent elkövet annak érdekében, hogy ez megvalósulhasson.

IRODALOMJEGYZÉK

Bíróné dr. Nagy Edit (1983): *Sportpedagógia*. Sport, Budapest

Bíróné, dr. Nagy Edit – Bognár József – Farkas Judit – Gombocz János – Hamar Pál – Kovács Attila Tamás – Mészáros János – Ozsváth Károly – Rétsági Erzsébet – Rigler Endre – Salvara, I. Marina – Szabó Béla – Tihanyiné Hős Ágnes – Vináné Kokovay Ágnes (2011): *Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához.* Forrás: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0025_Birone_Nagy_Edit-Sportpedagogia/adatok.html [2015.11.06.]

Bollók Sándor (2011): Proxemika – A testedzés szerepe a közösségi térben. *Kalokagathia*, 2-4. sz. 65-72. o.

Buda Béla (1988): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest

H. Ekler Judit – Rétsági Erzsébet (2006): A sport értékei a modern társadalomban. *Kalokagathia*, 3-4. sz. 33-44. o.

Heinemann, Klaus: *A szocializáció és a sport*. In: Dr. Fóti Péter (szerk.) (1995): *Bevezetés a sportszociológiába.* Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, 30-47. o.

Keresztes Noémi – Szilágyi Nóra – Horváth Gábor (2014): Egyetemisták sportolási gyakoriságának és kapcsolati hálójának összefüggései. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4. sz. 8-13. o.

Leibinger Éva – Hamar Pál – Derzsy Béla (2004): A leánytorna nevelő hatásainak érvényesülése az iskolai testnevelésben (kutatási koncepció). *Kalokagathia*, 1-2. sz. 172-179. o.

Neulinger Ágnes (2008): *Társas kapcsolatok és interakció a szabadidősportban.* Forrás: http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/920/1/vt_2008n10p23.pdf [2015.11.06.]

Versics Anikó – Leibinger Éva – Hamar Pál (2009): Tanulói vélemények a testnevelésről, sportolásról az állami és egyházi iskolákban – összehasonlító vizsgálat. *Kalokagathia*, 2-3. sz. 89-97. o.

THE SIGNIFICANCE OF EDUCATION FOR AFFECTION OF ACTIVITY NOWADAYS

Summary

The education for affection of activity and health life is very important in today's world which is lack of activities.

In Versics and his colleagues' research (2009) we can read that the parents' sporting habits haven't got influences for their children's sport activity at all times. In this cases a well prepared teacher can give a lifelong motivation for sporting.

One of the extreme challenges for the educators is to recognize the pupils' current motivational level and choose the adequate motivational strategy to it.

It is a significant task of PE teachers to insure the versatile development of pupils physically and of their personality through the classes.

Beyond all that, the masters have to form a permanent demand in the pupils which makes the activity to be an elemental part of their further life.

Therefor the motivation has a substantial function to effect this.

My research's intention was to discover the motivational implements and their characteristics used by PE teachers.

Keywords: *sport, health, motivation, Physical Education teacher*

EXPERIENCE OF GENERATION Z ABOUT ONLINE TEACHING-LEARNING

CSIKÓSNÉ MACZÓ EDIT
University of Dunaújváros, Dunaújváros, Hungary
maczo.edit@gmail.com

Summary

Students attending secondary school are the members of generation Z. Although researchers have been sincerely warning us not to stereotype people belonging into the same age groups (*Nemes*, 2019), gen Z is still considered as a cohort that is not able to exist without their smartphones, lives in the cyberspace, and cannot absorb in their activities (*Szabó*, 2019). Based on all this, it could be thought that the pandemic quarantine and the transfer into digital teaching were preferred by the net generation.

The research launched in April 2020 wanted to survey secondary school students' experiences about the teaching process in the digital space. The anonymous questionnaire was answered by 422 students all over the country. The hypothesis that students had more tasks and duties than earlier; which was made more difficult by the fact that many of their teachers did not own suitable digital competences, was proved true. Based on the answers, students could largely rely on their own and their parents' support.

Keywords*: digital education, Generation Z, digital competencies, teacher's competencies, Hungarian education*

1. Generations in Letters

The differences observed between the generations have always been present in our society, and the differences in perceptions and values are mostly attributed to the experience gained in different ages and decades. However, it is also worth noting that a technical achievement and the emergence and spread of a new tool could have caused significant changes that contributed to the change in the behavior and social habits of people born at a given age.

In the last few decades, with the spread of the Internet and the rapid development of information technology, a wealth of technical innovations have become part of our daily lives, triggering mechanisms of action that present generations have had to face for the first time. The new tools not only accelerated our lives and changed our communication, but also made it possible for anyone to follow events anywhere in the world, to be informed about the latest processes and trends, so we can also talk about a kind of global generation (Buda, 2019).

Since the 21st century, the characterization and naming of each generation has mostly been dominated by the technical achievements and digital devices that were born in that age (*Szőke-Milinte*, 2019). It is well known that Marc Prensky has a bipolar category („digital natives", „digital immigrants") that makes the most difference between generations based on when they first encountered digital technologies in their lives (*Prensky*, 2001). However, most criticisms have been taken of Prensky's theory for ignoring social and cultural factors, as these have a significant impact on how one can use digital achievements (*Pankász*, 2016). Therefore, they cannot be considered unitary in all their characteristics, yet many surveys of educators show that each generation tends to point to each other for difficulties and to apply behavioral and perceptual differences in a stereotyped form to all members of a given age group (*Szabó*, 2019).

The research, presented in this study, was based on the generation category of Mark McCrindle, perhaps the best known, who classified those born of different ages into the following groups: baby boomers (1946–1964), Generation X (1965–1979), Generation Y (1980–1994), Generation Z (1995–2010), Generation α (2010–) (*McCrindle*, 2014). As the focus of the research was on the high school age group, who are currently members of Generation Z, the main focus will be on their digital habits and device usage.

2. Generation Z in School

Generational differences in the use of digital devices can be perfectly observed in our public education system. *Tibor Prievara* and *Gergely Nádori* vividly described today's reality: "all students in public education are 21st century, while all teachers who teach them are 20th century" (*Prievara* and *Nádori*, 2018). Currently, all 5 generations are represented in the system, from the alphas in the lower grades to baby boomers approaching retirement (or already retired but re-employed due to a lack of teachers).

If we focus on high school, we can say that currently, only Generation Z students are present who were born into the world of digital technologies. Virtual space is a natural medium for them, they are in constant contact with each other, they communicate with many people every day and they can access and produce important or useful information in seconds (blogs, vlogs, managing their own Youtube channels; cutting, editing movies, music, etc.). They are creative, sensitive and smart, which is most evident in their actions in the field of ICT (*Tari*, 2011). They are characterized by multitasking, so a set of different activities performed simultaneously and a high degree of demand for visual stimuli. Because they were born into a world of constant technological change, the knowledge imparted to them at school is not eternal, and therefore neither the teacher nor the books can be considered an exclusive source (*Szabó*, 2020). In my opinion, this is especially true if the educator has a very low level of digital competence, and therefore his preparation and the up-to-dateness of his knowledge are negatively affected by the absence of professionally relevant virtual resources. Generation Z members are accustomed to having immediate access to information, so they have no patience for long lectures, teacher explanations, especially when it takes place in the most common, frontal form, in front of a painted wooden board (*Zombainé*, 2015).

Needless to say how big challenge it is for most Generation X and Baby Boomer teachers, most of whom first encountered the internet and digital devices in adulthood, to raise interest and increase the attention of Gen Z with smartphones in their hands and being hungry for visual stimuli while they have short-term attention (*Csikósné*, 2019). Perhaps from this point of view, due to the not too large age difference, younger teachers in Generation Y are in an easier position, as the internet has been a part of their lives since childhood, although in terms of methodology, they can be challenging because they grew up in a school system where they did not use digital technologies, and they did not see a pattern for this type of teaching. Teachers in the older generation, on the other hand, can be helped by thinking and planning with teachers Y, just as they can benefit from the professional experience of those ahead them (*Zombainé*, 2015).

3. Teacher Challenges in the 21st Century

The spread of network culture has necessarily brought about a change in the centuries-old order of knowledge transfer. As young people now socialize in the digital space for the most part, this has been a major challenge for the traditional school system (*Tapscott*, 2001). Digital networks have become an essential medium for social communication, which has brought with it the revision and rethinking of the functions, order, and methods of today's school system (*Bartal*, 2019).

In order for someone to be able to move and prosperal in the online space well, completely different competencies are needed than before. Instead of the knowledge required for a specific profession, the emphasis is on the development of flexibly mobilizable skills, which is also a kind of basic condition for the realization of lifelong learning. Through digital technology, the spatial and temporal constraints of learning have also been removed, as networking and various distance learning programs allow groups of learners to connect anywhere and anytime to complete a given task, which no longer necessarily requires teacher guidance (*Jakab*, 2019).

Marc Prensky also believes it is essential for teachers to adapt to changing expectations. Traditional knowledge (writing, reading, comprehension, logical thinking, counting) should be left out of obsolete

parts (e.g., calligraphy) and it is important to incorporate digital content into the methodology (*Prensky*, 2001).

We could have already read about the expectations regarding teachers' ICT competencies in the 2004 Ministry of Education Decree. *György Molnár* defines what all belongs to the concept of ICT as follows: „Information and Communication Technologies are a set of tools, technologies, organizational activities, innovative processes that facilitate the communication, processing, flow, storage, coding of information and communication, faster, make it easier and more efficient" (*Molnár*, 2008). Referring to European teacher education expert studies, *Mária Nagy* summarized in her 2004 study the most important content expectations regarding teachers' ICT competencies (*Nagy*, 2004). These include important elements such as „developing the competencies needed for a knowledge-based society", „creating an effective learning environment and an atmosphere conducive to learning processes", and „integrating ICT into different learning situations and professional activities as a whole" (*Kárpáti* and *Hunya*, 2009).

The detailed description of the *Digital Education Strategy of Hungary*, published in 2016, states that the goal is to introduce digital tools and approaches into classrooms, as they are also becoming an increasingly integral part of our everyday lives. According to a *European Schoolnet* report published in Hungary in 2012, we had one of the lowest rates of ICT-supported lessons among European member states, which was not due to the lack of technological tools, but rather to the lack of appropriate training, motivation and support for teachers. The rate of teachers using an ICT tool at least 25% of a lesson was only 20%.

In 2019, the *Digital Child Protection Strategy* published its final study of large-scale research conducted among educators, heads of institutions, and educators teaching media literacy. The focus was on the 21st century teacher competencies, risk-conscious internet usage and school media education. They also researched the readiness of educators for the role of teachers in the 21st century, which means not only the transition from their lecturers to facilitators but also the intelligent usage of digital tools, new media.

Based on the 1017 responses received, openness to new media devices is influenced by the type of school: high school teachers are much more likely to allow to use mobile phones and participate in social networking sites than primary school teachers. It has also been proven that the more handicapped students the teacher has, the more dangerous he considers the phenomena of the 21st century. It was a thought-provoking result that while the age of the teacher has no effect on openness at the secondary level, in primary school it does, and the younger the teacher is, the less he perceives the challenges of that age as an opportunity.

When it was asked how comfortable teachers feel in a new media environment, on a scale of 10, the majority rated their own comfort on average at 5,86, and when researchers asked what could improve on this, most (48,2%) indicated further training in digital methodology, followed by more preparation time (45,9%). According to 43,7%, more devices and adequate wifi coverage and the internet would be needed, and 41,9% chose openness and a change of attitude as a basic condition.

The roles that educators consider the most important in their work were measured by evaluating four statements. Respondents were mostly able to identify with the role of supporting independent knowledge acquisition and research initiatives. The least agreed that students learn the most from independent problem-solving. For the methods used, summary, repetition, and control received the highest scores, while small-group task solutions, the use of the Internet or mobile phone applications in lessons and project work received the lowest scores. These only received higher scores among media teachers.

When it was asked about the use of digital techniques, it was clear that most people use the tools for administration (e-reports) and illustration (digital whiteboard), more interactive and creative use is not widespread. One-fifth part of those surveyed do not use smart boards at all, and only one-fifth part are those who develop digital curriculum - typically they are media and IT teachers.

Finally, the part of the research was very interesting when teachers had to choose, based on different classroom photos, which learning environment they considered to be the most up-to-date and which was most characteristic of their own pedagogical practice. 38% of teachers identified frontal classroom photography as a teaching practice, and the most up-to-date was where a digital smart board can be seen in the picture, but in fact there is mainly frontal education as well in its methodology. The majority saw modernity in technological equipment rather than in pedagogical methods.

4. Research

4.1. Background of the research

As a result of the pandemic caused by the coronavirus, Hungary also closed its educational institutions on 16 March 2020, mainly following the prevention strategy of the European countries. The Hungarian pedagogical society practically had a weekend to switch from the usual attendance education to digital teaching. However, despite the sudden change, educators witnessed an unprecedented collaboration: several mutually supportive groups of teachers were formed on social media sites, where members selflessly shared their proven digital methodologies, materials, ideas and latest discoveries. It was a revolution in education that none of the previously established methodological renewal projects would have been able to implement, especially not in such a short time.

During the three months of quarantine, the progress we have seen in the use of digital technologies has been measurable over the years, and perhaps its main benefit has been that it has definitively changed the way people and users think in this area. New habits became and we had to realize how many fields and how versatile digital devices can be used.

Following the groups of teachers on the social sites on a daily basis, it was also observed that there were a large number of teachers at all school levels who had a really great routine and a wide knowledge of the tools and teaching materials that can be used online. As the weeks passed, more and more of them tried them out and reported positive experiences, and even shared their professional work based on a new kind of knowledge.

I published the online *questionnaire* for the high school age group on social media at the end of April 2020 and I also emailed pedagogical colleagues and acquaintances who are in contact with students in this age group using the *snowball sampling*. I chose this period because so far a kind of routine has been developed about digital education and it was possible to form an opinion about it more relevant than in the initial period. I chose high school students because they had already had enough school experience to be able to make a relatively objective statement on the subject. In addition to the questionnaire for students, I also launched a real one for high school teachers and I also conducted parent interviews online. I thought the picture would be complete if I asked the most involved ones about their experiences.

422 responses were returned from students, and since this research serves as the basis for a doctoral dissertation, in this study I intend to analyze only those responses and essential parts that best fit those set forth in the title and summary.

4.2. Research results

The aim of the study among high school students was to find out what tools were available to them for learning at school and at home before quarantine and whether the use of the type and frequency of tools changed during digital education.

I was also curious if they could expect help from the school (their teachers) or rather the family if they had a technical or learning problem, or how they judged their teachers' readiness and digital competencies in online education. I hypothesized that teachers who had previously trained themselves and were proficient in the use of ICT tools could make it easier for their students to process the curriculum online and make their lessons more interesting.

The questionnaire was completed by 422 people nationwide: 184 girls and 238 boys. Most were from the 16-year-old (29,6%) and 17-year-old (29,1%) age groups but there were also respondents from the 15-year-old (23%) and 18-year-old (11,1%) age groups. The proportion of those aged 19 and over was 6,6%.

42,2% of the respondents attend vocational grammar school, 30,1% go to grammar school, and 19,7% go to vocational secondary school. 2,1% of them are vocational students and 5,9% go to schools that include several types of institutions. The majority of the nominated institutions are state-maintained (83,6%), 12,3% are voluntary and only 4% are ecclesiastic.

Most of the respondents live in villages (32,7%) and in large or medium-sized cities (32,5%). 24,6% marked the small town as their homeplace and 8,8% the capital. 2 people marked the homestead as their home. Only 8,8% of the respondents lived in dormitory.

When examining digital education, I found it worthwhile to ask students if they study IT in a higher level or if they go to training where they can deepen this kind of skill. Only 12,8% of the respondents indicated that they study IT in school in a higher level, and even fewer (6,4%) answered yes to extracurricular IT training. As the rest of the questionnaire also addressed the issue of technical barriers to digital education, I think it was important to clarify this.

When it was asked if they have a mobile internet, 63,3% of respondents indicated a limited amount of internet; 20,1% of the unlimited amount; and 16,6% answered that they do not have such an opportunity. This is almost one-fifth part of the respondents, which calls into question the stereotypical statement about Generation Z that they are constantly, but at least most of their day, online. If someone doesn't have a mobile internet and their institution has a password-protected Wi-Fi code (and let's confess it is typical), and they do not even have a classmate to share his own net with, they are not able to spend at least 6- 7 hours online.

The questionnaire also included a question about what digital tools the student needed for online learning and where they got help to ensure this. Table 1 shows which tools were mostly used by students, and without exception, parental support was the strongest in all of them. The school's help is only visible at the computer (5,1%) and the laptop (2,6%), both in very low percentages, which was probably due to the inadequate equipment of the school and the fact that the institution tried to provide the tools primarily for its teachers.

Table 1: *Tools used by students during digital education*

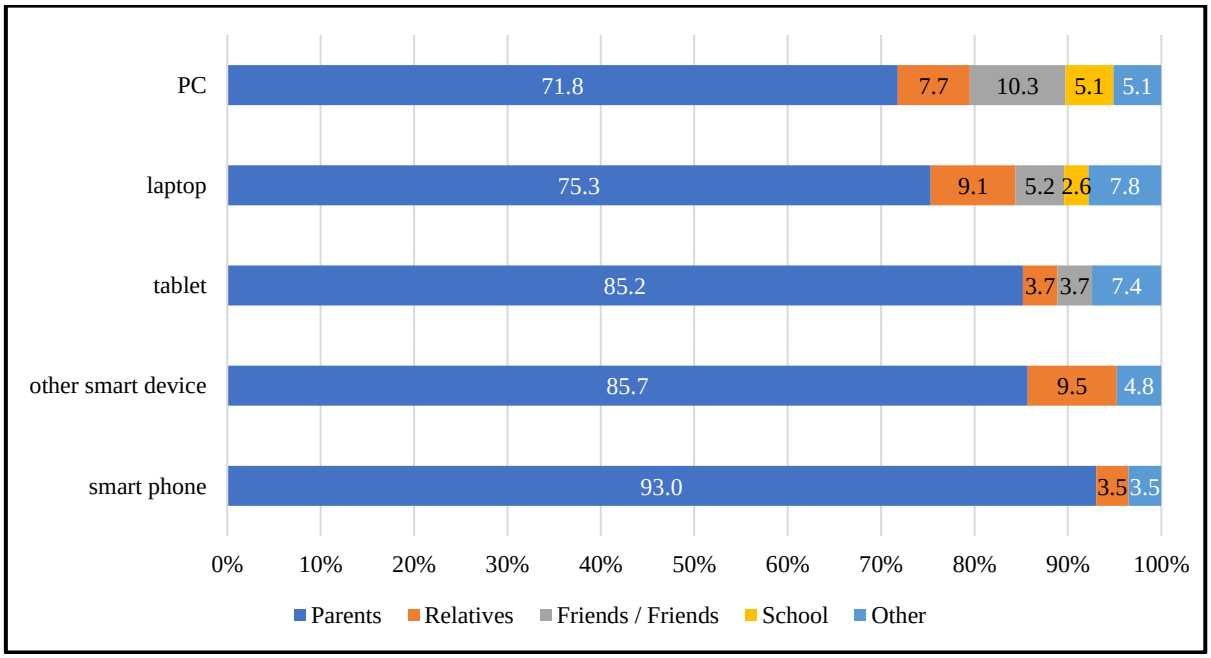
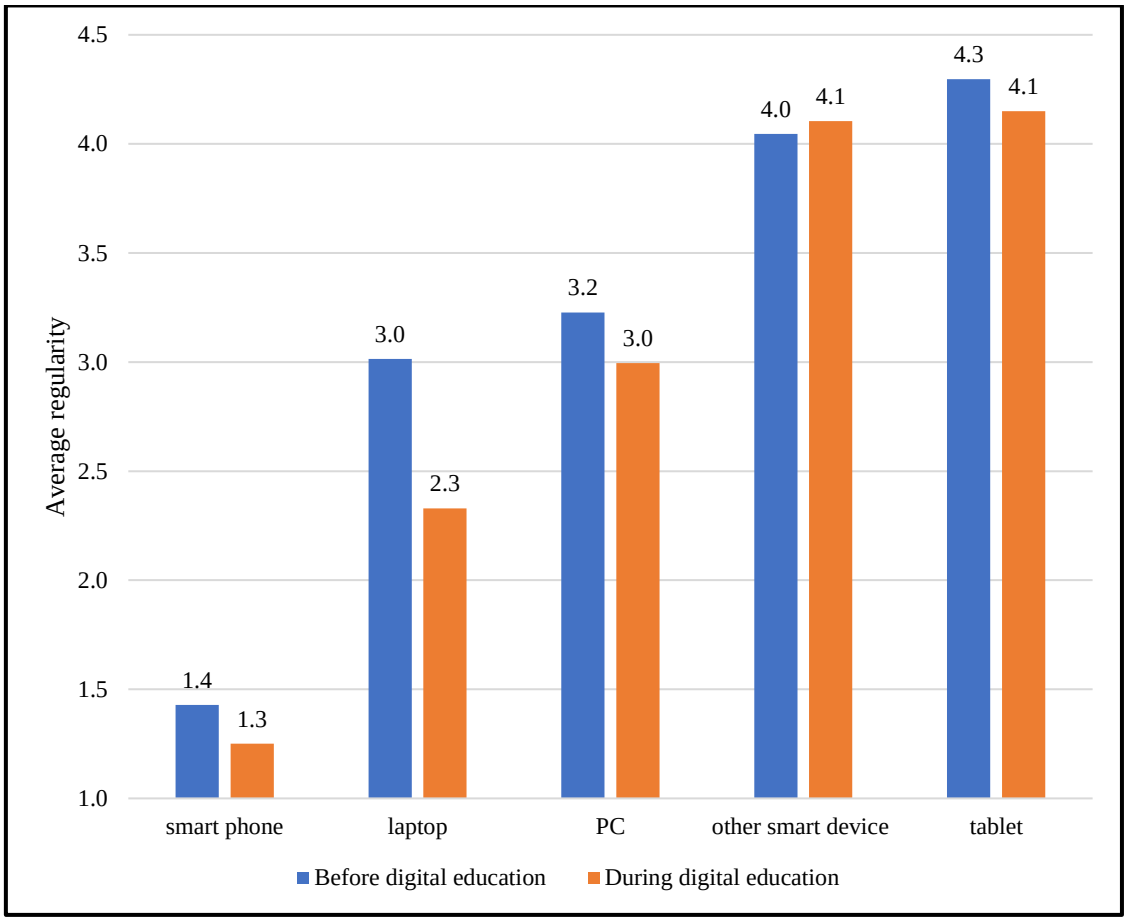


Table 2 shows how the using habits of young people in digital education have changed compared to the previous one. They had to mark the frequency on a five-point scale, where 1 was daily, 2 was weekly, 3 was monthly, 4 was half-yearly and 5 was „never". Based on the responses, it can be seen, as could be predicted, that mobile phone usage was at the forefront in both periods. The second most commonly used device was the laptop, followed by the computer and the least frequently labeled tablets. Except for „Other Smart Devices," it can be seen in all of them that they were used more often during digital education, with laptops growing in popularity the most. Probably because of their mobility, these were easier to obtain if they had to borrow from the family, they could be bought completely, unlike a computer, and writing a longer essay, a homework, was easier on them than on a smartphone. The results of the most recent Hungarian Youth Survey conducted in 2016 showed a similar picture: 85% of the approximately 8000 respondents in the 15-29 age group had already had a home ICT equipment (PC, laptop, tablet) and their own smartphone.

Table 2: *Frequency of using digital devices*



I also asked students about who they usually turn to if they need help. Table 3 shows the responses to the technical part of digital device use, and Table 4 shows the results related to learning, which are more related to theoretical/professional problems. It can be seen that in both cases the order is the same in the first three places: they try to find the solution to their problem by themselves, or they turn to friends and acquaintances, and the parents are in the 3rd place. This also supports what has been described before: Generation Z was already born into the world of the internet, it is natural for them to look for the answers to all their questions there first. And friends are probably in front of parents because this age group has a stronger influence of peers than parents, and ancestral digital competencies (mainly in technical matters) are in many cases not as developed as those of peers, so they are not as effective in helping.

What is thought-provoking is that in terms of learning, students ranked only their teachers in fourth place, and if we observe, they were given the same value as online platforms. I thought to emphasize the class teacher especially because online class communities and groups are becoming more and more widespread, of which the class teacher is also a member (in many cases he also creates the group), so in principle, you can get information quickly and easily in case of problems, but 422 however, the respondent was not ahead of the other teachers.

Table 3: *A source of help for a technical problem*

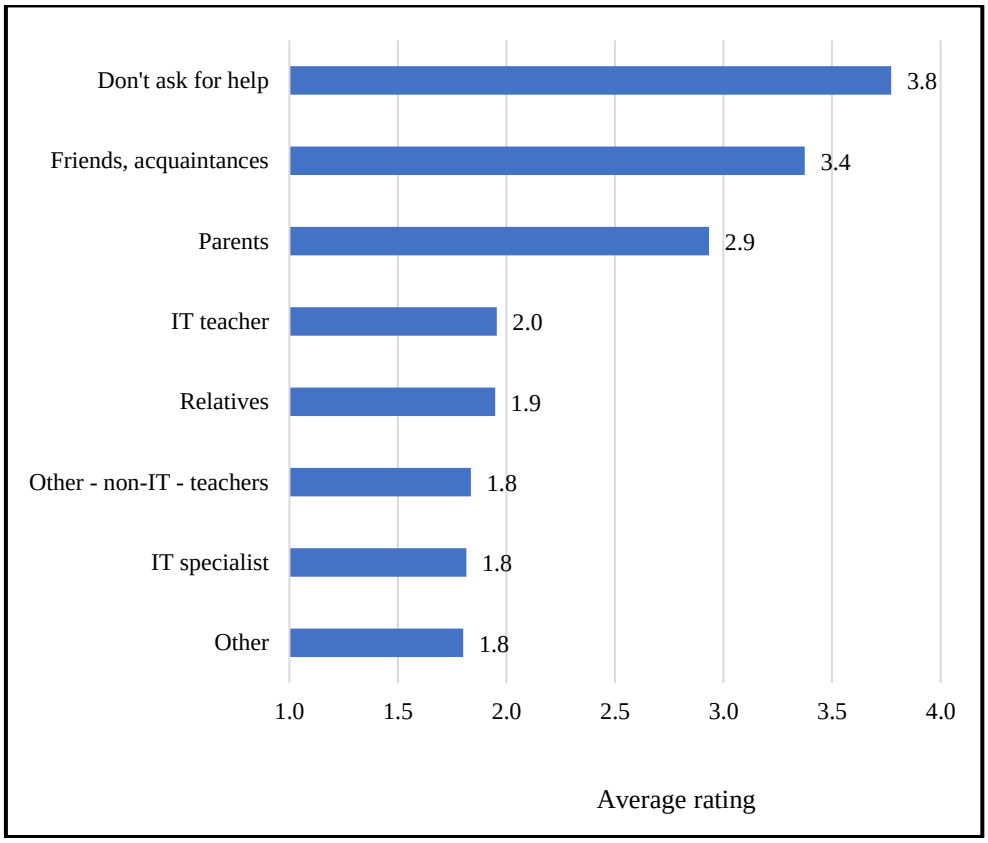
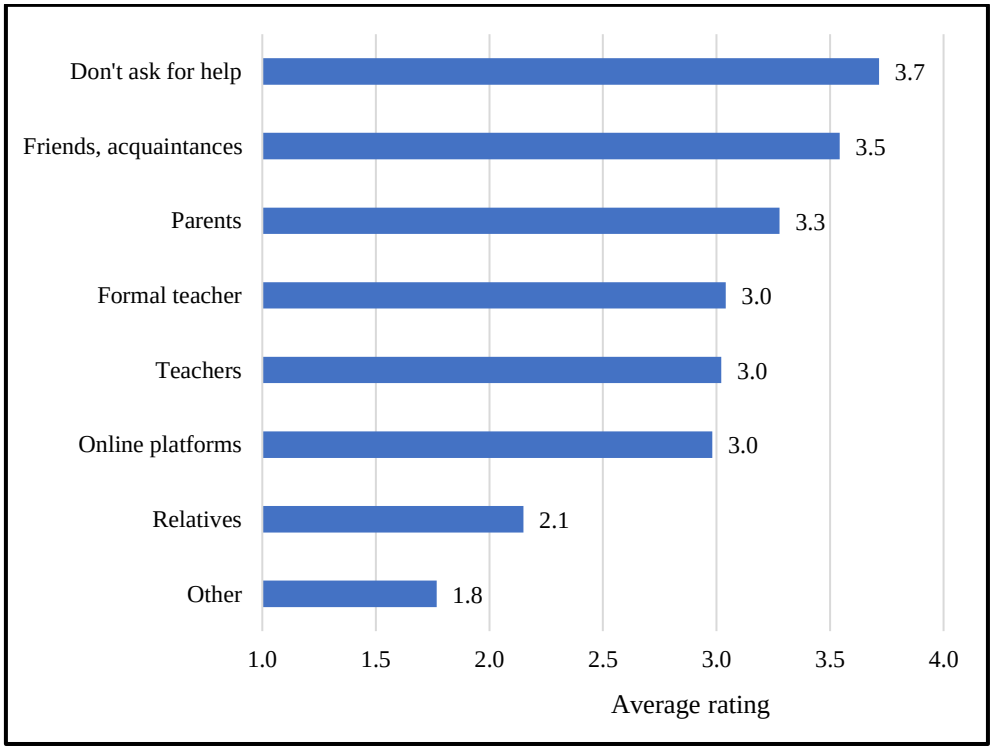


Table 4: *A source of help for a learning problem*



There was a question in the survey when students had to rate on a five-point scale (where 1 = not true at all, 5 = completely true) how well they consider the statements made to be valid for current

digital education. Table 5 shows the average responses to the teacher's statements. It can be seen that the students considered it mostly true for their teachers that those who have used digital tools so far are doing better in digital education. Teacher availability received an even higher average in this assessment, although a value of 3,6 is considered true rather than completely true. The respondents to the questionnaire mostly recorded their answers in May, but even after a month and a half of digital education, it seems that in many places there is no unified platform for teaching, as it was rated only with an average of 3,1. This probably also explains the student problem, which also has the same average, that it is difficult for them to follow tasks from a variety of sources.

Questions on teachers 'digital competencies received the lowest scores. Respondents tended to agree that technical challenges are the biggest problems for their teachers and, as a result, are unable to apply the potential of the tools in a variety of ways. Online teaching also did not receive a high average (2,9), although it is likely that this would have offset the problems with the comprehensibility of the tasks. One possible explanation for not attending online classes could be the lack of tools at home for teachers (e.g. camera, microphone), but in many cases classes could also be missed because the teacher was also forced to play a parental role at home.

Table 5: *Opinion about teachers during digital education*

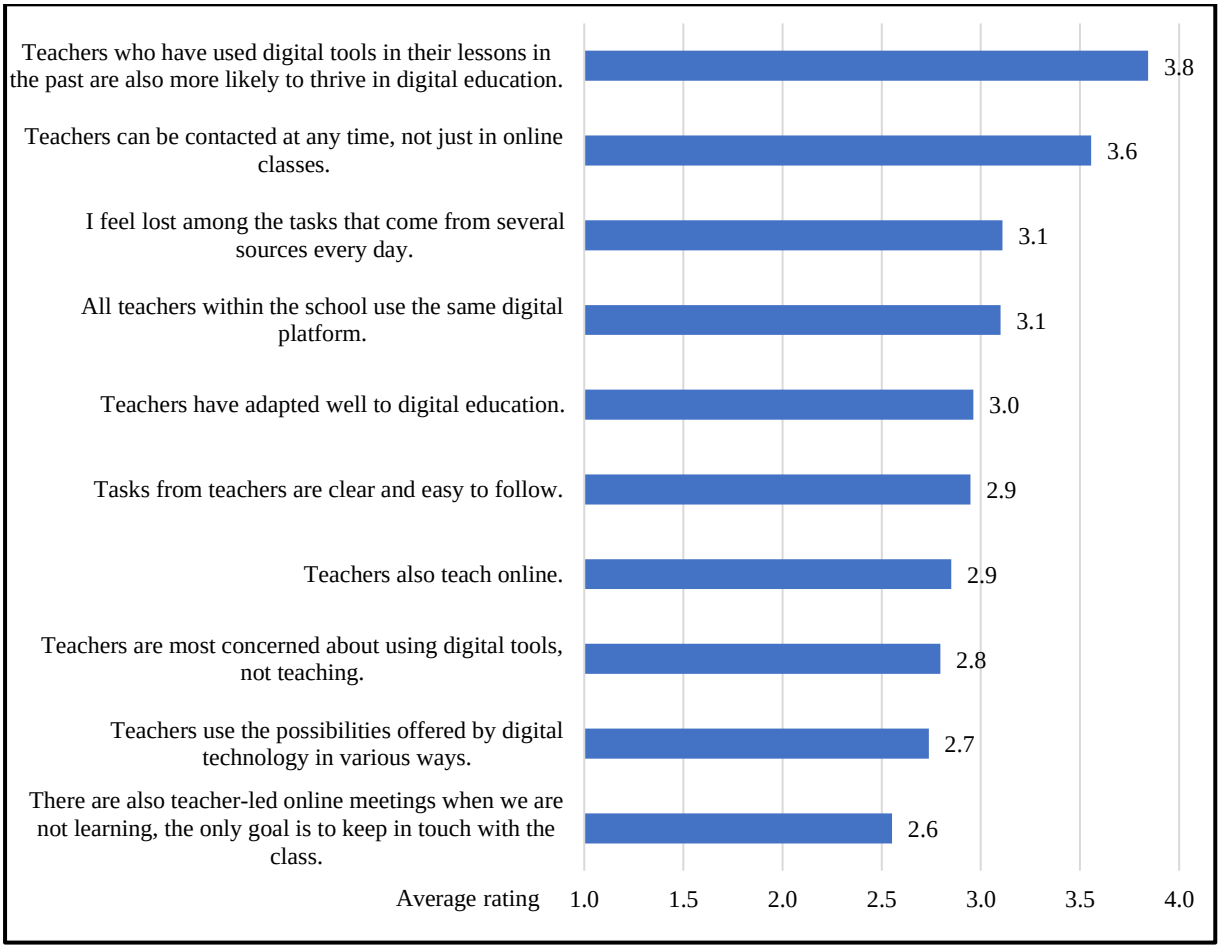
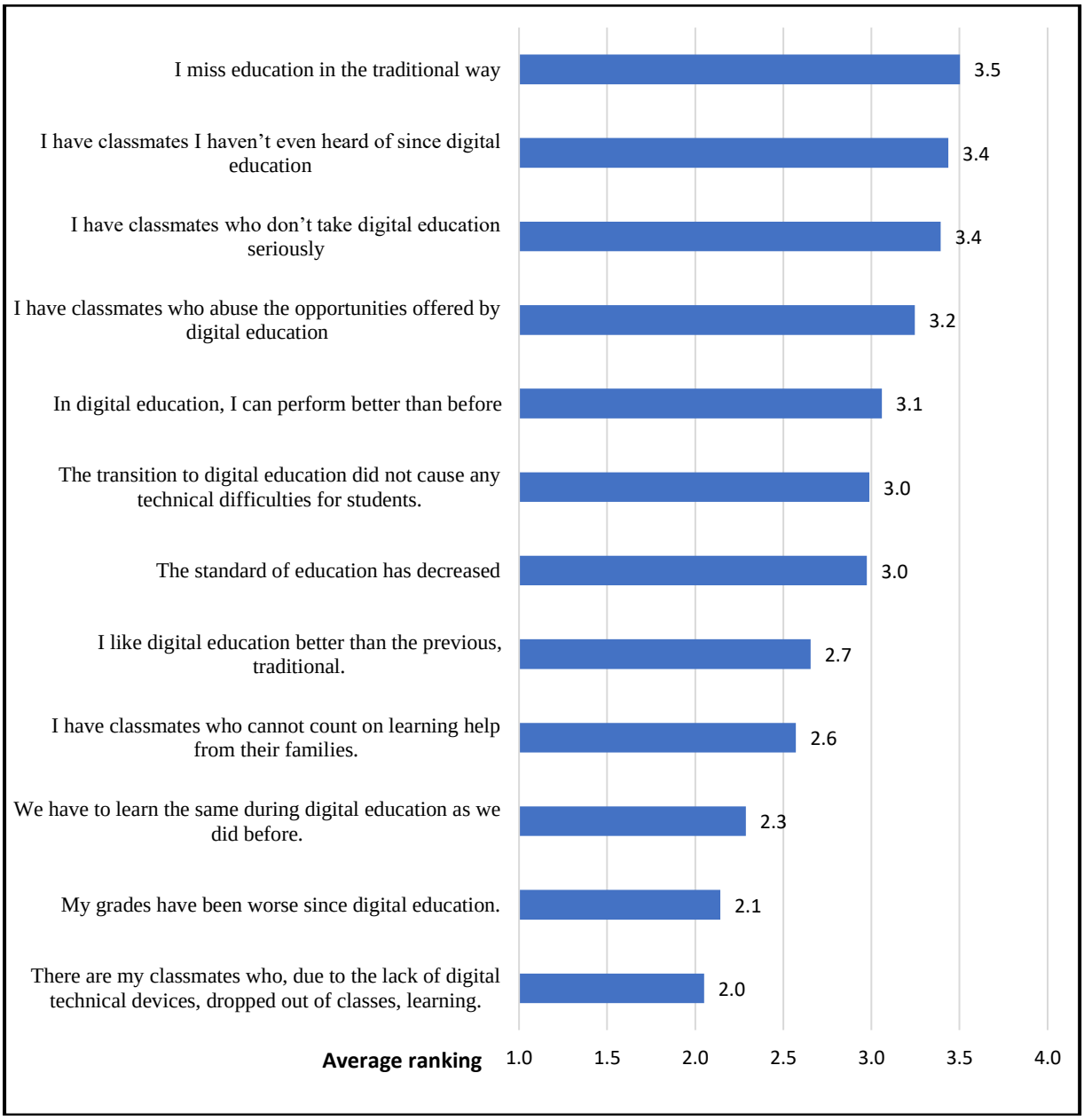


Table 6 lists the statements related to how students experienced digital education, how they see themselves, their peers, and the quality of education in this system. It can be seen that the majority of students tended to appreciate the fact that he lacked previous, traditional education. Although they need to learn more than before, the majority do not consider it true that their marks have deteriorated, and even prefer to perform better than before. This may also be explained by the fact that they can schedule their study time more efficiently, or by another more prosaic reason: digital accountancy is not yet working well and the authenticity of submitted work cannot necessarily be verified.

The decline in the standard of education was considered more true, and they were also quite honest about the attitude of their peers. According to them, they find it more true that many of their peers do not take this kind of education seriously, some who have "disappeared" into the system. And they disagree that they would stay away from classes due to a lack of technical equipment. The demographic analysis showed that almost 40% of the respondents live in the capital and in large and medium-sized cities, presumably therefore their technical equipment and access are better than those living in smaller, isolated settlements. Besides, I also think that those who do not have digital tools did not complete such an online questionnaire.

Table 6: *Assessing digital education and peer attitudes*



One of the most interesting things for me was reading the answers to the last part of the questionnaire, where I asked the students to share their experiences that they might not have had the opportunity to complete. As usual, at the end of a longer questionnaire, the majority (56,2%) did not write any further comments, but many interesting comments were received from the other 185 respondents. Nearly a quarter of them (23,2%) complained about a lot of tasks *(„Teachers expect a lot more. They give out*

more material than if they were now trying to make up for things that had not been done so far." / „This is not digital education, but rather just digital accountability.”). 16 people complained about the lack of teacher explanations („*A couple of teachers could send a little explanation and not just sample assignments because it does not make it possible to understand a new material.” / „I think teachers should have more digital lessons, especially from harder to learn subjects (chemistry, physics) and graduation subjects!”*). 10 people complained that they could not contact their teachers („*We can't reach teachers if a question arises.”).* And some also complained of teachers'digital competencies *(„Many teachers don't understand digital tools.” / „Those teachers who don't understand IT could throw away their egos and feel free to ask for help.”*).

Categorizing the responses, it can be said that 79,4% of the respondents made a negative comment rather than a positive one. Those who wrote good things highlighted a better individual schedule and more creative tasks.

5. Summary

The 21st century teacher faces many challenges. It is no longer enough to have a high level of knowledge in their subject matter, they need to have the new methodological knowledge and competences that fit the needs of the young people born into and socialized in the digital world and that are necessary for their effective education. Numerous international and Hungarian programs have been launched to begin digitizing education and prepare educators for new challenges, but none has brought about such rapid and far-reaching change as the pandemic has achieved with the closure of schools and the introduction of digital education.

Educators who were previously open to new technologies, demanding professional renewal, and have used such tools before, were able to facilitate the transition, make learning more interesting, not only for themselves but also for their students. And those who have kept themselves away from the digital space so far suddenly had to master the knowledge and routine accumulated by many over the years. Attitude and will again played a decisive role in who succeeded and to what extent.

The analysis of the questionnaire revealed that the respondents condemn the digital competences of their teachers, in many cases, they see the main reasons for the difficulties encountered (many assignments; unexplained teaching materials; lack of online lessons). If they had technical or learning issues, they tried to resolve them by themselves or ask their peers and parents for help rather than their educators.

The results provide several further analyzes and opportunities but highlighted that while the initial push has been made to reshape the pedagogical approach, the desirable goal would be to develop teachers' digital competence not only as a societal expectation but also as an ongoing individual need.

BIBLIOGRAPHY

Bartal, O. (2019): The Role of the Teacher and the Blended-Learning Method. *Képzés és Gyakorlat,* 2019/17. 3-4. sz. 133-13.

Bauer B., Pillók P., Ruff T., Szabó A., Szanyi F. E., Székely L. (2016): *Magyar Ifjúság Kutatás*. Source: http://ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf [2020.08.12.]

Buda, A. (2019): Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*. 2019/01. sz. 120-129.

Csikósné, M. E. (2019): A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat,* 2019/17. 3-4. sz. 23-32.

Digital Child Protection Strategy (2019): *Digitális Jólét Program – Zárótanulmány*. T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt., Budapest.

European Schoolnet (2012): *Survey of Schools: ICT in Education. Country Profile: Hungary*. Source: https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-3/hungary_country_profile_2FAB57AF-F489-B25C-BCB80245D177B964_49439.pdf [2020.08.11.]

Jakab, Gy. (2019): „Iskola a határon” - A digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai. *Új Pedagógiai Szemle,* 2019/11-12. 5-16.

Kárpáti, A. and Hunya, M. (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/2. sz. 65-106.

Digital Education Strategy of Hungary (2016): Attachment to the Government Proposal. Source: https://www.kormany.hu/download/a/59/d0000/Magyarorsza%CC%81g%20Digita%CC%81lis%20Oktata%CC%81si%20Strate%CC%81gia%CC%81ja.pdf [2020.08.12.]

Molnár, Gy. (2008): AZ IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei. *Szakképzési Szemle* XXIV. évf. 2008/3.sz. 257-278.

McCrindle, M. (2014): *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generation*. Forecast Strategy Research. McCrindle Research Pty Ltd.

Nemes, O. (2019): *Generációs mítoszok*. HVG könyvek, Budapest.

Nagy, M. (2004): *Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában*. Source: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ko-Nagy-Uj.html [2020.08.10.]

Pankász, B. (2016): *Online oktatási környezet és IKT tényezők összehasonlító vizsgálata a felsőoktatásban*. Source: https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15706/pankasz-balazs-phd-2016.pdf [2020.08.10.]

Prensky, M. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. Source: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [2020.08.08.]

Prievara, T. and Nádori, G. (2018): *A 21. századi iskola*. Enabler Kft., Budapest.

Szabó, Cs. M. (2019, ed.): Digital Competence of Teachers – How do we Teach Generation Z? *East West Cohesion III: Strategical study volumes*. Čikoš Group, Subotica.

Szabó, Cs. M. (2020, ed.): A serdülők kockázatviselkedése a közösségi oldalakon. *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában.* Hungarovox Kiadó, Budapest.

Szőke-Milinte, E. (2019, ed.): A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban. *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.

Tapscott, D. (2001): *Digitális gyermekkor. Az internet-generáció felemelkedése*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Tari, A. (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó, Budapest.

Zombainé, T. K. (2015): *Generációk összehasonlítása, különös tekintettel a Z generáció és tanáraik között fellelhető különbségekre*. Source: http://dolgozattar.repozitorium.bgf.hu/2395/1/Zombaine_Szakdolgozat.pdf [2020.08.02.]

A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS GONDOLKODÁS ÉS KUTATÁSI KÉSZSÉGEK ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYEI KÉMIAI ÉS FIZIKAI FELADATOK SEGÍTSÉGÉVEL

FEHÉR ZOLTÁN, JARUSKA LADISLAV, SZARKA KATARÍNA
Selye János Egyetem, Komárno, Szlovák Köztársaság
feherz@ujs.sk, jaruskal@ujs.sk, szarkak@ujs.sk

Összefoglaló

A pedagógus szakma egyik alapvető feladata, hogy a 21. század kihívásaira való felkészítés során megtanítsa a következő generációkat a természettudományos gondolkodás és kutatási készségek elsajátítására és fejlesztésére. Tanulmányunk egy, a természettudományos gondolkodás vizsgálatát és a kutatási készségek felmérését célul kitűző projektünk része. A bemutatott felmérés révén áttekintést szerettünk volna kapni, hogy a Selye János Egyetem Tanárképző Karának hallgatói mennyire sikeresen oldják meg a kémiai és fizikai tartalommal bíró feladatokat és ehhez milyen szinten tudják alkalmazni a természettudományos gondolkodáshoz kapcsolódó kutatási készségeiket. Mérőeszközként egy 12 nem standardizált kémia feladatot és 17 nem standardizált fizika feladatot tartalmazó feladatsort alkalmaztunk, amely a természettudományos gondolkodás és a kutatási készségek elemeire épült. A felmérés alapján képet alkothattunk a jövőbeli tanárok jelenlegi szintjéről a tudományos gondolkodás és a kutatási készségek területén. Megállapítottuk, hogy a fizikai és kémiai tesztfeladatok esetén eltérés mutatkozik a hallgatók összesített eredményességében és a kutatási készségek egyes csoportjaiban is. A feladatok megoldásában különbséget találtunk azon diákok csoportjainak teljesítménye között, akik középiskolai éveik alatt tanultak fizikát/kémiát és azok között, akik nem tanultak.

Kulcsszavak: *természettudományos gondolkodás, kutatási készségek, fizika, kémia*

1. Bevezető

A 21. században a társadalomtudományok, természettudományok és műszaki tudományok eddig nem látott fejlődése zajlik. A megszerzett és mindenki számára hozzáférhető információk mennyisége robbanásszerűen növekszik és a hagyományos tudományok határterületein új tudományterületek fejlődnek ki. Az új ismeretek felfedezése és gyakorlati alkalmazása közötti idő egyre rövidebb.

A fejlődés következtében már több mint két évtizede tapasztalható a nagymennyiségű tényszerű tudás jelentőségének visszaszorulása és a kulcsfogalmak és jelenségek alapos megértésére történő orientáció. Az oktatási folyamat ún. humanizálása és demokratizálása sok pozitívumot hozott az általános és középiskolák természettudományos nevelése számára. Sajnos egyúttal azonban magával hozta a tanulók felszínességét és a jelenségek és fogalmak mélyebb megértése iránti érdeklődésük csökkenését. Sokan úgy érezték, hogy a természetben lejátszódó jelenségekről elég felszínes áttekintés alapján beszélni, és kezdett elveszni a természettudományokra jellemző exaktság. Azok, akik természettudományi vagy műszaki tudományokat kezdenek el tanulni, gyakran feladják. Túlságosan nehéznek találják ezeket a területeket, és azt nemcsak azért, mert gyakran hiányzik az alapvető jelenségek és fogalmak megértése, de azért is, mert egyszeriben más megközelítést követelnek meg tőlük ezek a területek: szűkebb területre való összpontosítás, mélyebb és részletesebb analízissel összekötött szintézis.

2. A természettudományos gondolkodás és a kutatási készségek

A természettudományok tanulása szorosan összefügg az általános gondolkodási képességekkel. Ahhoz, hogy elsajátítsuk a tudományos fogalmakat, fejlett gondolkodási képességek (például a hasonlóságok-különbségek, rész-egész vagy oksági viszonyok felismerése; analógiák, modellek alkalmazása) szükségesek; a tudományos ismeretszerzés olyan képességek birtokában valósulhat meg, mint az elméletek, hipotézisek generálása, tesztelése, felülvizsgálata és e folyamatokra való reflektálás (Zimmerman, 2007). A kapcsolat azonban kölcsönös. A természettudományok tanulása, a hierarchikus fogalomrendszer elsajátítása elősegíti a más területeken is alkalmazható, általános gondolkodási képességek fejlődését (Adey és Csapó, 2012). A természettudományos tartalmak, problémák ezért kiváló lehetőséget teremtenek a gondolkodásfejlesztésre. A természettudományos gondolkodást a gondolkodás specifikus típusaként értelmezhetjük (Korom és Z. Orosz, 2020). Olyan mentális folyamatok összességét értjük alatta, amelyeket a természettudományos tartalmakról való gondolkodás, a tudományos problémákkal való foglalkozás vagy valamilyen megismerő tevékenység, például vizsgálódás, kísérletezés során használunk (Kuhn, 2002; Dunbar és Fugelsang, 2005).

Természettudományos oktatásunk számos problémával küzd: hiányosság mutatkozik a természettudományos ismeretek alkalmazásában, a mindennapi élet problémáinak megoldásában; folyamatosan csökken a tanulók természettudományok iránti motivációja, a természettudományos tantárgyak népszerűsége; a diákok egyre inkább elfordulnak a természettudományos pályáktól. A társadalom rohamos fejlődése következtében több új kihívásnak is meg kell felelnie oktatásunknak: a munkaerőpiacon eredményesen alkalmazható műveltség, szaktudás közvetítése szükséges; fel kell készíteni a diákokat a változásokhoz való alkalmazkodásra, a folyamatos, egész életen át tartó tanulásra (Nagy, 2010).

A természettudományokban tapasztalható óriási fejlődésre és nagy mennyiségű új információra való tekintettel az oktatási folyamatban a hangsúly az ismeretszerzésről, az ismeretek megtanulásáról a gondolkodásra és a kompetenciákra helyeződik át (Stuchlíková és Mareš, 2014). Ezért a cél az ismeretalapú oktatás helyett egy kompetenciaalapú oktatás megszervezése, ahol a diákok a természettudományos tárgyak tanulása során nemcsak ismeretek sokaságát szerzik meg, hanem azokat felhasználni, alkalmazni is képesek lesznek (Havas, 2009). A természettudományos tárgyakat így befogadhatóvá, élvezhetővé és élményszerűvé tehetjük a diákok nagyobb részénél (Csapó, 1999).
A természettudományos oktatás célja a természettudományos műveltséggel rendelkező ember kialakítása, akinek van elképzelése a természet működéséről, a szerepéről és aki képes az elsajátított tudást és megszerzett készségeket később felhasználni a mindennapi életben is. Miképpen lehet ezt a célt elérni? Az oktatási szakemberek megegyeznek abban, hogy a tanulóknak lehetőséget kell nyújtani arra, hogy megismerjék a természet és a tudomány működését, azaz lehetővé tenni számukra, hogy kutassanak, felfedezzenek, kísérletezzenek.

A természettudományos műveltség része a kísérletre, megfigyelésre alapozott tudásszerzés, a kutatás meghatározott lépéseinek adott sorrendben kivitelezett komplex folyamata során. A tudományos kutatás alapvetően problémamegoldó tevékenység (Laudan, 1977), ezért menetében a problémamegoldás általános szakaszai (Pólya, 1969) jelennek meg.

Ha a helyzet megoldásához vezető utakat, lehetőségeket keressük, akkor a természettudományi tantárgyak oktatása során olyan tevékenységekre szükséges összpontosítani, amelyeket a tanulók szívesen végeznek, főleg a gyakorlati és kutatásalapú tevékenységekre és a mindennapi valós élethez köthető jelenségekkel és dolgokkal kapcsolatos oktatásra, témákra, feladatokra (Kekule és Žák, 2010).

Több vizsgálat mutatott rá arra, hogy a tanárok felkészültsége, a kutatásalapú tanulással kapcsolatos tapasztalata és nézetei nagymértékben befolyásolják a tanulás sikerességét (Roehrig és Luft, 2004; Fogleman, McNeill, és Krajcik, 2011). Nagy szükség van tehát arra, hogy a tanárképzés és a tanártovábbképzés során a gyakorlatban is megismertessük ezt a módszert.

A kutatásalapú tanulás színesebbé, érdekesebbé teheti a természettudományos órákat, növelve ezzel a tanulók érdeklődését, tantárgyi motivációját (Potvin és Hasni, 2014). Mindemellett eredményesen fejlesztheti a tanulók tárgyi tudását, kutatási készségeit, a tudomány működéséről alkotott nézeteit (Wilson et al., 2010; Minner, Levy és Century, 2010), és hozzájárul az összefüggések mélyebb megértéséhez.

A kutatásalapú tanulás egy aktív tanulási módszer. Lényege, hogy a tanulók egy kérdés megválaszolása érdekében valamilyen vizsgálatot végeznek, adatokat gyűjtenek és elemeznek, illetve következtetéseket vonnak le (Pedaste et al., 2015). Kisebb-nagyobb mértékben önállóan szervezik a

tanulási folyamatot, így nagyobb felelősség hárul rájuk. Nemcsak tanulnak a tudományokról, hanem maguk is művelik azt. A lépések céljainak tudatosításával, a vizsgálatok átbeszélésével hitelesebb képet kaphatnak a tudomány természetéről (nature of science), illetve a tudásgyarapítás folyamatáról (Korom és Z. Orosz , 2020).

A kutatásalapú tanulásban is a tudományos kutatás és a problémamegoldás menete jelenik meg, melynek során a tanulók konkrét természettudományos problémákat, jelenségeket vizsgálnak (Csapó, Korom és Molnár, 2015). A kutatásalapú oktatás azon alapszik, hogy a pedagógus a tanulónak nem a kész és egységes ismereteket adja át, hanem problémahelyzetek és megfelelően megfogalmazott, megszabott kísérletező-kutató kérdések felállításával ösztönzi a tanulók tevékenységét és megszervezi a tanulási folyamatot, ezáltal megteremtve az aktív tanulói kutatás és ismeretek elsajátításának feltételeit (Kireš et al., 2016; Samková et al., 2015).

A tanuló számára ez magába foglalja mind a kutatási készségek elsajátítását, mind a kutatási folyamat megértését (Nezvalová, Bílek és Hrbáčková, 2010). Ha közelebbről megvizsgáljuk, milyen készségek vannak a kutatásalapú oktatás középpontjában, több különféle osztályozást találhatunk. Azokat a készségeket tekinthetjük tipikus kutatási készségeknek, amelyek közvetlenül szükségesek a kutatás vagy kísérlet egyes szakaszainak megvalósításához.Ilyen rendszert állítottak össze például Fradd et al. (2001). Modelljükben a kutatási készségek hat kategóriát képeznek: (1) kérdésfelvetés, hipotézisalkotás; (2) a kutatás tervezése (módszerek, eljárások, szükséges anyagok és eszközök, kísérleti elrendezések megválasztása, a kísérlet lépéseinek meghatározása, változók azonosítása és kontrollja); (3) a kutatás kivitelezése (a kísérleti terv megvalósítása, megfigyelés, adatgyűjtés); (4) következtetés (adatok elemzése, magyarázat, következtetések megfogalmazása); (5) eredmények bemutatása; (6) alkalmazás.

Valamivel egyszerűbb Van den Berg (2013) kutatási készségeket tartalmazó modellje, amely a kutatást/kísérletet négy szakaszra bontja: a probléma megfogalmazása és tervezés; megvalósítás/implementálás; analízis/interpretálás; applikálás és további felhasználás.

A kutatás egyes szakaszaiból indulnak ki további szerzők is, Wenning (2007) a kutatási készségek jóval aprólékosabb rendszerét fogalmazza meg. Más szerzők a kutatási képességeket, más néven tudományos kompetenciákat a tanulók életkora és intellektuális fejlettsége szerint osztályozzák (Wenning, 2010; NRC, 2000; Held et al, 2011).

3. Természettudományos gondolkodás és kutatási készségek felmérése

A természettudományos gondolkodás vizsgálata és a kutatási készségek felmérése az elsődleges célja az 1/0663/19 számú VEGA projektünknek, melynek címe: „*A természettudományi és matematikai gondolkodás a középiskolai oktatásban és a szakdidaktikai tartalmak innovációja*”. A projekt célja összehasonlító empirikus kutatás keretében kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek segítségével vizsgálni a természettudományi tantárgyak és a matematika oktatásának helyzetét szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban és Komárom-Esztergom megye középiskoláiban. A kutatás során tervezzük a tanulók természettudományos és matematikai gondolkodásának, megértési nehézségeinek és tanulási sajátosságainak megállapítását, e tantárgyak tanulásához való viszony feltérképezését.

A projektünk keretén belül megvalósuló empirikus kutatás első fázisában az egyes természettudományi tantárgyakból összeállított feladatsorokkal teszteljük a középiskolák első évfolyamos tanulóit. Ezzel az általános iskola felső tagozatán megszerzett kutatási készségek és gondolkodás szintjét mérjük fel. Ennek megfelelően vannak összeállítva a feladatsorok a fizika, kémia, biológia és informatika tantárgyakból. A feladatok összeállítása során a fentebb említett modell (Fradd et al., 2001) kutatási készségeinek első négy csoportjára összpontosítottunk, tehát a kérdésfelvetés (K1), a tervezés (K2), a kivitelezés (K3) és értelmezés (K4) készségekre (1. táblázat).

1. táblázat: *Kutatási készségek csoportosítása és jelölése*

Kategória	Kutatási készségek
K1	K1a - kérdésfelvetés
	K1b - hipotézisalkotás
	K1c - előrejelzés
K2 - tervezés	K2a - módszerek, eljárások tervezése

	K2b - szükséges anyagok és eszközök
	K2c - kísérleti elrendezések megválasztása
	K2d - kísérlet lépéseinek a meghatározása
	K2e - változók azonosítása s kontrollja
K3 - kísérlet kivitelezése	K3a - kísérleti terv megvalósítása
	K3b – megfigyelés
	K3c – adatgyűjtés
	K3d – felmerülő hibák elhárítása
K4 - eredmények értelmezése és következtetések	K4a - adatok elemzése
	K4b - magyarázat
	K4c - következtetések megfogalmazása

Forrás: Fradd, Lee, Sutman és Saxton, 2001

A feladatok összeállítása során fontos szempont volt, hogy olyan feladatokat fogalmazzunk meg, amelyek nagyobb előzetes tantárgyi tudás, ismeretek nélkül is megoldhatók, vagyis a tanulók természettudományos gondolkodására alapozva valamilyen jelenség, folyamat, kísérlet megértését mérik fel. Tartalmilag a feladatok az alapiskola felső tagozata tananyagának felelnek meg, a fizika feladatok témakörök szerinti eloszlását a 2. táblázat mutatja. A legtöbb fizika feladat a mechanika témakörrel kapcsolatos. További feladatok a hőtan és elektromosság területét érintették, illetve egy-egy feladat a hangtan és csillagászat témakörből is bekerült a tesztünkbe.

2. táblázat: *Fizika feladatok témakörei*

Feladat	Témakör	Jelenség
F1	hőtan	halmazállapot-változás, víz és jég
F2	elektromosság	mágneses indukció
F3	hőtan	folyadék hűtése
F4	mechanika	folyadékok mechanikája, egyensúly
F5	hőtan	hőtágulás, tömegmegmaradás
F6	hőtan	anyagok tulajdonságai, hőszigetelés
F7	mechanika	munkavégzés
F8	mechanika	erőkar, emelő, nyomaték
F9	elektromosság	áramerősség az áramkörben
F10	mechanika	erők, csiga
F11	mechanika	tömegmegmaradás
F12	csillagászat	égitestek mozgása
F13	mechanika	erők eredője
F14	mechanika	mozgás, út-idő
F15	elektromosság	elektromos ellenállás
F16	hangtan	hang terjedése
F17	mechanika	folyadék nyomása

Hasonlóan a kémia tesztfeladatsor tartalmi validitását is a témakörök és a feladatokban szereplő jelenségeknek a felső tagozatos tananyaggal való összhangja határozza meg (3. táblázat).

3. táblázat: *Kémia feladatok témakörei*

Feladat	Témakör	Jelenség
K1	Sztöchiometria	kémiai reakciók
K2	Anyagi rendszerek	oldatok halmazállapot-változása
K3	Szervetlen kémia	szén-dioxid szintézise
K4	Redoxi folyamatok	galvánelem kapocsfeszültsége
K5	Redoxi folyamatok	galvánelem
K6	Anyagi rendszerek	keverékek elválasztása
K7	Redoxi folyamatok	galvánelem

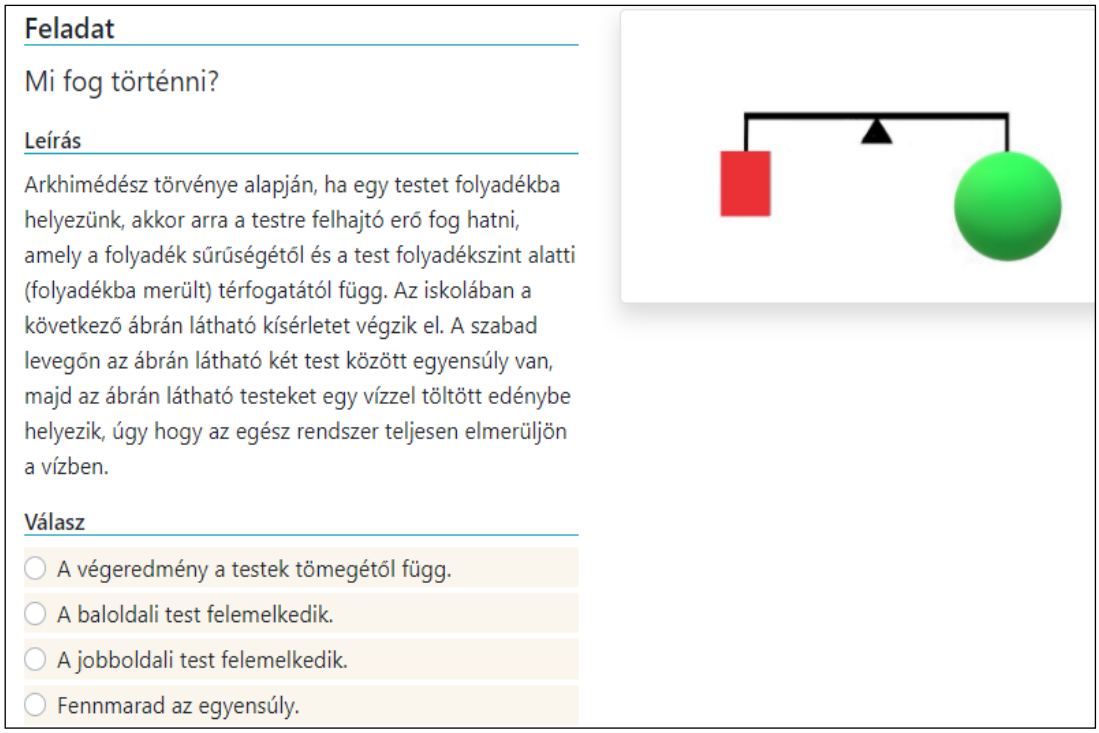
K8	Biokémia	Pasteur hatás, élesztőgombák
K9	Szerves kémia	földgáz odorizációja
K10	Redoxi folyamatok	Becket-sor
K11	Termokémia	oldódást kísérő hőjelenség
K12	Szervetlen kémia	klór szintézise

A projekt céljaira készült teszteket arra is felhasználtuk, hogy felmérjük egyetemünk tanító- és tanárképzős hallgatói természettudományos gondolkodásának és kutatási készségeinek szintjét. A hallgatók kiválasztásának fő szempontja az volt, hogy ezek a hallgatók egyetemi tanulmányaik végeztével az általános iskola alsó és felső tagozatán fognak természetismeret tantárgyat illetve fizikát, kémiát tanítani. A másik szempont a hallgatók kiválasztásánál az volt, hogy egyetemi tanulmányaik során teljesítettek egy, a fizika és kémia alapjait összefoglaló tantárgyat, így bizonyos szinten tisztában vannak az alapvető fogalmakkal és jelenségekkel, tehát az előismereteik alapján megfelelnek a feladatok tesztelésének követelményeinek. Mivel a feladatok a hallgatók gondolkodásának szintjét mérik fel, ezért ha egy feladatnál bizonyos mértékig ismeretekre, tudásra volt szükség, akkor azt a feladatot egy rövid leírással, magyarázattal kiegészítettük.

Az alább bemutatott feladatok illusztrálják, hogy milyen jellegű problémákat tartalmaznak a kiválasztott kutatási készségekre alapuló tesztjeink. A kiválasztott kémia feladat (1. ábra) a kutatás kivitelezése készségekhez tartozik, ahol a válaszadónak a már összeállított kísérlet menetében előállt hibát kell elhárítania, a modellünkben ez a K3d készség. Azokat a válaszlehetőségeket kell megjelölni, amelyekkel megoldható a keletkezett probléma.

1. ábra: *Kémia feladat bemutatása*

A fizika teszt F4 feladata a K1c előrejelzés kutatási készséget mérte fel, a vizsgált témakör a mechanika és ezen belül a folyadékok mechanikája és Arkhimédész törvénye volt (2. ábra).A feladat lényegében két mechanikával kapcsolatos jelenség elképzelését igényli a tanulóktól: a merev test egyensúlyi helyzetét (kétkarú emelő) és Arkhimédész törvényének működését. A feladat megoldásához nem kell számolni, csak a hétköznapokban is előforduló jelenségeket kellett elképzelni.



2. ábra: *Az F4 feladat fizikából*

A fizika és kémia feladatsorok tesztelése 2019/20-as tanév téli szemeszterében történt a Selye János Egyetem Tanárképző Karának diákjai bevonásával. A fizika feladatsor esetén összesen 71 tesztlap adatait elemeztük. A kémia feladatsort 70 tanító- és tanárképzős hallgató válaszai alapján értékeltük ki. A két minta között lehet átfedés, de nem feltétlenül azonosak a válaszadók.

4. A feladatok tesztelésének eredményei - a fizika és kémia feladatsorok kiértékelése

A fizika teszt 17 feleletválasztós feladatot tartalmazott, megadott négy válaszlehetőséggel. Az elérhető pontszám összesen 17 pont. A kémia feladatsor 12 feladatot tartalmazott, több feladat részfeladatokra volt felbontva, így összesen 41 pont volt elérhető. A tesztelés külön valósult meg, a fizika feladatsort 71 hallgató oldotta, a kémiát pedig 70.

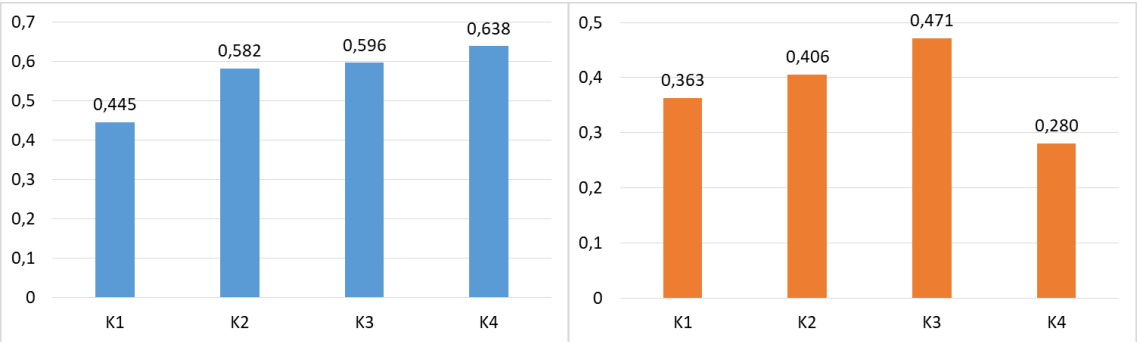
A két tesztben elért átlagos eredményesség 56,4% a fizika és 38,4% a kémia feladatsoron. A pontszámok értékeit statisztikai próbával összehasonlítva ($t = 7{,}045$, $df = 139$, $p < 0{,}05$) lényeges eltérést mutattunk ki a két teszt feladatainak eredményessége között. Ez két tényezőre vezethető vissza: a fizika és kémia feladatsorok nehézségi szintje eltérő és/vagy a diákok ismeretei a két tantárgyból nagyban különböznek. Mivel a tesztelés nem standardizált feladatsorokkal zajlott, nem tudjuk összehasonlítani az eredmények alapján a hallgatók fizika és kémia tudását. A két teszt eredményét tehát külön értékeljük.

A felmérés alapvető céljának megfelelően elemeztük a hallgatók teljesítményét a vizsgált négy készségcsoportban (K1-K4). A4. összefoglaló táblázatban a fizika és kémia tesztek esetén látható a maximálisan elérhető pontszám a kutatási készségek egyes kategóriáihoz tartozó feladataiban és a hallgatók által elért átlagos pontszám %-ban kifejezve.

4. táblázat: *Átlagos eredményesség a készségek csoportjaiban*

	Fizika		*Kémia*	
készség-csoport	max. pontszám	átlagos eredményesség [%]	max. pontszám	átlagos eredményesség [%]
K1	5	44,5	7	36,3
K2	3	58,2	20	40,6
K3	3	59,6	6	47,1
K4	6	63,8	8	28,0

A feladatsorok összeállítása eltérő volt, ami megmutatkozik az eredményességben is, viszont a kutatási készségek csoportjait vizsgálva csak az eredmények értelmezése, következtetések levonása (K4) kategóriában van szembetűnő különbség. A fizika tesztben a K4 volt a legmagasabb, míg a kémiában a legalacsonyabb érték. A kémia feladatokban a hallgatók a kutatás kivitelezése, megvalósítása (K3) területen érték el a legmagasabb átlageredményt, de ez is 50% alatti. A többi területen a hallgatók ennél is alacsonyabb átlageredményt értek el. A fizika feladatoknál a hallgatók legkevésbé sikeresek a hipotézisalkotás, kérdésfelvetés készségek (K1) csoportjában voltak.



3. ábra: *A fizika (baloldali) és kémia (jobboldali) feladatok átlagos pontszámai a készségek szerint*

A kutatási készségekben elért eredményeket a tesztek összeállítása, az egyes feladatok nehézsége is meghatározta, ezért megvizsgáltuk a feladatsorok szerkezetét is, a diákok által elért pontszámok alapján. A hallgatók eredményességét a feladatban elért átlagos pontszámnak a megszerezhető pontszámhoz viszonyított értékével fejeztük ki %-ban. Az eredményesség alapján egy olyan összefoglaló táblázatot készítettünk, amely a feladatok megoszlását mutatja 20%-os besorolással a kutatási készségek szerint (5. táblázat).

5. táblázat: *Feladatok eredményessége a kutatási készségek szerint (adatok %-ban)*

Eredményesség [%]	*Fizika*				*Kémia*			
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4
80% felett	84,5	97,2		87,3 84,5 81,7				
60-80%	70,4		67,6	69,0				
40-60%			59,2 52,1		41,2	55,9 41,4	54,3 45,7	
20-40%	33,8	22,5 21,1		33,8 26,8		30,0		37,1 30,7 26,7
20% alatt	18,3 15,5				7,1	15,0 4,3		8,6

Az 5. táblázatból látható, hogy az egyes kompetenciákban a feladatok száma nem azonos, de a feladatsor összeállításakor ez nem volt követelmény. Az egyes kompetenciákhoz tartozó feladatok között is jelentős eltérések vannak. Az eltérést többek között a feladatok igényessége és az adott természettudományos jelenség megfelelő ismerete is befolyásolta.

A fizika teszten öt feladatban 80% felett teljesítettek a hallgatók és csak két feladat volt nagyon nehéz számukra, 20%-on aluli átlagos eredményességgel. A kémia teszten nem volt olyan feladat, melyben 60% feletti eredményesség adódott volna. Ezek alapján a kémia feladatok a tanítóképzős hallgatóknak nehéznek bizonyultak, de mint írtuk felső tagozatos tananyag alapján összeállított tesztekről van szó és így elvárható volt a magasabb teljesítmény az egyes feladatokban is.

A tesztekkel nem a válaszadók ismereteit és tárgyi tudását mértük fel, hanem olyan általános gondolkodási és kutatási készségeket, melyek jellemzők a természettudományokra. Ezek a készségek az iskolai oktatásban elsősorban, de nem kizárólag a természettudományi tantárgyakban fejleszthetők. Tehát elvárható, hogy azoknak a diákoknak a teljesítménye, akik előző tanulmányaikban fizikát és/vagy kémiát is tanultak megmutatkozik a tesztben is.

A feladatok megoldásában valóban különbséget találtunk azon diákok csoportjai között, akik középiskolai éveik alatt tanultak fizikát/kémiát és azok között, akik nem tanultak. A 71 hallgatóból 17 nem tanult középiskolában fizikát, ők 47,8%-os átlagot értek el. A többi 54 hallgató, akik legalább egy évet tanultak fizikát 59,2%-os átlageredményességgel végeztek. A feladatsor pontozása alapján ez megközelítőleg 2 pontos különbség, ami gyakorlatilag két feladat helyes megoldását jelenti. Részletesebben megfigyelve azon hallgatók csoportját, akik középiskolájukban nem tanultak fizikát, azt állapíthatjuk meg, hogy jellemzően csak azokat a feladatokat oldották meg helyesen, melyek eredményessége a teljes mintában is 80% feletti.

A kémia feladatok megoldása esetén is az eredményesség összefüggésben van azzal, hogy a hallgató középiskolai évei alatt tanult-e kémiát. A 70 résztvevőből 48-an tanultak kémiát legalább egy évig, de többségük 3-4 évig. A tesztben elért átlagos teljesítményük 40,1% volt. Az a 21 diák, akik nem tanultak középiskolán kémiát gyengébb 33,9%-os átlageredménnyel teljesítették a tesztet.

5. Befejezés

A felmérés alapján képet alkothattunk a hallgatóink egy csoportjának, leendő tanítók és tanárok természettudományos gondolkodásának szintjéről és a kutatási készségeikfejlettségéről. Megállapítottuk, hogy a fizikai és kémiai tesztfeladatok esetén eltérés mutatkozik a hallgatók összesített eredményességében és a kutatási készségek egyes csoportjaiban is. Ezek az eredmények nem a hallgatók tudásszintjét mutatják, hanem a gondolkodási képességeikben lévő hiányosságokat tárják fel.A feladatok megoldásában különbséget találtunk azon diákok csoportjainak teljesítménye között, akik középiskolai éveik alatt tanultak fizikát/kémiát és azok között, akik nem tanultak. A hallgatók teszten elért eredményei alapul szolgálhatnak a tanárképzés koncepciójának tervezésénél és innovációjánál is. A természettudományi tantárgyak módszertani óráin több hangsúlyt kell fektetni a természettudományos gondolkodásra és a kísérletek, jelenségek bemutatására. A tanárképzés ezen funkciója azért fontos, mert a hallgatók egyik feladata tanulmányaik befejezte után az alsó tagozatos tanulók természettudományos gondolkodásának és kutatási készségeinek fejlesztése lesz.

Acknowledgements

This contribution was created with the financial support of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic within the project VEGA no. 1/0663/19 "Analysis of science and mathematics education in secondary schools and innovation of the content of vocational didactics".

IRODALOMJEGYZÉK

Adey, P. és Csapó, B. (2012): A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Csapó, B. és Szabó, G. (szerk.): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–58. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6058/1/1852761.pdf [2020.08.10.]

Csapó, B. (1999): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskolakultúra*, **9**. 10. sz. 5–17.

Csapó, B., Korom, E. és Molnár, Gy. (2015): *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 90-91.

Dunbar, K. és Fugelsang, J. (2005): Scientific Thinking and Reasoning. In: Holyoak, K. J. – Morrison, R. G. (eds.): *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press. 705−725. https://www.researchgate.net/publication/285936617_Scientific_Thinking_and_Reasoning [2020.08.10.]

Fogleman, J., McNeill, K. L. és Krajcik, J. (2011): Examining the Effect of Teachers' Adaptations of a Middle School Science-oriented Curriculum on Student Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, **4**. 2. sz. 149–169. DOI: 10.1002/tea.20399, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tea.20399 [2020.08.10.]

Fradd, S. H., Lee, O., Sutman, F. X. és Saxton, M. K. (2001): Promoting science literacy with English language learners through instructional materials development: A case study. *Billingual Research Journal*. **25**. 4. sz. 417–439.

Havas, P. (2009): A természettudományi kompetenciákról és a természettudományi oktatás kompetencia alapú fejlesztéséről. In: Demeter Kinga (Szerk.) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 199-216. http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/havas-peter [2020.08.10.]

Held, Ľ., Žoldošová, K., Orolínová, M., Juricová, I. és Kotuľáková, K. (2011): *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (IBSE v slovenskom kontexte)*. SAV Bratislava: VEDA.

Kekule, M. és Žák, V. (2010): Postoje žaků k vyuce fyziky v Česke republice – vybrane vysledky. *Sciencia in educatione*, **1**. 1. sz. 51–71.

Kireš, M., Ješková, Z., Ganajová, M., és Kimáková, K. (2016): *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní*. Štátny pedagogický ústav. Bratislava.

Korom E. és Z. Orosz G. (2020): A természettudományos nevelés fő kutatási irányzatai. In: *Magyar Tudomány*. **181.** sz. 34–46. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.4

Kuhn, D. (2002): What Is Scientific Thinking and How Does It Develop? In: Goswami, U. (ed.): *Handbook of Childhood Cognitive Development*. Oxford: Blackwell. 371–393. https://www.tc.columbia.edu/faculty/dk100/faculty-profile/files/10_whatisscientificthinkingandhowdoesitdevelop.pdf [2020.08.10.]

Laudan, L. (1977): *Progress and its problems*. Berkeley University of California Press

Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra Online*, **1/2010** sz. 31-51.

Minner, D. D., Levy, A. J. és Century, J. (2010): Inquiry-based Science Instruction–What Is It and Does It Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*. **47**. sz. 474–496. https://www.researchgate.net/publication/227641081_Inquiry-based_science_instruction-What_is_it_and_does_it_matter_Results_from_a_research_synthesis_years_1984_to_2002 [2020.08.10.]

National Research Council (NRC). (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards, A Guide for Teaching and Learning*, National Academy Press. Online: http://www.nap.edu

Nezvalová, D., Bílek, M. és Hrbáčková, K. (2010): *Inovace v přírodovědném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A. et al. (2015): Phases of Inquiry-based Learning: Definitions and the Inquiry Cycle. *Educational Research Revie.* **14**. sz. 47–61. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.02.003. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X15000068 [2020.08.10.]

Pólya, Gy. (1969): *A gondolkodás iskolája.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Potvin, P. és Hasni, A. (2014): Interest, Motivation and Attitude towards Science and Technology at K-12 Levels: A Systematic Review of 12 Years of Educational Research. *Studies in Science Education*. **50**. 1. sz. 85–129. DOI: 10.1080/03057267.2014.881626, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057267.2014.881626 [2020.08.10.]

Roehrig, G. H. és Luft, J. (2004): Constraints Experienced by Beginning Secondary Science Teachers in Implementing Scientific Inquiry Lessons. *International Journal of Science Education.* **26.** 1. sz. 3–24. DOI: 10.1080/0950069022000070261

Samková, L., Hošpesová, A., Roubíček, F. és Tichá, M. (2015): Badatelsky orientované vyučování matematice. *Scientia in educatione*. **6**. 1. sz. 91–122. ISSN 1804-7106

Stuchlíková, I. és Mareš, J. (2014). Rozvoj metakognitivních kompetencí žáků – otevřený úkol. *Pedagogika*. **64.** 3. sz. 267–269.

Van den Berg, E. (2013). The PCK of Laboratory Teaching: Turning Manipulation of Equipment into Manipulation of Ideas. *Scientia in educatione*. **4**. 2. sz. 74–92.

Wenning, C. J. (2007). Assessing inquiry skills as a component of scientific literacy. *Journal of Physics Teacher Education*, 4. 2. sz. 21–24. Online: http://www2.phy.ilstu.edu/pte/publications/assessing_ScInq.pdf [2020.08.10.]

Wenning, C. J. (2010). Using inquiry spectrum learning sequences to teach science, *Journal of Physics Teacher education.* 5. 4. sz. 11–19.
Online: http://www2.phy.ilstu.edu/pte/publications/learning_sequences.pdf [2020.08.10.]

Wilson, C. D., Taylor, J. A., Kowalski, S. M. et al. (2010): The Relative Effects and Equity of Inquiry-based and Commonplace Science Teaching on Students' Knowledge, Reasoning, and Argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*. **47**. 3. sz. 276–301. DOI: 10.1002/tea.20329.
https://www.researchgate.net/publication/227536323_The_relative_effects_and_equity_of_inquiry-based_and_commonplace_science_teaching_on_students'_knowledge [2020.08.10.]

Zimmerman, C. (2007): The Development of Scientific Thinking Skills in Elementary and Middle School. *Developmental Review*, **27**. 2. sz. 172–223. DOI: 10.1016/j.dr.2006.12.001, https://www.researchgate.net/publication/222697483_The_development_of_scientific_thinking_skills_in_elementary_and_middle_school [2020.08.10.]

RESULTS OF ANALYSIS OF SCIENTIFIC THINKING AND INQUIRY SKILLS THROUGH CHEMICAL AND PHYSICAL TASKS

Summary

It should be a fundamental in the teaching profession the learning and developing of scientific thinking and inquiry skills in preparing next generation for life in the 21st century. This research is a part of an extensive study of science literacy carried out within our VEGA project. Through the presented research we wanted to get an overview of how successfully students of the Faculty of Education are in solving tasks with chemical and physical content which are built on selected elements of scientific thinking and inquiry skills. As a research instrument we used knowledge test consists of non-standardized (12 chemistry and 17 physics) school tasks build on selected elements of scientific thinking and inquiry skills drawn from the system of scientific literacy. We analysed the respondents´ answers for solving tasks and identify their successfulness within individual sets of scientific skills and the areas of scientific skills that did the most problems in solving respondents..

Keywords: *scientific thinking, inquiry skills, physics, chemistry*

GYÓGYPEDAGÓGUS HALLGATÓK INTEGRÁCIÓS FELKÉSZÍTÉSE A KÖZNEVELÉSBEN

GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA, POLYÁKNÉ BRANDTMÜLLER ANIKÓ,
SZABÓ ADRIENN, SZABÓNÉ KOVÁCS GABRIELLA
Szent István Egyetem Kaposvári Campus
Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnázium
Kaposvár, Magyarország
gelencserne.bako.marta@szie.hu, anikobrandt@hotmail.com,
szaboadri78@gmail.com, kovacsgabi.22@gmail.com

Mentor: Gelencsérné Bakó Márta

Összefoglaló

A Kaposvári Egyetem gyógypedagógus képzésében a 2011-12-es tanévtől megjelenik az integráló iskolai színtér. A negyedéves hallgatók a hetedik félévében csoport előtti gyakorlaton fejlesztő foglalkozásokat, majd kéttanáros tanítási formában a tanórákon differenciált rétegmunkát végeznek.
A kutatócsoport célja a gyakorlati képzés átalakítása a XXI. század kihívásainak megfelelően. Választ kerestünk arra, milyen nyitottsággal és módszertani bázissal fordultak a pedagógusok a hallgatók felé a kéttanáros modell bevezetésekor. Kérdésként fogalmazódott meg a hallgatói elégedettség mérhetősége. Kvalitatív módszertan alapján dolgoztunk, dokumentumelemzést, fókuszcsoportos interjút és megfigyelést alkalmazva, az elemszám n=258.

A kutatócsoport további célja a gyógypedagógus képzés és a tanítóképzés integrálása a kéttanáros modellben, mely során a leendő (gyógy)pedagógusok közösen tapasztalják meg az integráció jelentőségét és eredményességét.

Kulcsszavak: *gyógypedagógus képzés, integráció, kéttanáros modell*

1. Integrációs törekvések

Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozása lendületet adott az integrációs szemlélet terjedésének (Mesterházi, 2002). Az integrált nevelés célul tűzte ki, hogy minden gyermek – törvényi szabályozók által támogatva – megkülönböztetés nélkül vehessen részt az intézményes nevelésben (Csányi, 2000, 2007). Ennek meghatározó eleme azonban a szemléletmód váltás.

Az integrált nevelés-oktatás megvalósulásának kulcsa a pedagógus, aki elkötelezett és megfelelően tájékozott. Ennek érdekében a pedagógusképzést kell/kellene elsőként megreformálni, a gyermek/ tanuló hatékony megismerését célzó, új oktatási módszerek alkalmazását segítő, tananyag-, taneszköz-fejlesztést elsajátító képzésekkel. (Némethné 2009)

Az új pedagógiai kultúra prioritásként tekint az egyén fejlődésére, fejlesztésére, melynek meghatározó eleme, ha a gyakorló gyógypedagógus a képzés során tanultakat innovatív módon alkalmazza.

2. Kutatásmódszertan

Tanulmányunk empirikus kutatás, mely közel egy évtizedes tapasztalatot tár fel a gyógypedagógus képzés integráló iskolai gyakorlata során.

A kutatócsoport célja a gyakorlati képzés átalakítása a XXI. század kihívásainak megfelelő curriculum kiválasztásával az integráló iskolai színtéren. Választ kerestünk arra, milyen nyitottsággal és módszertani bázissal fordultak a pedagógusok a hallgatók felé a kéttanáros modell bevezetésekor. Kérdésként fogalmazódott meg továbbá a hallgatói elégedettség mérhetősége.
A kutatás témájából adódóan kvalitatív módszertan alapján dolgoztunk, dokumentumelemzést, fókuszcsoportos interjút és megfigyelést alkalmazva, azonban a kutatók tapasztalatainak megosztása, megvitatása is meghatározó. Az eltelt kilenc év alatt a vizsgált hallgatói elemszám n=258.

3. A gyógypedagógus hallgatók gyakorlati képzése

3.1. Az intézmények rövid bemutatása

A Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnázium 2004-2005 óta integráló intézmény. A Kaposvári Egyetemhez tartozó, gyakorló iskolaként működő intézményben saját alkalmazásban lévő fejlesztő pedagógussal, gyógypedagógussal indult el a fejlesztő munka.

Az iskola arculatának egyik fontos eleme az integráció. Az egyéb pszichés fejlődési zavarral érintett tanulók mellett ellátást biztosítanak beszédfogyatékossággal, érzékszervi- és mozgásszervi fogyatékkal, Asperger szindrómával diagnosztizált gyerekeknek, fiataloknak. Az iskola épülete akadálymentes.
A tanári kar a kezdetek óta jelentős attitűdváltáson ment keresztül. Az intézmény integráció melletti elköteleződését jelzi, hogy 2009 óta gyógypedagógusokból álló **Fejlesztő munkaközösség** támogatja az SNI és BTMN gyerekeket és a többségi pedagógusokat. A pedagógusok munkáját segíti gyógytestnevelő és iskolapszichológus is. A teljes ellátási kötelezettség esetenként utazó gyógypedagógussal valósul meg.

A 2011-12-es tanévtől gyógypedagógus hallgatók kezdhették meg gyakorlatukat az iskolában. Az eltelt évek alatt az intézmények - bár közben fenntartóváltásra került sor mind a két intézmény tekintetében - megőrizték szoros kötődésüket és kiváló szakmai együttműködésüket. Így a gyógypedagógus hallgatók gyakorlati képzésének kidolgozására és megvalósítására a mai napig a közös munka és a megújulásra törekvés a jellemző.

3.2. A szakmai gyakorlati képzés módszertani megújulása

Az Egyetem Gyógypedagógiai Intézetének munkatársai érzékenyen reagáltak a pedagógiában, gyógypedagógiában bekövetkezett paradigmaváltásra, új, innovatív lehetőségeket, módokat kerestek a gyógypedagógus hallgatók gyakorlati képzésének bővítésére, modernizálására. Felismerve az egyre erősödő integrált nevelés jelentőségét, ezen a területen dolgozták ki a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon tanuló hallgatók szakmai gyakorlatának képzési bővítését. A Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnáziumban megfelelő színtérnek bizonyult ahhoz, hogy a hallgatók az inklúzióról, fejlesztő munkáról, team munkáról megszerzett elméleti tudásukat a gyakorlatban alkalmazzák. Az integráló iskolában a gyógypedagógus hallgatók számára az egyik feladat kiscsoportos fejlesztő-, rehabilitációs foglalkozások tartása SNI és BTMN tanulóknak. A másik feladat, hogy többségi osztályokban kéttanáros modellben dolgoznak együtt többségi pedagógusként dolgozó szakvezetőjükkel. Ez a modell a gyógypedagógus képzés integráló iskolai színterére az országban egyedi módon jellemző.

A **szakpedagógiai gyakorlat** integráló iskolai színtér első tanévének feladata a használható technikák, módszerek kimunkálása, elfogadása és elfogadtatása, pozitívumainak megláttatása, melyben meghatározó a szakmailag felkészült, az elfogadó, új iránt nyitott szakvezető. A kéttanáros forma kezdetben olyan osztályokban valósult meg, ahol az osztálytanítók gyógypedagógus végzettséggel is rendelkeztek, támogatva a módszer hallgatói képzéshez való illeszkedését. Mára kialakult egy képzett szakvezetőkből álló pedagógus team, akik elkötelezetten vállalják a képzési modell fontosságát, továbbvitelét, fejlesztését mind a kiscsoportos fejlesztések, mind a kéttanáros módszer tekintetében. A szakvezetők között nem mindenki rendelkezik gyógypedagógus diplomával, mégis érzékenyen, magas szintű hivatástudattal dolgoznak együtt a gyógypedagógus kollégákkal és a gyógypedagógus jelöltekkel.

Az eltelt években - kisebb lépésekben, de - folyamatos megújulás jellemezte az integráló iskolai gyakorlatot. A Gyógypedagógiai Intézet oktatói és az integráló iskola szakvezetői rendszeres konzultációkon, a tapasztalatok megvitatásával alakították, formálták a gyakorlati képzést.

Az órák és foglalkozások alsó és felső tagozaton szerveződnek. Kihívást jelent a gondos tervezés, a párhuzamosan szervezett gyakorlatok lebonyolítása az osztályokban és a tanulócsoportokban egyaránt. Egy hallgató rendszerint három, négy szakvezetővel áll kapcsolatban a gyakorlat során. Ahhoz, hogy a rendelkezésre álló két hét gördülékeny legyen, a gyógypedagógus jelölt feladatait egyéni órarend, beosztás segíti, mely a gyakorlat megkezdése előtt rendelkezésére áll.

A negyedéves hallgatók a tanév első félévében csoport előtti gyakorlaton vesznek részt fejlesztő foglalkozásokon, és a kéttanáros tanórák szervezésében. A csoport előtti munkaforma jó lehetőséget biztosít a hallgatók számára az egymástól tanulásra. A közös felkészülések, óraelemzések hatékonyan segítik a módszertani-, szaktárgyi ismeretek elmélyítését, az önreflexiót, saját teljesítményük értékelését, szakmai elemzését. Ez a gyakorlati forma megfelelően készíti fel a hallgatókat az utolsó félév **Összefüggő szakmai gyakorlat**ára, melynek keretén belül két hétig tartó egyéni gyakorlatot teljesítenek.

Az elmúlt évek tapasztalata igazolja a gyakorlati képzés irányváltásának hatékonyságát. Változatlan maradt az integráló iskolai gyakorlat magas óraszáma. A képzés tartalmi változása azonban jelentős szakmai fejlődést biztosít a gyógypedagógus hallgatók számára a gyógypedagógusi kompetenciák bővítésére.

Ez a képzési forma biztosítja:

- a gyakorlatorientált, személyes tapasztalaton alapuló ismeret elsajátítását,
- a modern nevelési-oktatási módszerek integrálását,
- a köznevelés különböző színterén kompetens, széles látókörű gyógypedagógusok képzését,
- széles körű kompetenciákkal rendelkező gyógypedagógusokat a munkavállalás területén.

A következőkben bemutatjuk az integráló iskolai színtér szakpedagógiai gyakorlatának munkaformáit.

3.1.1. A csoport előtti gyakorlat

A negyedéves hallgatók ismerik a pedagógiai folyamatokat, a tervező munka főbb egységeit, a didaktikai építkezés lehetőségeit. Ez teremti meg annak lehetőségét, hogy minél önállóbban tervezzék foglalkozásaikat, megmutatva egyéniségüket, személyiségüket.

A csoport előtti gyakorlat során minden hallgató a félév folyamán a hallgatótársai előtt a félév követelményeitől függően, a tantervben rögzített tantárgyakból tanítási órát tervez, vezet, melyet a mentor irányításával, segédletével történő óraelemzés követ.

A gyakorlat előnyeként jelenik meg - ezt igazolják a hallgatók is - a hosszú távú fejlesztési folyamat megtapasztalása. Egy féléven át kísérik, segítik egy kisebb létszámú tanulócsoport folyamatos munkáját, fejlődését, nehézségeit, sikereit, mely sok gyógypedagógiai-, oktatási tapasztalattal gazdagítja őket, igazolva a gyakorlati forma hatékonyságát.

Az órák **előkészítése** fontos mozzanata a gyakorlatnak. Az előkészítés során a csoport a brainstorming technikát alkalmazva segíti a foglalkozásra tervezettel és tanítással vagy vázlattal készülő csoporttársakat. Ez segíti a támogató csoportműködést, és hasznosan segíti a hallgatók kreatív, ötletes, gyermekközeli feladattervezését.

A **tervezés** folyamatosságát a tervezetek biztosítják, melyekre a szakvezető minden esetben indoklással alátámasztva javaslatokkal, ötletekkel segíti a megvalósításhoz legmegfelelőbb terv elkészítését. A tervezést a tanulók igényeire fókuszáló, hatékony foglalkozások követik. A képzési modell jól hasznosul az integrációban résztvevő gyermekek számára.

Az órákat a szakvezető irányításával csoportos **elemzések** követik. Az óraelemzés lehetőséget biztosít a hallgató számára az önreflexióra, munkájának szakmai szempontú elemzésére, a hatékony órai folyamatok tudatosítására. Az elemzésekhez szempontsorként a pedagógus életpályamodell nyolc kompetenciájának indikátorlistája ad alapot, ezzel is készülve a (gyógy)pedagógiai hivatásra.

Mind a foglalkozások előkészítése, mind az elemzés azt a célt szolgálja, hogy a hallgatók tudatosan végezzék (gyógy)pedagógiai tevékenységüket, azokra a területekre fókuszálva, amelyek erősségként jelenik meg szakmai munkájukban.

3.1.2. Kéttanáros modell

Az iskolában először az alsó tagozaton tanító kollégák között találtuk meg azokat a szakvezetőket, akik vállalták a kéttanáros modell osztálytermi alkalmazásának lehetőségét. Számukra is kihívást

jelentett a megvalósítás, mely során a tanteremben párhuzamosan ketten dolgoztak, de hamar felismerték a modell alkalmazásának előnyeit. A felső tagozaton lassabb volt a folyamat, viszonylag hosszabb időt vett igénybe a szakvezetők megtalálása. Mára azonban kialakult egy szakvezetői team, melyben a pedagógusok rendkívül elfogadó attitűddel és innovatív szakmaisággal rendelkeznek és kiváló módszertani alapossággal valósítják meg a kéttanáros modell osztálytermi lehetőségeit.

A fejlesztő foglalkozások kiscsoportos formában történő megvalósulása is lehetőséget biztosít a kéttanáros formának, megteremtve azokat a helyzeteket, melyben két gyógypedagógus dolgozik együtt. A hallgatók a szakvezetők segítségével készülnek fel a differenciálás változatos formáinak alkalmazására, a minőségi differenciálás gyakorlatban történő alkalmazására.

3.1.3. Összefüggő szakmai gyakorlat – integráló iskolai színtér

A terepgyakorlat (összefüggő szakmai gyakorlat) részeként az integráló iskolai színtér magas óraszámmal valósul meg (két hét alatt 20 óra). A hallgatók egyéni beosztás alapján végzik gyakorlatukat, melynek keretében kéttanáros órákat és fejlesztő foglalkozásokat tartanak alsó- és felső tagozaton, ha lehetőség adódik, a gimnáziumi tagozaton is.

A tapasztalatok alapján igazolható, hogy az egyéni gyakorlat sikeres megvalósulását jelentősen segíti az előző (hetedik) félév csoport előtti gyakorlata. A gyógypedagógus hallgatók gyakorlottan mozognak az integráló iskolai közegben. Kreatívan, egyre önállóban, de szakvezetőik támogatásával végzik feladataikat.

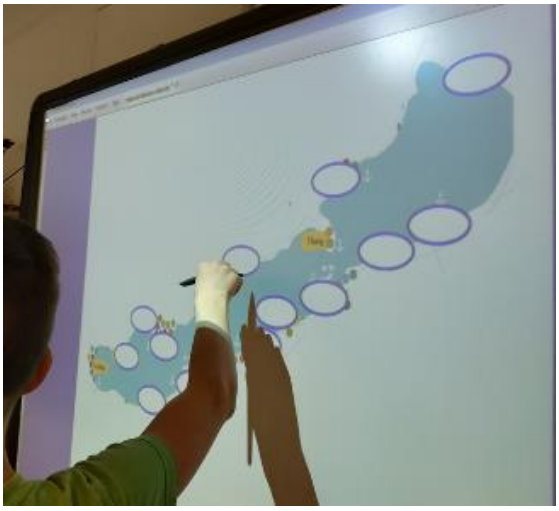
A fejlesztő foglalkozások keretében a két hét alatt több gyermek fejlesztésében vesznek részt. Ebben a gyakorlatban kihívást jelent számukra a különböző korosztályokhoz és a különböző SNI diagnózisokhoz való igazodás. Mind szaktárgyi-, mind módszertani tudásuk teljes palettáját meg kell mutatniuk. Gyakorlatukat mindennapi helyzetben és környezetben valósítják meg, ami rugalmasságot és alkalmazkodást kíván.

A hallgatók által tartott fejlesztő foglalkozásokon változatos munkaformák és módszerek alkalmazását várják el a szakvezetők. Motiválják hallgatóikat, hogy mind szélesebb módszertani ismeretekre tegyenek szert, változatos feladattípusokat alkalmazva. Rendszeresen alkalmazzák a kooperatív tanulásszervezési formát.

Gyakran igényes, saját készítésű kreatív játékokkal, eszközökkel támogatják a feladatok megértését, melyekkel színesítik a tanórákat.

3.1.4. A hallgatók digitális kompetenciájának fontossága

Hallgatóink erőssége a digitális technikában való jártasság. Ezt erősíti a gyógypedagógus hallgatókra jellemző kreatív gondolkodás. A foglalkozások digitális környezetben zajlanak. A fejlesztő foglalkozásokon megengedett a lap-top, az okos telefon használata a feladatok megoldásához. A két generáció közelsége innovatív oktatási megoldásokat tesz lehetővé az iskola falai között. A tanulók motiválásában, kompetenciáiknak fejlesztésében jelentős szerepet kap az interaktív tábla (lásd 1. sz. kép).



1. kép: *Játékos tanulás*

A telefonos applikációk használata is lehetővé teszi a szemléletes és személyre szabott feladatok elkészítését (lásd 2. kép).

2. kép: *Telefonos applikációk használata tanórán*

Az interaktív eszközök használata segíti a megértést, a gyakorlást. A foglalkozások tervezésében az arányok betartása nagy fontossággal bír, ezért a hagyományos és az interaktív oktatási eszközök, játékok megfelelő aránya kiemelten hangsúlyos.

Hallgatók és szakvezetők kölcsönös tudásátadást valósítanak meg ezen a téren. A szakvezetők digitális tudása folyamatosan fejlődik a hallgatókkal való együttműködés során, megújítva ezzel saját szakmai eszköztárukat.

4. Útmutató szakmai gyakorlathoz

A gyakorlati képzés tartalmi kidolgozása mellett nagy odafigyelést igényel a dokumentációk kezelése. Ennek megfontolásaként készítettük el a gyógypedagógus képzés szakmai gyakorlatainak útmutatóit minden szakirányra vonatkozóan, melyek folyamatos felülvizsgálat és módosítás után érték el végleges formájukat.

A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány útmutatója Gelencsérné (2019) szerkesztésében az alábbi fő fejezetek tartalmazza:

1. Személyi adatok
2. A gyakorlati képzés rendje
3. A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány gyakorlati képzésének
   a) célja,
   b) feladata,
   c) követelménye,
   d) feltétele,
   e) szakvezető feladata,
   f) a szakirányon végzett gyógypedagógus kompetenciája
4. Általános tudnivalók és a gyakorlati képzés formái
   a) általános tudnivalók
   b) tanítási gyakorlat időkeretének felhasználása
   c) gyakorlati képzés formái
5. A gyakorlati képzés időkerete és tartalma
   a) nappali munkarend
   b) levelező munkarend
6. A gyakorlati képzési rendszer felépítése
7. A hallgatói portfólió
8. Értékelő lapok
9. Zárótanítási jegyzőkönyv

Mellékletek

Az útmutató felépítése és tartalma lehetővé teszi, hogy a hallgatók és a szakvezetők tájékozódni tudjanak az adott félév szakmai gyakorlati képzési követelményeiről és a teljesítés értékelési

szempontjairól. Pontos leírást kapnak egy-egy színtér feladataira és az órakeretre vonatkozóan. Hatékonyságát igazolja, hogy nem csupán tájékoztató jellegű, hanem a teljesítési igazolásokat, dokumentációkat is magába foglalja.

5. Konklúzió

Az integráló iskolai gyakorlat felkészíti a hallgatókat az integrált nevelésre-oktatára. Lehetőségük van megtapasztalni az SNI tanulók iskoláztatásának módját az integráló intézményben. Bepillanthatnak a többségi pedagógus és a gyógypedagógus együttműködésének, szakmai kapcsolatának valós helyzeteibe.

A kéttanáros modell és a csoport előtti foglakozás hatékony tanulásszervezési eljárás, amely lehetőséget biztosít a tanulóknak az osztályközösségen belül megvalósuló fejlesztéshez. A többségi és a gyógypedagógus szempontjából kiváló terepet biztosít a differenciálás hatékonyságához és eredményességéhez Egyre több a magatartási-, viselkedési problémával érkező tanuló, a tanulási zavarral érintett gyermek. Ebben a helyzetben az intézmény valós segítségként éli meg a hallgatói jelenlétet. A tanulók számára a kéttanáros modell biztosítja az egyéni bánásmód lehetőségét, hogy bekapcsolódhassanak az órai folyamatokba, a tantermi környezetből való kiemelés nélkül kapjanak azonnali támogatást. Minden tanuló a képességének megfelelő feladatokkal dolgozhat, ezáltal megélheti a sikeresség érzését. Mindezeket a hallgatók kreatív, színes, célirányos játékokkal, eszközökkel, digitális technikát alkalmazva biztosítják számukra.

Az integráló iskolában a gyógypedagógus hallgatók jelenléte, a kéttanáros módszer igazolt létjogosultsága segítette és segíti a pedagógus közösség attitűdváltását, az elfogadó légkör jelenlétét. Kijelenthető, hogy hosszú távon nincs jelentős különbség a pedagógusok részéről az alsó és a felső tagozaton a kéttanáros modell bevezetésének megítélésében.

A gyógypedagógus hallgatók gyakorlati képzésében résztvevő szakvezetőkre hatással van a hallgatók szemlélete, kreativitása, IKT ismerete inspirálóan hat és a módszertani megújulás lehetőségét rejti.

6. További célok és lehetőségek

A Szent István Egyetem Kaposvári Campusán tanító szakos képzés és gyógypedagógia szakos képzés is folyik. Mindkét szak gyakorlati képzésének terepe a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnázium.

További tervünk, hogy a gyakorlatba beépítsük a tanító és a gyógypedagógia szakos hallgatók közös foglalkoztatását a kéttanáros modellbe - melyre szakvezetői szinten eredményes próbálkozások voltak - érzékenyítve a pedagógus szakma két meghatározó területét. Szakmai-, módszertani ismereteik szélesítését segíti ez a gyakorlati képzési forma. Biztosítja az SNI tanulók ellátásának komplex, de mégis szak-specifikus lehetőségét, illetve közvetlenül megtapasztalják a pedagógusok közti szakmai együttműködést a team-munkát.

A feltárt eredmények igazolják a megújult szakpedagógiai gyakorlati képzés jelentőségét, mely a tapasztalatok és értékek megőrzése mellett a gyakorlatorientált, személyes tapasztalaton alapuló ismeretelsajátításra fókuszál.

IRODALOMJEGYZÉK

Csányi, Y. (szerk., 1993): Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány. OKI Iskolafejlesztési Központ, *Altern füzetek* **5.**

Csányi, Y. (2000): A speciális nevelési szükségletű gyerekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 377-408.

Csányi, Y, (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Girasek Judit (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Budapest, SuliNova. 138-163.

Gelencsérné, B., Márta (szerk) (2019): *Útmutató szakmai gyakorlathoz*. Kaposvári Egyetem.

Mesterházi, Zs. (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben. In: *Gyógypedagógiai szemle*. **30**. 1. sz. 10-13.

Némethné Tóth, Á. (2009): Tanári attitűdök és inklúzív nevelés. In: *Magyar Pedagógia*, **109**. 2. sz. 105-120.

INTEGRATION PREPARATION OF SPECIAL NEEDS TEACHER STUDENTS IN PUBLIC EDUCATION

Summary

From the 2011-12 academic year, the integrating school stage will appear in the training at the University of Kaposvár. In the seventh semester, fourth-year students complete pre-group practical development sessions, followed by differentiated work in the form of two-teacher instruction.

The aim of the research group is to transform practical training in line with the challenges of the 21st century. We sought an answer to the openness and methodological basis, in which educators approached students when introducing the two-teacher model. The measurability of student satisfaction was formulated as a question. We worked on the basis of qualitative methodology, using document analysis, focus group interviews and observation, the number of items was n = 258.

Another goal of the research group is to integrate special education teacher training and primary school teacher training in the two-teacher model, during which prospective (special education) teachers experience the significance and effectiveness of integration together.

Keywords**:** *special education teacher training, integration,. two-teacher instruction*

РЕДИЗАЈН МЕТОДИЧКОГ РЕФЕРЕНТНОГ ОКВИРА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

ДРАГАНА ГЛОГОВАЦ
МПНТР, Школска управа Нови Сад, Република Србија
beba.glogovac@gmail.com

Сажетак

Научна писменост је један од основних фактора социо-економског развоја друштва. Научно описмењавање ученика могуће је промовисати увођењем истраживачке методе у наставну праксу. У раду је представљен значај промена у методичком приступу поучавања у разредној настави математике различитим наставним стратегијама и наглашена је улога истраживачке методе. Циљ нам је био да критички расветлимо могућности, домете и ограничења истраживачке методе. Конструктивистичка парадигма учења и различите савремене теорије учења пружају разнолике могућности ученицима да критички промишљају. Формирање референтног оквира учења који изазива промене у начину размишљања посматра се кроз две димензије (навике ума и тачке гледишта). Развијање наставе на такав начин подстиче различите димензије као што су размишљање, интересовање, мотивацију, вредносне димензије, аутономију у учењу, квалитет знања, на путу до исхода и стандарда. У раду се такође сагледава проблем системске дисеминације и примене добијених научних сазнања о предностима истраживачке методе у педагошкој пракси.

Кључне речи: *стратегије учења, научна писменост, истараживачки метод, разредна настава математике, референтни оквир учења*

1. Научна писменост и истраживачка метода у настави

За креирање наставе и учења усмерене на ученика и исходе образовања веома важно је промовисати научну писменост. Конструкт научне писмености садржи пет кључних праваца деловања у настави и учењу „неопходних за развој ове компетенције: уважавање предзнања ученика, подстицање базичне функционалне писмености и вештине разумевања прочитаног; подршка развоју мишљења ученика; развој разумевања социо-културне перспективе настанка и употребе научних знања и технолошких продуката; и, посебно, практиковање научно-истраживачког рада, било кроз школску науку, или науку примењену у контексту сарадње школе и локалне заједнице, дакле у социо-културном миљеу у коме ученици живе“. (Антић, Пешикан, 2016:99) Важност научне писмености је препозната и истакнута као једна од осам кључних компетенција које су потребне за целоживотно учење. Наука и технологија имају све већи утицај на живот и делатност људи, стога се сматра да ће оне и бити у центру промена у смислу да их изазивају, мењају, или дају одговоре на те промене. Стога аутори истичу да су наука и технологија у образовању данашње деце еминентне за њихов сутрашњи живот. (American Association for the Advancement of Science (AAAS), 2010)

Један од захтева савремене наставе је и развој функционалне научне писмености која подразумева, осим базичних научних знања и поучавање ученика социјалним компетенцијама. Пред наставника се постављају захтеви да уважава предзнања ученика, подстиче функционалну писменост и разумевање прочитаног, пружа подршку развоју мишљења ученика, развија разумевање употребе научних знања и практиковање научно-истраживачког рада у контексту

школе. Концептуални оквир научне писмености у настави могуће је развијати поучавањем заснованим на истраживању у коме је наглашено активно размишљање ученика и извођење закључака из датих података. Сходно томе неопходно је ускладити и одговарајуће стратегије подучавања које ће омогућити разумевање научних концепата и развијање научне писмености од најранијег школског узраста. Процес учења посматран из перспективе социо-конструктивистичког разумевања (Vigotski, 1983; Ivić, 1992; 1996) је конструкт научне писмености који се одвија у различитим правцима деловања кроз образовање. Фокусирање школе на познавању и разумевању научних концепата и процеса који су потребни за одлучивање, економску продуктивност и активно учешће у грађанским и културним пословима чини суштину научне писмености. Показатељи персоналне научне писмености су: радозналост која произилази из свакодневних животних искустава, тражење одговора, постављање питања, описивање, објашњавање, предвиђање, читање са разумевањем, идентификација научних питања, изражавање ставова, процена квалитета информација на основу извора и метода које су коришћене, способност постављања и оцењивања аргумената на основу доказа и примена закључака на адекватан начин. Да бисмо разумели свет у коме живимо, основа разумевања мора бити научно знање. Међутим, само прикупљање чињеница није темељ научне писмености јер она захтева критичког мислиоца који ће довољно добро разумети науку и донети исправне одлуке у животу. Научну писменост можемо увести у учионицу различитим методама: коришћењем различитих текстова и медија, дебатама и дискусијама и сталним испитивањем и истраживањем (опажати, питати зашто, поставити хипотезу, разумети појаву користећи своје знање и истраживање) којима стварамо критичке мислиоце. Заједничко за бројне дефиниције научне писмености је да она као компетенција развија способност научног објашњења појава, оцене и дизајнирања научног истраживања и научне интерпретације података, доказа и извођења научних закључака. Дакако, нове наставне парадигме захтевају концептуалне промене и у приступима поучавању. Примена научног метода у учионици захтева од учитеља да идеје ученика организује у тачне и експлицитне кохерентне појмове. Ова активност полази од конструктивистичког приступа учењу где се креће од испитивања ученичких предзнања о неком научном појму различитим техникама (расправа, олуја мозгова, испитивање, тестирање, предвиђање,..).

Основни универзални језик науке је математика. Примена научног метода у настави математике , односно поучавање ученика истраживању и вођењу путем у непознато до реализације циља истраживања када предмет истраживања прелази у област познатог, је веома погодна област за развој ученичке мисаоне активности. Сагледавајући тезе које нуде неуролошке и когнитивне науке, Андевски и сараднице сматрају да „знање не може да се пренесе; оно мора изнова да се створи у мозгу сваког појединца који учи; основу усвајања знања чине оквирни услови, а самим процесом управљају фактори који се несвесно одвијају и због тога се на њих веома тешко може утицати“. (Андевски, Гајић и Будић, 2010:19)

Сагледавајући развој теорија математичког образовања, аутор Романо истиче улогу теорије реалистичког математичког образовања (Realistic Mathematics Education - RME) која заговара став да математика мора бити везана за свакодневни живот и блиска деци (Романо, 2009:12). Значење термина реална се односи и на проблемске ситуације које се налазе у свести ученика. Теорија реалистичког математичког образовања посматра математику као људску активност и наглашава да она мора бити у вези са реалношћу, односно да ученици користе реалне ситуације из живота „као извор концепта развоја, али и као простор за примене-посредством хоризонталне и вертикалне математизације“. Овде се наглашава контекст реалног живота, веза између стварности ии апстракције, активно учешће ученика у настави, интеракција између наставника и ученика као и ученика међусобно и успостављање веза са другим дисциплинама. (Романо, 2009:21). Овде се уочава сличност са теоријама конструктивизма (K. Reich, D. Kaufman, V. Richarson) где се истиче важност начина на који ученици уче и претходна искуства али и когнитивистичких теорија чији представници (J. Piaget, J. Bruner, R. Gagne, H. Klausmeier) учење сматрају активношћу ради развијања виших когнитивних операција. Значајне су и идеје хуманистичке педагогије (A. Maslow, C. Rogers), реформне (J. Dewey, A. Ferijer, E. Claparède, M. Montessori, L. Tolstoj и други) и најзад индивидуалне педагогије (Otto, Gansberg, Gaudig). Наведени аутори фокус стављају на ученикову самоактивност и промењену улогу наставника као креатора ситуација за учење.

Дилеме око ставова на којима ће се структуирати методика почетне наставе математике је свеприсутна јер постоји стално промишљање о унапређивању наставе у којој ученици стичу знања али и развијају своју личност, негују социјалне односе и припремају се за живот. Разноврсност теорија учења и наставе имплицирају и различите приступе почетној настави математике. Актуелни програмски захтеви наставе и учења усмерени су на ученика и исходовно су орјентисани. Наставна пракса пажњу треба да усмери на достизање исхода, а не само ка методичкој трансформацији наставних садржаја. Дакле, и у самој методици почетне наставе математике има још увек много простора за истраживање и промене, доста дилема, запостављених области и отворених питања. Сматрамо да је за то неопходан редизајн методичког приступа и референтног оквира у разредној настави математике у смислу конкретизације практичних упутстава. „Код већине људи не постоји само један стил учења већ је то обично комбинација више стилова од којих је један доминантан. Да би се у настави уважавали различити стилови учења и постигли бољи исходи код већине ученика неопходно је примењивати различите наставне методе“. (Златковић, 2014: 18)

Успешност наставе зависи од примене различитих стратегија, метода и облика рада. Једна од систематизација стратегија и метода рада (Bognar i Matijević, 2002) наводи стратегије учења (поучавање, учење откривањем, доживљавање, изражавање и стварање, вежбање и стварање) и у оквиру сваке наводи методе рада (проблемско, хеуристичко и програмирано поучавање, истраживање, симулација, пројекат и др.). У стратегији учења откривањем наводе се методе истраживања, симулације и пројект методе што би могло терминилошки и појмовно дати јаснију слику о сличностима и разликама приступа при употреби ових метода. У научном образовању у области математике приоритетна је стратегија поучавања и метода које су са њом у вези (проблемско, хеуристичко и програмирано поучавање). Међутим, излажењем из задатог референтног оквира и чешћом применом учења откривањем и метода са њом повезаних (истраживачка, симулација и пројект) може се олакшати пут ка остваривању образовних исхода и стандарда образовања.

2. Значај промена у методичком приступу поучавања у разредној настави математике и улога истраживачке методе

У раду ћемо посебно нагласити улогу истраживачке методе (Inquiry-based instruction) у настави јер сматрамо да је неправедно запостављена, важна и недовољно расветљена са аспекта методичког поступања и практичне примене у настави. Промене у образовању акцентују разумевање математичких концепата, активно и самостално откривање математичких законитости и својстава објеката. Стратегија учења откривањем захтева искуствено учење, а у оквиру тог приступа-истраживачка метода проучава стварну ситуацију. Истраживање ученика у настави је аналогно научном истраживању где се пролази следећи алгоритам: уочавање и дефинисање проблема, одређивање плана и метода истраживања, прикупљање података, постављање хипотезе, анализа података, оповргавање или потврђивање хипотезе и примена резултата. Стога исход наставе математике, која је организована као истраживачка, треба да буде научно описмењавање што веће популације ученика. Надаље истичемо да се основе за знања и компетенције у области математике стичу још у првом цикусу основног образовања у нашем школском систему, стога сматрамо да су неопходна истраживања о примени савремених наставних метода у разредној настави, да је важно понудити наставне моделе и организовати подршку наставницима кроз едукацију конкретних поступака примењивих у пракси.

Истраживачка метода, као изазов и за наставника и за ученика, доводи ученика у ситуацију да самосталним мишљењем и радом усваја нова знања. Могућности примене истраживачке методе у разредној настави математике су широке јер се почетни математички појмови усвајају на опажајном и сазнајном нивоу кроз игролике истраживачке радонице и различите врсте активности. Како је формулисање проблема истраживања основа научно-истраживачког рада, у настави математике је пожељно да и ученици постављају проблеме и питања. У почетној настави математике најпре наставник поставља проблем истраживања, док ученици самостално откривају законитости, правила, математичке чињенице и поступке. Уз поштовање дидактичких и методичких начела наставник ученике усмерава ка решавању постављених проблема и прати поступак решавања. Резултати истраживања при изучавању физичких садржаја у млађем школском узрасту код нас показују да примена истраживачке методе у наставној пракси

позитивно утиче на квалитет и квантитет стечених знања и умећа и да значајно доприноси повећању мотивације ученика за изучавање. (Бошњак, 2015:118) За примену истраживачке методе,свакако је неопходно стручно усавршавање наставника, како би наставници били у прилици да употребом иновативне методе изађу из устаљеног методичког оквира.

Увођење ученика у истраживачку наставу подразумева низ активности: посматрање, проучавање различитих извора информација, постављање питања, планирање истраживања, истицање познатог–експериментално доказаног, правилно коришћење инструмената за прикупљање, анализу и инерпретацију података, давање предлога, објашњења, предвиђања и презентација резултата. Да би се применио истраживачки метод потребно је разумевање начина на који ученици уче али и саме природе научног истраживања и правилно одабраног научног садржаја. Постоји неколико приступа-нивоа активности у оквиру истраживачког метода: потврђивачки, структурисани, вођени, отворени (ученички усмерен). У складу са когнитивним развојем ученика, сваки наредни ниво руковођења етапама истраживачког учења (избор теме, постављање истраживачког питања, дефинисање хипотезе, припрема и реализација истраживања, анализа резултата и формулисање закључака) прелази са наставника на ученике. „Крајни циљ је да се ученик оспособи за самостално истраживање (*ученичко истраживање* или *циклус учења*)“ (Bell.R. L., Smetana, L., Binns, I. ,2005: 33).

3. Могућности, домети и ограничења истраживачке методе

Поступност у укључивању ученика у активно учење применом истраживачке методе, доводи до развоја и разумевања наставних садржаја и то кроз процесе постављања питања, анализе информација и критичког мишљења. „Резултати испитивања ефикасности примене модела наставе са примењеном истраживачком методом у реализацији физичких садржаја у почетној настави показују да се применом истраживачке методе постиже виши квалитет знања у односу на традиционалне приступе у реализацији почетне наставе природних наука“. (Бошњак, 2014: 316) Поучавање засновано на истраживању у већем делу је засновано на конструктивистичкој теорији и представља концепт индуктивног приступа. Сваки ученик конструише своја сопствена разумевања током процеса учења. (Принце и Фелдер, 2006: 36). Приступи настави који се темеље на истраживањима пружају могућност да ученици развију своје когнитивне вештине вишег реда, а тиме и боље разумевање научних принципа у појавама из окружења у свакодневном животу (Anderson, 2002; Constantinou, 2014). Овај приступ укључује и аутентично научно истраживање, креирање истраживачких питања, подстиче развој епистемолошке свести и омогућава боље разумевање како се креирара научно знање (Chinn, & Malhotra 2002:176). У суштини, настава усмерена на ученика омогућава да су учесници у процесу генерисања знања, а не пасивни примаоци и слушаоци. На овај начин повећава се и њихова одговорност, ниво аутономије и самокорекције и вештине размишљања вишег реда (Constantinou,Tsivitanidou, Rybska 2018:16). Такође и наставницима као иноваторима образовања треба приближити теоријске основе истраживачке методе а затим им помоћи у дизајнирању процеса поучавања и тестирања „ како би више промишљали о оваквој пракси и ревидирали сопствену“ **(**Tsivitanidou et.al. 2018: 218)

4. Конструктивистичка парадигма учења и истраживачки метод на путу ка критичком промишљању у разредној настави математике

Рафинирани концепти које нуде различите теорије у образовању објашњавају путеве и процесе учења. Увиђањем како индивидуалне разлике утичу на процес учења, како особе уче, спознајом чињенице да сваки појединац учи на свој начин су неки од параметара на основу којих је извршена класификација теорија учења. На тај начин су настале теорије сензорне стимулације, холистичка теорија учења, когнитивни-гешталт приступ, фацилитације (хуманистички приступ), искуственог учења и учења заснованог на деловању. Процес учења изазива промене у понашању при чему су видљиве активности, ставови, мишљења, мотивација и емоције које се после извесног времена јављају као резултати учења. Теорија искуственог учења заступа мишљење да се учење остварује кроз конкретно искуство, апстрактне концепте, запажање, рефлексију и активно експериментисање. Учење, као свесну активност, наглашавају теорије учења: когнитивизам и конструктивизам. На стицање знања и вештина утичу искуствена знања као и когнитивни, емоционални и фактори средине. Новије теорије конструктивизма истичу у

први план да способност учења зависи у великој мери од претходних знања, односно да се нова знања надограђују на претходна, већ постојећа знања, где ученик активно конструише (гради) нове идеје засноване на већ постојећим искуствима. Заједничко за све теорије је истицање активности ученика, док се од наставника тражи истицање циљева и исхода часа. Конструктивизам се најпре појавио као теорија учења, а потом се прогресивно проширио на друга подручја и развио се у теорију поучавања и теорију образовања, односно у педагошку теорију (Бабић, 2007). Важност конструктивизма је чињеница да подстиче слободно истраживање у неком оквиру или структури. Неки од аспеката конструктивизма могу се пронаћи у трансформативном учењу које наглашава потребне промене у начину размишљања што представља когнитивни процес вршења промена у референтном оквиру, при чему су веома важне и емоционалне промене током целокупног процеса што употпуњује разумевање трансформације знања. (Cranton, 1994) Како би објаснила шта се мења у процесу учења и о како комплексном процесу се промишља, ауторка Крантон користила је речи као што су: вештине, знања, виђење света, искуство, начин интерпретације искуства, виђења, значења, перспективе, претпоставке, нови начин деловања, правила, очекивања, перспективе значења, референтни оквир, предрасуде, стереотипи и социјалне норме.

Заступници конструктивизма најпре су циљеве математичких инструкција усаглашавали са Пијажеовом епистемологијом. У том смислу, инструкција треба да помогне ученицима да изграде (менталне) структуре које би биле комплексније, снажније и апстрактније од оних које су имали пре подучавања (Cobb,1988). Обезбеђивање услова у настави где се могу развити чврсте и сложене менталне конструкције знања, представљало је педагошки проблем. Истраживачи овог правца изучавали су развој ученичке менталне аритметике и других математичких структура, али и ученичке потешкоће у сагледавању развоја тих структура (посебно рачунања и констукција аритметичких посебности). Улога наставника је веома значајна кад се креирају наставне ситуације у циљу развоја менталних структура. Аутор Коб истиче: „Наставничка улога није само да преноси ученицима информације о математици. Једна од примарих наставничких одговорности је фацилитација дубинског сазнајног реструктуирања и концептуалног реорганизовања“(Cobb, 1988: 96).

Аутори истичу да је математику, која нам је фокус у овом раду, могуће учити и научити поштујући новије методичке, дидактичке моделе и парадигме. Задатак наставника је стога, да развијању компетенције самосталног учења код ученика. Индивидуални поглед на свет дефинише референтни оквир учења при чему су у том процесу увек укључене и емоције. Референи оквири састоје се од две димензије, навике ума и тачке гледишта. Навике ума имају утицај на сопствено гледиште, на мисли и осећања која су повезана са њима. Резултат различитих утицаја, као што су рефлексија, присвајање и повратне информације, после извесног времена утичу да се индивидуална гледишта мењају. Интерактивна природа учења проширује се и на континуиран и интерактиван процес оцењивања. Методика савремене почетне наставе математике усмерава пажњу на дејство референтног оквира учења ученика и елемената који могу утицати на побољшање квалитета знања ученика. Међутим, још увек није довољно заступљена пракса да се приликом праћења напредовања ученика узима у обзир деловање референтног оквира учења, промена логике која доводи до промене понашања у решавању проблема и задатака у настави математике. Референтни оквир може бити подршка или препрека у прихватању новог, формирању одређених ставова и навика. То је унутрашња мапа стварности и скуп перцепција, концепција, осећања, акција које дефинишу структуру појединца :*ја, други и свет (окружење)* и успоставља наш *правац деловања*, интеракцију са околином, као и унутрашњу мапу стварности и битно утиче на став о учењу. Да би ученик променио неку своју реакцију или неко своје понашање, треба да промени логику (деловање референтног оквира) која је довела до датог понашања и одржава дато понашање. Референтни оквир учења обухвата когнитивне, конативне и емоционалне компоненте а састоји се од навика ума и тачке гледишта.Тачке гледишта настају под утицајем навика ума и могу се мењати. Имајући то у виду, на тачке гледишта можемо утицати у току образовно-васпитног процеса наставе математике применом радионица, истраживачких задатака, задацима различите типологије и др. Навике ума су когнитивни процеси који функционишу на нивоу анализе, развијају се током васпитно-образовног процеса и битно утичу на учење. Настава математике која нуди задатке различитих нивоа сложености може довести до измене навика ума, отварајући нове димензије у сазнавању,

квалитету учења, мотивацији и интересовању за математику. Дакле, посебну пажњу чини се треба усмерити на дизајн задатака у професионалном развоју школе. Они који се баве наставом математике фокус промене стављају на социјално окружење учионице и учење засновано на обрасцима аргументованог мишљења, емоционалног ангажовања, те мерењу учења (Margolinas, 2013).

Сам процес учења одвија се посредством стратегија и зато неки аутори истичу да је у том процесу најважније научити како се учи, дефинишући стратегију као скуп поступака којима се настоје остварити унапред дефинисани циљеви учења (Freeman, 1992). Стратегије учења могу се третирати као начини транспоновања информација из краткорочног у дугорочно памћење (Андриловић и Чудина, 1985). Флавелов модел когнитивног праћења обухвата, поред циљева, задатака, акција, стратегија и метакогнитивног искуства, и метакогнитивно знање о факторима који утичу на ток или исход когнитивног процеса, при чему су стратегије једна од главних категорија тих фактора (Flavell, 1979). Према аутору Фриману метакогнитивне активности у учењу обухватају припрему, регулацију и евалуацију (Freeman, 1992) а овде их наводимо као полуге осигуравања критичког промишљања.

Претходно поменуте теорије конструктивизма и савремене теорије учења за потребе овог рада довели смо у везу са редизајнираним референтним оквиром у савременој разредној настави математике. Савремена разредна настава математике је заснована на циљевима и исходима учења који описују знања, вештине, способности и вредносне ставове које ученик треба да усвоји на крају школовања. Очекивани исходи учења помажу ученицима да разумеју шта се од њих очекује и олакшају процес учења, а наставницима помажу да тачно дефинишу чињенична знања, вештине и ставове које ученици треба да развију на крају одређеног периода учења. Остварени исходи су показатељи о компетенцијама ученика које су стекли током школовања на основу којих се процењује квалитет образовно-васпитног рада. Математичке компетенције подразумевају знања, вештине и ставове које ученик поседује и помоћу којих је способан да уради одређени задатак. Исходи учења показују који је део описаних компетенција ученик стекао, а оцењивање је начин којим се вреднује квалитет стечених компетенција. Настава која је оријентисана ка ученицима и исходима учења подразумева и коришћење активних метода рада у настави математике (учење откривањем, креативно вежбање, развијање одговорности ученика за сопствени успех и напредовање у математици, истраживачка настава и др.). Настава математике подразумева много практичних ученичких активности што захтева да наставник буде организатор процеса учења и поучавања, да се употребљавају разноврсна наставна средства и извори знања. Када се одређује циљ часа математике, важно је знати да се уствари описује компетенција коју ученици стичу на часу. Најчешће су то јасне реченице које дефинишу шта ће ученици знати, моћи урадити и вредновати након часа. Ове реченице дефинишу се у складу са образовно-васпитним циљевима и компетенцијама националног курукулума. Савремена методика почетне наставе математике имплицитно наглашава да је пожељно стварање ситуација за решавање проблема, увођење ученика у самосталан и истраживачки рад, развијање њихових способности за решавање проблема и развој њиховог стваралачког мишљења и способности. Једна од могућности су научне методе истраживања. Наставник који је креативан може да бира одговарајуће проблеме и примењујући научне методе оспособи ученике за рад који је сличан истраживачком раду, раду научника. Многи математички садржаји су погодни за примену научних метода (геометријски и аритметички**:** особине правоугаоника и квадрата, веза операција и зависности резултата од промена компоненти као основе за решавање једначина и неједначина, усмени поступци рачунања у циљу практичне примене у реалним ситуацијама везаним за рачунање са новцем (финансијска писменост), решавање задатака у реалистичним и проблемским ситуацијама, мерење површине геометријских фигура задатом мером, зависност резултата од промене компонената, једначине облика: $a + x = b$, писмени поступци рачунања и др. Садржаји који су погодни за истраживање дидактичком игром, манипулисањем материјалима и предметима употребне вредности, помоћу рачунара са софтверима одговарајућег садржаја и прилагођавањем индивидуалним способностима ученика. Ученике треба поступно учити да анализирају, апстрахују, индукују, дедукују, генерализују, уочавају аналогије, јер виши нивои математичког знања могу помоћи ученицима да се боље припреме за наставак школовања, али и да стичу функционална знања. Ако се научни приступи уводе поступно у складу са тежином математичких садржаја, начином мишљења и способности

појединца, настава математике ће бити занимљивија и успешнија. Самосталност при усвајању знања ученика зависи од адекватног избора задатака који постају средство за обликовање основних математичких знања, умења и навика, развијају стваралачко мишљење и развој математичких способности.

У педагошкој теорији кључне теме су курикулумски приступ, компетенције и исходи учења. Образовне политике делују и мењају оквире националног образовног система па се због тога развила и потреба утврђивања основних компетенција потребних друштву и појединцу које су одговор на потребе савремених глобалних промена. Европска Комисија је одредила осам кључних компетенција за целоживотно учење, а оне представљају општа знања и вештине, које су потребне за лични и професионални развој сваког појединца (Рачић, 2013). Кључне компетенције (оспособљености) за целоживотно учење према Европском референтном оквиру састоје се од знања, вештина и ставова. Једна од тих компетенција је и математичка компетенција. *Математичка компетенција је способност развоја и примене математичког мишљења како би се решио низ проблема у свакодневним ситуацијама, компетенција надаље подразумева способност и вољу за коришћење математичких начина мишљења (логично и просторно мишљење) и приказивање (формуле, модели, конструкције, графови, графикони). Појединац треба да се оспособи да примени математичка начела и процесе у свакодневном контексту, да математички расуђује, разуме математичке доказе искомуницира на математичком језику.* (Кључне компетенције за цјеложивотно учење, Европски референтни оквир, 2010)

Континуирано стручно усавршавање наставног кадра, у овом компетенцијском контексту, омогућава ученицима лакше стицање компетенција. Наставник који промишља о сопственом проширивању корпуса знања носилац је промена у стратегијама учења које доприносе развоју сваког ученика. Развојем компетенција наставник делује као практичар, истраживач, критичар и креативно приступа решавању проблема. Наставник мора бити отворен за промене у парадигмама образовања, циљевима, методама, облицима наставе и учења.Усмереност на развој компетенција кроз исходе учења и примена истраживачких метода чија је сврха унапређивање властите праксе је приоритетни задатак наставника. Педагошка компетенција наставника може се сврстати у следеће димензије: личне, комуникативне, аналитичке (рефлексивне), социјалне, емотивне, интеркултуралне, развојне и вештине у решавању проблема. Личне компетенције наставника обухватају емпатичност, уважавање ученика, разумевање, флексибилност, срдачност, смиреност, стрпљење, праведност, објективност, доследност, професионални етос (преузимање одговорности за успех сваког ученика) и способност да бира одговарајуће понашање у зависности од ситуације (Јурчић,2014).

Савремене наставне стратегије усмерене су на ученика а на тај начин се подстиче самосталан рад ученика, решавање практичних задатака и проблема и дедуктивни приступ у изучавању математичких садржаја. Развијање наставе кроз овај концепт подстиче различите димензије као што су размишљање, интересовање, мотивацију, вредносне димензије, аутономију у учењу, квалитет знања, на путу до исхода и стандарда развијањем истраживачког приступа у настави. У нашој педагошкој пракси постоји проблем системске дисеминације и примене добијених научних сазнања о предностима истраживачке методе у педагошкој пракси. Како истраживачки метод прати природне путеве учениковог размишљања и подиже квалитет знања, примена и промовисање овог метода је изазов за сваког практичара и истраживача.

5. Закључак

Полазећи од истицања важности научне писмености појединца указали смо на кључна полазишта од имплементације у почетној настави и усвајању базичних знања до ширег образовног контекста и важног фактора социо-економског развоја друштва. Увођењем истраживачке методе у почетну наставу математике започиње научно описмењавање ученика и редизајн методичког референтног оквира. У раду смо истакли могућности, домете али и ограничења истраживачке методе која почива на темељима конструктивистичке теорије. Сматрамо да би се бољим разумевањем референтног оквира учења побољшао и квалитет наставе математике. Подизање компетенција наставника и усклађивање са Европским референтним оквирима је пут развоја и функционалности математичких знања. Ако наставник у разредној настави математике користи у раду различите стратегије учења и научне методе рада, при чему

је решавање сваког математичког проблема изазов за неко ново откривање и стварање, активност и пажња ученика ће бити много већа. Креирање математичких задатака требало би да полази од сазнања о референтном оквиру: *ја, други и окружење*. Задаци различитог нивоа захтевности, начини трагања за решењима и размишљања ученика и услови у којима се решавају су кључни у разредној настави математике. Стога сматрамо да је веома важно да наставник разредне наставе математике развија радозналост и самосталност умног рада ученика, а да израдом референтног оквира учења отвара и указује ученицима на путеве до неких нових открића.

ЛИТЕРАТУРА

Aditomo, A., & Klieme, E. (2019). Forms of inquiry-based science instruction and their relations with learning outcomes: Evidence from high and low-performing education systems. doi: 10.31235/osf.io/aqsbj [Crossref], [Google Scholar]

American Association for the Advancement of Science – AAAS (2010). Exploring the Nature of Science. Preuzeto sa http://www.project2061.org/publications/guides/ science.pdf

Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, *13*(1), 1–12. [Taylor & Francis Online], [Google Scholar]

Андевски, М., Гајић, О. и Будић, С. (2010). *Зашто је тако тешко подучавати и учити?* III Међународна научно-стручна конференција Едукација наставника за будућност. 22-23.04.2010. Зеница. Преузето са: http://www.pf.unze.ba/nova/zbornici/INTER-NAC_1004.pdf [07.6.2013.]

Андриловић, В. и Чудина, М. (1985): *Психологија учења и наставе (Психологија одгоја и образовања III)*. Школска књига, Загреб.

Антић С. и Пешикан А. (2015): Научна писменост и социо-конструктивистичка перспектива. *Психолошка истраживања*. 18. 99-119.

Бабић, Н. (2007): Конструктивизам и педагогија. *Педагогијска истраживања* 4(2). 217-229.

Bell.R. L., Smetana, L., Binns, I. (2005) Simplifying Inquiry Instruction. *National Science Teacher Association, October 2005*. 30-33.

Богнар, Л. и Матијевић, М. (2002): *Дидактика*. Школска књига, Загреб.

Bonnstett, R. J. (1998). Inquiry: Learning From the Past With an Eye on the Future. Electronic Journal of Science Education 3(1).Bošnjak, M., Cvjetićanin, S., Branković, N., Krivokućin, I. (2010). Stavovi i iskustva učenika razredne nastave u Srbiji o primeni eksperimenata. [The views and experiences of primary school students in Serbia on the implementation of experiments]. Pedagogija, 2/2010, 338–346.

Бошњак, М. и Обрадовић, Д. (2009): Анализа заступљености изборног предмета Рука у тесту – откривање света у наставној пракси у Западнобачком округу. *Педагогија* 1, 145-157.

Бошњак, М. (2014): Анализа активности ученика током примене истраживачке методе у настави природних наука. *Норма* 19(2), 311-320.

Бошњак, М. (2015). *Примена истраживачке методе у реализацији физичких садржаја у настави природе и друштва*. Докторска дисертација. Универзитет у Новом Саду Природно–математички факултет Департман за физику, Нови Сад.

Chinn, C. A., & Malhotra, B. A. (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education*, *86*(2), 175–218. [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Cobb, P. (1988). The tension between theories of learning and instruction in mathematicseducation. Educational Psychologist ,23(2), 87-103.

Constantinou, C. P., Tsivitanidou, O. E., & Rybska, E. (2018). What is inquiry-based science teaching and learning? In O.E. Tsivitanidou, P. Gray, E. Rybska, L. Louca, C. Constantinou (Eds.), *Professional development for inquiry-based science teaching and learning* (pp. 1–23). Cham: Springer International Publishing. [Crossref], [Google Scholar]

Cranton, P. (1998). Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. San Francisco: Jossey Bass.

Flavell, J. (1979): Metacognition and cognitive monitoring, a new area of cognitive developmental inquiry, American Psychologist, Vol. 34, No. 10, 906–911.

Freeman, J. (1992): Quality basic education: the development of competence. UNESCO.

Holbrook, J. & Rannikmae, M. (2009).The Meaning of Scientific Literacy. International Journal of Environmental & Science Education Vol. 4, No. 3, July, 275–288

Јурчић, М. (2014): Компетентност наставника - педагошке и дидактичке димензије. *Педагогијска истраживања*, 11 (1). 77-93

Margolinas, C. (Ed.). (2013): „Introduction“, in: Task Design in Mathematics Education, Proceedings of ICMI Study 22 (Vol. 1). Oxford, UK, pp. 9-15.

Маричић, С. и Шпијуновић К. (2014): Савремене тенденције у образовању учитеља за рад у почетној настави математике. *Савремене тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учитељским (педагошким) факултетима, тематски зборник*. 196-207 Универзитет у нишу учитељски факултет у Врању, Врање.

Матијевић, М. (2011): (На)учити како се учи (математика). *Поучак, часопис за методику и наставу математике*. 12. 30-38.

Minner, D.D., Levy, A.J., Century, J. (2010) Inquiry-based science instruction-what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. Journal of Research in Science Teaching, 47(4): 474-496

Препорука Европског парламента и Савјета (2010), Кључне компетенције за цјеложивотно учење - Европски референтни оквир. *Методика*, 11 (20). 174-182.

Prince, J.M. and Felder, M.R. (2006) Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases.

Рачић, М. (2013): Модели компетенција за друштво знања. *Сувремене теме*, 6 (1). 86-100.

Романо, Д. А. (2009): Теорије математичког образовања први део: PME – теорија. *Истраживање математичког образовања* 1. 11-23.

Shamos, M. (1995).The Myth of scientific literacy. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press Professional Development for Inquiry-Based Science Teaching and Learning Editors: Tsivitanidou, O.E., Gray, P., Rybska, E., Louca, L., Constantinou, C.P. (Eds.)

Виготски, Л. (1983): *Мишљење и говор*. Нолит, Београд.

Златковић, Б. (2004): *Психологија учења и наставе*. Учитељски факултет, Врање.

REDESIGN OF METHODOLOGICAL REFERENTIAL FRAME IN MATHEMATICS CLASS TEACHING

Summary

Scientific literacy is one of the essential socio-economic society development factors. As for students, it seems possible to promote scientific literacy through the introduction of Inquiry based method into teaching practice. In this paper we have presented the importance of methodological approach of teaching in Mathematics class teaching by using different teaching strategies with an emphases on Inquiry based method. The aim of this paper is to consider different possibilities, varieties and limitations of Inquiry based method. Constructivist learning paradigm and different modern learning theories provide students with a lot of possibilities to think critically. Creating the framework of reference for learning which causes changes in way of thinking has been considered through two dimensions: habits of mind and point of views. This teaching development approach foster various dimensions such as thinking, interest, motivation, attitude, learning autonomy and knowledge quality towards learning outcomes and teaching standards. In the paper a sistematic dissemination and application of the gained scientific knowledge about the advantages of Inquiry based method within pedagogical practice have been referred to.

Keywords: *learning strategies, scientific literacy, Inquiry based method, class teaching of Mathematics, reference framework of learning*

OKTATÁS-NEVELÉS – ÉRTÉKELÉS-ÉRTÉKREND

HOLIK ILDIKÓ, SANDA ISTVÁN DÁNIEL
Óbudai Egyetem KVK TMPK, Budapest, Magyarország
holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu, sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu

Összefoglaló

Az egymást követő generációk értékorientációinak gyors változását – minden bizonnyal – az oktatásukat-nevelésüket végző pedagógusok érzékelik legmarkánsabban. A fiatal nemzedékek megértésének és az intézményes nevelés eredményességének alapfeltétele a Rogers-i elfogadó – demokratikus – légkör kialakítása, a partneri viszonyra törekvés, az értékorientációk figyelembevétele és a különbségek tiszteletben tartása. Ezért az óvodapedagógus-képzésben, valamint a tanító- és tanárképzésben egyre hangsúlyosabbá kell válnia a fejlesztő értékelés szemléletének. A fejlesztő értékelés a differenciálásban gyökeredzik, mert a pedagógia a különbségek világa, a különbözőségek tudománya.

Tanulmányunk célja azoknak a „technikáknak", értékelési eljárásoknak az elemző bemutatása, melyek során motiváltabbá tehetjük a diákokat saját tanulmányi előmenetelükben, azáltal, hogy a célokat és az azok elérését biztosító értékelési módokat és szempontokat velük együtt határozzuk meg.

***Kulcsszavak**: értékorientáció, nevelés, fejlesztő értékelés, motiváció, közös értékrend*

A gyermekkor a gyermek legalapvetőbb emberi joga.
(David Elkind)

1. Bevezetés

A gyermekeket évezredeken át a felnőttek feltétel nélküli tiszteletére, az idősebbeknek való engedelmességre nevelték. Ez a normatív szemlélet a XX. században megkérdőjeleződött. A posztmodern kor felnőtt társadalmának jelentős része bizonytalan saját élete vezetésében, önmaga sem tud az általa kifelé közvetített és a másoktól elvárt értékek mentén élni. A fiatalokról gyakran úgy vélekednek, mint rossz, neveletlen, agresszív, fegyelmezetlen és viselkedésükben kiszámíthatatlan személyekről. Ugyanakkor gyakran szemtanúi lehetünk, hogy ezek a fiatalok képesek kiállni számukra fontos ügyek mellett, hajlandók nemes célok érdekében küzdeni, együttműködni, egymást segíteni. Továbbá, vitathatatlanul előremutató a felnőtt fiatalok értéket kereső nyitottsága és az újra való fogékonysága. Ezek a tapasztalatok új irányba vihetik a pedagógustársadalom gondolkodását, átalakítva az iskolai oktató-nevelő munka gyakorlatát. (*Bagdy* és *Telkes*, 1988)

Nóbik Attila a gyermekkép fogalmának értelmezéséről szóló tanulmányában a gyermekkort történeti aspektusból vizsgálja. „A modern gyermekszemlélet gyökerei a polgári családforma kialakulásáig, a kapitalizmus és a liberalizmus térnyeréséig, végső soron Rousseau-ig nyúlnak vissza. A változások azonban szinte csak a polgárságot érintették, így fontos kérdésnek látszik, hogy az átalakulások a társadalom más rétegeit mennyire hatották át." (*Nóbik*, 2000: 369)

A szociálpszichológiára alapozott pedagógiai felfogás szakít a hagyományos gyermekkor-értelmezéssel. Azt állítja, hogy nincsen egységes gyermekkor. Minden egyes gyermek fejlődését alapvetően befolyásolja, hogy melyik korban, a Föld melyik pontján, milyen társadalomi környezetben fejlődik, milyen társadalmi viszonyok között nevelkedik. A gyermekkor tehát társas konstrukció, melyben mindenki maga alkotja meg a gyermekkor-felfogását. (*Golnhofer* és *Szabolcs*, 2005)

Az esélyek ilyen értelemben történő megteremtésének és a gyermekkor értelmezésének fenti szemléletét elfogadva az intézményes nevelés csak az egyéni szükségletekre épülő, adaptív tevékenység lehet, melyhez igazodva az értékelés gyakorlata is komplexebb folyamattá válik. (*Lénárd* és *Rapos*, 2009: 15)

2. Tanulás-tanítás a folyamatosan változó környezetben

Az egyre gyorsabban változó társadalmi viszonyok új funkciókat várnak el a pedagógustól és az iskolától, miközben új, és egyre adaptívabb tudásbázist igényelnek az iskolapadot elhagyó populációktól. Azonban, ahogy a változások kritika nélküli elfogadása sem lehet helyes irány, egy demokratikus társadalomban az sem fogadható el, ha az oktató-nevelő munka céljait a politikai és gazdasági elit gyorsan változó elvárásai determinálják. Ugyanis paradox módon, ahol az oktatásügyben reformokat reform követ, gyakran éppen a fő kérdés, a tanítás és tanulás szorul háttérbe.

Korunk egyik sajátos jellemzője, hogy a nevelési színterek száma folyamatosan gyarapodik. Elég itt utalnunk a sportolási lehetőségek újabb és újabb formáira, a Korona-vírus járvány miatt bevezetett online oktatásban széles körökben használt alkalmazásokra (Microsoft Teams, Samsung Smart School, Zoom…) a video-konferenciák terjedésére vagy a chat-szobák virtuális közösségeire, ahol a tanulásról vallott nézetek új formái jelennek meg. (*Molnár*, 2020) Egyéb hatásaikat most nem elemezzük, de azt aligha vitathatjuk, hogy a diákok képességei bizonyos területeken messze meghaladják a tanáraik képességeit, azok ugyanis nem illeszthetők az iskolai tantárgyak szűk keresztmetszetébe, s emiatt a pedagógusok többsége előtt örökké rejtve maradnak.

Ma a pedagógustársadalom előtt álló legnagyobb kihívás az, hogy miképp értelmezheti át, fogalmazhatja újra a tanítás-tanulás hagyományos paradigmáját. Azt a XVIII-XIX. századi gyors iparosodás következtében fellépő társadalmi folyamatot, melyben kialakult az oktatási rendszerben ma is meglévő tudáshierarchia-szemlélet, mely szerint az értelmiségi ember eszköze az intelligencia, a kétkezi munkásé a szerszám. E felfogás szerint kimondva-kimondatlanul a tanulók képességeik szerint kialakított homogén csoportokba sorolhatók. A professzionalizáció eme értelmezése szerint a tanár „kvázi értelmiségi" a tanító „képzett szakmunkás", hiszen a képzése során gyakorlatias tudásra tett szert. (*Németh*, 2008)

Az iskola és benne a tanárok funkciója azonban a XXI. században átértelmeződik, mert már nem a tudás egyedüli forrásaként kell megjelenniük, hanem olyan tanulási környezetet kell biztosítaniuk, melyben a gyermek tanulóvá válva aktívan építheti fel, konstruálhatja meg a saját tudását.

„Mindenki képes a gondolkodásra, de mindenki másképp gondolkodik" – mondja *Howard Gardner*. Ebből következően nem a jó képességűek, illetve a kevésbé jó képességűek megkülönböztetése a tanár feladata, hanem az optimális fejlődés biztosítása valamennyi tanuló számára.

Reich (1992) szerint a posztmodern világban való boldoguláshoz szükséges alapkészségek a következő négy csoportba sorolhatók:

- absztrakció; azaz a sémák és jelentések felismerésének a képessége;
- rendszerben való gondolkodás, azaz a jelenségek közötti összefüggések felismerésének képessége;
- kísérletezés, azaz az állandó tanulás révén történő eligazodás képessége;
- a másokkal való együttműködéshez szükséges szociális készségek.

E rendkívül összetett készségek fejlesztésének kulcsa a tanár, akinek arra kell felkésztetnie a tanítványait, hogy vele együtt dolgozzanak, saját megoldásokat keressenek, majd osszák meg azokat tanulótársaikkal és a pedagógussal. Ebből a szempontból nem is az az elsődleges fontosságú, hogy helyes válaszokat adnak-e, illetve, hogy mindenre tudnák a helyes választ, hiszen akkor nem kellene iskolába járniuk.

A készségek fejlesztése szempontjából sokkal fontosabb kérdés, hogy a diák hogyan jut el a megoldásig, és hogy közben azt érezze: a gondolatait, az ötleteit, a megoldási javaslatait komolyan veszi a környezete. Lényeges aspektus, hogy a tanuló aktív cselekvőként, tevékeny irányítóként vegyen részt saját tanulásában (*Kolosai*, 2019). Folyamatosan azt kell tapasztalnia, hogy mindent megtesznek annak érdekében, hogy

- megértsék az ő gondolatmenetét,
- amit azután összehasonlítanak a magukéval.

Ezt a szemléletet az a felismerés jellemzi, hogy a felnövekvő fiatalok boldogulásához nem elég az értelmi fejlődésükkel kapcsolatos feladatokra koncentrálni, hanem az emberi létet meghatározó – összetett – készségeknek a fejlesztésére is kiemelt figyelmet kell fordítani.

A posztmodern kor egyik velejárója, hogy a munkahelyek zöme a szolgáltatóiparban található, ahol a fiatal felnőttnek szinte mindig team-munkában kell tevékenykednie. A rendszerben való gondolkodás, az együttműködéshez szükséges szociális készségek megléte előfeltétele a munkahelyi beilleszkedésnek, a megfelelő munkatársi kapcsolatok kialakításának. Az iskolának és benne a pedagógusoknak egyrészt hivatásukból eredő szép feladata, másrészt elsődleges felelőssége e készségek kialakítása és folyamatos fejlesztése.

Amennyiben a mindennapi pedagógiai gyakorlatban a tudásértelmezés e komplex megközelítése érvényesül, akkor a tanulást-tanítást segítő és támogató értékelésnek is komplexebbé kell válnia. Az értékelést a tantervfejlesztést és a tanítási stratégiákat érintő változásokkal egységben kell szemlélni. (*Lénárd* és *Rapos*, 2009: 18)

A fentiekből logikusan következik, hogy az értékelést a tanítási-tanulási folyamat, mint komplex rendszer egyik szerves elemének tekintjük. A következő fejezetben azokra a folyamatokra fókuszálunk, amelyek a fejlesztő értékelés kialakulásához vezettek.

3. Az értékelés módjai és szerepe a folyamatosan változó környezetben

A tanuló az oktatási-nevelési folyamat bemeneti „nyersanyaga", a pedagógus feladata pedig az, hogy ezt a „nyersanyagot" az oktatáspolitika irányítói által meghatározott követelmények (évfolyamok, tantárgyak, óraszámok, vizsgák stb.) szerint „formába öntse", és a megfelelő kimeneti terméket produkálja. A tanár eredményességét, egyszerűbben fogalmazva a sikerességét a vizsgaeredmények mutatják. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a még ma is széles – sajnos pedagógiai szakmai – körökben is elterjedt nézet, hogy a tanári és iskolai eredményesség mércéje, sőt bizonyítéka a tanulók olvasási és matematikai teszteken elért eredménye. Tehát, feszültség van a fejlesztő értékelés, valamint a tanulók és az iskolák teljesítményét „minősítő", a figyelem középpontjában álló tesztek között, továbbá hiányzik az osztálytermi, az iskolai és a rendszerszintű értékelések közötti összhang.

Gardner állítása – miszerint „mindenki képes a gondolkodásra, de mindenki másképp gondolkodik" –, aligha vitatható. Tanítványainknak az egyik területen jobb, a másikon gyengébb képességeik vannak. **A XXI. századi demokratikus iskolának**, mint a legfőbb nevelési színtérnek erkölcsi kötelessége minden aktív résztvevőjéről feltételezni, hogy értékes, felelősségteljes és – több mindenben – tehetséges, ezért **a tanulási teljesítményekkel, a szummatív értékelés eredményeivel szemben, az ahhoz vezető utat kell előnyben részesítenie**, minél több területen lehetőséget kínálva a bizonyításra. (*Lénárd* és *Rapos*, 2009)

Ehhez a komplex fejlesztéshez speciális értékelés is szükséges. A valódi, az alkalmazni képes tudást bizonyító produktumokon alapuló teljesítmény-értékelés évtizedek óta jelen van a magyar oktatásban, mégsem alkalmazzák azokat következetesen és eredményesen. A tanulás új paradigmája a tanulás-tanítás és az értékelés olyan gyakorlatát eredményezi, amely minden tanuló számára kedvező, és elvben lehetőséget teremt arra, hogy mindenkit méltányosabban értékelhessünk. Ebben az összefüggésben ismét hangsúlyos lesz a tanulók önmagukról alkotott személyes meggyőződése, énképe (erről bővebben lásd: *Ladnai*, 2019a). Közhely, mégis fontos hangsúlyozni, hogy a nagyobb önbizalom következtében rendszerint sokkal jobban megy a tanulás azoknak a tanítványainknak, akik ügyes, felelősségvállaló, „valamirevaló" embernek tartják magukat. A nevelési színterek számának gyarapodásával ez a pozitív vagy negatív énkép azonban az iskolán kívüli színterektől és azok szereplőitől legalább annyira függ, mint az iskolától. Egyre hangsúlyosabbá válik az iskolán kívüli tapasztalatszerzés, amely tulajdonképpen kontextushoz kötött tanulás, ezért kiemelt szerepet játszik a személyiségfejlődésben és a tudásszerzésben egyaránt. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az értékelés tanulói viselkedésre gyakorolt hatásait sem. Az önfegyelem, a fegyelmezett viselkedés kialakításának támogatásában is kiemelt szempont, hatékony eszköz lehet a fejlesztő értékelés.

A pedagógus számára ez új kihívásokat teremt, hiszen tanítványai az alapvető egyéni sajátosságaikon túl nagyon különböző értékpreferenciákkal rendelkeznek. (*Fűzi*, 2016) A tanár-diák között kialakuló bizalmi kapcsolat alapja ebben az esetben is csak a kölcsönös megismerés és elfogadás lehet minden nevelésben részt vállaló kolléga esetében, hogy holisztikusan szemlélje tanítványai tanulását, tanulási teljesítményét, fejlődési folyamatát. Amennyiben a tanulásra nem úgy tekintünk,

mint a tanítási órák zárt rendszerének privilégiuma, akkor a más színtereken szerzet tapasztalatok is részévé válnak a diák tudásának. Ebben az esetben a pedagógus már nem csak elméletben, hanem a gyakorlatban is „*látja az értékeléssel járó kihívásokat és problémákat*”. (Erről bővebben lásd: *Sántha*, 2006: 64)

A fejlesztő értékelés tehát meglehetősen időigényes, mivel a pedagógusnak időt kell szakítania arra, hogy külön-külön és csoportosan beszélgessen a tanítványaival, és szorosabb együttműködést szükséges kialakítania a diákok nevelésében az iskolai időn kívül aktívan jelenlévő személyekkel. A pedagógiai értékelés a tanulási-tanítási folyamat integráns része. Ezért a fejlesztő értékelést sem csak önmagában, hanem az értékelés mint komplex rendszer részeként értelmezzük, ami a differenciálásban gyökerezik.

4. A differenciálás formái és módszerei

A megszámlálhatatlanul sok szempontból eltérő tulajdonságokkal rendelkező tanulóból álló osztályokban a tanárnak azt kell tisztán értenie és átgondolva elfogadnia, hogy minden tanítványa másban jó, és másban szorul támogatásra. (Ezt minden gyakorló pedagógus tudja saját tapasztalatából, ezen a ponton talán mégsem hiábavaló a tudatosítása.) Az osztályok és a csoportok heterogén összetétele kényszerű tény. Ebből azonban igazi előny is származhat, hiszen a tanulás során az egyéni különbségek felszínre hozása és tudatos figyelembevétele gazdagítja az osztályközösséget.

Tehát, nem az egyforma tananyagban, az azonos tempóban, az egyféle tanulási út biztosításában, hanem az egyes tanulók – saját ütemében történő – optimális fejlődésének elősegítésében rejlik a fejlesztés, felzárkóztatás, esélyteremtés maximális lehetősége, s ennek egyik eleme a fejlesztő értékelés. (*Báthory*, 1997)

A diákok egyéni igényeihez jobban igazodó iskolai tanulásszervezésre történő áttérés szükségességét támasztják alá a gyermekek fejlődésének tudományos vizsgálati eredményei, valamint a gyermekkor megváltozott értelmezése, amint már a fentiekben is utaltunk rá. A tanulás-tanítás új paradigmája megköveteli, hogy minden diáknak lehetőséget nyújtsunk tudása tanulási élményeken keresztüli, tantervi fejlesztéseken alapuló, fejlesztő értékeléssel kísért és rugalmas tanulásszervezéssel segített gyarapítására.

5. Hogyan értékeljünk?

A diákok szükségleteit figyelembe vevő adaptív tanulásszervezés során a pedagógusok módszereikben alkalmazkodnak a különböző tanulói igényekhez. Ennek egyik célja az, hogy a diákokban kialakítsák a hitet saját készségeikben, tudásukban, valamint abban, hogy képesek irányítani saját tanulásukat. Ennek megfelelően különféle módszerekkel, valós helyzetekben és változatos kontextusban értékelik a tanulók egyéni fejlődését. Olyan értékelési szituációk megteremtésére törekednek, melyekben az egyébként gyengén teljesítő diákok is sikerélményhez juthatnak, egyben bizonyíthatják tudásukat és képességeiket is (*Ladnai*, 2019b). Az ilyen értékelések egyrészt tájékoztatást adnak arról, hogy a diákok mennyire képesek új helyzetekben alkalmazni az elsajátítottakat, másrészt tudósítanak arról is, hogyan tudják elmélyíteni, továbbfejleszteni a megszerzett ismereteiket.

Az adaptív tanulásszervezés mindennapos alkalmazására nem lehet az egyik napról a másikra áttérni. Hosszú innovációs folyamat eredményét jelentheti, melyben minden szereplő fejlődésének vannak lépcsőfokai. A különböző iskolák vezetői, tanítói és diákjai más-más szintre juthatnak saját tanulási folyamatukban. Egyes vezetők a támogatás formáinak eredményesebb útját találják meg, egyes tanítók merészebben alakítják át a tanításuk módját, változtatják meg osztálytermi szerepüket, mint kollégáik. A legkönnyebben a diákok tudnak alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez, de esetükben is hosszabb tanulási folyamatot igényel, hogy reálisan tudják értékelni saját teljesítményüket, hogy megtalálják azokat a bizonyítékokat, melyek alapján véleményt tudnak formálni saját tanulásukról. A fejlesztő értékelés megjelenése a mindennapi iskolai gyakorlatban nem egyszerűen az új módszerek rendszeres használatát jelenti, hanem azok reflektív eszközként való alkalmazását, amelynek során az egyes egyén jobban megismerheti saját tanulási folyamatát, tisztább képet alkothat ismereteiről, és képes önmaga számára megfogalmazni továbbfejlődésének lépéseit. Ehhez javasoljuk az alábbi – bevált – módszereket:

- **Készítsünk egyéni tanulási tervet, amikor a tanuló valamilyen téren egyéni fejlesztést kíván!**

A tanulási napló a tanulási folyamat diák által vezetett dokumentuma, írásbeli kommunikáció tanár és tanítványa között. Ez a „jegyzőkönyv” különféle feljegyzéseket tartalmazhat, formáját és alkalmazásának gyakoriságát legcélszerűbb a tanárnak a diákkal közösen kialakítania. A tanár beletekint és reflektálja, de érdemjeggyel nem osztályozza. A tanulási napló vezetése megerősíti a diákokban a saját tanulásuk iránti felelősségérzést, a tudatos tervezés és elemzés szerepét, és mindeközben sikerélményhez jutnak.

1. táblázat: *Tanulási napló*

Egy minta a tanulási naplóra	**Feladatom:**	**Mikorra kell elkészülni?**	**Mikor készült el?**
hétfő			
kedd			
szerda			
csütörtök			
péntek			
Programjaim:			
Korábbi céljaimból mit értem el?			
Figyelnem kell rá:			
Amit el szeretnék érni:			
Szülő megjegyzése:			
Tanár észrevételei:			

Forrás: *Lénárd* és *Rapos*, 2009: 55.

- **Figyeljünk tanítványaink eltérő tanulási tempójára a „jelzőlámpa” módszerének használatával!**

Tanítványaink eltérő megértési képességére, tanulási tempójára figyelhetünk a „jelzőlámpa módszer” alkalmazásával, melynek lényege a gyors és egyszerű visszajelzés! A legszélesebb körben arra használják, hogy egy-egy anyagrész, feladattípus, problémahelyzet lezárása előtt minden tanuló a jelzőlámpa megfelelő színének felmutatásával jelzi, hogy mennyire érzi magabiztosnak magát az adott területen, megértette-e az összefüggéseket, illetve hogyan ítéli meg saját felkészültségét:

- a zöld szín jelzi, hogy „értem a tanultakat”;
- a sárga jelentése, „azt hiszem értem, de nem vagyok biztos benne”;
- a piros pedig a „még nem értem” jelzése.

Ez a módszer egyrészt támogatja a tudatos önértékelés kialakulását, másrészt fontos visszajelzés a tanár számára, hogy kinek van szüksége az adott területen több odafigyelésre még a tanórán (sárga) illetve, ki igényel külön foglalkozást (piros) a saját megítélése szerint. Fontos megemlíteni, hogy a tanulóktól csak akkor várható el őszinte visszajelzés, ha biztosak abban, hogy semmilyen minősítést, netán büntetést nem kapnak ezért.

- **Készítsünk T-kártyákat a fejlesztési célok értékelésére**

A tanulási teljesítményre vonatkozó követelményeket a tanulási-tanítási folyamat elején kell meghatározni. A T-kártya alapkérdése a közös fejlesztési célok és az azokhoz tartozó értékelési szempontok kialakítása. Miután meghatároztuk, hogy a tanulóink mire figyeljenek az adott tevékenység során, egyértelművé válik számukra, hogy mit fogunk értékelni. A T-kártya emellett arra a kérdésre is válaszol: Hogyan vonhatjuk be diákjainkat e szempontok megfogalmazásába a közös nyelv és a konszenzus kialakításához? Összegezve tehát azt keressük ebben a pontban, hogy **mit értékelhetünk a T-kártya segítségével**, s erre a válaszunk: **a közös értékelési szempontokat.**

A T-kártya a formájáról kapta a nevét, és kialakításának menete a következő:

- Először megfogalmazzuk azt a tevékenységet, produktumot, amire az értékelés irányulni fog. Például: „Mire figyeljünk a szabályos sokszögek szerkesztésekor?” Majd a tanulók egy ötletrohamban vagy pármunkában összegyűjtik azokat a szempontokat, amelyekre ők figyelnének.
- Ezután közösen megbeszéljük, értelmezzük a felírt szempontokat, miközben azokat megmutatják az osztálytársaiknak is. A pedagógus feladata a szempontsor szükség szerinti kiegészítése, miközben ezt magyarázza a tanítványainak.
- Következik a rendszerezés, vagyis a nagyobb kategóriák megalkotása, amelyek alkalmasak lesznek arra, hogy a tanulók által megnevezett szempontokat összegezzék, csoportosítsák.
- Végül T alakú formába rendezzék a közösen kialakított kategóriákat, s a hozzájuk tartozó szempontokat, újraértelmezve, megbeszélve a tartalmukat, esetleg a megfogalmazást pontosítva, hogy mindenki ugyanazt értse alattuk. A T vízszintes vonala maga a téma, balra a nagyobb kategóriák, jobbra az azokat leíró szempontok (maximum 3-5) kerülnek.
- Ez az eszköz akkor tölti be a funkcióját, ha az értékelés során valóban tudatosan használják. Bevezetésekor és az első néhány alkalommal érdemes újból és újból visszatérni a megfogalmazott szempontokhoz; frissíteni, a fejlődés alapján újrafogalmazni azokat. (*Lénárd* és *Rapos*, 2009: 64.)

- **Beszélgessünk egyénileg is a diákkal a tanulási folyamatáról**

Értékeljük közösen a tanítványunk tanulási folyamatát! Az eddigiekből már nyilvánvaló, hogy a fejlesztő értékelés egyik sarokköve a gyakori interperszonális interakció, jelen esetben az egyéni beszélgetés. A tanár számára ekkor válik lehetővé, hogy ne csak tanulási tevékenységeket tervezzen, hanem a tanítványának a tanulási folyamatát tudja elemezni, értékelni és ösztönözni. Ennek elengedhetetlen feltétele a gyakori személyes kapcsolat, melynek középpontjában a tanár és tanítványa adott munkáról folyó párbeszéde áll.

- Miért hoztad ide ezt a munkádat?
- Mert nem jól sikerült, elrontottam az axonometrikus ábrát.
- Fogalmazd meg, szerinted melyik ponton rontottad el a rajzolást?
- A „z” tengellyel párhuzamos oldal rajzolásánál.
- Miért aránytalan az ábrázolásod?
- A rövidülés miatt...
- Hogyan javítanád?

Az interakció történhet a tanórán ugyanúgy, mint a szünetben vagy a délutáni foglalkozások keretében. Célja, hogy a tanuló minél többet megtudjon a saját erősségeiről, nehézségeiről, vagyis arról, hogy mi az, amit tud, – abban megerősítjük –, és – segítséget nyújtunk neki abban –, miképp léphet tovább. Ezekben a párbeszédekben kulcs a jó kérdésfeltevés. Ez segíti és ösztönözheti a tanulót abban, hogy maga fogalmazza meg a fejlődésének további tartalmát, irányát.

- Írassunk a tanulókkal olvasási naplót, szervezzünk olvasó beszámolókat!
- A tanulói kérdésekből állítsuk össze a témazáró dolgozat/teszt kérdéseit!
- Használjuk fel a feladatok helytelen megoldásait a továbblépéshez!
- Alakítsunk ki szabályokat közösen a társas együttlétre, amelyek az értékelés részét képezik!

Ebben a folyamatban mindenki tanul, természetesen más-más szinten, eltérő tartalmakkal.
A diák azt tanulja, hogyan lehet:
- reflektálni, az elvégzett munkát értelmezni;
- önmagát és társait értékelni;
- beszámolni a tanulási folyamatról;
- önmagát motiválni egy adott tevékenységre.

A pedagógus azt tanulja, hogyan lehet:
- a célok tervezésével a tanulási folyamatot irányítani;
- a tanulók fejlődésében felhasználni tanulási teljesítményük bizonyítékait;
- együttműködni a tanulási folyamat érintettjeivel.

Az iskolavezetés azt tanulja, hogyan lehet:
- eredményesen támogatni a tanárokat a továbbfejlődésükben;
- hiteles egy fejlesztési folyamatban.

A szülő azt tanulja, hogyan lehet
- segíteni gyermeke tanulási folyamatát, fejlődését;
- együttműködni más szereplőkkel gyermeke érdekében;
- ellesni másoktól otthon is hasznos módszereket. (*Lénárd* és *Rapos*, 2009: 31)

A változások dinamikáját értő oktatási szakemberek számára nyilvánvaló, hogy a fejlesztő értékelés mindennapos gyakorlattá tétele egy hosszú fejlesztési folyamat eredménye lehet, melyben minden résztvevőnek a saját tempójában kell haladnia.

6. Összegzés

A magyar pedagógiai szemlélet a tanítás és a számonkérés szempontjából egyaránt ismeretközpontú. Egyrészt, az iskolában rengeteg olyan adatot, tényt stb. kell megtanulnunk, amire később nem, vagy csak keveseknek lesz szükségük. Másrészt, az elmélet és a gyakorlat aránya szinte minden tantárgyban az elmélet felé billen, az oktatás kevés életszerű, praktikusan alkalmazható tudással vértezi fel az iskolák padjait elhagyó generációkat.

A mindennapokban mentális folyamataink jelentős része nem lehet tudatos, de a tudatosság a kognitív tevékenységekben alapvetően fontos. A készségfejlesztés akkor lehet eredményes, ha a tanár tudatában van annak, hogy az milyen, tudatosan tervezett lépésektől válik hatékonnyá.

A pedagógiában paradigmaváltásra van szükség. Tanári munkánk, tanítási tevékenységünk célpontjába tanítványaink gondolkodási folyamatainak fejlesztését kell helyeznünk. Ehhez a folyamathoz kell eszköznek – méghozzá elengedhetetlen eszköznek – tekintenünk az ismeretátadást.

Jól tudjuk, hogy az ismeretek alkalmazása nélkül nincsen készségfejlesztés. (Üres fejű embernek a készségei sem fejlődhetnek.) Ehhez a tanárnak ismernie kell a gondolkodási műveletek egyes összetevőit, a műveletek mechanizmusait, és ezek fejlesztésének tudatos tervezési módját. Oktató-nevelő munkánk célja, hogy a tanuló képes legyen saját gondolkodásának menetét megismerni, azt szabályozni, arra tudatosan támaszkodni. Pedagógusként a végső célunk, hogy miközben a tanítványaink megtanulnak tanulni, eljuttassuk őket a tudásuk tudásáig. Világossá kell tennünk számukra, hogy a tanulás akkor eredményes és sikeres hosszú távon, ha pozitív attitűdökkel, aktív módon veszünk részt az aktuális tananyag(rész) elsajátításában. Ha érdeklődően viszonyulunk az adott témához, akkor nem az a cél, hogy végre eltehessük a füzetünket vagy a könyvünket, mert a számonkéréshez már elég a tudásunk, hanem a tanulás lényegére irányulhat a figyelmünk. A tanulás kulcsa az, hogy egy új információt a már meglévőhöz kapcsolunk, nem csak egymás mellé helyezzük őket, mint a polcon a könyveket. Ennek viszont előfeltétele tudnunk azt, hogy mit tudunk már, és azt,

hogy az új információ hová kapcsolható, mit kezdhetünk vele. Ehhez azonban elengedhetetlen a diák személyiségének formálása, helyes értékrendjének kialakítása, melyben az erkölcs[1] és a tudás, mint „elvehetetlen kincsek" a legfőbb értékké válhatnak.

IRODALOMJEGYZÉK

Bagdy Emőke és Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek.* Okker Kiadó, Budapest.

Bognár Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 19-26.

de Bono, D. (1985): *Six thinking hats.* http://www.debonoconsulting. com/Six_Thinking_Hats_as_Applied_in_Six_Sigma.asp

Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Elkind, D. (2016): *Hajszolt gyerekek - Felnőni túl gyorsan és túl korán*. Jaffa Kiadó, Budapest.

Fűzi Beatrix (2016): *Didaktika és oktatásszervezés*. Typotop Kft., Budapest.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Kolosai Nedda (2019). A kortársoktatás neveléstudomány fogalmi keretei. In Feith Helga Judit és Falus András (szerk.), *Egészségfejlesztés és nevelés. A kortársoktatás pedagógai módszertana elméletben és gyakorlatban.* Akadémiai Kiadó. 108-114.

Ladnai Attiláné (2019a): *"Pozitív teljesítmény" Az alternatív kerettantervek vonatkozásában.* 11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings online tanulmánykötet. http://uk.ujs.sk/dl/3334/8Ladnai.html (lt.20.01.14)

Ladnai Attiláné (2019b) A „pozitív pedagógia" lehetséges útjai. Autonómia és Felelősség 2019/IV. In.: http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/_af_09_beliv_01.pdf p.25-48 (lt.20.06.30)

Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Molnár György (2020): *Realitás vagy utópia? A jövő korszerű digitális oktatási és módszertani lehetőségei, valamint ezeket meghatározó keretendszerek hatása*. In: Hideg Gabriella - Simándi Szilvia és Virág Irén (szerk.): Prevenció, intervenció és kompenzáció. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 78-100.

Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója az elemi népoktatás enciklopédiájában 1911-1915). *Iskolakultúra*, 18. 5-6. sz. 86-102.

Nóbik Attila (2000): Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 367-376.

Oroszlány Péter (2010): *Tanulásmódszertan*. Metódus-Tan Bt., Budapest.

Sanda István Dániel (2016): *Fejlesztő értékelés*. Typotop Kft., Budapest.

Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

EDUCATION – ASSESSMENT – VALUES

Summary

The rapid changing of the value orientation of successive generations must most markedly be felt by educators. The basic condition for understanding the young generations and for the effectiveness of institutional education is the creation of a Rogersian, accepting and democratic atmosphere, striving for partnership, acknowledging value orientations and respecting differences. In teacher training, therefore, the approach of formative assessment must gain more and more ground. Formative assessment is rooted in differentiation because education is the world of differences and the science of differentiation.

Our study aims to analytically present those techniques and assessment methods that help motivate and make students interested in their own academic progress by setting their goals together with them as well as choosing the assessment methods and criteria ensuring the achievement of those goals.

Keywords: *value orientation, education, formative assessment, motivation, common values*

[1] Az *erkölcs* fogalma alatt – ezen a helyen – a társadalom által hosszabb időn át leszűrt tapasztalatok alapján összegyűjtött és helyesnek ítélt viselkedési szabályok összességét értjük.

REALIZACIJA NASTAVE U ŠKOLAMA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

LJUBICA IVANOVIĆ BIBIĆ[1], DEJAN BIBIĆ[2], ANĐELIJA IVKOV DŽIGURSKI[1], SMILJANA ĐUKIČIN VUČKOVIĆ[1], JELENA MILANKOVIĆ JOVANOV[1]
[1]Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo, Novi Sad, Republika Srbija
[2]Škola za osnovno obrazovanje odraslih „Sveti Sava“, Novi Sad, Republika Srbija
ljubica.ivanovic@dgt.uns.ac.rs, dejanbib@hotmail.com, andjelija.ivakov@dgt.uns.ac.rs, smiljana.djukicin@dgt.uns.ac.rs, jelenamj@dgt.uns.ac.rs

Sažetak

Obrazovanje odraslih deo je jedinstvenog sistema obrazovanja Republike Srbije. Lica starija od 15 godina su odrasli koji stiču osnovno obrazovanje u skladu sa zakonom kojim se uređuje osnovno obrazovanje i vaspitanje, a prema programu za obrazovanje odraslih. Nastavni plan i program namenjen je svim odraslima koji su prekinuli svoje osnovno obrazovanje ili ga, iz bilo kojih razloga, nisu nikada ni započeli, a stariji su od 15 godina života. U radu je prikazano na koji način se odvija nastava u školama za obrazovanje odraslih i koliko je ona prilagođena potrebama polaznika. Takođe, analizirani su i svi aspekti uvažavanja specifičnosti potreba različitih ciljnih grupa prilikom upisivanja u školu, organizovanja odeljenja i načina ostvarivanja procesa učenja i nastave. Postavljena hipoteza bila je da se realizacija nastave u školama za obrazovanje odraslih bitno razlikuje od redovnih osnovnih škola, što su rezultati i potvrdili.

Ključne reči: *Polaznici, Kurikulum, Obrazovni standardi, Osnovno obrazovanje odraslih, Nastava*

1. Uvod

U mnogim zemljama obrazovanju odraslih poklanja se velika pažnja jer je ono prihvaćeno kao važan sastavni deo celoživotnog učenja. Ono se često opisuje kao „druga šansa“ koja odraslima stoji na raspolaganju da utvrde nivo svog znanja ili da steknu nova znanja i veštine kako bi postali konkurentniji na tržištu rada (*Marčić*, 2011). Prema podacima popisa 2011. godine u Republici Srbiji bez školske spreme bilo je 164.884 stanovnika starijih od 15 godina; nepotpuno osnovno obrazovanje imalo je 677.499, odnosno 11,0%, dok je sa završenom osnovnom školom bilo 1.279.116 stanovnika (20,8% starijih od 15 godina) (*Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji, knjiga 3*). Ovi podaci jasno ukazuju da se radi o velikom broju građana bez stečenih ključnih kompetencija za celoživotno učenje.

Obrazovanje odraslih deo je jedinstvenog sistema obrazovanja Republike Srbije, koji obezbeđuje odraslima tokom celog života sticanje kompetencija i kvalifikacija potrebnih za lični i profesionalni razvoj, rad i zapošljavanje, kao i društveno odgovorno ponašanje. Obrazovanje odraslih, i pored duge tradicije u Republici Srbiji, nije moglo da izbegne uticaje tzv. „kriznog perioda“ (ekonomska kriza, raspad SFRJ, rat na teritorijama bivših jugoslovenskih republika, talase izbeglog stanovništva, porast nezaposlenosti, starenje stanovništva i drugo). *Orlović-Lovren* i *Pejatović* (2014) navode da u osnovne karakteristike prakse obrazovanja odraslih spadaju: nestajanje ili transformacija većeg broja tradicionalnih institucija za obrazovanje odraslih (na primer radnički i narodni univerziteti); jačanje nevladinog sektora i ponude obrazovnih programa određenim kategorijama odraslog stanovništva; „nestajanje“ odraslih polaznika iz formalnog sistema obrazovanja na svim nivoima; haotično stanje u

obrazovnoj ponudi odraslima; pojava novih organizacionih oblika obrazovnog rada sa odraslima, programa i načina rada; reformski procesi u oblasti osnovnog i stručnog obrazovanja odraslih; dugogodišnja nastojanja da se donese Zakon o obrazovanju odraslih, koji je konačno donet 2013. godine. I *Kulić* (2009) navodi da se obrazovanje odraslih u zemljama istočne i centralne Evrope susreće sa brojnim poteškoćama. Međutim, ovoj oblasti se u poslednjoj deceniji u zemljama Evropske unije, kao i zemljama koje su u postupku pridruživanja poklanja sve veća pažnja.

Poučavanje odraslih polaznika zahteva kako inicijalno (pedagoško) znanje, tako i poznavanje teorijske osnove obrazovanja odraslih. Nastavnik koji podučava odrasle mora poznavati osnovne koncepte učenja i poučavanja odraslih polaznika, kao i veštine primene odgovarajućih andragoških metoda i strategija (*Martinko*, 2010). Prema *Krosu* (*Cross*, 1980) od nastavnika u obrazovanju odraslih se očekuje stvaranje pozitivnog i motivacionog okruženja za učenje, jer je nastavni proces usmeren na potrebe i interese polaznika.

Cilj ovog istraživanja je da se utvrdi na koji način funkcionišu osnovne škole za obrazovanje odraslih u Republici Srbiji, kako su organizovane i kako se i na koji način odvija nastava u njima. Pored ovoga, važno je ispitati i stavove nastavnika o osnovnim postavkama na kojima su ove škole zasnovane.

2. Osnovno obrazovanje odraslih

Već je napomenuto da se u Republici Srbiji stanovništvo suočava sa problemom velikog broja lica bez završenog osnovnog obrazovanja, iako je već više od pola veka osnovno obrazovanje pravo i obaveza za sve građane. Kako navode *Komlenović, Birovljev* i *Pejatović* (2013) u obrazovnom sistemu Srbije nisu postojale odgovarajuće mogućnosti za rešavanje ovog problema. Naime, postojeći plan i program namenjen obrazovanju odraslih bio je zastareo i neprimeren potrebama i mogućnostima učenja i obrazovanja odraslih. Činjenica je da u 14 škola u Republici Srbiji, u kojima su se obrazovali odrasli, nije bilo veliko interesovanje za pohađanje iste, pre svega zbog nedostupnosti škola koje su realizovale ovaj program, kao i zbog nezainteresovanosti lica zbog neadekvatnog programa koji se nudio.

Godine 2008. tadašnje Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije uz podršku fonda Evropske Unije (IPA 2008) realizovalo je projekat pod nazivom „Druga šansa“. U ovom programu je razvijen, primenjen i evaluiran sasvim novi koncept osnovnog obrazovanja odraslih – funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih (FOOO). Od školske 2013/14. godine FOOO zvanično je uključen u obrazovni sistem Srbije i čini njegov integralni deo (*Komlenović, Birovljev* i *Pejatović*, 2013; *Materijal za polaznike, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja*, 2013).

U okviru postojećeg sistema osnovnih škola i škola za obrazovanje odraslih razvijena je mreža škola za ostvarivanje FOOO koja pokriva celu Srbiju. U školama su osposobljeni i posebno obučeni školski timovi za realizaciju novog programa za odrasle: nastavnici, stručni saradnici, direktori i andragoški asistenti. Ideja je bila da se istovremeno sa sticanjem osnovnog obrazovanja pohađaju i obuke za jednostavna zanimanja čime bi se povećala zaposlenost (*Komlenović, Birovljev* i *Pejatović*, 2013). Međutim, praksa je pokazala da ova ideja još uvek nije u dovoljnoj meri zaživela jer se obuke u srednjim stručnim školama uglavnom ne realizuju.

Prema Pravilniku o nastavnom planu i programu za osnovno obrazovanje odraslih, osnovno obrazovanje za odrasle traje tri godine - tri ciklusa. Prvi ciklus obuhvata prvi, drugi, treći i četvrti razred; drugi ciklus peti i šesti, a treći sedmi i osmi razred. U prvom ciklusu se stiču osnove funkcionalne pismenosti, a u drugom i trećem osnove opšteg obrazovanja i stručne kompetencije (shema 1).

I ciklus I-IV razreda Prva godina učenja	II ciklus V-VI razreda Druga godina učenja	III ciklus VII-VIII razreda Treća godina učenja
• Osnovno opismenjavanje i sticanje osnova funkcionalne pismenosti	• Sticanje osnovnog obrazovanja i bazičnih intelektualnih i socijalnih kompetencija koje omogućavaju dalju socijalnu integraciju, učenje i tranziciju ka tržištu rada	• Sticanje osnovnog opšteg obrazovanja i stručnih kompetencija koje uvežavaju zapošljivost, omogućavaju ulazak na tržište rada i dalje stručno usavršavanje

Shema 1: *Shematski prikaz modela funkcionisanja FOOO*
Izvor: Komlenović, Birovljev i Pejatović, 2013.

3. Nastavni plan i program osnovnog obrazovanja odraslih

Nastavni plan i program osnovnog obrazovanja odraslih usmeren je ka ostvarivanju utvrđenih opštih ishoda, odnosno ključnih kompetencija (tabela 1). Opšti ishodi jesu znanja, veštine i vrednosni stavovi neophodni za kvalitetan i odgovoran život i rad u savremenom društvu i postižu se ostvarivanjem predmetnih ishoda (*Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja odraslih*, 2013).

Organizacioni oblik rada u ostvarivanju Nastavnog plana i programa osnovnog obrazovanja odraslih jeste redovna nastava koja je prilagođena potrebama i mogućnostima odraslih - polaznika (nastava u bloku, za vreme vikenda, večernja nastava, sezonsko i dnevno prilagođavanje njihovim potrebama). Ovo prilagođavanje odnosi se i na dužinu trajanja bloka - 30 minuta. Uvažavanje specifičnosti potreba različitih ciljnih grupa ostvaruje se i u sledećem:

- - Prilikom upisivanja u školu;
- - Organizovanjem odeljenja odraslih, tako da je 15 optimalan broj za pohađanje redovne nastave;
- - Individualizacijom u načinu ostvarivanja procesa učenja i nastave.

U tabeli 1. prikazan je Nastavni plan osnovnog obrazovanja odraslih za sva tri ciklusa. Nastavni plan obuhvata 15 predmeta sa ukupnim fondom časova od 1.804 koji se ostvaruje za 3 godine.

Tabela 1: *Nastavni plan osnovnog obrazovanja odraslih*

Predmeti i moduli	I ciklus		Σ I-IV	II ciklus		III ciklus		Σ V-VIII	Σ I-VIII
				Osnove opšteg osnovnog obrazovanja		Osnovno opšte obrazovanje i obuke za zanimanje			
	Osnovno opismenjavanje	Osnove funkcionalne pismenosti		V razred	VI razred	VII razred	VIII razred		
Srpski jezik	100	100	200	85	68	50	50	253	453
_____ jezik	100	100	200	85	68	50	50	253	453
Srpski jezik kao nematernji jezik	50	50	100	40	35	25	25	125	225
Engleski jezik		50	50	17	34	34	34	119	169
Digitalna pismenost		50	50	17	17	17	10	61	111
Matematika	100	100	200	85	68	51	51	255	455
Osnovne životne veštine		50+5	55						55
Fizika					34	34		68	68
Hemija					34	34		68	68
Biologija				34	17	17		68	68
Primenjene nauke							50	50	50
Istorija				17	17	34		68	68
Geografija				17	17	34		68	68
Preduzetništvo					17	17	17	51	51
Odgovorno življenje u građanskom društvu				25+5	25+5	25+5	25+5	120	120
Ukupno (bez jezika manjina i srpskog kao nematernjeg jezika)	**200**	**355**	**555**	**302**	**353**	**352**	**242**	**1.249**	**1.804**

4. Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je da se uključi što više nastavnika iz različitih regiona u Srbiji, urbanih i ruralnih, kako bi se utvrdilo kakvo je njihovo mišljenje o realizaciji nastave u školama za obrazovanje odraslih u Republici Srbiji. Svrha istraživanja je da se pokaže da li su nastavnici saglasni u ključnim

pitanjima o organizaciji i realizaciji nastave u ovoj vrsti škola i koliko su njihovi pogledi na ovaj segment obrazovanja slični ili različiti.

Prva postavljena hipoteza u radu jeste da postoje izvesne razlike po pitanju realizacije nastave za pojedine predmete u odnosu na oblik rada, nastavne metode koje se primenjuju i nastavnih sredstava koje se koriste. U ovom istraživanju pretpostavilo se da su nastavnici zaposleni u osnovnim školama za obrazovanje odraslih, bez obzira na pol i mesto zaposlenja, jedinstveni po pitanju načina realizacije nastave sa polaznicima (hipoteza 2). Takođe, razlike ne bi trebalo da postoje uzimajući u obzir i to da li nastavnici imaju položenu licencu za rad u školi, kao i savladanu integralnu obuku za rad u školi za obrazovanje odraslih, jer se u radu u školi i sa polaznicima podrazumeva da nakon stečenih uslova nastavnik savlada ovakve programe (hipoteza 3). Međutim, ipak se pretpostavlja da se izvesne razlike mogu javiti u stavovima ako se uzmu u obzir godine života i godine staža ispitanika (hipoteze 4 i 5). Nastavnici različitih predmeta mogu imati i različite stavove po pitanju rada škola za osnovno obrazovanje odraslih, te iz toga proizilazi i peta hipoteza da postoje statistički značajne razlike u stavovima ispitanika prema predmetu koji predaju. Poslednja hipoteza (6) koja je postavljena jeste da se nastava koja se organizuje u osnovnim školama za obrazovanje odraslih u velikoj meri razlikuje od realizacije nastave u redovnim osnovnim školama.

4.1. Prikupljanje podataka

U ovom istraživanju korišćen je *Google* upitnik koji je zasnovan na originalnoj studiji. Istraživanje je sprovedeno u toku drugog polugodišta školske 2019/2020. godine. Upitnik je poslat svim osnovnim školama koje se bave obrazovanjem odraslih lica na teritoriji Republike Srbije. Direktori i sekretari su prosleđivali nastavnicima upitnik, te je posle završenog uzorkovanja bilo ukupno 109 ispravno ispunjenih upitnika. Dakle, uzorak je bio nasumičan, a činili su ga nastavnici predmetne nastave koji su u trenutku istraživanja bili zaposleni u školama za obrazovanje odraslih. Ispitanici su različitog pola i radnog iskustva. Istraživanje je sprovedeno na teritoriji cele Republike Srbije u gradskim i seoskim sredinama. Učesnici su dobrovoljno pristali da učestvuju u istraživanju.

4.2. Instrumenti istraživanja

Pri prikupljanju podataka korišćen je trodelni upitnik. Prvi deo prikupio je uglavnom demografske podatke. Pored pola, godina života i godina radnog staža, ispitanici su trebali da napišu da li se škola u kojoj rade nalazi u gradskoj ili seoskoj sredini, zatim da li imaju položenu licencu za rad i savladanu integralnu obuku za rad u školi za osnovno obrazovanje odraslih. Jedino pitanje koje je bilo opciono jeste da napišu naziv i mesto škole u kojoj rade. Kako je upitnik bio anoniman, autori nisu insistirali da ispitanici daju odgovor na ovo pitanje. U drugom delu ankete, ispitanicima je ponuđeno da odaberu predmet koji predaju (na listi su bili svi predmeti koji se nalaze u programu za osnovno obrazovanje odraslih). Dalja pitanja odnosila su se na načine realizacije nastave u školama, zatim oblike rada, metode i sredstva koja najčešće koriste u nastavi svog predmeta. Ono što je autore zanimale jeste i to da se vidi na koji način se vodi evidencija o uspehu polaznika.

Treći deo upitnika činila je Likertova skala stavova sa devet tvrdnji u rasponu od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Sadržaj upitnika je originalan i nije osmišljen po uzoru ni na jedno dosadašnje istraživanje na temu obrazovanja odraslih.

4.3. Analiza podataka

Dobijeni podaci analizirani su pomoću statističkog programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), verzija 23. Statističke analize koje su najčešće i koje su primenjene u ovom istraživanju su: inicijalna deskriptivna statistička analiza, T-test analiza za nezavisne uzorke i jednofaktorska analiza varijanse, ANOVA. T-test nezavisnih uzoraka primenjen je kako bi se uporedile aritmetičke sredine dve grupe ispitanika: muškaraca i žena, nastavnika koji rade u gradskim i seoskim školama, kao i prema tome da li imaju položenu licencu za nastavnika i internu obuku za rad u školama za obrazovanje odraslih. Primena jednofaktorske analize varijanse, ANOVA, korišćena je za ispitivanje da li postoji statistički značajna razlika između zavisnih varijabli (stavke vezane za stavove ispitanika) i nezavisnih varijabli (socijalne karakteristike ispitanika).

5. Rezultati istraživanja i diskusija

Nakon završenog istraživanja, konačan broj pravilno popunjenih anketa bio je 109. Prema polu ispitanici su podeljeni tako da većinu čine prosvetni radnici ženskog pola 72,5%, što je očekivano, jer je više žena zaposleno u ovoj profesiji. Ispitanika muškog pola je bilo 27,5%. Posmatrajući starost ispitanika, najveći deo je u uzrasnoj kategoriji između 31 i 40 godina (35,8%), a zatim slede ispitanici između 51 i 60 godina (26,6%). Među ispitanicima najviše je bilo onih koji imaju od 11 do 15 godina radnog iskustva (26,6%). Na osnovu toga u kojoj sredini rade ispitanici, rezultat je bio sledeći: ukupno 80,7% ispitanika radi u gradskim, dok 19,3% radi u seoskim školama (tabela 2).

Tabela 2: *Ispitanici po polu, godinama starosti, radnog iskustva i prema mestu zaposlenja*

	Ukupno	Udeo (%)
Pol		
Muško	30	27,5
Žensko	79	72,5
Godine starosti		
Manje od 30 godina	7	6,4
Između 31 i 40 godina	39	35,8
Između 41 i 50 godina	26	23,9
Između 51 i 60 godina	29	26,6
Preko 61 godine	8	7,3
Godine radnog staža		
Manje od 5 godina	10	9,2
Od 6 do 15 godina	45	41,3
Od 16 do 25 godina	32	29,3
Preko 26 godina	22	20,2
Mesto škole		
Grad	88	80,7
Selo	21	19,3
Ukupno	**130**	**100.0**

Od ukupno 109 ispitanika, njih 90, odnosno 82,6% ima položenu licencu za nastavnika. Prema ovim podacima jasno je da uglavnom mlađi nastavnici sa manje od 5 godina radnog iskustva još uvek nemaju položen ovaj ispit. Veoma slični podaci su i kada se govori o savladanosti integralne obuke za rad u školi za obrazovanje odraslih (78,0% nastavnika ima položenu obuku).

Već je napomenuto da nije bilo obavezno navođenje škole u kojoj su zaposleni. Pa ipak, navešćemo mesta u kojima su škole čiji su nastavnici značajno učestvovali u ovom istraživanju: Beograd, Buđanovci, Kula, Lebane, Leskovac, Novi Bečej, Novi Sad, Sjenica, Sombor i Vršac (raspored je dat po abecednom redu, ne po broju ispitanika).

U istraživanju su učestvovali nastavnici 14 predmeta koji su u programu osnovne škole za obrazovanje odraslih. Odnos broja nastavnika prema predmetima koje predaju prikazani su u tabeli 3. Jasno se uočava da su najbrojniji nastavnici Srpskog jezika i Matematike sa udelom od po 15,6%.

Tabela 3: *Ispitanici prema predmetu koji predaju u školi za obrazovanje odraslih*

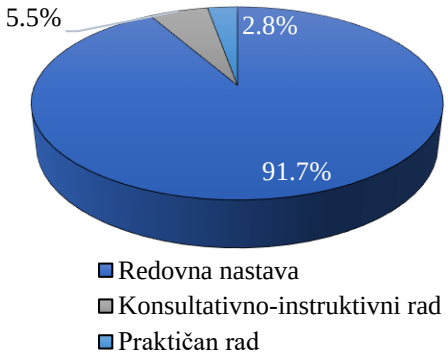
Nastavni predmet	Ukupno	Udeo (%)
Srpski jezik	17	15,6
Srpski kao nematernji jezik	1	0,9
Engleski jezik	7	6,4
Digitalna pismenost	11	10,1
Matematika	17	15,6
Biologija	8	7,3
Istorija	6	5,5
Geografija	8	7,3
Odgovorno življenje u građanskom društvu	7	6,4
Fizika	7	6,4

Hemija	6	5,5
Preduzetništvo	5	4,6
Primenjene nauke	4	3,7
Osnovne životne veštine	5	4,6
Ukupno	**109**	**100,0**

Za ovakav tip škole, veoma je značajno istaći na koji način se odvija nastava. Na ovo pitanje, u upitniku su ponuđeni sledeći odgovori: redovna nastava, konsultativno-instruktivni rad, dopisno-konsultativna nastava, praktični rad i nastava na daljinu. Ova poslednja opcija je podrazumevala uobičajeni način rada u ovim školama (uz napomenu da se izuzima period vanrednog stanja kada su sve škole na teritoriji Republike Srbije funkcionisale po ovom principu).

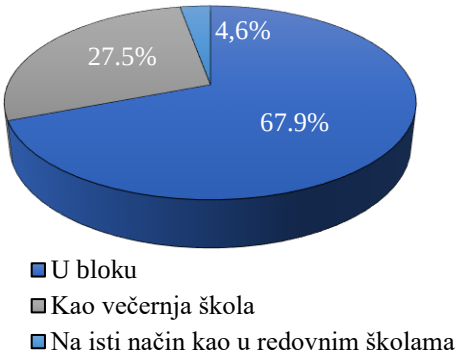
Odgovori su prikazani na grafikonu 1.

Grafikon 1: *Realizovanje nastave u školama za obrazovanje odraslih*



Jasno se uočava da većina škola za obrazovanje odraslih realizuje redovnu nastavu. Odgovori ukazuju da se nastava na daljinu u Srbiji inače ne praktikuje. Konsultativno-instruktivni rad, odnosno nastava odnosi se na obavezni oblik obrazovno-vaspitnog rada za vanredne učenike. Ova nastava obuhvata: uvođenje polaznika u obrazovni rad, predavanje određenih nastavnih sadržaja, vežbe i praktičnu nastavu, uputstva za samostalni rad i samoučenje, grupne i pojedinačne konsultacije. Nastava je prilagođena životnoj dobi polaznika, njihovom radnom iskustvu i predznanju (http://www.centar-tuzla.com/Izvodjenje_programa/Nastava.aspx). U ovom slučaju, ovakva nastava se realizuje u slučajevima kada polaznici ne dolaze redovno na nastavu. Praktičan rad vezuje se za sticanje znanja i veština na osnovu praktičnih aktivnosti pri čemu je naglašena primena znanja (teorije) u rešavanju praktičnih zadataka. Ovakva nastava realizuje se sa udelom od 2,8% u školama za obrazovanje odraslih i odnosi se na program ostvarivanja obuke za zanimanja.

Grafikon 2: *Načini organizovanja časova za polaznike*

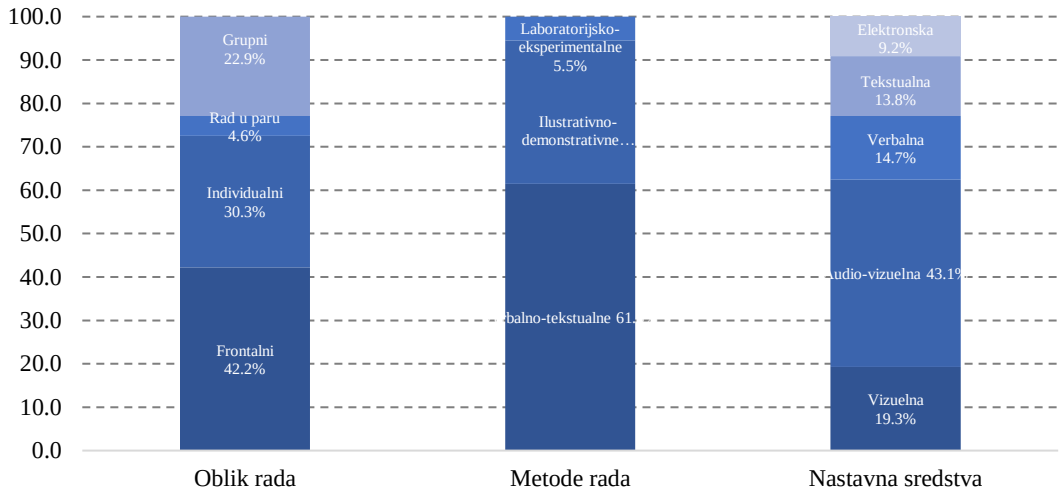


Najvećim delom se nastava u školama za obrazovanje odraslih realizuje u bloku (po dva časa od 30 minuta). Kako ne znamo sa sigurnošću da utvrdimo koliko je ukupno škola učestvovalo u istraživanju,

procentualni udeo prikazan na grafikonu 2 ne pruža nam jasno sliku o postavljenom pitanju. Međutim, sasvim je sigurno da većina škola radi po ovakvom sistemu. Niko od ispitanika nije odgovorio da se nastava realizuje vikendom. Sigurno je i to da veoma mali procenat realizuje nastavu na isti način kao i u redovnim školama.

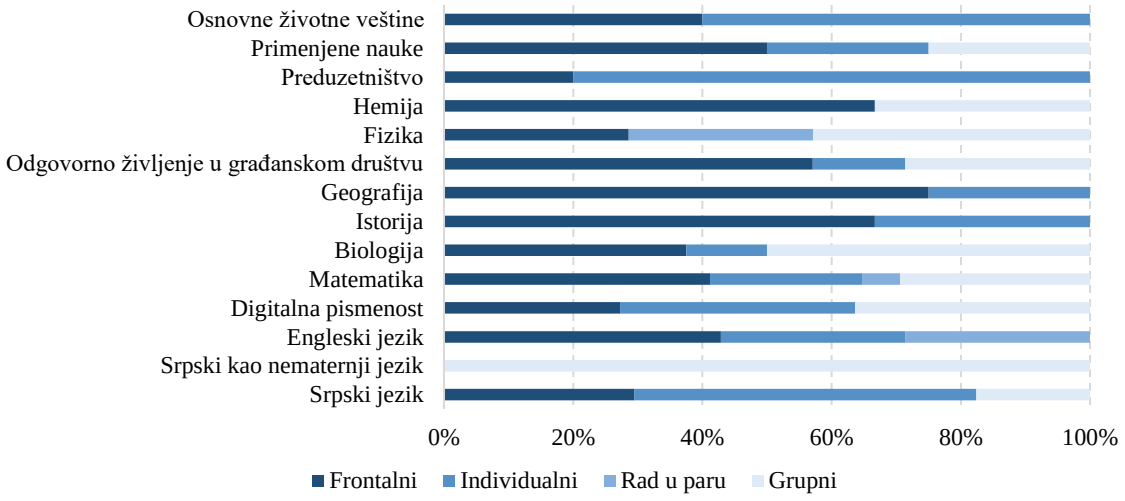
Kada su u pitanju oblici rada, metode koje nastavnici primenjuju kao i sredstva koja koriste u realizovanju nastavnih sadržaja, jasno se uočava dominacija pojedinih odgovora. Rezultati su prikazani na grafikonu 3.

Grafikon 3: *Oblici rada, metode i nastavna sredstva kojima se služe nastavnici u školama za obrazovanje odraslih*



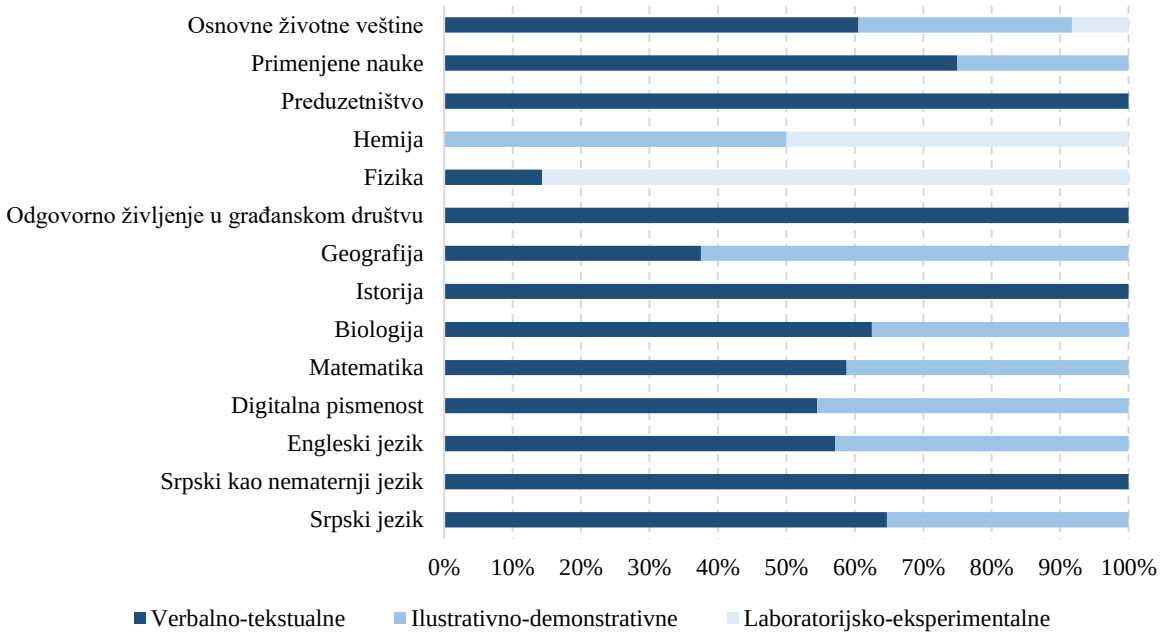
Nastavnicima najviše pogoduje frontalni oblik rada, te ga iz tog razloga najviše i primenjuju (42,2%), dok najmanje mesta uzima rad u paru sa svega 4,6%. Ako se posmatraju podaci prema predmetima (grafikon 4) uočava se da pojedinim predmetima više odgovaraju indirektni oblici rada. Tako na primer, za predmet Srpski jezik, jasno je da nastavnik mora primenjivati u velikoj meri individualni oblik rada jer se moraju uzeti u obzir individualne sposobnosti i znanja polaznika. Isto se uočava i kod predmeta Preduzetništvo i Osnovne životne veštine. Kod individualnog oblika rada, pored individualnih sposobnosti, u obzir se moraju uzeti i uzrasne osobenosti polaznika (*Ivanović Bibić* i sar., 2017). Rad u paru primenjuje se u nastavi fizike što se objašnjava sadržajem vežbi koje se realizuju na tom predmetu, kao i za engleski jezik gde se učenje u paru pokazuje kao dobra nastavna metoda. Grupni oblik rada našao je veliku primenu u nastavi biologije, fizike takođe, digitalne pismenosti i hemije.

Grafikon 4: *Zastupljenost oblika rada u zavisnosti od predmeta*



Od metoda rada, najzastupljenije su verbalno-tekstualne metode koje podrazumevaju monolog, dijalog, objašnjavanje, diskusiju, debatu, čitanje i pisanje. Ove metode koristi 61,5% ispitanika. Sigurno je da se metode rada menjaju u zavisnosti od sadržaja koji se obrađuje, ali ovde je očekivan odgovor koje su to najčešće. Ilustrativno-demonstrativne metode, odnosno korišćenje ilustracija, grafikona, modela, demonstracije, koristi 33,0% ispitanika, dok se najređe koriste laboratorijsko-eksperimentalne metode koje podrazumevaju laboratorijske vežbe, eksperiment i praktičan rad (5,5%) koje su svoju primenu našli u nastavi fizike, hemije i osnovnim životnim veštinama (grafikon 5).

Grafikon 5: *Zastupljenost metoda rada u zavisnosti od predmeta*



Nastavnici najviše upotrebljavaju audio-vizuelna sredstva na svojim časovima (43,1%), što je razumljivo obzirom da se upotrebom ovih sredstava postižu najefektniji rezultati (*Romelić* i *Ivanović Bibić*, 2015; *Višnić* et al., 2017). U ovom slučaju, podela nastavnih sredstava koja je ponuđena nastavnicima jeste podela prema načinu percipiranja. Reklo bi se da nastavnici najmanje koriste elektronska nastavna sredstva, što svakako govori o opremljenosti škola nastavnim pomagalima kao što su računari, pametne table, projektori i drugo. Interesantno bi bilo istražiti i u kojoj meri se Internet koristi u ovim školama jer je njegova pravilna i namenska upotreba veoma značajna za savladavanje velikog broja pojmova, odnosa i procesa koji su integrisani u nastavne programe škola (*Jovanović* et al., 2018).

Rezultati istraživanja pokazuju da postoje izvesne razlike po pitanju realizacije nastave za pojedine predmete u odnosu na oblik rada, nastavne metode i nastavna sredstva, tako da je postavljena hipoteza potvrđena.

Veoma je interesantno pitanje u kome se tražilo od nastavnika da se izjasne o načinu vođenja evidencije o uspehu polaznika. Vođenje školske dokumentacije je veoma značajno za sve ustanove koje se bave obrazovanjem, a u poslednje vreme radi se na uvođenju elektronske dokumentacije koja bi trebalo znatno da olakša rad nastavnika (*Lukić* et al., 2019; *Tot*, 2010). Pretpostavka je bila da su već sve škole prešle na elektronsko vođenje evidencije uspeha, ali rezultati pokazuju drugačiju sliku. Naime, od ukupno 109 ispitanika, njih 69, odnosno 63,3% izjasnilo se da još uvek evidenciju vode u papirnoj formi, odnosno u Dnevniku obrazovnog i ostalih oblika rada. Svega 10 nastavnika vodi evidenciju elektronski, dok se ostalih 30, odnosno 27,5% izjasnilo da evidenciju vode i u papirnoj i u elektronskoj formi. Ovo jasno govori da je većina škola za osnovno obrazovanje odraslih još uvek u početnoj fazi digitalizacije podataka koji se vode u školama. Do školske 2019/20. godine kompletna pedagoška dokumentacija bila je ista kao i za redovne škole, te se očekuje jedan period u kome će biti izvršena adaptacija i sinhronizacija podataka koje se vode u školama za obrazovanje odraslih.

U trećem delu upitnika, ispitanici su mogli da daju ocene od 1 do 5 na zadate tvrdnje koje su se odnosile na rad u njihovoj školi. Najviše je ocenjena tvrdnja da broj polaznika u odeljenju nije veći od

20 (4,04). Prema Pravilniku o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja odraslih nije ni predviđeno da veličina grupe bude veća od 20 i ovo nam svakako da se pomenuti Pravilnik poštuje. Druga tvrdnja koja je takođe ocenjena visoko jeste da škola raspolaže dovoljnim brojem prostorija za odvijanje nastave (4,03). Dakle, u školama za obrazovanje odraslih postoje adekvatni uslovi za izvođenje redovne nastave, što delimično potvrđuje i ocena za tvrdnju da su učionice opremljene i adekvatnim nastavnim sredstvima (3,57). Nastavnici se slažu sa tvrdnjom da je rad sa polaznicima prilagođen specifičnostima, potrebama i mogućnostima polaznika. Ova tvrdnja ocenjena je sa prosečnom ocenom 3,88. Veliki problem koji se javlja u školama jeste taj što polaznici nisu redovni na nastavi. Ova tvrdnja je dobila ocenu 2,79. Takođe, javlja se i problem kod postojanja adekvatne literature, odnosno materijala za nastavu.

U tabelama 4 i 5. prikazane su srednje vrednosti odgovora ispitanika iz trećeg dela upitnika, po polu i prema mestu gde se nalazi škola.

Tabela 4: *Srednje vrednosti odgovora ispitanika prema polu i prema mestu gde se nalazi škola*

Tvrdnja	Pol	Srednja vrednost	Naselje	Srednja vrednost
Rad sa polaznicima je u potpunosti prilagođen specifičnostima, potrebama i mogućnostima polaznika	M	3,87	Grad	3,80
	Ž	3,89	Selo	4,24
Broj polaznika u odeljenju nije manji od 15	M	4,33	Grad	3,60
	Ž	3,48	Selo	4,19
Broj polaznika u odeljenju nije veći od 20	M	4,50	Grad	3,89
	Ž	3,86	Selo	4,67
Polaznici redovno pohađaju nastavu	M	2,73	Grad	2,76
	Ž	2,81	Selo	2,90
Za nastavni predmet postoji adekvatna literatura/materijal	M	2,60	Grad	2,88
	Ž	3,01	Selo	3,00
Program predmeta veoma se razlikuje od programa predmeta u redovnim osnovnim školama	M	3,80	Grad	3,51
	Ž	3,52	Selo	3,95
Znanja koja se stiču na predmetu, u potpunosti su primenjiva u praksi	M	4,00	Grad	3,76
	Ž	3,76	Selo	4,10
Škola za obrazovanje odraslih raspolaže dovoljnim brojem prostorija/učionica za odvijanje nastave	M	4,10	Grad	3,93
	Ž	4,00	Selo	4,43
Prostorije/učionice opremljene su adekvatnim nastavnim sredstvima za nesmetano odvijanje nastave	M	3,43	Grad	3,43
	Ž	3,62	Selo	4,14

Ako se uporede ocene tvrdnji između ispitanika muškog i ženskog pola, postoje izvesne razlike. One se ogledaju u stavovima kod pitanja koje se odnose na broj polaznika u grupi, i tu su ispitanici muškog pola dali bolje ocene što može da govori o lakšem prilagođavanju nastave na broj polaznika u grupi. Interesantno je da su ispitanici muškog pola dali niže ocene na tvrdnju o postojanju adekvatnog materijala za nastavu. Ispitanice, sa druge strane, izrazile su manje slaganje sa tvrdnjom da su znanja koja polaznici stiču primenjiva u praksi, kao i da se program predmeta razlikuje u odnosu na programe u redovnim školama.

Kada je u pitanju razlika u odgovorima između ispitanika koji predaju u različitim sredinama, javile su se veće razlike na sledećim tvrdnjama: *Broj polaznika u odeljenju nije veći od 20* i da su *Prostorije/učionice opremljene adekvatnim nastavnim sredstvima za nesmetano odvijanje nastave*. Nastavnici iz seoskih sredina su dali znatno veće ocene u odnosu na nastavnike iz gradskih sredina. Razlog leži u tome što su škole u selima osnovne škole koje imaju izdvojena odeljenja za obrazovanje odraslih te se koriste prostorije i sredstva tih škola. Nastavnici u ovim školama najčešće se služe literaturom predviđenom za redovne osnovne škole. Stiče se utisak da su nastavnici koji rade u seoskim sredinama mnogo zadovoljniji uslovima u kojima se odvija proces obrazovanja odraslih polaznika.

Najveći deo nastavnika koji su ispunili upitnik ima položenu licencu za rad kao i savladanu integralnu obuku za rad u školi za obrazovanje odraslih. Ovde se prema skali vrednosti izdvaja par tvrdnji kod kojih se odgovori razlikuju u zavisnosti od toga da li je položena licenca za rad nastavnika. Oni koji imaju licencu dosta strožije su ocenili tvrdnju da se program predmeta veoma razlikuje od programa u redovnim osnovnim školama. U tabeli 5 vidi se da su ovi nastavnici dali ocenu 3,42, dok je ocena od strane nastavnika koji nemaju još položenu licencu 4,42. Ovo se može prvenstveno pripisati iskustvu nastavnika koji rade duže u nastavi i koji su stekli određena iskustva o sličnosti nastavnih programa predmeta. Izdvaja se i tvrdnja da za nastavni predmet postoji adekvatna tvrdnja, odnosno, nastavnici sa položenom licencom za rad ne smatraju da je zaista tako u praksi.

Tabela 5: *Srednje vrednosti odgovora ispitanika prema tome da li imaju položenu licencu za nastavnika i savladanu integralnu obuku za rad u školi za obrazovanje odraslih*

Tvrdnja	Položena licenca	Srednja vrednost	Savladana obuka	Srednja vrednost
Rad sa polaznicima je u potpunosti prilagođen specifičnostima, potrebama i mogućnostima polaznika	Da	3,80	Da	3,81
	Ne	4,26	Ne	4,13
Broj polaznika u odeljenju nije manji od 15	Da	3,70	Da	3,68
	Ne	3,79	Ne	3,83
Broj polaznika u odeljenju nije veći od 20	Da	3,91	Da	3,94
	Ne	4,63	Ne	4,38
Polaznici redovno pohađaju nastavu	Da	2,72	Da	2,86
	Ne	3,11	Ne	2,54
Za nastavni predmet postoji adekvatna literatura/materijal	Da	2,78	Da	2,76
	Ne	3,47	Ne	3,38
Program predmeta veoma se razlikuje od programa predmeta u redovnim osnovnim školama	Da	3,42	Da	3,49
	Ne	4,42	Ne	3,96
Znanja koja se stiču na predmetu, u potpunosti su primenjiva u praksi	Da	3,79	Da	3,71
	Ne	4,00	Ne	4,25
Škola za obrazovanje odraslih raspolaže dovoljnim brojem prostorija/učionica za odvijanje nastave	Da	3,94	Da	3,98
	Ne	4,42	Ne	4,21
Prostorije/učionice opremljene su adekvatnim nastavnim sredstvima za nesmetano odvijanje nastave	Da	3,51	Da	3,48
	Ne	3,84	Ne	3,88

Ako se gledaju srednje vrednosti odgovora ispitanika sa savladanom integralnom obukom, uočavaju se približne vrednosti kao i kod prethodnog parametra. Međutim, ovde su primetne i manje razlike pa se može zaključiti da je hipoteza 2 potvrđena, odnosno da se ne javljaju veće razlike u odgovorima kod nastavnika uzimajući u obzir položenu licencu za rad, kao i savladanu integralnu obuku za rad u školi za obrazovanje odraslih.

5.1. Rezultati T-testa

Rezultati T-testa za ispitanike različitog pola pokazali su da ne postoji značajna razlika među odgovorima (na nivou značajnosti $p<0,05$). Statistički značajna razlika uočava se kod četiri od ukupno devet tvrdnji (tabela 6). Najveća razlika uočena je kod tvrdnje da se program predmeta veoma razlikuje od programa predmeta u redovnim osnovnim školama, gde je već objašnjeno da su ispitanice ovu tvrdnju ocenile nižom ocenom. U narednoj tabeli prikazani su rezultati T-testa za tvrdnje kod kojih je uočena statistički značajna razlika.

Tabela 6: *Rezultati T-testa*

Tvrdnja	Parametar	F	p*
Za ispitanike različitog pola			
Broj polaznika u odeljenju nije manji od 15	M	4,597	,034
	Ž		
Broj polaznika u odeljenju nije veći od 20	M	10,380	,002
	Ž		
Program predmeta veoma se razlikuje od programa predmeta u redovnim osnovnim školama	M	20,710	,000
	Ž		
Znanja koja se stiču na predmetu, u potpunosti su primenjiva u praksi	M	9,380	,003
	Ž		
Za ispitanike koji rade u različitim sredinama			
Rad sa polaznicima je u potpunosti prilagođen specifičnostima, potrebama i mogućnostima polaznika	Grad	4,536	,035
	Selo		
Broj polaznika u odeljenju nije manji od 15	Grad	5,365	,022
	Selo		
Broj polaznika u odeljenju nije veći od 20	Grad	11,263	,001
	Selo		
Znanja koja se stiču na predmetu, u potpunosti su primenjiva u praksi	Grad	4,362	,039
	Selo		
Za ispitanike sa ili bez položene licence za rad			
Broj polaznika u odeljenju nije veći od 20	Da	10,807	,001
	Ne		
Škola za obrazovanje odraslih raspolaže dovoljnim brojem prostorija/učionica za odvijanje nastave	Da	5,189	,025
	Ne		

$*p<0,05$

Ako se pogledaju podaci za ispitanike iz različitih mesta gde rade, takođe se mogu izdvojiti četiri od devet tvrdnji kod kojih je primetna statistički značajna razlika. Ispitanici zaposleni u seoskim sredinama imaju blaže stavove po pitanju organizacije nastave za odrasle polaznike: više prostora (koji uglavnom koriste u redovnim školama), časovi uglavnom organizovani u večernjim časovima, korišćenje literature za redovne osnovce i drugo. U gradskim sredinama škole za obrazovanje odraslih uglavnom su samostalne i usko orijentisane na rad sa polaznicima. Pa ipak, rezultati istraživanja jasno ukazuju da je hipoteza da ne postoje statistički značajne razlike između stavova nastavnika različitog pola, kao i između nastavnika koji rade u gradskim i seoskim sredinama potvrđena.

Najmanje razlike javile su se kod odgovora ispitanika u zavisnosti od toga da li imaju položenu licencu za rad i u odnosu na savladanost integralne obuke za rad u školama za obrazovanje odraslih. Samo se kod dve tvrdnje javlja razlika kod ispitanika koji imaju, odnosno nemaju položenu licencu za rad, i ta razlika se ogleda u nešto pozitivnijim stavovima lica koji još nemaju položenu licencu za rad. Uzimajući u obzir odgovore ispitanika sa i bez položene integralne obuke za rad u školama za obrazovanje odraslih, nije uočena ni jedna tvrdnja sa statistički značajnom razlikom (na nivou značajnosti $p<0,05$). Dakle, i u ovom slučaju hipoteza da ne postoje statistički značajne razlike među ispitanicima u zavisnosti od položene licence i integralne obuke je potvrđena.

5.2. Rezultati analize varijanse, ANOVA

Primena jednofaktorske analize varijanse, ANOVA, korišćena je za ispitivanje statistički značajnih razlika između zavisnih varijabli (stavki vezanih za stavove ispitanika) i nezavisnih varijabli (socijalne karakteristike ispitanika). Tabela 7 prikazuje rezultate analize ANOVA na osnovu godina života, godina radnog iskustva i predmeta koje ispitanici predaju, samo za tvrdnje kod kojih postoji statistički značajna razlika.

Tabela 7: *Rezultati analize varijanse, ANOVA*

Tvrdnja	F	p*
Za ispitanike na osnovu godina života		
Rad sa polaznicima je u potpunosti prilagođen specifičnostima, potrebama i mogućnostima polaznika	3,047	,020
Broj polaznika u odeljenju nije veći od 20	5,740	,000
Polaznici redovno pohađaju nastavu	4,115	,004
Za nastavni predmet postoji adekvatna literatura/materijal	2,654	,037
Program predmeta veoma se razlikuje od programa predmeta u redovnim osnovnim školama	3,559	,009
Za ispitanike na osnovu dužine radnog staža		
Rad sa polaznicima je u potpunosti prilagođen specifičnostima, potrebama i mogućnostima polaznika	4,896	,003
Broj polaznika u odeljenju nije veći od 20	3,788	,013
Polaznici redovno pohađaju nastavu	3,716	,014
Za nastavni predmet postoji adekvatna literatura/materijal	3,644	,045
Za ispitanike na osnovu predmeta koji predaju		
Broj polaznika u odeljenju nije veći od 20	2,566	,004
Za nastavni predmet postoji adekvatna literatura/materijal	1,876	,043
Prostorije/učionice opremljene su adekvatnim nastavnim sredstvima za nesmetano odvijanje nastave	2,763	,002

*$p<0,05$

Analiza varijanse ANOVA pokazuje da od ukupno devet tvrdnji, kod pet postoji statistički značajna razlika među ispitanicima različitih godina života. Kod dve tvrdnje kod kojih postoji razlika nastavnici stari između 31 i 40 godina pokazali su dosta veći stepen slaganja. Dakle, oni smatraju da je rad sa polaznicima prilagođen specifičnostima, potrebama i mogućnostima polaznika i da broj polaznika u odeljenju odgovara uslovima škole, dok su stariji nastavnici strožije ocenili ove tvrdnje. Već je istaknuto da polaznici ne pohađaju redovno nastavu, i sa tom tvrdnjom su se najviše složili nastavnici koji su u uzrasnoj kategoriji između 51 i 60 godina. Da za nastavne predmete postoji literatura, najviše su se složili nastavnici mlađi od 40 godina. Ovo je i razumljivo, jer je ova generacija spremnija po pitanju nalaženja literature iz različitih izvora, te im nepostojanje zvanične literature za polaznike u školama za osnovno obrazovanje odraslih ne predstavlja veći problem. Da se program za odrasle razlikuje od programa u redovnim osnovnim školama, takođe su se najviše složili nastavnici mlađi od 40 godina.

U odnosu na godine radnog iskustva, kod četiri tvrdnje je uočena razlika, i one se velikoj meri poklapaju i koreliraju sa tvrdnjama na osnovu godina života. Hipoteza da postoje statistički značajne razlike među ispitanicima u odnosu na godine života i godine radnog iskustva delimično su potvrđene, uzimajući u obzir da su se one javile kod polovine zadatih tvrdnji.

Rezultati pokazuju da statistički značajne razlike kod nastavnika različitih predmeta ne postoje. Manje razlike javljaju se kod samo tri tvrdnje. Sa tvrdnjom sa broj polaznika u odeljenju nije veći od 20 najviše su se složili nastavnici matematike i srpskog jezika. Ovakav stav bi trebalo da zastupa najveći broj nastavnika jer je Pravilnikom propisan optimalan broj polaznika u odeljenju. Kako ova dva predmeta imaju veći udeo u ukupnom broju časova, ovakav odgovor i možemo smatrati relevantnim za škole u kojima se obrazuju odrasla lica. Što se tiče literature, postoje predmeti za koje nisu definisani ni standardi, a samim tim ni propisana literatura. U ovom slučaju, najveći stepen neslaganja sa tvrdnjom da postoji adekvatan materijal, odnosno literatura za polaznike izrazili su nastavnici istorije i hemije. Nastavnici matematike su poslednju tvrdnju vezanu za opremljenost škole adekvatnim nastavnim sredstvima ocenili dosta visoko. Sa druge strane, nastavnici predmeta koji iziskuju drugačiju opremu od standardne, nisu se tako složili sa ovom tvrdnjom. Usled malih razlika u odgovorima, ipak se može zaključiti da hipoteza o različitim stavovima nastavnika prema predmetu koji predaju nije potvrđena.

6. Zaključak

Osnovne škole za funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih imaju veliku ulogu u obrazovnom sistemu Republike Srbije, ali još uvek treba raditi na njihovom usavršavanju i prilagođavanju

predviđenim programskim sadržajima. Funkcionisanje ovih škola veoma zavisi od spremnosti nastavnika koji imaju drugačiju ulogu od onih koji predaju u redovnim osnovnim školama.

Istraživanje sprovedeno među nastavnicima koji su zaposleni u osnovnim školama koje obrazuju odrasla lica pokazuje da nema značajnijih razlika između odgovora nastavnika različitog pola, ali i odgovora nastavnika u zavisnosti od sredine u kojoj su zaposleni. Razlike se svakako javljaju među nastavnicima različitih predmeta po pitanju najčešće korišćenih oblika i metoda rada, ali i nastavnih sredstava. U školama za osnovno obrazovanje odraslih postoje dobri uslovi za izvođenje redovne nastave, i ona se odvija na načine koji su propisani Pravilnikom o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja odraslih. Rad sa polaznicima prilagođen je specifičnostima, potrebama i mogućnostima polaznika. Kako je već istaknuto, problem se javlja po pitanju redovnosti polaznika na nastavi, ali i nedostatku adekvatne literature, odnosno materijala za polaznike iz pojedinih predmeta.

Rezultati T-testa pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika među odgovorima ispitanika muškog i ženskog pola, kao i kod zaposlenih u gradskim i seoskim sredinama (na nivou značajnosti $p<0,05$). Hipoteze koje se odnose na ove razlike su potvrđene. Takođe, potvrđena je i hipoteza koja se odnosila na odgovore ispitanika u odnosu na to da li imaju položenu licencu za rad i savladanu integralnu obuku za rad u školama za osnovno obrazovanje odraslih.

Analiza varijanse ANOVA pokazuje da od ukupno devet tvrdnji, kod pet postoji statistički značajna razlika među ispitanicima različite starosti, i kod četiri tvrdnje među ispitanicima sa različitom dužinom radnog iskustva, tako da se može zaključiti da je hipoteza koja se odnosi na ove razlike delimično potvrđena. Ako se posmatraju rezultati u odnosu na različite predmete, jasno se uočava da ni ovde nema statistički značajne razlike.

Osnovne škole za funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih imaju dobru koncepciju rada, ali se u budućnosti zahteva njihova dorada i osavremenjavanje koje mora biti u skladu sa zahtevima savremenog društva. Rezultati su svakako potvrdili da se nastava u školama za obrazovanje odraslih razlikuje od nastave u redovnim osnovnim školama.

Preporuke za dalja istraživanja ove oblasti odnosila bi se na stav odraslog stanovništva o osnovnom obrazovanju odraslih; na promociju ustanova koje se bave istom, ali i načine na koje se iste mogu usavršiti kako bi dostigle najviši cilj koje jedna škola može sebi da postavi.

Zahvalnost

Rad je deo projekta Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost broj 142-451-2465/2019-02.

LITERATURA

Centar za obrazovanje odraslih, Konsultativno-instruktivni rad. Preuzeto sa: http://www.centar-tuzla.com/Izvodjenje_programa/Nastava.aspx [13.08.2020.]

Cross, K. (1980): *Adults as learners: Increasing participians and facilitating learning*. Jossey-Bass, San Francisco.

Ivanović Bibić, Lj., Dražić Smilovac, S., Đukiin Vučković, S., Ivkov Džigurski, A. & Đeri, L. (2017): The principle of individualization in teaching illustrated by the example of inclusion in primary schools. *The Challenges of Contemporary Education*, Subotica. pp. 583-595.

Jovanović, T., Dragin, A., Ivkov Džigurski, A., Ivanović Bibić, Lj. & Ristanović, B. (201): Pupils' Perception of Cognitive Advantages of Internet Usage while Teaching Geography in Primary and Secondary Schools. *Zbornik radova geografskog fakulteta univerziteta u Beogradu*, 66 (2), 5-22.

Komlenović, Đ., Birovljev, N. i Pejatović, A. (2013): Opšti standardi postignuća za osnovno obrazovanje odraslih, priručnik za nastavnike. Republika Srbija, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja; Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja; Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji. Beograd. Preuzeto sa: https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/fooo/1_GEOGRAFIJA.pdf [08.05.2020.]

Kulić, R. (2009): Obrazovanje odraslih u tranziciji u centralnoj i istočnoj Evropi. *Obrazovanje odraslih – Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu* (*Adult education – Journal for adult education and culture*), 2/2009, 61-73. Preuzeto sa: http://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-and-herzegovina/Documents/Casopis_2_2009.pdf [13.08.2020.]

Likert, R. (1932): *A technique for the measurement of attitudes.* In: Archives of Psychology, R.S. Woodeorth (Ed.), No. 140, New York University, New York.

Lukić, A., Ivanović Bibić, Lj., Đukičin Vučković, S., Milanković Jovanov, J., Ivkov Džigurski, A. & Konečnik Kotnik, E. (2019): The role of homeroom and geography teachers in the obligatory administration in elementary schools. *Zbornik radova Geografskog instituta "Jovan Cvijić"*, 69/1, 67-74

Marčić, S. (2011): Percepcija građana Bosne i Hercegovine o obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih – Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu* (*Adult education – Journal for adult education and culture*), 1/2011, 63-82. Preuzeto sa: http://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-and-herzegovina/Documents/Casopis_1_2011.pdf [15.06.2020.]

Martinko, J. (2010): Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14/2, 99-110.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2013: Materijal za polaznike. Kako efikasno učiti u funkcionalnom osnovnom obrazovanju odraslih. Projekat Druga šansa - Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji od 2011. do 2013. godine. Beograd

Orlović-Lovren, V. i Pejatović, A. (2014). Obrazovanje odraslih – put izlaska iz začaranog kruga nezaposlenosti i socijalne izolacije starijih osoba? *Obrazovanje odraslih – Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu* (*Adult education – Journal for adult education and culture*), 1/2014, 11-29. Preuzeto sa http://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-and-herzegovina/Documents/Casopis_1_2014.pdf [10.06.2020.]

Pallant, J. (2007): *SPSS Survival Manual A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows version 15.* (3rd Ed.). Crows Nest.: Allen & Unwin.

Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja odraslih (Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik br. 13/13)

Republički zavod za statistiku, 2013: Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji, Stanovništvo, školska sprema, pismenost i kompjuterska pismenost, knjiga 3, Podaci po opštinama i gradovima, Beograd.

Romelić, Jovan i Ivanović Bibić, Ljubica (2015): *Metodika nastave geografije.* Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo, Novi Sad. str. 324. ISBN 978-86-7031-400-9; COBISS.SR-ID 300725255

Tot, D. (2010): Učeničke kompetencije i suvremena nastava. Odgojne znanosti, 12(1), 65-78.

Višnić, T., Ivanović Bibić, Lj., Đukičin Vučković, S., Ivkov Džigurski, A. & Konečnik Kotnik, E. (2017): The Evaluation of the Role of Teaching Aids in Stimulating Pupils' Activation in Geography. *Journal of the Geographical Institute „Jovan Cvijić",* 67(2), 179-194, DOI: https://doi.org/10.2298/IJGI1702179V, UDC:910:372, ISSN: 350-7599

TEACHING PRACTICE IN SCHOOLS FOR EDUCATING ADULTS

Summary

Adult education is a part of the unique education system of the Republic of Serbia. People aged over 15 are adults who acquire primary education according to the law that regulates primary education and according to the program for educating adults. Educational program and curriculum are designed for all adults aged over 15 who dropped out of primary school or have never entered primary education for some reason. The paper shows how teaching practice is carried out in schools for educating adults and to what extent it is adjusted to attendees' needs. The paper also analyses all aspects of appreciation of specificity of the needs of different target groups during enrollment at school, all aspects of forming classes and carrying out teaching practice. The hypothesis predicted that teaching practice at schools for educating adults is carried out quite differently than at regular primary schools, which has been confirmed by the results.

Keywords: *Attendees, Curriculum, Educational standards, Primary education of adults, Teaching practice*

MAPE UMA U NASTAVI GEOGRAFIJE VIII RAZREDA

ANĐELIJA IVKOV DŽIGURSKI, LJUBICA IVANOVIĆ BIBIĆ,
SMILJANA ĐUKIČIN VUČKOVIĆ, JELENA MILANKOVIĆ JOVANOV, ANGELINA OPALIĆ
Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju,
turizam i hotelijerstvo, Novi Sad, Republika Srbija
ivkova@gmail.com, ljubicaivanovicns@yahoo.com; smiljanadjukicin@gmail.com,
milankovicjovanov@gmail.com, opalicangelina@gmail.com

Sažetak

Mape uma su set intelektualnih "alatki" uz pomoć kojih se mnogo informacija može staviti na samo jedan list papira. Mape uma se u vaspitno obrazovnom procesu mogu koristiti u pripremi za čas i na samom času pri realizaciji sadržaja i ciljeva.

U nastavi geografije mape uma se u praksi pri obradi novih nastavnih sadržaja veoma široko mogu primenjivati. Podjednako dobro se mogu realizovati časovi na kojima se obrađuju fizičko-geografski, društveno-geografski i regionalno-geografski sadržaji.

Ovaj rad se bavi izučavanjem primene mapa uma u gradivu geografije VIII razreda. Istraživanje je vršeno na četiri odeljenja sa 84 učenika. U dva odeljenja lekcija je izlagana sa primenom mapa uma, dok je u druga dva odeljenja gradivo izlagano uz prezentaciju. Na osnovu dobijenih rezultata jasno se vidi da je nivo usvojenog gradiva bio veći u odeljenjima u kojima je predavanje vršeno uz primenu mapa uma, a učenici su u anketnom istraživanju iskazali pozitivan stav prema primeni mapa uma.

Ključne reči: *Mape uma, geografija, nastava, 8. razred*

1. Uvod

Obrada novog i utvrđivanje već stečenog gradiva predstavljaju osnovu obrazovnog procesa. Savremeni koncepti nastave danas zahtevaju sve veće angažovanje samih učenika, nastavnici imaju ozbiljan i veoma odgovoran zadatak da nastavu obogate što adekvatnijim metodama rada i u potrebnoj meri, u zavisnosti od mogućnosti, iskoristi pogodnosti koje nude Informaciono-komunikacione tehnologije (IKT). Takođe, neophodno je da nastavnici nađu način da podignu motivaciju čenika na najviši nivo i omoguće što lakše i dugotrajnije usvajanje gradiva.

Upravo je način na koji će određeno gradivo biti predstavljeno bio inspiracija *Toniju Buzanu* za kreiranje *mapa uma* kao svojevrsnog načina obrade novog gradiva.

Mind mapping je engleski naziv za tehniku odnosno sitem organizacije misli (mind – pamet, pamćenje, mapping - izrada karata - mapa). Pored ovog naziva, koriste se još i pojmovi "*pojmovne mape*" „*kognitivne mape uma*" i „*asocijativni dijagrami*" (Ivković, 2014; Marić, 2012; Stanojlović, 2010). Mape uma se prvi put pojavljuju 1974. godine i razvio ih je Toni Buzan (engl. Peter Buzan) baveći se ispitivanjem fukcija mozga.

Mape uma su set intelektualnih "alatki" uz pomoć kojih se mnogo informacija može staviti na samo jedan list papira. Moguće je čak i celu knjigu sumirati na takav način, olakšavajući sebi da se kasnije prisetimo glavnih stvari, bez velikih osvrtanja na detalje. U tome i jeste stvar, jer naš mozak voli da pamti ključne ideje i reči. Na taj način ne lutamo i ne gubimo vreme na nebitne detalje (Ivkov Džigurski, 2019).

Zahvaljujući radijalnom prikazu, automatskom aktivacijom desne polovine mozga, one predstavljaju odličan način za brže i lakše usvajanje nastavnog sadržaja. One na ilustrativan, kreativan i asocijativan način omogućuju usvajanje novog gradiva. Ono što je posebno važno da učenici mogu koristiti gotove

mape uma dobijene od nastavnika ili ih mogu zajedno sa njima ili samostalno izrađivati. Izrada mapa uma je moguća ili crtanjem i pisanjem slobodnom rukom ili korišćenjem nekih od alata za njihovu izradu. Papić i sar. (2015) predlažu Mind42, MindMup, Debatagraph i Mindomo.

Gradivo geografije osmog razreda omogućuje učenicima sticanje osnovih znanja iz oblasti nacionalne geografije. Ukoliko imamo u vidu sveobuhvatnost i kompleksnost sadržaja gradiva osmog razreda, jasno je da mape uma predstavljaju veoma značajnu metodu prilikom usvajanja novih znanja kao i obnavljanja stečenih. *Predmet* proučavanja ovog rada jeste prikaz primene mapa uma na gradivo osmog razreda, kao i rezultata do koji se njihovom primenom dolazi, u poređenju sa tradicionalnim metodama usvajanja novih znanja i utvrđivanja stečenih.

Osnovni cilj je da se kroz komparativnu analizu časova na kojima je primenjena metoda mapa uma u poređenju sa časovima bez primene iste, pokaže efikasnost primene ove metode i prikažu benefiti iste za usvajanje novih i obnavljanje stečenih znanja.

1.1. Pregled dosadašnjih istraživanja

Proučavanjem primena mapa uma u nastavi bavili su se mnogi naučnici, ali primenom u nastavi geografije nisu. Uglavnom se istraživanja baziraju na metodama podizanja motivacije i efikasnosti učenja, stavovima nastavnika i učenika o primeni mapa uma, ali ciljana istraživanja za primenu mapa uma prilikog izučavanja geografskih sadržaja nisu puno rađena, posebno ne u našoj zemlji.

Sam Buzan mape uma definiše kao „funkciju ljudskog uma koja ima oblik razgranatog mišljenja“ i kao „moćnu grafičku tehniku koja pruža univerzalni ključ za otključavanje potencijala ljudskog mozga“ (Buzan i Buzan, 1999). Dok ih Nesbit i Adesope (2006) opisuju i kao vrstu grafičkih organizatora, odnosno dvodimenzionalnih vizualnih prikaza u kojima se pomoću prostornog položaja, spojenih linija i simbola prikazuju odnosi među odabranim pojmovima.

Ćirić i Jovanović (2012) ističu da mape uma omogućavaju korišćenje velikog kapaciteta mozga zbog toga što kreiranje mapa zahteva aktiviranje i leve i desne hemisfere mozga. Izradom mapa stvara se dvostruki trag pamćenja: verbalni i vizuelni zbog toga što mape sadrže ključne reči i vizuelni prikaz strukture, a utiču i na razvoj kreativnog, divergentnog mišljanja, efikasnog stvaranje veza i odnosa između pojmova i pojava koje se struktuiraju.

Posebno je važno što se uz pomoć mapa uma mogu razdavjati bitne od nebitnh činjenica i pomoću njih lakše organizovati velika količina informacija, naziva, lakše pamtiti podele i sl. čega u nastavi geografije ima u velikoj meri. Mape uma pomažu učenicima da iznesu svoje ideje, koncepte ili probleme: olakšavaju razumevanje odnosa i veza između ideja i koncepata, olakšavaju organizaciju ideja i pojmova, olakšavaju „komunikaciju“ novih ideja sa misaonim procesima, olakšavaju pamćenje glavnih ideja, olakšavaju pisanje beleški i planiranje zadataka što u mnogome doprinosi lakšoj organizacji nastave (Raduly–Zorgo i sar., 2010).

Prema Abi-El-Mona i Adb-El-Khalick (2008), koji su se bavili istraživanjem uticaja primene mapa uma, utvrdili da njihovo korišćenje omogućava rezimiranje i konsolidovanje podataka iz različitih izvora istraživanja, analizu složenijih tema ili problema predstavljanje podataka u obliku koji pokazuje ukupnu strukturu objekta, proučavanje, zadržavanje i prisećanje informacija, dok Papić i sar. (2015) ističu da su mape uma veoma moćno sredstvo za učenje, kako u nastavi, tako i za samostalno učenje. Pored toga što omogućavaju lakše planiranje, razumevanje sadržaja i učenje, veoma su korisne za kolaborativni rad, bilo da je reč o horizontalnom i vertikalnom vidu učenja.

Taliaferro (1998) svojim istraživanjem ističe kako učenici sa zadovoljstvom primenjuju ovaj oblik rada, a slično tome i Goodenough i Woods (2002) naglašavaju da je ova tehnika za učenike zabavna, zanimljiva i motivišuća.

U svom istraživanju Stanković i sar. (2011) su utvrdili da studenti koji su usvajali sadržaje određenog predmeta pomoću mapa uma ostvarili viši nivo postignuća, kao i to da su zainteresovaniji i više motivisani za rad u odnosu na studente koji su nastavu slušali na tradicionalan način, dok istraživanja Polsona (2003) i Gur i Bütüner (2006) pokazuje pozitivne stavove nastavnika o primeni mapa uma u nastavi i njenim efektima na razvoj učeničkih postignuća. Mišljenje je učitelja da navedena tehnika omogućava učenicima otkrivanje vlastitih potencijala, bolje razumevanje informacija, razvoj mašte i drugačijeg načina razmišljanja, a prema istraživanju Farrand, Hussaina i Hennesseya (2002) upotreba mapa uma količina informacija u dugotrajnom pamćenju ispitanika povećava se za 10%. Većina učitelja smatra kako primena tehnike mapa uma omogućavaju opuštenije i manje stresno iskustvo učenja za učenike (Letina i Ištvanić, 2015).

2. Nastava geografije i geografski sadržaji u nastavi

Zastupljenost geografije kao predmeta se u dugom vremenskom periodu menjala, ali isto tako je bilo izmena i u samim planovima i programima; u njihovom sadržaju i rasporedu po razredima. Organizacija nastave geografije u Srbiji slična je kao i u ostalim zemljama Evrope. U nižim razredima ona predstavlja integralni predmet, dok se od petog razreda pohađa kao samostalni. Danas, učenici osnovnih škola prve elemente geografije usvajaju putem predmeta Svet oko nas u prvom i drugom razredu, a potom u trećem i četvrtom razredu svoje znanje nadograđuju predmetom Priroda i društvo pripremajući se na taj način za predmetnu nastavu koja sledi. Predmet geografija učenici osnovnih škola pohađaju od petog do osmog razreda (Ivkov, 2002; Romelić i Ivanović Bibić, 2015).

Geografija kao neizostavan segment obrazovanja, zastupljena je od prvog do osmog razreda osnovne škole. Njena zastupljenost nije istovetna u nižim i višim razredima. U nižim razredima osnovne škole, učenici pohađaju razrednu nastavu pod vođstvom učitelja, odnosno profesora razredne nastave.

Regionalna geografija obuhvata najveći deo viših razreda u ciklusu osnovnog obrazovanja. Učenici se upoznaju sa regionalnom geografijom u šestom razredu, a nakon obrade zaostalih fizičko-geografskih sadržaja koji su se nekada slušali u petom razredu i društveno-geografskih tema. Nacionalna geografija se u osnovnim školama, kako u Srbiji, tako i u regionu izučava u završnom razredu osnovne škole. U našem slučaju to je Geografija Srbije u *osmom razredu*. Na godišnjem nivou, fond časova iznosi 72, odnosno dva časa na nedeljnom nivou. U okviru Geografije Srbije, izdvojeno je 6 velikih nastavnih tema, a regije se obrađuju u sklopu prirodno-geografskih odlika Srbije u vidu nastavnih jedinica. Nastavne teme su: Geografski položaj, Veličina i granice Srbije, Prirodno-geografske odlike Srbije, Stanovništvo i naselja Srbije, Privreda Srbije, Srbija i savremeni integracioni procesi i Geografija lokalne sredine. Osmaci već imaju formirana elementarna znanja kako iz fizičke i društvene, tako i iz regionalne geografije. Upravo iz tog razloga nacionalna geografija predstavlja sublimaciju stečenog znanja koje je primenjeno na sopstvenu domovinu.

Sama geografska nauka je takva da se javlja stalna potreba da se prezentovanje njenih sadržaja u nastavi odvija tako učenici dobijaju celovitu i kompleksnu sliku geografske stvarnosti. Da bi se to postiglo, neophodno je izvršiti korelaciju geografskih nastavnih sadržaja sa sadržajima drugih predmeta, ali i unutar same geografije. U nastavnom procesu geografije primenjuje se više različitih oblika rada. Neki od najčešće primenjivanih su: frontalni rad, grupni rad, rad u paru i individualni oblik rada. Pored ovih oblika rada svoju primenu nalaze i programirana i timska nastava (Ivkov Džigurski, 2019).

3. Mape uma – pojam i primena

Tvorac mapa uma Toni Buzan je još kao student na Univerzitetu Britiš Kolumbija želeći da unapredi svoje učenje, zbog prethodno loših rezultata primenio najprostiji metod- kombinaciju reči i boja i na taj način popravio je svoje rezultati za preko 100%. Svoje znanje nesebično je prenosio na učenike pojedinih škola koji su okarakterisani kao "nesposobni za učenje", "beznadežni", "disleksični" itd. U veoma kratkom vremenskom periodu svi ti "propali slučajevi" su se preobrazili u dobre učenike, a neki čak i u najbolje učenije u svojim razredima, a 1974. mape uma su zvanično ušle u naučni svet

Mape uma možemo odrediti kao *grafički prikaz jasnog i kreativnog načina razmišljanja*. Ovakav način učenja omogućava korišćenje i pamćenje veoma obimne materije, sećajući se samo suštine, bez velikih osvrtanja na detalje. Specifičnost ovakvog učenja je u tome što se u isto vreme koriste obe moždane hemisfere. Ovaj grafički prikaz se kreće od centra (sredine) ka krajevima sve više se granajući. Polazi se od osnovnog pojma ili teme koja se nalazi u centralnom delu, sve više ga razlažući i opisujući dok se ne stvore ključne reči za opis tačke od koje smo krenuli. Ključne reči imaju ulogu da stvore asocijaciju na određeni sadržaj izuzimajući nevažne detalje. Svaka grana mora biti druge boje, pri čemu treba izbegavati crnu. Grane se od centralnog pojma sužavaju idući ka periferiji gde se nova podela predstavlja u vidu grananja (Buzan i Buzan, 1999).

3.1. Primena mapa uma u nastavi

Podučavanje je neosporno jedna od najznačajnijih profesija u našem društvu, jer su nastavnici odgovorni za najcenjeniji od svih resursa, ljudski intelekt. Pošto mozak radi sinergistički gradeći gigantske strukture na osnovu znanja koje već poseduje, uloga nastavnika postaje još značajnija. Ukoliko je osnova znanja lažna ili slaba to znači da, što učenik bude više gradio na takvoj osnovi, izvesnije je da će se čitava struktura na kraju srušiti. Od suštinskog je značaja da svi nastavnici shvate

da je prva lekcija koju treba da održe svojim studentima osnova mentalne pismenost- *naučiti kako da se uči,* za šta su odlične mape uma. Osim što upoznaje svoje učenike sa teorijom i praksom mapiranja uma, nastavnik može da koristi mape uma na razne praktične načine da bi podučavanje i učenje bilo što lakše i prijatnije.

Mogućnosti korišćenja mapa uma su velike. Nastavnik može vršiti pripremu predavanja u formi mape uma što je mnogo brža nego u pisanom obliku i ima ogromnu prednost jer dopušta i predavaču i učeniku da sve vreme imaju pred sobom pregled čitavog subjekta.

Pored korišćenja mapa uma u dnevnim pripremama, one svoju primenu nalaze i u:

- *Godišnjim planovima* u vidu pregleda čitavog godišnjeg nastavnog programa,
- *Polugodišnjim planovima* koji uglavnom proizilaze iz godišnjeg plana i predstavljaju jednu ili nekoliko grana.
- U vidu *prezentacije* nastavnik koristeći veliku tablu, pano ili slajd projektor može crtati dok predavanje teče odgovarajuće delove mape uma. Ovakav spoljni odraz misaonog procesa će pomoći u razjašnjavanju strukture lekcije.

Metod primene *mapa uma* ima niz prednosti: povećavaju interes tokom predavanja; dovode do spontanijih, kreativnijih i interesantnijih predavanja kako za profesore, tako i za učenik; pripreme za predavanja su fleksibilnije i lakše se dopunjuju; učenici postižu sve bolje rezultate; omogućuju prikaz odnosa između činjenica, a ne same činjenice i smanjuje se fizička zapremina beležaka. (Buzan i Buzan, 1999)

3.1.1. Mape uma u nastavi geografije

Mape uma imaju širok spektar primene u nastavi geografije. Izuzetno mali broj profesora koji se odvažio da koristi ovaj metod uvideo je brojne prednosti u predstavljanju novih sadržaja. Iako su mape uma kao sredstvo opšte aplikativne njihova primena posebno pogoduje geografiji. Razlog te pogodnosti ogleda se u plastičnom raščlanjivanju kompleksnih podela koje se često javljaju.

Prilikom prelaska sa razredne na predmetnu nastavu, u petom razredu, deca se suočavaju sa izuzetno apstraktnim i kompleksnim sadržajima fizičke geografije. Tom prilikom može doći do velikih poteškoća u razumevanju i memorisanju. Mape uma u prvobitnoj pojednostavljenoj podeli mogu da predstave samo osnovne sadržaje koji predstavljaju stub svake nadolazeće informacije. Naknadnim raščlanjivanjem ogranaka prve mape moguće je obraditi i predstaviti subelemente i time obuhvatiti mnogobrojne sporedne podatke, što nastava geografije omogućava.

Učenici kojima geografija nije interesantna i na njih deluje konfuzno i nerazumljivo primenom mapa uma mogli bi da unaprede svoja dostignuća i otkriju sopstvene mogućnosti. To znači da se u nekim učenicima koji izražavaju animozitet prema gradivu geografije možda duboko skriva neupotrebljeni talenat koji bez odgovarajućeg metoda vrlo verovatno i nikada neće biti otkriven. Hipotetički posmatrano, ukorenjivanje mapa uma u redovne tokove nastave moglo bi kako na mikro nivou, odnosno na primeru pojedinca doprineti razumevanju tako i u širem smislu odnosno na makro nivou uzdići geografiju kao na opštoj lestvici poimanja.

Još jedna od nesagledivih mogućnosti primene mapa uma jeste i olakšano planiranje *nastavnih ekskurzija*. Tok ekskurzije bi bio bolje sagledan i memorisan ukoliko bi koristili crtežima, simbolima i bojama oživljen mehanizam, a učenicima na ta način omogućilo da lakše upamte ono što su na ekskurziji videli ukoliko mape uma budu postepeno formirali tokom istih.

4. Didaktički eksperiment

Cilj ovog didaktičkog eksperimenta je bio da se pilot istraživanjem u osmom razredu (u kome su učenici najstariji i najzreliji) komparativnim metodom dođe do saznanja o delovanju primene mapa uma. Pri tome se vršila obrada nastavne jedinice Laka industrija koja je tada bila na redu u skladu sa Programom nastave i učenja.

Istraživanje je vršeno na četiri odeljenja sa 84 učenika. U dva odeljenja korišten je frontalni način rada sa primenom mapa uma, dok je u druga dva odeljenja gradivo takođe obrađeno uz frontalni način rada, ali je korišćena Power Point prezentacija.

Na samom početku časa učenici su upoznati sa pojmom i načinom izrade mapa uma, kao i o njihovoj primeni, jer do tada nisu imali prilike da ih koriste, pa im je njihova primena bila potpuno nova. Obrada

nastavne jedinice je vršena postepeno uz paralelnu izradu mapa uma. Na samom kraju časa, učenici su popunili anketu kako bi izrazili svoje mišljenje o mapama uma i njohovoj primeni.

Kako bi se ustanovio efekat pre svega primene mapa uma, a onda i njegove potencijalne prednosti u odnosu klasičnu nastavu, narednog časa učenici sva četiri odeljenja radili su nenajavljeni kontrolni zadatak. Test je bio koncipiran tako da obuhvata svaki segment podele Lake industrije, kako bi se utvrdilo koliko su/nisu mape uma pomogle da se naučeno lakše pamti i bolje razume.

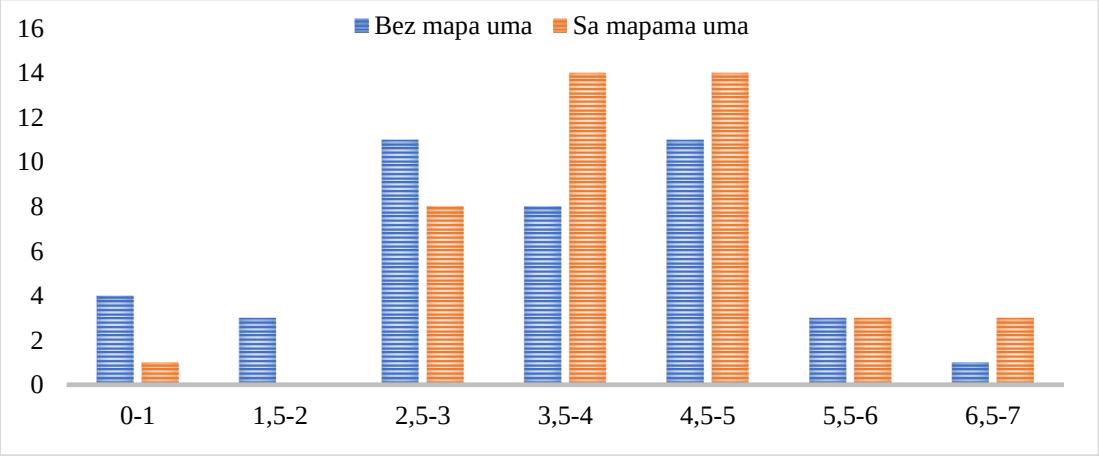
4.1. Rezultati eksperimenta

Evaluacija kontrolnog zadatka je vršena detaljnom analizom svakog pojedinačnog zadatka, a potom i komparacijom pojedinačnih zadataka. Vrednovanje je vršeno u vidu pola i celog boda, a sve u zavisnosti od koncepcije i težine postavljenog pitanja. A dobijeni razultati su predstavljeni grafički pa potom analizirani.

Prilikom sprovođenja ovakvih analiza od velike je važnosti istaći i ukupan uspeh učenika i izdvojiti ih u kategorije prema broju tačnih odgovora, te ćemo se ovde zadržati na toj analizi a ne na pojedinačnim zadacima. Ovo je još jedan od načina da se putem komparacije utvrdi koliko je efikasniji metod primene mapa uma u odnosu na klasičnu nastavu.

Učenici su izdvojeni u kategorije prema broju tačnih odgovora i to u sledeće kategorije: bez tačnih odgovora ili sa jednim tačnim odgovorom; 1,5 do 2 tačna odgovora; 2,5 do 3 tačna odgovora; 3,5 do 4 tačna odgovora; 4,5 do 5 tačnih odgovora; 5,5 do 6 tačnih odgovora i 6,5 do 7 tačnih odgovora.

Grafikon 1. *Kategorije učenika prema broju tačnih odgovora*



Rezultati dobijeni radi stvaranja grupacija učenika prema broju tačnih odgovora pokazuju tipičan trend (Grafikon 1.). U središnjem delu skale nalazi se najveći deo učenika. Međutim jasno se zapaža da u sve tri kategorije od 0 do 3 tačna odgovora dominiraju učenici iz onih odeljenja u kojima nije vršena primena mapa uma, dok su učenici koji su radili pomenuti metod zastupljeniji u sve četiri kategorije od 3,5 do 7 tačnih odgovora.

Ovakvi rezultati su nam ukazali na to da su mape uma povoljno uticale na nivo znanja koji su učenici stekli tokom predavanja.

4.2. Rezultati ankete

Kao što je pomenuto, na samom kraju časa je sprovedena anketa u odeljenjima koja su radila obradu nastavne jedinice uz primenu mapa uma. Anketni upitnik se sastojao se od pet pitanja, a cilj je bio utvrditi mišljenje učenika o korišćenju mapa uma u nastavi geografije.

Najveći broj učenika (preko 90%) smatra da su korisne i da su mape uma, kao napredni metod, došle kao osveženje u odnosu na ustaljeni klasični način predavanja. Veoma mali procenat (ispod 5%) učenika je pokazalo ili nerazumevanje ili nezainteresovanost, kao i u drugim slučajevima kada se primenjuje nešto novo.

Najveći udeo učenika su mišljenja da ovom metodom rada može da usvoji više znanja, ali kada im neko da gotove mape uma, te su u odgovoru na poslednje pitanje *Da li ćeš nastaviti da ih koristiš*

ubuduće? pokazali nesigurnost. Oko 1/3 učenika se izjasnilo da će nastaviti, oko 1/3 da neće a ostali su neodlučni. Mišljenja smo da zbog novine i nesigurnosti u izradi mapa uma je dobijen ovakav odgovor, te da ukoliko nastavnik nastavi da ih redovno koristi i učenici će steći istu naviku i biće mnogo sigurniji u njihovoj upotrebi.

5. Zaključak

Obrada novog i utvrđivanje već stečenog gradiva predstavljaju osnovu obrazovnog procesa. Mape uma su napredni nastavni metod koji dokazano ima dobar efekat u nastavi. Veza između vizuelnog i verbalnog dela mozga koja nastaje upotrebom skica pomaže učenicima da efikasnije prihvate nove informacije.

Gradivo geografije osmog razreda omogućuje učenicima sticanje osnovih znanja iz oblasti nacionalne geografije. Ukoliko imamo u vidu sveobuhvatnost i kompleksnost sadržaja gradiva osmog razreda, jasno je da mape uma predstavljaju veoma značajnu metodu prilikom usvajanja novih znanja kao i obnavljanja stečenih. Upravo zato su učenici ovog uzrasta odabrani za pilot istraživanje.

Na osnovu analize kontrolnog zadatka stvara se jasna slika kvaliteta i same primenjivost ovog metoda u nastavi na osnovu veće usvojenosti gradiva putem korišćenja ovog metoda. Povratne informacije koje su prikupljene anketom, nesumnjivo saopštavaju da se učenicima dopada ovaj metod, ali da se moraju češće primenjivati kako bi učenici stekli naviku njihovog korišćenja i automatske izrade i upotrebe na času, te umesto klasičnih beleški i korišćenja skice table koristili mape uma.

Mape uma su svojevrstan metod usvajanja novih informacija pomoću kojih se gradi siguran temelj za naknadne, nadolazeće informacije. Kao takve one su od krucijalnog značaja prilikom obrade prvih lekcija. Ukoliko se tada formira dobra osnova, svako buduće nadograđivanje biće lakše i trajnije. U toj korelaciji starog i novog znanja i u sposobnosti njihove primene u stvari leži suština i sama srž ovog metoda. Nakon ovog pilot istraživanja svakako će se nastaviti sa istraživanjem primene mapa uma i u drugim razredima u kojima se izučava geografija, te uraditi komparativne analize kako bi se utvrdilo postoje li razlike među učenicima različitog uzrasta s jedne strane i da li postoje razlike prilikom obrade različitih vrsta geografskih sadržaja.

6. Acknowledgment

This research was supported by the Project No. 114-451-2465/2019-02 (Funded by the Provincial Secretariat for Higher Education and Science, Autonomous Province of Vojvodina, Republic of Serbia).

LITERATURA

Abi-El-Mona Issam i Adb-El-Khalick Fouad (2008). The influence of mind mapping on eighth graders' science achievement. *School Science and Mathematics*, **108** (7), 298-312.

Buzan Toni, Buzan Bari (1999). *Mape uma*. Biblioteka „UM", Beograd.

Ćirić Nataša, Jovanović Mladen (2012). Slobodan softver u refleksivnoj nastavi, Zbornik radova sa konferencije „Slobodan softver u nastavi", 1-2. decembra 2012. godine, *Zbornik radova*, Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka, 80-84.

Farrand Paul, Hussain Fearzana, Hennessy Enid (2002). The Efficacy Of The 'Mind Map' Study Technique. *Medical Education*. **36**, 426-431.

Goodnough Karen i Woods Robin (2002). *Student and Teacher Perceptions of Mind Mapping: A Middle School Case Study*. New Orleans: Annual Meeting of American Educational Research Association. Preuzeto 11.8.2020. sa: https://eric.ed.gov/?id=ED470970

Gür Hülya, Bütüner Suphi Önder (2006). Matematik derslerinde kullanılan zihin haritalama tekniğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, *5*(2), 61-74.

Ivkov Anđelija (2002): *Nastava geografije u osnovnim i srednjim školama*, Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo, Novi Sad;

Ivkov Džigurski Anđelija (2019). *Inovacije u nastavi geografije*. Skripta. Univerzitet u Novom Sadu, prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo, Novi Sad.

Ivković Goran (2014). Metodičko uputstvo za primenu mape uma u nastavi tehničkog i inforamtičkog obrazovanja, 5. konferencija sa međunarodnim učešćem "Tehnika i informatika u obrazovanju", 30-31. maja 2014. godine, *Zbornik radova*, Čačak: Fakultet tehničkih nauka, 102-108.

Letina Alena, Ištvanić Marija, 2017. Kompetencije budućih učitelja za primjenu mentalnih mapa u nastavi prirode i društva. *Napredak.* 158 (1-2) 99-122.

Marić Biljana (2012). Primena kognitivnih mapa uma, u radu sa učenicima koji zahtevaju dodatnu podršku u obrazovanju, primenom slobodnog softvera, Zbornik radova sa konferencije „Slobodan softver u nastavi“, 1-2. decembra 2012. godine, *Zbornik radova*, Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka, 73-79.

Nesbit C John, Adesope O. Olusola (2006). Learning With Concept and Knowledge Maps: A MetaAnalysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448.

Papić Željko, Aleksić Veljko, Kuzmanović Biljana, Papić Miloš (2015). Primjena mapa uma i konceptualnih mapa u nastavnom procesu. *Vaspitanje i obrazovanje*. **XL**, 3. 13-25.

Polson Keith (2003). *Mind Mapping in Learning and Teaching: Pupil and Teacher Perspective.* Scotland:Teacher Researcher Programme.

Raduly-Zorgo Eva, Smythe Ian, Gyarmathy Eva (2010), *Disleksija – vodič za tutore*, Univerzitet u Beogradu.

Romelić Jovan, Ivanović Bibić Ljubica (2015): *Metodika nastave geografije*. Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo, Novi Sad.

Stanković Nebojša, Besic Carisa, Papic Miloš i Aleksic Veljko (2011). The evaluation of using mind maps in teaching, *Technics technologies education management - TTEM*, vol. 6, br. 2, str. 337-34.

Stanojlović Slobodan (2010): *Škola i razvoj kompetencija*, Pedagoški fakultet, Bijeljina.

Taliaferro, M. (1998). *Mind mapping effects on sixth grade students' recall ability.* Unpublished master's thesis, Mercer University, Atlanta, Georgia.

MIND MAPS IN GEOGRAPHY EDUCATION IN THE 8TH GRADE

Summary

Mind maps (MM) are a set of intellectual "tools" for compiling a lot of information on just one sheet of paper. MM can be used in the educational process in lesson preparation and during the lesson in the realization of the content and goals.

In the teaching of geography, MM can be extensively used when introducing new teaching content. They can also be successfully implemented in lessons introducing physical, socio and regional geographical content.

This paper deals with the study of the implementation of mind maps in the geography education in the 8th grade. The research was conducted in four classes with 84 students. In two classes, the lesson was presented using mind maps, while in the other two classes the material was introduced with a presentation. The results clearly show that the level of the acquired knowledge was higher in the classes where the lectures were conducted with the use of mind maps, and the students in the survey showed a positive attitude towards of mind maps.

Keywords: *Mind maps, geography, teaching, 8th grade*

A TÖRTÉNELEMI MŰVELTSÉG - VÁLTOZÓ TÖRTÉNELEMTANÍTÁS

KAPOSI JÓZSEF
Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK VJTK, Budapest, Magyarország
Kaposij@gmail.com

Összefoglaló

Az előadás a magyarországi történelemtanítás elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásai tükrében érvel *a történelmi műveltség (historical literacy)* címszó alatt értendő fejlesztési cél elfogadása mellett. Rögzíti a történelmi műveltség fontosabb építőkockáit: például narratív megismerés, kollektív identitásképzés, adaptív történelmi gondolkozás képességének elsajátítása. Kiemelten fontosnak tekinti az állampolgári nevelés érdekében a tantárgy társadalomismereti komplexitásának fenntartását, a dokumentumok (források) multiperspektivikus feldolgozását, a hazai tradíciókra épülő közös kulturális kódrendszer újragondolását és az aktív tanulást biztosító interaktív módszereket.

Kulcsszavak: *ok-okozati összefüggések, különböző forgatókönyvek, mintázatok, interakiv és élményalapú tanulás, új pedagógiai módszerek*

1. Bevezető

A történelem maga az állandóság, mivel a korábban megtörtént események, jelenségek halmaza. A különböző korok különböző nézőpontból szemlélik a múltat, így az állandóról mindig változó történelmi feldolgozások készülnek. Ennek alapján a történelmi anyag – annak ellenére, hogy évtizedek óta a tanítandó tartalmak az állandóságot, a tradíciót tükrözik – mégis és állandóan változik, hiszen a társadalmi elvárások, a történelemnek komplexebb megközelítése és a tanulásfelfogások változásai óhatatlanul kikényszerítik.

A történelem tanítása az emberiség közös, de változó emlékezetét örökíti át nemzedékről nemzedékre. Az „emlékezet” az elmúlt évszázadokban leggyakrabban a múltról szóló elbeszélésekben, tanításokban jelent meg. A tanításokban hosszú idő óta kitüntetett szerepe volt a mesélőnek, vagy a későbbiekben a tanárnak, aki legtöbbször maga volt a legfontosabb információs forrás. Az új évezred változó tudásfelfogása, az információs forradalom óhatatlanul átalakította ezt a szerepet. Ennek eredményeként egy új „egyensúly” kialakulásának folyamatát érzékelhetjük, amelyben átértékelődik a hagyományos tanári ismeretátadás „mesélés” szerepe, és egyre hangsúlyosabbá válnak a tanulói tevékenységek, pl. az önálló ismeretszerzés, a kreatív és interaktív feladatmegoldás, páros vagy csoportos és hálózatban tanulás, valamint az informatikai eszközökre épülő prezentáció.

2. Alapelvek

A hosszú távú társadalompolitikai célok (nemzeti- és európai identitás, társadalmi szolidaritás, a demokrácia iránti elkötelezettség) olyan komplex szemléletű történelemtanítást várnak el, amelyben fontos szerepet jut a zsidó-keresztény, görög-római értékeknek, humanista elveknek, felvilágosodás alapgondolatainak, és a XIX. század uralkodó eszméin alapuló az attitűd formálásnak. A jelen és jövő kihívásai nyomán fenn kell tartani a történelem tantárgy társadalomismereti komplexitását, hogy magába foglalja az állampolgári kompetencia (civic competence) alapelemeit.

Kiemelten fontos az emlékezéskultúra komplex értelmezése (történetírás, emlékhelyek, személyes történetek) és ennek összekapcsolása a személyes és kollektív identitással, a múlt és a feldolgozott

történelem megkülönböztetése, történészi látás- és alkotásmód sajátosságainak megismertetésére, az események és jelenségek multiperspektivikus és kontroverzív megközelítése. Törekedni kell a történelmi problémákat, jelenségeket leegyszerűsítően magyarázó, számos esetben ideológiavezényelt, „folyamatológiára", „tényfetesizmusra" épülő történelemoktatási gyakorlat meghaladására. A kollektív identitás kialakítása szempontjából is egyre meghatározóbbá válik a – globális trendeket is figyelembe véve – a lokális (nemzeti, helyi) kulturális kódrendszer megismertetése, „*az iskolai nevelésnek kimondottan törekednie kellene a nemzeti elbeszélések világának megismertetésére*. „*Csakis a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúránkban. Az iskoláknak gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük*". (BRUNER, 1996/2004 idézi KINYÓ, 2005)

Flexibilisebbé, *rugalmasabbá kell tenni az iskolai keretekben feldolgozott történelmi tartalmak kijelölését,* hogy a tradicionális nemzeti kulturális kódrendszer átörökítésének szándéka és a tanulók érdeklődésének motiváló ereje szervesen összekapcsolható legyen. Megkerülhetetlennek látszik a modern és jelenkor súlyának növelése, a globális és lokális témák új egyensúlyának megtalálása. Egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó események, jelenségek kiválasztásánál szakítani kell az eddigi hagyományokkal, miszerint kizárólag a központilag (tantervileg) kijelölt történeteket kell, szabad feldolgozni. A megváltozott tanulásfelfogások szerint ugyanis az oktatási eredményesség egyik meghatározó kritériuma az értelemgazdag tanulás ('meaningful learning'), amely a tanulók egyéni érdeklődésével és motivációjával szorosan összefügg.

Élményalapú, a *tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell* az iskolai feldolgozás középpontjába tenni, amelyek tartalmazzák a *narratív szemlélet, gondolkozásmód* építőelemeit: az idő- és a térdimenzió, a szereplők és viszonyaik, az előzmények, feltételek, okok, következmények rendszere, a realitás és a fikció megkülönböztetése megismerhetővé válik, és implicit módon valamilyen *transzferálható sémákat, tanulságokat* (érzelmi, intellektuális, erkölcsi) is magukban hordoznak. A narratív sémák megismerése, alkalmazása egy olyan tanulási technika, amely komoly transzferhatással rendelkezik, és a kognitív pszichológiai kutatások szerint nagyban segítheti az általános a tanulási képességek elsajátítását. (MOLNÁR, 2002)

A nemzetközi ajánlások a *történelmi kulcskompetenciák* fejlesztésében alapvetően a *történelmi dokumentumok (*írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák (STRANDLING, 2001). Továbbá egyre inkább elvárásként jelenik meg a dokumentumok értelmezéséhez szükséges ún. *nyelvi vagy egyéb kommunikáció*s (pl. vizuális) kódok, manipulációra alkalmas *eszközök és technikák* beazonosítása. A forrásfeldolgozások kapcsán tudatosítani szükséges, hogy az emberek cselekedetei mindig idő-, hely- és érdekfüggők, és a ma vagy a jövő újszerűnek tűnő jelenségei a történelem segítségével analógiásan értelmezhetők, „keretezhetők". A médiaműveltséghez és az aktív tanuláshoz kötődően pedig a különböző ajánlásokban a produktív és kreatív prezentációk készítésének elsajátítása és alkalmazása jelenik meg.

Kiemelten kell foglalkozni *a történelmi gondolkodás fejlesztésével,* amely többek között az események és jelenségek okainak és következményeinek feltárását, illetve az ezeken belüli hierarchia (jelentőség) felfedezését jelenti. Továbbá a történelmi analógiák felismertetésére a narratívumokból kihámozható „*rejtett történetszervező sémák*", (PATAKI, 2010) mintázatok (template) beazonosítását. Például: békés életmód → idegen erők támadása → válság, szenvedés → hősies küzdelem → végül győzelem az idegen erők fölött → békesség. A mintázatok felismertetése paradox módon egyszerre várja el a konvergens (összetartó) és divergens (széttartó) gondolkodás fejlesztését, alkalmazását, mivel egyszerre kell összpontosítani magukra a tényekre, valamint az ezeket előidéző és ezekből következő explicit és implicit okokra, feltételekre és következményekre.

3. Célok, pillérek, eszközök

Az átalakuló, egyre komplexebbé váló emlékezéskultúra és sokszínű történetírás, valamint a megváltozott tudásfelfogás nyomán értelemszerűen új célok, feladatok, eszközök és módszerek fogalmazóhatók meg az aktuálisan korszerű, jövőorientált történelemtanításhoz kapcsolódóan. Ebből is következően fogalmazódott meg, hogy **a történelmi műveltség** (historical literacy) kialakítását kellene általános fejlesztési célként a történelemoktatás középpontjába állítani.

Mit is jelent ez? Olyan összetett és flexibilis tudáskészletet, amely az általános emberi normák és az alapvető állampolgári kompetenciák (pl. demokratikus viselkedési szabályok) elfogadására épül, komplex módon a transzverzális készségekre (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás, kooperativitás) támaszkodik, de hangsúlyosan része az induktív/deduktív és narratív megismerési módszer, az alternatívákban való vizsgálódás képessége, a tudástranszfer, az analógiás és adaptív gondolkodás. Tartalmazza a konkrét történelmi ismeretek elemzési-alkalmazási képességét, az ehhez kapcsolódó értelmezési keretrendszert, hogy elősegítsék a múlt és a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését. A fejlesztési célrendszer komplex társadalomtudományi megközelítésben gondolkodik, és magába foglalja a tradicionális kulturális kódrendszer átörökítésének célrendszerét, mint a nemzedékek közötti kapcsolattartás meghatározó elemét, továbbá elvárja a 21. század elején a nemzetközi történelemdidaktikában beazonosított történelmi kulcskompetenciák kialakítását és alkalmazását. Ez utóbbi pedig kiemelten fontosnak tartja az emlékezéskultúra komplex értelmezését, a kritikai gondolkodás fejlesztését, a kommunikációt és ezen belül az ún. nyelvi kódok értelmezését, illetve a produktív és kreatív prezentációk alkalmazásának képességét. Ebből is következően az ismeretek elsajátítása, képességek fejlesztése mellett fontos szerepet szán az attitűdformálásnak, különösképpen a szociális érzékek és az állampolgári tudatosság területein.

A történelmi műveltség fejlesztésének javasolt pillérei: a narratív megismerés, történészi alkotás és látásmód megértése, a történelmi gondolkodás és problémamegoldás fejlesztése.

3.1. Narratív megismerés

A kulturális pszichológia a megismerés két aspektusát különbözteti meg. Az egyiket paradigmatikusnak nevezi, mivel elvont fogalmakkal dolgozik, a logika eszközrendszerét használja, és alapvetően oksági összefüggéseket keres. E gondolkodási forma jellemző módon valamilyen tételek, állítások igazolását vagy cáfolását végzi. A másik gondolkodási forma a történelem tanulmányozása szempontjából különösképpen fontos, hiszen ez a megismert történetekre, más szóval narratívákra épül, és tartalmát nem a szabályokkal igazolható oksági összefüggések jelentik, hanem konkrét történetek, amelyeknek szereplői emberek.

A fentiekből is következően a tanulási folyamatban konkrét történetek megismerésével, feldolgozásával alapozhatók meg a narratív szemléletmód, gondolkozás építőkövei: az idő- és a térdimenzió, a szereplők viszonyrendszere, a történetek kontextusa (pl. előzmények, feltételek, következmények). Ezek már kisiskolás korban, a történetek feldolgozása révén beazonosíthatók, elsajátíthatók és ezáltal válhatnak az ún. narratív megismerés alapjaivá. A magasabb iskolai fokozatban – a történetek hátterének feldolgozása során – alakítható ki az a fogalmi rendszer, amely többek között beazonosítható társadalmi kategóriákból és egy-egy korszak sajátos társadalmi-gazdasági viszonyrendszere alapstruktúráinak megismeréséből, továbbá a különböző történelmi nézőpontok, perspektívák felismeréséből áll.

Az egyedi történetek feldolgozása során induktív, deduktív, analógiás stb. megismerési folyamat zajlik le, ugyanakkor a különböző folyamatok, összefüggések átlátásához fejlett korrelatív gondolkodásra is szükség van. Amely révén például felfedezhetők és beazonosíthatók analógiás történelmi helyzetek, jelenségek és kihámozhatóvá válnak olyan mögöttes mintázatok, „amelyek rejtett történetszervező sémaként” értelmezhetők.

A történetek feldolgozása során alakulhatnak ki, a történetsémák vagy forgatókönyvek, amelyek egy másik, későbbi történet keretezését, értelmezését tehetik lehetővé. A megismert történetsémák, forgatókönyvek komoly információfeldolgozási technikát közvetítenek, hiszen egy-egy történetet feldolgozása során saját korábbi tapasztalatainkkal és meglévő ismereteinkkel egészítünk ki, melynek nyomán a korábbi – történetekből megismert – tapasztalataink mintegy rávetülnek az új történetre, és ezáltal újabb jelentést kapnak, alkalmazásuk komoly transzferhatással bír és nagyban segítheti az általános tanulási képességek elsajátítását.

Az elmúlt évtizedek kutatásai alapján egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a kollektív narratívumok, amelyek egy közösség közös emlékezeteként jönnek létre és hagyományozódnak tovább, milyen lényeges szerepet töltenek be a társadalmi szocializáció szempontjából. „*Az elbeszélések csoportképző és identitásfenntartó funkciója különösképpen szembeötlő a nagy nemzeti elbeszélések esetében (mitológiák, mondavilág, eredetmagyarázatok, a nemzeti történelem szimbolikus jelentést öltött – pozitív és negatív – eseményei). A közösség új tagja – akár kívülről lép soraiba, akár a felnövekvő generációk természetes szocializációja útján nő bele – e csoportelbeszélések átvétele és személyes*

megélése nyomán lesz részese a szűkebb vagy tágabb közösség élmény- és hagyományvilágának: általuk részesedik a csoportidentitás tartalmaiban." (PATAKI, 2003)

A kollektív identitás kialakítása szempontjából is egyre meghatározóbbá válik – a globalizáció következményeit is figyelembe véve – a lokális (nemzeti, helyi) kulturális kódrendszer megismertetése az általános és középiskolai történelemoktatásban, hiszen „minden iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a felserdülő nemzedéket beavassa a nemzeti elbeszélések világába. Aligha véletlen, hogy régiónkban mindig is érzékeny kérdés volt az iskolai történelemtanítás, s az a kép – magunkról és másokról –, amelyet sugallt." (Kinyó, 2005. 111.)

A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó történetek kiválasztásánál szakítani kell az eddigi hagyományokkal, miszerint kizárólag a központilag (tantervileg) kijelölt történeteket kell, szabad feldolgozni. Mindez azt jelenti, hogy a szaktanár történetválasztási szempontja a tanulókból kell, hogy kiinduljon, és tisztában kell lennie azzal a tudástranszferre támaszkodó elmélettel, miszerint „amit egy szituációban megtanítanak, azt képesek vagyunk alkalmazni egy másikban". (MOLNÁR, 2002). Ez a felismerés eredményezheti a tartalmi „szélesség", a számtalan rövid, tényszerű feltevés helyett a „mélység" előtérbe állítását (study of depth), (KNAUSZ, 2003), vagyis egy adott téma sokoldalú megismerést, hosszantartó tanulmányozását. Ez pedig a gyakorlatban azt jelentheti, hogy sokkal kevesebb ún. hagyományos tartalom feldolgozásával is eredményesen lehet megismerni jelenségeket, folyamatokat, ha azokat kellően motivált légkörben, értelmezett és sokoldalú módon, a diákok aktív közreműködésével dolgoztatjuk fel.

A fentiekből is adódóan egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó események, jelenségek kiválasztásánál növelni kell a szaktanári szakmai autonómiát, hogy minél szélesebb jogosítvánnyal rendelkezzenek a tanárok a feldolgozandó témák kiválasztásánál, hogy a diákok érdeklődésének megfelelően tudják a gyakorlatban a tanórákat tervezni. Élményalapú, a tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell az iskolai feldolgozás középpontjába tenni, amelyek tartalmazzák a narratív szemlélet, gondolkozásmód építőelemeit.

3.2. A történészi alkotás-, és látásmód megismerése

A történelmi tanulmányok során szükségesnek látszik bemutatni történészi alkotásmód meghatározó jellemzőit, pl. hogy egy „hétköznapi" esemény miként válik megkerülhetetlen történelmi ténnyé a kollektív emlékezet és a történeti értelmezés, feldolgozás során. Továbbá ebben az összefüggésrendszerben az adott történelmi esemény milyen okokkal és következményekkel magyarázható. Hasonló fontosságú annak a felismertetése is, hogy nem mindegy, hogy a múltról tudottakat, vagyis a történelmet honnan – milyen források alapján – ismerjük (pl. eredeti dokumentum, korabeli vagy későbbi történetírói munka), és amit ismerünk, azt mennyire támasztják alá más típusú bizonyítékok vagy feldolgozások, interpretációk, vagyis miként azonosítható be egy adott nézőpont.

A dokumentumok feldolgozásánál általános szempontként rögzíthető a történelmi körülmények, illetve az ezekhez kapcsolódó háttér feltárása, és a szerző vagy alkotó (és egyes esetekben, pl. levélnél a címzett) beazonosítása, továbbá a műfaj meghatározása (szöveg, kép stb.) és az ebből fakadó sajátosságok ismerete. A fentieken kívül elengedhetetlen a dokumentumban található, illetve kapcsolódó adatok (nevek, dátumok, fogalmak) kigyűjtése, a keletkezés vagy létrehozás és szándékának azonosítása, illetve a megjelenő állítások, vélemények, magyarázatok összegyűjtése, rendszerezése, a szerzői nézőpont felismerése, továbbá a hitelesség és megbízhatóság vizsgálata, pl. megjelenő szerzői szándékok ütköztetése más dokumentumokkal, forrásokkal, történeti munkákkal (SZABÓ–KAPOSI, 2006).

A dokumentumok feloldozásánál kritikai gondolkodást kell alkalmazniuk a diákoknak, hogy a történeti dokumentumokban meglássák az azokat létrehozó szerzők érdekeit, elfogultságát, szubjektivizmusát stb., vagyis hogy miként azonosítható be egy adott nézőpont, amely a forrásból, illetve annak kontextusából következik. Fontos volna, hogy a diákok azt is megértsék, „*a dokumentumok önmagukban nem »csinálnak« történelmet; sőt fordítva, a történelem csinálja a dokumentumokat."* (LUKÁCS, 2005:66) Vagyis miként használja föl ezeket a történész az általa készítendő konstrukció érdekében, mert a történészi alkotás megértése olyan ún. szakértői tudást biztosít számukra, amely magának a történelemtudománynak a megértését teszi lehetővé.

A múlt eseményeinek történelemmé formálásában (a tények, események történetírássá alakításában) is meghatározó jelentőségű az a paradoxon, hogy a történelmi időben, térben játszódó események egyszerre mutatják a múlt állandó jelenlétét, folyamatosságát (pl. életviszonyokban,

gondolkodásmódban, mentalitásban) és jelzik a múlt folyamatos változásait (pl. technikai eszközökben, a természethez való viszonyulásban). Továbbá felismerje az induktív gondolkodás jellemzőit, hiszen a történelemtudomány az egyedi jelenségek általánosítása révén alkot. Az induktív gondolkodás teremti meg azokat az értelmezési kereteket, sémákat, melyek egy-egy történelmi konstrukció feldolgozásához szükségesek (GYURGYÁK–KISANTAL, 2006). Természetesen a deduktív, illetve az analógiás gondolkodásmódnak is komoly szerepe van a történelmi tanulmányok során, hiszen ezek révén válik lehetővé a jelenben vagy a jövőben tapasztalandó folyamatok, jelenségek beazonosítása, értelmezése. Továbbá alkalmas lehet a módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére (MOLNÁR, 2002). Ennek révén sokkal intenzívebben jelenhetnek meg a múlt feldolgozása kapcsán azok a fejlesztési célok, melyek az empátia, a tolerancia és a különbözőségek iránti elfogadást tűzik ki. Ezzel párhuzamosan széles körű lehetőség nyílik a történelmi események és jelenségek értelmezésekor az eltérő nézőpontokban megjelenő hasonlóságok és különbözőségek feltárására.

A történelmi tanulmányok során kikerülhetetlen, hogy a diákok felismerjék azt, hogy a történész munkájában miként azonosítható be az a koordinátarendszert, amelyben a lejegyzett, dokumentált, illetve csak a személyes vagy kollektív emlékezetben megjelenő múlt konstruálódik, azaz történelemmé alakul. Továbbá, hogy a feldolgozás milyen mértékben alkalmazza a tudományos normákat, és az ezek érvényesítését jelentő eljárásrendet (protokoll), a kutatói alapmódszerektől, a feldolgozási kérdéseken át, a téma vagy jelenség kontextuálisáig. Ez az a szakértőinek nevezett tudás, amely több konkrét történelmi esemény sokoldalú, alapos feldolgozásával alakítható ki, és hosszú távon komoly transzfer potenciállal rendelkezik. Aki ugyanis a történészi munka minden „szakmai fogását" elsajátítja, nemcsak arra lehet képes, hogy a protokoll vizsgálatával meg tudja különböztetni a tudományos és tudománytalan feldolgozásokat, hanem arra is, hogy a későbbiekben egy addig számára ismeretlen új eseményt, jelenséget ezen szempontrendszer alapján dolgozzon fel.

3.3. Történelmi gondolkodás

A nemzetközi és a hazai történelemdidaktika az elmúlt évtizedekben lényegesen meghaladta a történelmi gondolkodás hagyományos leegyszerűsítő értelmezését, miszerint a megtanult ismeretek mennyiségét és összetettségét tekintették történelmi gondolkodásnak. Mára egyre elfogadottabbá vált az a megközelítés, miszerint a történelmi gondolkodás egy bonyolult szövetű komplex tudáskészletet jelent. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy konszenzusos standardok fogalmazódtak meg, de azt igen, hogy számos elemében már körvonalazódni látszanak a meghatározó építőkockák és ezek fejlesztési módszerei.

A történelmi gondolkodás összetett és hosszabb ideig tartó különböző tanulási tevékenységek gyakorlása által alakul ki, több, egymással is kölcsönhatásban álló és változó építőelemek sajátos kapcsolatrendszeréből. Komplexitásából adódóan egyrészt a történelmi tartalmakhoz, témákhoz (a történészi szemlélethez) kapcsolódó sajátos intellektuális kompetenciák, másrészt a tudásépítés általános módszertanához köthető elemek alkotják. Ennek lényege, hogy olyan felkészítési folyamat valósuljon meg, amely a gondolkodáshoz, a történelmi tudat kialakulásához szükséges szakmai és módszertani kompetenciákat tervszerű, rendszerezett fejlesztés keretében valósítja meg. Olyan motiváló környezet teremtődjön – a tanulóknak delegált egyéni vagy csoportos feladatok révén –, amely egyszerre kívánja meg a diákoktól az intellektuális és az emocionális erőfeszítést, a magasabb rendű gondolkodási szintek alkalmazását, melyek eredményeként explicit módon történelmi ismeretekhez jutnak, míg implicit módon kialakul bennük a történelem értelmezésének – például az analógiás gondolkodásnak – a képessége.

A történelmi gondolkodás néhány eleme (az idő- és a térdimenzió, a szereplők és a cselekmény kapcsolata, előzmények felfedezése, következmények magyarázata) konkrét egyedi történetek feldolgozása által kisiskolás korban kialakítható. E folyamatban ugyanakkor fontos a realitás és a fikció megkülönböztetésének folyamatosan kialakítandó képessége (KRATOCHVÍL, 2014. 205–209.). A magasabb iskolai fokozatban – nemegyszer a történetek hátterének feldolgozása során – alakítható ki az oksági gondolkodás, annak tudatosítása, hogy egy eseménynek, jelenségnek több oka és következménye van, és az okok nem mindig vezethetők vissza racionális helyzetértelmezésekre, döntésekre.

Az új szemléletű történelemtanítás, miközben hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) irányul, meghatározó módon felhasználja a

tudástranszferben és ennek különböző helyzetekben történő adaptálásában rejlő lehetőségeket, jelentősebb szerepet szán a történelem értelmezéséhez szükséges flexibilis tudáskészlet kialakításának.

1. táblázat: *A történelmi műveltség kompetenciatartományai*

Módszertani kompetenciák	FLEXIBILIS TARTALMAK: Az emberi civilizáció történetéből és a nemzeti történelemből Jelenkori globális és lokális problémákból, állampolgársági ismeretekből.	Intellektuális kompetenciák
Megfigyelés és vizsgálódás, összehasonlítás, csoportosítás, osztályozás, rendszerezés.		Időbeli és térbeli tájékozódás
		Narratív szemlélet, oksági gondolkodás, alternatívák felismerése, alkalmazása.
Adatgyűjtés, számítás, rendszerezés, tervezés, modellalkotás. Információkezelés és feldolgozás, IKT-eszközök, technikák alkalmazása.		Multiperspektivikus megközelítés, analógiás gondolkodás, mintázatok felismerése.
		Kritikai gondolkodás, problémamegoldás.
Személyes és társas kompetenciák		Kommunikációs kompetenciák
Nyitottság, empátia, társas együttműködés, kreativitás, reflektív attitűd.		Szóbeli és írásbeli kifejezőképesség, digitális információforrások alkalmazása, audiovizuális szemléletmód, prezentációs technikák alkalmazása, interaktivitás (konnektivitás).
A társadalmi érzékenység, felelősségérzet, pozitív gondolkodás, etikai érzék.		

Az új típusú történelemtanítás olyan differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti, amelynek keretében a tanulók képesek *„a múlt-jelen-jövő hármas dimenziójában az adatok, a tények, a fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálása, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció)”* alkalmazására (F. DÁRDAI, 2006. 95–105.). Ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges a konkrét történelmi ismeretek elemzési-alkalmazási képessége, illetve az ehhez kapcsolódó adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítása, amely révén *„a feldolgozott események, megismert folyamatok jól strukturált, új helyzetekben is hatékonyan alkalmazhatók”* és elősegítik a múlt vagy a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését (LEE, 2004; Id: KOJANITZ, 2013). Mindez egyre komplexebb történelemtanítást vár el, amely magába foglalja az állampolgári kompetencia (civic competence) alapelemeit is. „Olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együttese, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, a civil társadalomban.” (HOSKINS–CRICK, 2008) Ezek együttes fejlesztése járulhat hozzá a korszerű történelmi gondolkodáshoz, amelynek révén a tanulókban tudatosul, hogy az emberek cselekedetei mindig idő-, hely- és érdekfüggők, és felismerik, hogy a történelem segítségével a ma jelenségei „keretezhetők”, vagyis jobban értelmezhetők.

3.4. Problémamegoldás

Az elmúlt évtized során a világ számos országában a problémamegoldás tanórai felhasználása a kompetenciaalapú fejlesztés egyik kulcselemévé vált, ahol elsősorban nem a tanultak reprodukcióját, hanem értelmi és érzelmi kihívást jelentő feladatok, problémák megoldását, amelyek nyitottságot, kreativitást, az analógiás, analitikus és kombinatív gondolkodás széles körű alkalmazását várják el a diákoktól. A problémaközpontú feldolgozás a szakirodalomban a problémaorientált (problem based learning) vagy felfedeztető (discovery learning), illetve kutatás vagy kérdés alapú (inquiry based learning) tanulásként azonosítható. Ez a megközelítés nem a történelmi ismeretek mechanikus megtanulására helyezi a hangsúlyt, hanem azon a *„felismerésen alapul, hogy a tanulói aktivitás és az autentikus kontextus fontos szerepet játszik a tanulás eredményességében* (HMALO–SILVER, 2004; JONASSEN, 1997., 1999). *A tudáshiány felismerése és az ebből fakadó problémahelyzet pedig felkelti a*

tanulók kíváncsiságát és növeli a feladatok elvégzésére irányuló koncentrációt (BROWN, COLLINSÉS DUGUID, 1989. 10; GORDON, 1998. 11; NEWMANN ÉS MTSAI, 1996. 12; VANSICKLE ÉS HOGE, 1991. 13)" (ID. KOJANITZ, 2010. 66.)

A problémaközpontú történelemtanítás nem az eseményekhez, jelenségekhez köthető Ki, Mikor? Hol? szokványos kérdéseket állítja középpontba, hanem a „MIÉRTEK?" sokoldalú megvilágítására helyezi a hangsúlyt. Ennek keretében arra törekszik, hogy a tanulók a különböző történelmi dokumentumok, kérdésfelvetések összekapcsolásával sokoldalúan járják körül a felvetett problémát, és jussanak el valamilyen magyarázatok, értelmezések megfogalmazásáig. Olyan szemléletmód kialakítását célozza meg, amely a meglévő ismeretek kiszélesítésére ösztönöz, és olyan új látásmódot alakít ki, amely a magától értetődőt is képes megkérdőjelezni. Arra készteti a tanulót, hogy legyen képes a történelemből vett kielégítő válaszokat saját cselekvésére, saját világnézetére is vonatkoztatni.

A problémamegoldó feladatok gondolkodásmódjának egyik fontos ismertetőjegye, hogy „a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, további ismertetőjegye, hogy tartalmaik nemegyszer tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak, alkalmazásuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket (drámapedagógia, projekt stb.) igényel, és funkciójukból adódóan fejlesztő értékelés társul hozzájuk. Jellegzetességük továbbá, hogy motivációs bázisuk váratlanságot és kíváncsiságot keltő, azzal a céllal, hogy olyan tanulási helyzet alakuljon ki, mely belső (intrinsic) tanulási motivációt hoz létre (RÉTHY, 1998. 65.), hiszen ilyenkor a tanulás valódi tevékenységként értelmezhető.

A problémaközpontú tanulás jellemző gyakorlata az, hogy a feldolgozás fókusza egy alaposan végiggondolt és körültekintően kiválasztott probléma vagy motiváló kérdés, amelynek többoldalú megvizsgálása, elemzése jelenti a tanár és a diákok közös munkájának alapját. A feldolgozás a probléma összetettségétől függően megvalósítható egy tanóra, kurzus (téma, félév stb.) folyamán és projekttanítás keretében is. A problémaközpontú tanulási folyamat általában három szakaszra tagolható. Az első ún. motivációs fázisban – legtöbbször egy vagy több történeti dokumentum kapcsán, amelyek alkalmasak az érdeklődés felkeltésére – megtörténik a probléma azonosítása. Akkor jó a felvetett probléma, ha a motiváció felkeltése mellett hipotézisalkotásra, az okok továbbgondolására és olyan eszközöknek a megkeresésére készteti a diákokat, amellyel az adott probléma – akár többféleképpen is – értelmezhető, megoldható. A második, megoldási fázis során a tanulók önállóan, párban, vagy csoportban elemző, oknyomozó munkával, előre megadott vagy a tanuló által gyűjtött információk, dokumentumok segítségével, a legkülönfélébb tanulási formákkal (páros munka, csoportmunka, szimulációs játék, szerepjáték, beszélgetés) igazolják vagy elvetik a maguk által megkonstruált hipotézist, értelmezést, magyarázatot. Az utófázis során megvitatják, rendszerezik az összegyűjtött eredményeket (adatokat, tényeket, állításokat, kételyeket, tanulságokat) és ha mód van rá, saját magukra, élethelyzetükre vonatkoztatják. Továbbá meghatározhatják a probléma feldolgozásából adódó lehetséges és szükséges egyéni vagy közösségi cselekvéseket. Az ilyen típusú feldolgozás serkentően hathat a gondolkodási folyamatokra (pl. érvelés, kritikai gondolkodás, kreativitás), fejlesztheti a különböző típusú gondolkodási képességeket (osztályozás, összehasonlítás, analógia, extrapolálás stb.), ugyanis a feladatok feldolgozása (közös megbeszélés, vita stb.) során nem egyszer az előre elképzelt megoldásoktól eltérőek is előkerülhetnek.

A kompetenciafejlesztés középpontba állítása, a problémamegoldási gyakorlat elsajátítása tehát kikényszerítette a tanórákon a feladatok státusának megváltozását. A feladat – mint a tananyag-feldolgozás és a személyiségfejlesztés kulcseszköze – mellékszereplőből főszereplővé vált, és az oktatás eredményességének biztosítása érdekében az aktív tanulói tevékenységek tanórai dominanciája elvárásként fogalmazódott meg. A megváltozott fejlesztési szándékok ezzel párhuzamosan a tanulok és pedagógusok közötti interakciók fontosságát és újszerű tanulásszervezési eljárások (epocha, projekt, stb.) megjelenését tették szükségessé, illetve újszerű feladatmegoldási formák (portfolió, prezentáció stb.) és módszerek jelentek meg (drámapedagógia, storyline, gemifikáció stb.).

Az újszerű, értelmes tanulást igénylő feladatoknak széles tárháza ismert a gondolattérképtől kezdve, a kódváltást igénylő (pl. képből szöveg készítése) és a vizuális rendezők (diagramok, táblázatok rajzolása) alkalmazásán át, a komoly interaktivitást igénylő disputáig (strukturált vita). Történelemből kiemelt elvárás a kulcskompetenciák fejlesztése, így különösen hasznos a különböző típusú összehasonlításokat elváró feladatok alkalmazása: például fogalmak: (hűbéres, familiáris), korszakok (középkor, újkor), régiók (centrum, periféria), történelmi személyek és ugyanazon esemény leírása más-más szemléletű, műfajú dokumentumokban. Feltétlenül szükségesnek látszik kontextualizációs

feladatok alkalmazása is, például annak bemutatása, hogy egy konkrét helyi vagy regionális történelmi esemény, jelenség milyen módokon hozható összefüggésbe egy kontinensen zajló vagy az egész világra kiterjedő folyamatokkal. Mindenképpen szükséges az oknyomozó típusú feladatok alkalmazása: például: különböző kódok (verbális, vizuális) vizsgálata, érvek és bizonyítékok megjelenése, analógiák, mintázatok felismerése, a dokumentum szerzőjének vagy a magunk elfogultságának, előítéleteink beazonosítása. Ugyancsak támogathatók azok a kreativitást és kommunikációt fejlesztő feladatok, amelyek valamilyen produktumot várnak el a diákoktól például prezentációk, plakátok, elképzelt (pár)beszédek, filmek, interjúk, képregények készítése, érvelő esszé írása, vagy induló honlap nyitó struktúrájának megtervezése.

Az új típusú feladatoknál az aktív tanulói tevékenységek kerülnek középpontba, cél a motiváció, érintettség felkeltése, valamint az értelmes és élményszerű tanulás elősegítése, kíváncsiságot felkeltő tanulási helyzetben. Továbbá a megoldási próbálkozások támogatása, hipotézisek felállításának ösztönzése, modellek megalkotásának serkentése, a tanulás örömének megtapasztalása. A folyamatban a pedagógus a tanulói önbizalom növelésének érdekében a változatos tanulási környezet megteremtésével, empatikus reflexióival és a formatív értékelés különböző eszközeivel tudja leghatékonyabban támogatni a diákokat.

4. Összegzés

A következő időszak kiemelt feladata lesz, hogy az eredményekből a változó tudás- és tanuláselméletekre támaszkodva megkezdődjék a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása. Ebben a nagyarányú átalakítási folyamatban kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános, interaktív és empatikus párbeszéde. Már csak azért is, mert az elmúlt évtizedek felemás eredményei ennek hiányára is visszavezethetők. Nehéz, de megkerülhetetlen feladatnak látszik a történelemtanítás küldetésének konszenzusos újradefiniálása, a fejlesztési célok és tartalmak új egyensúlyának megteremtése, a didaktikai elvek és módszerek rendszerének áttekintése. E folyamatban a nemzetközi tapasztalatok szerint az eddigieknél nagyobb figyelmet kell kapni a pedagógiai autonómia és a helyi innovációs törekvések segítésének, az új szemléletű osztálytermi folyamatok támogatásának.

Az írás az új kihívásokra választ kereső történelemtanítás elmúlt évtizedében bekövetkezett változásai tükrében arra tesz kísérletet, hogy összefoglalja, mely általános cél és alapelvek mentén lenne érdemes szakmai körökben megvitatni az aktuálisan korszerű történelemtanítás dilemmáit. Ennek kapcsán érvel a történelmi műveltség (historical literacy) címszó alatt értendő fejlesztési célok kialakításának szükségessége mellett. Rögzíti a történelmi műveltség fontosabb építőkockáit: például a narratív megismerés, kollektív identitásképzés, a történészi látásmód megismerése, analógiák, mintázatok felismerése vagy az adaptív történelmi gondolkozás képességének elsajátítása mellett. Kiemelten fontosnak tekinti az állampolgári nevelés érdekében a tantárgy társadalomismereti komplexitásának fenntartását, a konkrét történetek és változatos történelmi dokumentumok (források) multiperspektivikus feldolgozását, és ezzel összefüggésben hazai tradíciókra épülő közös kulturális kódrendszer kialakítását, valamint az aktív tanulást biztosító interaktív módszerek gazdag repertoárjának alkalmazását. Mindezt annak reményében teszi, hogy a következő nemzedékek reális múltismerettel és történelmi tudattal tudják szemlélni a jövő helyi, regionális, nemzeti, európai és globális kérdéseit.

A közéleti és oktatáspolitikai folyamatok legalább kétféle, markánsan eltérő szcenáriót vetítenek előre. Az egyik – összefüggésben a múltért folyó, mindennapi politikai küzdelemmel és a közélet elsekélyesedésével, a pedagógiai gyakorlat mindennapi gondjaival – az eddigi modernizációs eredmények (pl. multiperspektivikus, kompetencia-központú és tevékenységalapú tanulási gyakorlat) egyfajta mellékvágányra terelésével járhat. A másik – összefüggésben a demokratikus elvek és gyakorlat kiteljesedésével, az európai értékek iránti elkötelezettséggel, a differenciáltabb történelmi gondolkodás és tudat tágabb horizontba helyezésével – a hazai emlékezéskultúra modernizációját, valamint a mai kor kihívásaira sokkal jobban reflektáló és – aktívabb társadalmi és közéleti magatartás térnyerésével együtt hosszabb-rövidebb időtávban – a történelemtanítás szakdidaktikai és módszertani kultúraváltását eredményezheti.

IRODALOMJEGYZÉK

Bruner, Jerome (1996/2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 50. Idézi: Kinyó (2005) 113.

F. Dárdai Ágnes (2006): Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történe- lemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLI. Budapest.

Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.) (2006): Történelemelmélet I-II. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest.

Hoskins, Bryony – Crick, Ruth Deakin (2008): Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin? Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), Ispra. 3

Kinyó László (2005): *A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban*. Magyar Pedagógia, *105. évf.* 2. sz. 113. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (Let.: 2020.márc.27.)

Knausz Imre (2003): A mélységelvű tanításról. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz.

Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. Iskolakultúra, 2010. 9. sz. 65–81.

Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. Iskolakultúra, 2. sz. 28–47.

Kratochvíl, Viliam (2014): A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczer-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszte- letére. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs.

Lee Peter, 2004; Idézi Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. Iskolakultúra, 23. évf. 2. sz. 28–47. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf [2020. április 20.]

Lukacs, John (2005): Egy nagy korszak végén. Európa Kiadó, Budapest.

Molnár Gyöngyvér (2002): *A tudástranszfer*. Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz. 67. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_065-074.pdf (Letöltés: 2020. márc. 27.)

Stradling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.

Pataki Ferenc (2010): *Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika*. Magyar Tudomány, 171. évf. 7. sz. 789. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf (Letöltés: 2020. márc. 27.)

Réthy Endréné (1998): A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szabó Márta – Kaposi József: Módszerek a források feldolgozásához. http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2017/12/modszerek_a_forrasok_felhasz-2.docx [2020. április 20.]

HISTORICAL LITERACY - CHANGING HISTORY TEACHING

Summary

This presentation summarizes on which principles it would be worth debating the dilemmas of teaching history in professional circles in the light of changes that have taken place in the past decades, starting with the surreal state of affairs in history teaching in Hungary at present. In this respect, it argues for the adoption of a developmental goal understood under the heading historical literacy. It outlines the most important building blocks of historical literacy: e.g. narrative cognition, collective identity formation, acquiring the ability for adaptive historical thinking. It holds of high importance maintaining the social studies complexity of the subject in the interest of education for citizenship, the multiperspective processing of documents (sources), a rethinking of the common cultural coding system based on Hungarian traditions, and interactive methods that ensure active learning.

Keywords: *understanding of causality, identifying different scripts, templates, interactive and enjoyable learning, new pedagogical methods*

ПРОБЛЕМСКИ МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАЦИ У ПРОЈЕКТНО – ТЕМАТСКОЈ НЕДЕЉИ

ЈЕЛЕНА КНЕЖЕВИЋ,
Основна школа „Мирослав Антић“, Футог, Република Србија
jelllennnaknez@gmail.com

Сажетак

Континуиран развој друштва условљава усавршавање и иновирање наставе математике, а једна од основних тенденција савремене школе је да ученика оспособи за самостално учење, развије његово стваралачко мишљење и функционално знање. Настава је усмерена ка ученику и процесу стицања знања, а не ка усвајању готових информација.

У раду је кроз неколико наставних ситуација приказана сва сложеност наставног процеса и неопходност адекватне комбинације наставних метода при организацији наставе. Решавање проблемских математичких задатака у току пројектног рада доводи ученика, његове потребе и интересовања у центар пажње. Ученик реорганизује постојећа знања, самостално истражује, сарађује са вршњацима, планира, организује и вреднује рад. Математички садржаји који су интегрисани са садржајима других наставних предмета доприносе трајном, функционалном и целовитом знању ученика.

Кључне речи: *пројектни рад, самостално истраживање ученика, проблемски задаци, интегрисани садржаји, функционална знања.*

1. Увод

Подстицана развојем друштва, потребама праксе и других научних дисциплина, математика се непрестано и снажно развија. Из дана у дан рађају се нови математички проблеми, нове теорије, док се стара знања логички сређују и продубљују. Математичка зграда се, сликовито речено, стално дозиђује, презиђује и подзиђује. Из такве констатације произилази и потреба да они који се баве математиком, а посебно они који уче друге, континуирано прате тај развитак (Прешић, 1975).

Неопходно је изградити школу у којој ће иновације бити уведене, подржаване, али и примењиване у свакодневном раду. Иновације су покретач сталног унапређења наставног процеса, предност, важна сила, средство и циљ развоја. Иако је васпитно-образовни процес увек имао тенденцију да се унапређује и осавремењује данас је та потреба још израженија јер перманентан развој друштва, науке, технике, технологије захтева од савремене школе и наставника адекватан одговор. Наставник који жели да ученицима пренесе информације које се у данашњем друштву умножавају невероватном прогресијом, мора бити високо професионалан, мора радити брже, рационалније, иновативније и ефикасније (Милијевић, 2003). Ученици су ти који захтевају напредак, јер су деца модерног доба која желе све и одмах, те их треба заинтересовати и охрабрити у раду (Janeš,2007). Настава треба да је потпуности окренута ка ученицима, да одговара њиховим потребама, способностима и интересовањима. Уместо традиционалног меморисања бесконачног низа чињеница, енциклопедизма и формализма у настави треба овладати рационалнијим методама и техникама учења, користити савремену наставну технологију, иновативне методе, облике и поступке у наставном раду. Основна тенденција савремене школе је да ученика оспособи за самостално учење, развије његово

стваралачко мишљење и функционално знање (Милијевић, 2003). Савремена настава математике тежи да ученика мотивише и заитересује за рад и решавање математичких проблема, подстакне његову активност и самоучење како би његове когнитивне и конативне способности, критичност, отвореност, флуентност и стваралачки рад избили у први план.

Једна од најважнијих компетенција коју ученик треба да стекне у току свог образовања је способност за решавање проблема, а пројектна и проблемска настава доприносе постизању тог циља (Bell S., 2010; Вилотијевић М. Вилотијевић Н., 2007; English, M. C., & Kitsantas, A., 2013; Han, S., Capraro, R., M., Capraro, M., M., 2016).

2. Конструктивизам

Пројектна и проблемска настава засноване су на теорији конструктивизма. Конструктивизам је теорија учења која конструисање знања темељи на властитом искуству ученика, што значи да је начин стицања знања јединствен за сваког ученика. Ученик активно и самостално креира своје знање на основу властитих когнитивних могућности, а не усваја га пасивно од других. (Bodner, 1986; von Glasersfeld 1995). У процесу учења ученик сам креира нове идеје повезујући их са својим претходним знањем, тако да прилагођава своје постојеће знање новом искуству, развија га и унапређује тако да оно временом постаје сложеније. Знање се стиче и конструише комуникацији и интеракцији појединца са околином, односно социо - културним окружењем па у великој мери зависи од наставника и учитеља (Jukić, 2013; Milutinović, 2011). Наставник подстиче ученика на самосталан рад, уводи га у нову област и помаже му да што једноставније и лакше савлада препреке на које наилази у току учења. Конструктивизам придаје велики значај утицају друштва и културе на процес учења па се људко знање развија у друштвеним ситуацијама (Milutinović, Zuković, Lungulov, 2011) .

У настави утемељеној на конструктивизму пажња се обраћа на решавање вишеструких проблема повезаних са свакодневним, животним ситуацијама, чиме се омогућава усвајање нових знања и могућност њихове примене у новим ситуацијама. Поред тога, подстиче се и колективно учење које подразумева рад ученика у групама где се знања стичу кроз интеракцију ученика са садржајем и околином.

3. Проблемска настава и решавање проблемских математичких задатака

Проблем је субјективни доживљај који настаје када се наиђе на неку препреку, а циљ се остварује проналаском начина за њено превазилажење. У настави проблем се дефинише као когнитивна препрека која представљају несклад између онога што ученик тренутно зна и може и онога што му је неопходно да зна и може како би успешно решио одређени проблем (Antonijević, 2016) .

Проблемска настава је према Вилотијевићу (2007) заснована на самосталној истраживачкој активности кроз које ученици, савладавајући проблемске тешкоће, проналазе нова решења и усвајају нове истине. Наставни садржаји су тако осмишљени да се наставни процес усредсређује на проблеме који су повезани с тим наставним градивом. Ученици након тога уз адекватно педагошко вођење наставника, истраживањем долазе до решења проблема. Настава се трансформише у активан процес откривања и конструкције знања. Након што се ученици суоче са проблемом, они мање или више самостално пролазе кроз неколико етапа при решавања проблема (Ђорђевић, 1981):

1. уочавање проблема
2. разјашњавање проблема
3. постављање хипотеза
4. верификација хипотеза

Нинковић (1971) наводи да ове и сличне етапе рада не треба круто схватити и дословно их се придржавати јер их не пролазе сви ученици на исти начин. Неки се крећу брже, други спорије, неки полазе са краја или средине и враћају на почетак, а поједини ученици неке фазе прескоче и дођу до решења.

Да би проблемска настава била ефикасна мора се водити рачуна о стварним могућностима ученика и у складу са тим правилно одмерити задатке који се постављају. Могућности ученика зависе од њиховог узраста, мотивације, претходног знања и информација којим располажу,

степена психичког развоја као и њихове способности да уоче проблемску ситуацију. Најповољније је да изабрани задаци буду нешто више од границе ученичких могућности. Такви задаци највише развијају ученичке способности јер су ученици у ситуацији када су познати елементи представљени у новом распореду и комбинацији коју до тада нису видели. Ученици тада налазе нове везе и односе, шеме и операције и на основу раније стеченог знања и искуства решавају проблемске задатке (Милијевић, 2003). Ученици раде самостално, али наставник се никада не повлачи у потпуности. Он их мотивише на рад, привлачи и усмерава пажњу на проблем, обезбеђује им изворе информација који ће им служити за проналажење решења и даје савете о организацији, начину и техници рада на проблемским задацима.

Математички садржаји пружају мноштво могућности јер су погодни за извођење ове наставе и стварање проблемске ситуације. Из тог разлога проблемску наставу треба употребљавати на свим прикладним наставним јединицама и темама у настави математике.

Овакав начин учења утиче да се мисли логички и стваралачки, знања постају уверљивија и претварају се у уверења, а ученици стичу самоувереност и самопоуздање у савладавању препрека у математичком раду, али и при решавању животних проблема.

Проблемска настава је имплементирана у пројектни рад, а решавање математичких проблемских задатака представља један сегмент пројектне наставе математике.

4. Пројектна настава математике

Иако се у литератури појављује крајем деветнаестог и почетком двадесетог века у радовима Џона Дјуиа (J. Dewey) и Килпатрика (W. H. Kilpatricka) пројектна настава се данас често назива „наставом 21-ог века. Џон Дјуи и његов следбеник Килпатрик су наводили да наука и знање треба да буду у служби свакодневних практичних потреба и да је задатак школе да учи ученике кроз практичне радове и активности примењиве у стварном животу. У почетку се тежило да пројектна настава у школама буде универзалан начин рада, међутим данас се сматра (Вилотијевић, 2007) да пројектну наставу у школама треба организовати у комбинацији са другим врстама наставе.

Према Вилотијевићу (2007) пројектна настава се дефинише као метода решавања проблема заснована на самосталној активности ученика која резултира неким продуктом.

Пројекти који се остварују у школи или на настави, који имају за циљ остваривање циљева васпитања и образовања, а учесници су наставници, ученици, често и њихови родитељи или чланови локалне заједнице називају се *наставни пројекти* или *пројекти у настави* (Matijević,2008/9). Пројекат се дефинише и као комплексан задатак заснован на изазовном и интересантном питању или проблему, који тражи од ученика да постави истраживање, истражи, реши проблем кроз дужи временски период и донесе коначни продукт који се јавно презентује (Thomas, 2000).

Пројекти се могу реализовати и у настави математике. Кнежевић и сарадници (2018) *пројектну наставу математике* дефинишу као наставни рад заснован на пројектима који имају за циљ решавање математичких проблемских задатака.

Пројектна настава је усмерена на ученика и ученик се ставља у први план, од избора циљева и услова за организовање наставних активности, до избора модела вредновања и оцењивања (Matijević i Radovanović, 2011).

Пројектну наставу карактерише искуствено и кооперативно учење и различити облици и технике активног учења. Усмерена на развијање когнитивних и социјалних вештина и способности, а цео наставни процес се организује око планирања и израде пројекта. Продукт наставе се јавно презентује као представа, изложба, кратки филм, текст у новинама, наступ на локалној телевизији, предавање за родитеље (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016).

Фабијанић (2014) наводи да ученици оваквим обликом наставе стичу функционална знања и имају улогу сарадника у решавању проблемских задатака који захтевају истраживање различитих извора знања, корелацију знања и употребу организационих вештина.

Пројектна наставе ученицима даје могућност да уче и делују самостално. Они организују рад, преузимају задатке на одговоран начин, трагају за могућим решењима и истражују. Оспособљавање ученика за организовање и вођење пројеката је циљ пројектне наставе кроз који они уче да уче, истражују, претражују, филтрирају и користе информације. Рад у групама доприноси и развијању социјалних, сарадничких и менаџерских вештина.

Наставник је у пројектном раду у улози ментора који координира радом, прати ток пројекта, ученицима обезбеђује информације о ресурсима и ствара услове за самостални и сараднички рад. Мирковић (2012) истиче битну улогу наставника у стварању радне атмосфере утврђивањем основних правила пројектног рада. Уколико се у току рада појави неки проблем или потешкоћа он помаже ученицима конструктивно решавајући проблеме, након реализованог пројекта заједно са ученицима, наставник критички вреднује и евалуира резултате рада.

Матијевић и Радовановић (2011) су одредили етапе кроз које се одвија рад на пројектним задацима.

1. Проналажење теме – Тема се бира из постављеног тематског оквира, мора да буде актуелна, садржајна, доступна и примерена ученицима и њиховим интересовањима.
2. Формулисање циља – Потребно је дефинисати шта се жели постићи и на који начин. Одређује се трајање пројекта, учесници, облик рада, корелација са другим предметима и начин представљања резултата.
3. Планирање – Прави се детаљан план рада: одређује се време, место, рокови, методе и материјал потребан за рад, формирају се групе и деле задаци.
4. Спровођење пројекта – Реализује се план, истражује се, прикупљају се подаци.
5. Уређивање прикупљених информација – Прикупљени подаци (текстови, фотографије, видео записи, таблице) се анализирају, обрађују, утврђују нејасноће, а потом се вреднују.
6. Формулисање резултата – На основу анализе добијених података пажљиво се износе закључци до којих се дошло.
7. Презентовање резултата – У овој етапи се у зависности од места и публике на различите начине презентују резултати (математички плакати, панои, чланци, предавања, компјутерска презентација, видео запис, радио емисија)
8. Рефлексија о пројекту – Наставници и ученици анализирају и вреднују пројекат по различитим критеријумима.

Пожељно је да се у свим етапама рада на пројекту користи савремена наставна технологија. Рад за рачунаром олакшава, убрзава и оплемењује пројектни рад. Ученици су мотивисанији, развијају им се когнитивне вештине и са лакоћом истражују и долазе до информација (Bjelanović-Dijanić, 2011; Solomon, 2003).

Matijević (2008/9) класификујући пројекте наводи да се према трајању пројекти деле на дневне, недељне, месечне или годишње, а у зависности од броја учесника који су укључени у пројекат, они могу бити индивидуални или групни, уколико ангажују само неколико ученика. Пројекти могу бити и већег обима, одељенски, разредни, пројекти једне школе или више школа.

У оваквом облику наставе ученици решавајући проблемске задатке стичу функционалност знања, а у свом раду Bell (2010) наглашава да се знања стечена на овакав начин, не могу процењивати стандардизованим тестовима јер она развија критичко размишљање ученика током фаза истраживања. Ауторка истиче да се пројектном наставом повећава и мотивисаност ученика за рад, али и побољшава академско постигнуће. Сарадњом између ученика, развија се и толеранција међу њима, тако да пројектна настава поспешује рад у мултикултуралним срединама. На овај начин отклањају се и различитости међу ученицима (Voronchenko, 2015; Yaron, 2003; Edmunds et al., 2017).

Пројектна настава условљава отвореност школе и повезивање са средином која је окружује. У пројекте се осим ученика и наставника укључују и родитељи, чланови локалне заједнице, а понекад и стручњаци за поједина питања који су у вези са темом пројекта.

Lam (2010) наводи факторе који негативно утиче на организовање оваквог модела рада.То је време које је потребно да наставници издвоје како би организовали овакав начин рада, а понекад и финансијска стимулација која је неопходна за поједине веће пројекте.

Вредност пројектне наставе постоји чак и када нису остварени постављени циљеви или када непланиране тешкоће ометају реализацију пројекта. Из неуспелог пројекта може се унапредити даљи рад, јер се евалуацијом увиђају проблеми и у даљем раду превазилазе.

Образовни систем Србије увео је пројектну наставу 2018. у школски систем. Правилником о оцењивању за основну школу предвиђено је оцењивање активности ученика у оквиру пројектне наставе као и њихово учешће у пројектима. При формирању описне оцене добро је комбиновати процене наставника са проценама ученика и њиховим самовредновањем. За оцењивање ученика

у пројектном раду, било да су у питању индивидуалне или групне активности погодне су разноврсне контролне листе (Matijević, 2008/9).

5. Интегративна настава

Интегративна настава је настава у којој између различитих предмета или дисциплина, границе готово да не постоје или су тек делимично приметне. Овакав вид наставе омогућава утврђивање веза између различитих дисциплина, њихово прожимање и интегрисање у нову целину, тако да се знања не деле вештачки на предмете и дисциплине (Спремић, 2007; Арсовић, 2010).

Идеја о повезивању тема из различитих математичких области потиче још из старогрчке цивилизације, међутим како су се развијала научна сазнања, тако је дошло до раздвајања научних дисциплина, те се у школи изучавање садржаја одвијало у оквиру посебних школских предмета.

Савремено друштво захтева да знања буду целовита, повезана и примењива у разним животним ситуацијама стога се у појединим земљама ради на уједињењу школских предмета. Милинковић (2011) наводи да такав, интегративан приступ обједињује идеју целовитости и универзалности веза која постоји између објеката у реалности.

Интегративна настава се заснива на животној реалности, а свет се посматра као целина и као такав се проучава, не делећи га на предмете и дисциплине. Најбоље се усвајају такве смислене везе где се повезују реална, животна искуства са наставом. Ученици тада стичу мисаоне способности, социјалне и емотивне вештине. Интегрисана знања са лакоћом се разумеју, усвајају и примењују у различитим областима јер су функционална.

Интегративно учење подразумева сагледавање различитих димензија једног проблема из различитих углова, а интегративни приступ се не своди само на преношење чињеница, него и на решавање проблема, постављање питања, па самим тим подразумева и активног ученика (Спремић, 2007).

Нивои интегративности:

1. Ученици немају могућност да повежу садржаје јер се настава организује појединачно из сваког предмета.
2. Могућност интегрисања садржаја је препуштена ученику, јер постоји могућност увида у знања из других дисциплина која су сличне тематике.
3. Наставници и ученици уочавају и истичу повезане садржаје, али наставници задржавају перспективу своје научне дисциплине као и своју улогу.
4. Прави и суштински ниво интеграције у ком се сви учесници наставног процеса труде да изграде нове целине од међусобно повезаних знања и вештина из различитих предмета (Ђорђевић, 2007).

Интегративна настава је у развијеним земљама одавно престала бити иновација, а код нас је још увек иновативан модел рада који се ретко примењује. Препуштена је ентузијастима без озбиљне подршке и само у ретким случајевима се реализује на нивоу школе (разредна настава) и тада улази у званични план и програм рада.

Услов за примену интегративног приступа у разредној настави је одговарајоће планирање учитеља. Он процењује који су наставни садржаји сродни и где постоји логичка повезаност као и где ће ова наставна метода допринети бољем, целовитијем схватању и стварању функционалних знања ученика. Међупредметне границе не треба да буду ограничења у организацији наставног процеса. Учитељ као координатор и организатор наставног процеса мора да поседује стручна знања, да уме садржаје да пренесе деци, мотивише их на рад и усмерава пажњу. Своје математичке, методичке, педагошке и психолошке компетенције учитељ мора стално да развија и надограђује јер се потребе и интересовања деце у центру пажње и непрестано се мењају.

6. Проблемски математички задаци у пројектно - тематској недељи

Примена иновативних наставних метода у настави треба да буде искључиво у функцији квалитета наставног процеса и потреба ученика. Пажљивом селекцијом и комбинацијом наставних метода настани процес се подиже на виши ниво, а ученици су мотивисани за рад, активни, креативни и стичу функционална знања.

Један од актуелних проблема савремене наставе је примена проблемских математичких задатака у оквиру пројектно – тематске недеље.

Један од начина да се пројектна, проблемска и интегративна настава устали у школама је примена пројектно – тематске недеље. Она је веома сложена и захтевна за планирање и организацију. Вилотијевић и сар. (2018) истичу да су подстицаји за креирање и избор тема пројектних недеља више долазили од конкретних потреба школа, а мање од идеја које су теоријски утемељене. Сматрају и да пројектне недеље имају маргинално место у систему учења. Смештају се пред крај школске године када су наставни програми већ завршени те служе као нека врста релаксације и одговарају површним интересовањима ученика у слободном времену.

Како би пројектно – тематска недеља имала прави значај и доприносила квалитету наставног рада мора бити добро уклопљена, испланирана и повезана са наставним процесом, исходима и циљевима рада. Интегративна настава је веома погодна за реализацију пројеката у нижим разредима основне школе јер је интеграција садржаја различитих предмета често и предуслов за пројектни рад.

Табела 1. *Примери интегрисања математичких садржаја са осталим наставним предметима у интегративној недељи „Мерење дужине и времена“(Кнежевић, 2019)145.стр.*

	Понедељак	**Уторак**	**Среда**	**Четвртак**	**Петак**
Тема дана	**МЕТАР, КИЛОМЕТАР, МИЛИМЕТАР**	**ДЕСЕТЕРАЦ**	**ДАН И ДАТУМ**	**ГОДИШЊА ДОБА**	**ДУЖИНА И ВРЕМЕ У СТРИПУ**
Садржаји наставних предмета по данима	Математика: Мерење дужине (обрада)	Српски језик: „Женидба Врабпца Подунавца“- шаљива народна песма (обрада)	Српски језик: Писање датума и писање назива празника (обрада)	Математика: Мерење времена (утврђивање)	Математика: Мерење дужине и времена (вежба)
	Српски језик: Подела речи на слогове (вежба)	Музичка култура: Кратки и дуги тонови (обрада)	Математика: Мерење времена (обрада)	Ликовна култура: Композиција боја Годишња доба (вежба)	Природа и друштво: Мерење времена (утврђивање)
	Физичко васпитање: Штафетне игре за развијање брзине (вежба)	Математика: Мерење дужине (утврђивање)	Природа и друштво: Мерење времена (обрада)	Ликовна култура: Композиција боја Годишња доба (вежба)	Српски језик: Стрип, срваралаштво (вежба)
		Физичко васпитање: Скок удаљ из места (вежба)	ЧОС: Мој радни дан	Српски језик: Обрада текста„Себични џин“ Оскар Вајлд	Физичко васпитање: Брзо трчање на 40м (вежба)

У табели 1. је приказан модел тематске (интегративне) недеље под називом „Мерење дужине и времена“. При њеном формирању водило се рачуна и пажљиво бирало из тематског оквира тако да свака наставна јединица допринесе својим садржајем остварењу недељне теме те су математички садржаји из теме Мерење и мере интегрисани са садржајима осталих наставних предмета. Приказана је као распоред часова у који су унете наставне јединице за сваки предмет.

Реализацијом активности које су предвиђене у оквиру ове недеље остварују се исходи и циљеви који су предвиђени за сваки појединачни предмет.

Исходи тј. оно што ученици након остварених циљева тематске недеље „Мерење дужине и времена“ умеју да учине су: уме да мери и користи мерне јединице, самостално решава задатке

са мерењем, да правилно дели речи на слогове, анализира народну песму, правилно пише датум и назив празника, користи календар, анализира текст, драматизује, разликује кратке и дуге тонове, ликовно се изражава на задату тему , трчи и поштује правила игре, сарађује са члановима групе.

Како би пројектни рад и решавање проблемских задатака били имплементиран у тематску недељу као исход додају се и: реализација и организација пројекта, организовање квиза, креирање и решавање проблемских задатака.

Табела 2. *Приказ активности ученика у току пројектно - тематске недеље ,,Мерење дужине и времена".*

Дани у недељи	Понедељак	Уторак	Среда	Четвртак	Петак
Активности Ученика	- мери дужину свеске, књиге, висину друга,... - упоређује измерене дужине - одређује удаљеност насеља - записују и упоређују мерне јединице - решавају задатке са мерењем дужине - деле речи на слогове и упоређују дужину речи - мере стазу за штафетну игру - трчи и поштује правила игре	- анализира шаљиву народну песму - деле речи на слогове и упоређују дужину речи - разликује кратке и дуге тонове - мери дужине нота и такта - мери удаљеност насеља на географској карти - претвара мерне јединице - мери дужину скока и упоређује резултате - ради у групи и сарађује - реагује адекватним покретом на различиту дужину слога	- правилно пише датум и назив празника - користи календар - одређује трајање временских одредница: минут, дан, час, секунд, век и деценија - црта играчке из прошлости и будућности - организује време у току дана и поштује његову важност - прави сатницу и распоређује дневне активности - прави групни и разредни пано	- анализира причу ,,Себични џин" - ради у групи и сарађује - мери време групних активности - решава задатке са мерењем времена - ликовно се изражава и осликава годишња доба - развија креативнот - уочава промене у природи у различитим годишњим добима	- мери дужину стазе за трчање и обележава је - мери време трчања стазом - игра игру ,,меримо један минут" - чита и анализира басну ,,Корњача и зец" - представља басну као стрип на траци - на доњој ивици траке стрипа уноси дужине делова стазе - на горњој ивици траке стрипа уноси време које је протекло од старта трке - смишља и решава задатке са мерењем дужине и времена
Пројектне активности	- Проналажење пројектне теме и формулисање циља. - Решавање и креирање проблемских задатака	- Планирање пројекта - Решавање и креирање проблемских задатака	- Спровођење пројекта - Решавање и креирање проблемских задатака	- Уређивање прикупљених података и формулисање резултата пројекта - Решавање и креирање проблемских задатака	- Презентација пројекта и рефлексија - Решавање и креирање проблемских задатака
Тема дана	Метар, километар, милиметар	Десетерац (дужина речи, стиха и тона)	Дан и датум	Годишња доба	Дужина и време у стрипу
Тема пројектно-тематске недеље	Мерење дужине и времена				

У табели 2. наведене су активности ученика у сваком тематском – пројектном дану ове недеље. Математички садржаји из теме Мерење и мере прожимају се кроз све активности ученика у тематском дану. Све активности ученика у току једног дана усмерене су на реализацију теме дана и делова пројекта, а реализацијом тематских дана, остварује се тема недеље ,,Мерење дужине и времена" и пројекат: Квиз - меримо дужину и време". Изграђене су нове целине која се састоје од међусобно повезаних знања и вештина из различитих тематских и пројектних активности.

У табели 3. приказана је скица за пројектни модел рада у пројектно – тематској недељи. Све пројектне активности су уклопљене и имплементиране са активностима тематске недеље.

Табела 3. *Скица за пројектни модел рада у пројектно – тематској недељи*

Назив пројекта: МАТЕМАТИЧКИ КВИЗ „МЕРИМО ДУЖИНУ И ВРЕМЕ“

Трајање пројекта: Недељу дана.
Циљ пројекта: Стварање математичких задатака, решавање задатака, креирање презентације у Power Pointu, организација такмичења.
Прибор и материјал: Уџбеници, збирке задатака, енциклопедије, рачунар, Интернет
Учесници: Ученици,родитељи и наставници
Производ: Сарадња међу ученицима, наставницима и родитељима, такмичење, дружење (видео запис).

Етапе пројектне наставе и активности ученика:

1.Проналажење теме

У току обраде садржаја наставе математике ученици су изразили жељу да поједине задатке из теме Мерење и мере поставе својим родитељима. Јавила се идеја да се саставе задаци и организује квиз.

2.Формулисање циља

Дефинисано је шта се жели постићи и на који начин.

Циљ је да изаберу и саставе проблемске математичке задатке који ће бити постављени на квизу и детаљно осмисле и организују квиз за ученике, родитеље и наставнике школе. Сви ученици треба да у току дана креирају и реше три проблемска математичка задатка која су повезана са дневном темом.

3.Планирање

Прави се детаљан план рада. Одређује се време за рад, методе и материјал потребан за израду пројекта.

Ученици се деле у групе и договарају око задатака. Планирају све етапе рада и бележе битне информације. Групе добијају називе по темама којима ће се бавити и у оквиру којих ће смишљати задатке:

1. Корњача
2. Зец
3. Врабац Подунавац
4. Себични џин

Квиз ће се реализовати за недељу дана у холу школи, а учествоваће четири екипе (родитеља и ученика).

Задаци ће бити пројектовани на видео биму, а свака група ће изабране задатке унети у Microsoft Power Point презентацију (уз помоћ родитеља и наставника).

4.Спровођење пројекта

Реализује се план и почиње истраживање учесника. Ученици у оквиру једне групе траже и састављају питања тј.задатке помоћу различитих садржаја (математичких часописа, Интернета, уџбеника, видео материјала). Сакупљени задаци се бележе и решавају. Учитељ их прегледа. У овој фази рада се формирају и такмичарске екипе (добровољни учесници).

5.Уређивање прикупљених података

Сви математички задаци који су сакупљени у једној групи се анализирају и вреднују. Из сваке групе се бира десет задатака који се уносе у презентацију. Уноси се потребан текст и слике.

6.Формулисање резултата

У оквиру сваке групе се кратко и сажето износе закључци до којих се дошло у групном раду. Анализирају се задаци и обједињује рад свих група.

Осмишљава се презентација, додаје звук и анимација. Формирају се детаљна правила квиза: начин одговарања, време и вредновање.

7.Презентовање резултата

Крајњи производ пројекта је математички квиз реализован у холу школе. Учествовале су четири екипе од по пет чланова, док су остали родитељи, ученици и наставници били у улози посматрача и навијача. Победничка екипа је била награђена, а сви учесници су добили похвалнице.

8.Рефлексија о пројекту

Сви учесници анализирају и вреднују пројекат по различитим критеријумима (дружење и разговор о пројекту):

- усвојеност и примена знања о математичким задацима,
- самосталнот ученика и залагање у раду,
- шта је у пројекту добро, а шта је могло бити боље,
- шта се може применити у даљем раду и реалном животу?

7. Закључак

Наставна пракса показује да се образовни процес често реализује на традиционалан начин, а од ученика се захтева репродуктивно знање и меморисање чињеница. Школа је оптерећена садржајима који нису примерени времену у ком деца живе и за које се припремају. Континуиран развој друштва условљава усавршавање и иновирање наставе математике јер су деца оптерећена обиљем података које не могу да примене у свакодневном животу. Настава треба да је усмерена на ученика, његова интересовања, способности и потребе. Из тог разлога неопходно је унапредити процес стицања знања и увођењем иновативних модела рада квалитет наставе подићи на виши ниво.

У раду је приказана сложеност и захтевност планирања и организације пројектно – тематске недеље која представља комбинацију пројектног, интегративног и проблемског наставног рада. Ученик решавајући проблемске математичке задатке у току пројекта реорганизује постојећа знања, самостално истражује, сарађује са вршњацима, планира, организује и вреднује рад. Интегративним радом свет се посматра као целина па се реална животна искуства повезују са наставом и стичу целовита знања. Радећи на овај начин ученици стичу функционална знања, активни су, креативни и веома мотивисани за рад и сарадњу што представља компетенције којима тежи савремена и модерна школа и друштво у целини

ЛИТЕРАТУРА

Antonijević, R. (2016): Cognitive Activities in Solving Mathematical Tasks: The role of a Cognitive Obstacle. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 12 (9), 2503–2515.

Arsović, B. (2010): Unapređivanje interdisciplinarne nastave u opštem i specijalnom obrazovanju pomoću IKT-a. *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika od selekcije do prakse*, II, 8/2, 121-136;

Bell, S. (2010): Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearning House, *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 39-43.

Bjelanović Dijanić, Ž. (2011): Računalo u istraživačkom radu učenika u nastavi matematike. *Napredak*, 153, 203-218.

Bordner, G. M. (1986). Constructivism the theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*. 1986. 63. 873-878.

Đorđević, B. (2007): Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava), *Obrazovna tehnologija*, 4, 76-97.

Edmunds, S., Arshavsky, N., Glennie, E., Charls, K. & Rice, O. (2017): The Relationship Between Projekt-Based Learning and Rigor in STEM-Focused High Schools. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11 (1), Preuzeto 6.8.2017. sa https://doi.org/10.7771/1541-5015.1618 *Education*, 65, 873-878.

English, M. C., & Kitsantas, A. (2013): Supporting student self-regulated learning in Problem- and Project-Based Learning, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* . 2013. 7. 128-150.

Fabijanić, V. (2014): Projektna nastava: primena u izradi istraživačkih radova učenika, *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*.,1:89-96.

Glasersfeld, E. von. (1989): Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Syntese*, 80 (1), 121-140.

Janeš, S. (2007): Borba za učenika i njegovo znanje, *Metodički obzori*, 2, 155-163.

Jukić, R. (2013): Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 241-263.

Knežević, J., Lazić, B., Maričić, S., i Petojević, A. (2019): Uvođenje projektnog rada u razrednu nastavu matematike. *Letunk*, 2019/1., 75-89.

Lam, S., Cheng, R. W., Choy, H. C. (2010): School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, Vol. 20, 487-497.

Learning, 7(2), 128-150.

Matijević, M. (2008/09): 2.Usavršavanje: 1.Projektno učenje i nastava, *Znamen: Nastavnički saputnik*, 188-224.

Matijević, Milan i Radovanović, Diana (2011): *Nastava usmerena na učenika*. Školske novine, Zagreb.

Milijević, Svetozar (2003): *Interaktivna nastava matematike (metodika rada u osnovnoj školi).* Društvo pedagoga Republike srpske, Banja Luka.

Milinković, J. (2011): Elementi integrativnog pristupa u udžbenicima. *Inovacije u nastavi*, XXIV, 1, 53-63.

Milutinović, J. (2011): Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *U Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (177-194). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Milutinović, J., Zuković, S., i Lungulov, B. (2011): Socijalni konstruktivizam kao teorijski okvir prakse inkluzivnog obrazovanja. *Pedagogija*, 66(4), 552–561.

Mirković, Marina (2012): *Nastava usmjerena na učenika*. Preuzeto (23.4.2017) sa https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/04/29/nastavausmjerena-na-ucenika/. Problem- and project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem based*

Solomon, G. (2003): Project-Based Learning: a Primer. *Tehnology & Learning – The Resource for Education Tehnolog* (1-3) Preuzeto 25.4.2017. sa http://www.techlearning.com/db_area/archives/TL/200 3/01/project.php

Spremić, A. (2007): Integrativna nastava. *Obrazovna tehnologija*, 1/2, 74-80.

Thomas, John.W. (2000): *A review of research on project-based learning*. CA: Autodesk Foundation, San Rafael.

Vilotijević, Mladen i Vilotijević, Nada (2016): *Modeli razvijajuće nastave II*. Učiteljski fakultet, Beograd.

Voronchenko, T., Klimenko, T., Kostina I. (2014): Learning To Live In A Global World: Project – Based Learning In Multicultural Student Groups As A Pedagogy Of Tolerance Strategy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191*, 1489 – 1495.

Yaron, D. (2003): Implementation and Assessment of Project-Based Learning in a Flexible Environment, *International Journal of Technology and Design Education*., 13, 255-272.

Zugaj, B. (2014): Uticaj projektne nastave na promenu stava kod učenika prema nastavnim sadržajima iz biologije, *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, 1, 18-26. Београд.

Вилотијевић Младен, Вилотијевић Нада, Мандић Данимир (2018), *Пројектна настава у окружењу*. Учитељски факултет, Београд.

Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2007) *Иновације у настави,* Школска књига,

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*. Научна књига, Београд.

Кнежевић, J. (2019): Интегрисање математичких садржаја са осталим наставним предметима. *Култура, комуникација ,компјутер:* зборник радова ,10; 2019, 141-148.
Нинковић, Р. (1971): *Учење путем решавања проблема у настави*. Завод за издавање уџбеника, Београд.
Прешић, С. (1975): *Математика за први разред стручних школа*. Научна књига, Београд.

MATHEMATICAL PROBLEM TASKS IN THE PROJECT - THEMATIC WEEK

Summary

Continuous society development conditions the improvement and innovation of mathematics teaching. Therefore, one of the basic tendencies of a modern school is to enable students to learn independently, develop their creative thinking and functional knowledge. Teaching is focused on the student and the process of acquiring knowledge, not on the acquisition of ready-made information. The paper presents the complexity of the teaching process and the necessity of an adequate combination of teaching methods in the organization of teaching through several teaching situations. Solving mathematical problem tasks during project work brings the student, his needs and interests to the focus of attention. The student reorganizes existing knowledge, researches independently, cooperates with peers, plans, organizes and evaluates his work. Mathematical contents that are integrated with the contents of other subjects contribute to the permanent, functional and complete knowledge of students.

Keywords: *project work, students' independent research, problem tasks, integrated contents, functional knowledge.*

A SZABADKAI MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR NEGYEDÉVES HALLGATÓINAK ATTITŰDVIZSGÁLATA A MATEMATIKATANÍTÁSSAL KAPCSOLATOSAN[1]

KOVÁCS ELVIRA, PINTÉR KREKIĆ VALÉRIA
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerb Köztársaság
elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs, valeria.krekic@magister.uns.ac.rs

Summary

A gyors fejlődés világában a tanulók számára kiemelten fontos, hogy a mindennapokban könnyen alkalmazható ismereteket szerezzenek, tanuljanak meg gondolkodni, legyenek kreatívak. A matematikatanítás sikerességét és hatékonyságát nagyban befolyásolja az, hogy a tanító fenn tudja- e tartani a diákok érdeklődését végig az óra során. Szükség van a matematika gyakorlatiasabb tanítására, változatos munkaformák és módszerek alkalmazására. A tanulók képességéhez igazítva, könnyen követhető, érdekes, motiváló hatású órákat kell tervezni.

Munkánkban a negyedéves hallgatók véleményét vizsgáltuk a gyakorló iskolában megtartott matematikaórákkal kapcsolatosan a 2019/2020-as tanévben. Fontosnak tartjuk a felmerülő nehézségek kivizsgálását az óratartások során, a jó példák ismertetését, és a kapott eredmények felhasználását a következő generáció munkájának fejlesztése érdekében.

Kulcsfogalmak: *matematikatanítás, óratartás, hallgatói attitűd, siker, fejlődés*

1. Bevezető

A matematika, mint tudomány hatalmas jelentőségű. Egyik tudomány fejlődése sem képzelhető el a matematika és annak eredményei nélkül. Ezek az eredmények tették lehetővé, minden tudomány számára, hogy elérjék azt a szintet, amelyen ma vannak (Шпијуновић - Маричић, 2016: 46).

A matematika mint tantárgy, különbözik a matematikától, mint tudománytól, a cél, a tartalom, az alkalmazott módszerek alapján is. Míg a matematika mint tudomány célja az új tények és törvények felfedezése, addig a matematika mint tantárgy a tudás, készségek és szokások megszerzését, elsajátítását tűzi ki céljául (Петровић и сар., 1997: 9).

A matematika nagy szerepet játszik minden személy életében. Az emberek gyakorlati szükségleteiből alakult ki, és örökérvényűen az élet és az általános kultúra részévé vált, tanítása nélkül az élet elképzelhetetlen. A matematika sikeres alkalmazásához szükséges a matematika oktatása (Шпијуновић - Маричић, 2016: 46).

A matematika tantárgy tanításának a célja az, hogy a tanuló a matematikai fogalmakat, ismereteket és készségeket elsajátítva, fejlessze az absztrakt és kritikus gondolkodás alapjait, a matematika iránti pozitív hozzáállást; a matematika nyelvi és írásbeli kommunikációs képességét, valamint a megszerzett tudást és készségeket alkalmazza a további tanulás során és a mindennapi életben a

[1] A tanulmány a *Tartományi Felsőoktatási* és *Tudományos Kutatási Titkárság pályázata* – A NEMZETI KISEBBSÉGEK TUDOMÁNYOS KUTATÁSI PROJEKTEK FINANSZÍROZÁSA – 2020 keretén belül készült. A projekt címe: A szakmai gyakorlatok minőségének fejlesztési lehetőségei a vajdasági magyar tanítóképzés rendszerében. A projekt száma: 142-451-2826/2020-01

problémamegoldásnál, emellett a matematikai fogalmak további fejlesztését megalapozza *(Az alapfokú oktatás első ciklusának és az alapfokú oktatás első osztályos tantervének szabályzata, 2018).*

Az általános iskolai nevelés – oktatás alsó tagozatánál a matematikatanítás célja: az alapvető matematikai ismeretek elsajátítása, melyek az élet és a társadalom jelenségeinek és összefüggéseinek megértéséhez szükségesek; felkészítse a tanulókat az elsajátított matematikai ismeretek alkalmazására a különböző feladatok megoldásánál, a matematikai oktatás sikeres folytatására és az önképzésre; valamint elősegítse a mentális képességek fejlesztését, a világ tudományos nézetének kialakulását és a tanulók személyiségének teljes körű fejlődését (*Az alapfokú oktatás első, második, harmadik és negyedik osztályos tantervének szabályzata, 2006*).

Az oktatási szabályzat alapján, a tanórákon kombinálni kell a különböző módszereket és a munkaformákat, ami hozzájárul az oktatási folyamat nagyobb hatékonyságához, ösztönzi a tanulók szellemi tevékenységét, és az oktatást érdekesebbé és funkcionálisabbá teszi *(Az alapfokú oktatás első ciklusának és az alapfokú oktatás első osztályos tantervének szabályzata, 2018).*

A matematikatanítás hatékonyságának fontos feltétele a megfelelő tanítási tartalom, munkaforma, módszerek, ismeretforrások kiválasztása, s mindezek mellett a tanulók motiváltságának, aktivitásának növelése. A diákok motivációja nagyban hozzájárulhat a tanítás megvalósításához, és ezáltal jobb eredményekhez a tanulásban. A motivációt a tanítás egyik legfontosabb tényezőjeként említhetjük, mivel annak jelenléte jelentősen megkönnyítheti és javíthatja a tanítási folyamatot és a tanulást. Emiatt nagyon fontos a megfelelően kiválasztott munkaszervezési mód a tanítás során. Az alsó osztályos oktatásban a matematikaórák tervezésekor, először abból indulunk ki, hogy milyen típusú órát tartunk.

2. A matematikatanítás során alkalmazott óratípusok

A matematikában beszélhetünk a következő óratípusokról:

- az új ismeret feldolgozására szánt óráról,
- begyakorlásra szánt óráról,
- ismétlő-rendszerező óráról,
- a tanulók tudásának az ellenőrzésére szánt óráról,
- kombinált óráról (Pintér- Pintér Krekity, 2010: 72).

2.1. Az új ismeret feldolgozására szánt óra

Az új ismeretek feldolgozása (órák) során támaszkodni kell a tanulók korábbi tapasztalataira és meglevő ismereteire, és törekedni kell, hogy a tanulók önállóan „fedezzék fel" az ismeretanyag azon részét, amelyre az adott szituációban képesek. A tanítónak jól megválasztott kérdéseket és feladatokat kell keresnie és a tanulók minden olyan válaszát figyelembe kell venni, amely felhasználható az új ismeretanyag további feldolgozásánál. A tanulók érdeklődése az új ismeretanyag iránt többnyire kielégítő, de nagyon fontos a megfelelő motiváció, amit többféle módon is el lehet érni, pl. új, érdekes, könnyen alkalmazható'nem sablonos' feladattal, rejtvényt tartalmazó feladattal, tények közlésével a matematika történetéből, stb. (Pintér- Pintér Krekity, 2010: 72-73). Tehát, nagyon fontos, hogy az új ismeret bevezetésekor a tanító megfelelően motiválja a tanulókat, felkeltse az érdeklődésüket az új ismeretek iránt, s ezáltal aktív részvételre buzdítsa őket a tanóra során.

2.2. Begyakorlásra szánt óra

Ezeken az órákon, érvényesíteni kell a tanulók aktivizálásának alapelvét. Fontos, hogy a tanuló önálló munkával domináljon, amelyet a tanító megfelelő módon irányít, leghatékonyabb, ha differenciált munkát szervez. A feladatok megoldásakor türelmesnek kell lenni, és engedni a tanulót, minél önállóbban dolgozzon (Pintér- Pintér Krekity, 2010: 73). Tehát, a begyakorló órákon a tanulók munkája jut kifejezésre, a tanító háttérbe szorul és figyel, s szükség esetén avatkozik be, nyújt segítséget. Támogató, ösztönző szerepe van.

A tanító bizonyos magyarázattal kíséri a munkát, összefoglal, és következtetéseket von le, hogy a tanulók tudják, mi folyik, és hogyan megy végbe, valamint hogy az önálló munkájuk során elkövetett esetleges hibájukat kijavítsák. A begyakorló órákon a tudományosság, szemléletesség, fokozatosság és rendszerezés alapelvét is tiszteletben kell tartani (Pintér- Pintér Krekity, 2010: 73).

2.3. Ismétlő-rendszerező óra

A rendszerezésnek külön szerepe van a tananyag ismétlésében. Az *ismétlésnek* kapcsolatban kell lennie a korábban elsajátított ismeretekkel, készségekkel és szokásokkal, de némileg megváltozott feltételek, körülmények mellett. Ezáltal lehetőség nyílik a megfelelő ismeretek elmélyítésére, a korábban szerzett készségek és szokások tökéletesítésére (Pintér- Pintér Krekity, 2010: 73).

A rendszerező órák leginkább hosszabb tanulási folyamat lezárását jelentik, nagyobb témák végén kerül sor rendszerezésre, s ajánlatos többféle munkaformát alkalmazni, kihasználni a csoportmunka, esetleg kooperatív tanulás nyújtotta előnyöket.

A tananyagot tervszerűen kell ismételni az egész év folyamán, az elméleti ismereteket össze kell kapcsolni a gyakorlati problémák megoldásával, és minél szorosabb kapcsolatot kell teremteni a számtan, az algebra és a geometria ismeretanyaga között (Pintér- Pintér Krekity, 2010: 73).

2.4. A tanulók tudása ellenőrzésére szánt órák jellemző vonásai

A tanulók tudásának, képességének és jártasságának ellenőrzése a kezdő matematikaoktatásban permanens folyamat – az óra végén, a gyakorló órákon, ismétlő-rendszerező órákon, a házi feladatok ellenőrzésekor, stb. Léteznek 15-20 perces (ellenőrzők, tesztek) tudásfelmérések, vagy egész órás (írásbeli dolgozatok) tudásfelmérések is, rendszerint írásos formában (Pintér- Pintér Krekity, 2010: 73). Tulajdonképpen, minden órán alkalmazzuk az ellenőrzést, az óra bármely szakaszában. Törekedni kell arra, hogy a tanulók ne féljenek az ellenőrzésektől, a tudásfelmérőktől, hiszen a szorongás negatív hatással van a teljesítményre. Ajánlatos játékos formában alkalmazni az ellenőrzést az óra során, s minél inkább elfogadtatni a tanulókkal.

3. Az MTTK hallgatóinak matematikaórával kapcsolatos szokásainak vizsgálata

3.1. A tanító szakos hallgatók módszertani képzése

Fontos, hogy a tanítók időben megismerjék minden egyes óratípus jellegzetességét, mire kell különösképpen figyelni az óratartás során. A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanító hallgatói a módszertani oktatás során, már a harmadik évben elsajátítják a szükséges elméleti tudást, megismerkednek a tanítási típusokkal, az oktatási módszerekkel, munkaformákkal, taneszközökkel, az ismeretforrásokkal. Óravázlatokat készítenek, óra szimulációkat tartanak, így készülnek fel arra, hogy a negyedik év folyamán egyedül tarthassák a matematikaórákat a gyakorlóiskolában. Az órák tervezése a mentor tanár segítségével, irányításával történik, illetve a mentor tanító tanácsai, jelenléte mellett. A hallgatók önállóan, szabadon választanak munkaformát, módszereket, segédeszközöket az óratartás során, s az év folyamán fejlődést várunk. Hatékony, sikeres órák megtartására törekszünk végig a tanév során.

3.2. Célkitűzés

Munkánkban a negyedéves hallgatók attitűdjeit mutatjuk be a gyakorlóiskolában megtartott matematikaórákkal kapcsolatosan. Azt vizsgáltuk, hogy milyen véleményt fogalmaznak meg az egyes óratípusokkal kapcsolatban, illetve az óratartásokon mennyire elégedettek saját és társaik munkájával. E tanulmány keretein belül a hallgatói attitűdök vizsgálatával kívánunk foglalkozni, hogy javíthassunk a következő generációk matematikatanítási szokásain.

A vizsgálatunk célja: a negyedéves hallgatók matematikaórával kapcsolatos szokásainak és attitűdjeinek feltárása.

A vizsgálatban online formában végeztük az adatgyűjtést, és a hallgatók matekórával kapcsolatos attitűdjeit feltáró kérdéseket tartalmazó, kombinált kérdőívet állítottunk össze. A kérdőív nyílt és zárt kérdéseket egyaránt tartalmazott.

3.3. Eredményeink

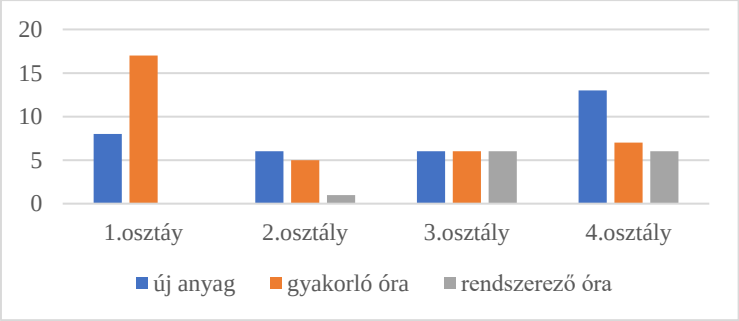
3.3.1. A negyedéves hallgatók óratartása a gyakorló iskolában

A matematikaórák helyszínéül szolgáló gyakorló Széchenyi István Általános Iskolában a 2019/2020 tanévben hét osztály volt magyar nyelven, két 1. osztály, egy 2. osztály, két 3. osztály és két 4. osztály. Hallgatóink mindegyik osztályban tartottak matematikaórákat. A hallgatók az első félévben három

csoportra voltak felosztva, míg a második félévben összevontunk két csoportot, a hallgatók oktatási csereprogramban való részvétele miatt.

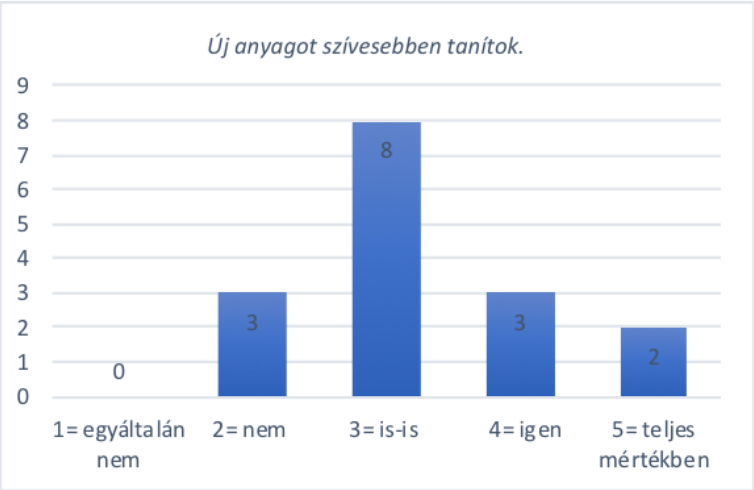
Egy-egy gyakorlati napon minden csoportból két hallgató tanított. "Ők maguk választhatták meg, hogy melyik osztályban szeretnének órát tartani. Próbáltunk lehetőséget biztosítani számukra, hogy minden osztályban kipróbálhassák magukat" (Borsos és Kovács, 2017). A két félév során a hallgatók összesen 81 tanítási órát tartottak meg. A két első osztályban összesen 25 órát, a 2. osztályban 12 órát, a két 3. osztályban összesen 18 órát és a két 4. osztályban 26 órát tartottak.

A gyakorlóiskola technológiai szempontból jól felszerelt, minden osztályban van beépített projektor és jól működő számítógép. Az 1. és a 3. osztályos tanteremben interaktív tábla is található és a hallgatók rendelkezésére áll. A gyakorló órák során teljes mértékben a hallgatók választhatják ki, hogy mely taneszközöket szeretnék használni. Az eszközöket mindig úgy kell választani, hogy a cél elérésének irányába kifejtett munkát megkönnyítsék. A megfelelően kiválasztott taneszközök: élethűbben és pontosabban informálják a tanulókat az egyes jelenségről, ezáltal ismereteik megbízhatóbbak lesznek; az oktatást konkrétabbá teszik, olyan anyagok tanulmányozása is lehetővé válik, amelyek kevésbé hozzáférhetőek a tanulók számára; meggyorsítják az ismeretek elsajátítását; a tanulók érdeklődését, figyelmét jobban lekötik; az oktató sok mechanikus munkától mentesül (rajz, vázlat írása), ezáltal pedagógiai alkotó munkája növekedhet; az alkalmazott eszközök a hagyományos módszerekhez viszonyítva objektívabb módon teszik lehetővé az ismeretek és készségek ellenőrzését (Gesztesi, 1997).



1. grafikon: *A hallgatók által megtartott óratípusok eloszlása évfolyamonként a 2019/2020 tanévben*

A 2019/2020 tanévben az első osztályban megtartott 25 tanóra közül 8 új anyagot feldolgozó óra volt és 17 gyakorló óra. Második osztályban a megtartott 12 órából 6 volt új anyag, 5 gyakorló óra és 1 rendszerező óra. Harmadik osztályban 18 megtartott órából 6 új anyagot feldolgozó óra, 6 gyakorló és 6 rendszerező óra volt. Negyedik osztályban 26 matematikaórát tartottak a hallgatók, amiből 13 új anyag, 7 begyakorló és 6 rendszerező óra volt. A grafikonon is láthatjuk, hogy mely típusú óra tartását milyen mértékben próbálhatták ki a hallgatók a tanév során (1. grafikon).



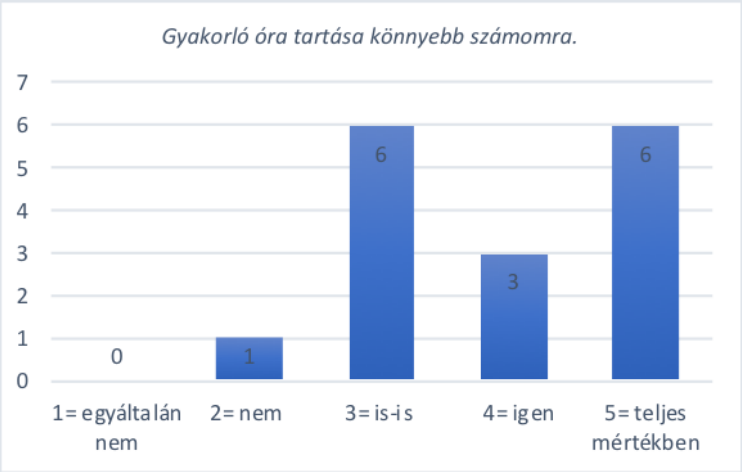
2. grafikon: *A hallgatók véleménye új anyag tanításával kapcsolatosan*

A kapott értékek alapján a hallgatók szívesen tartanak új anyagot és szeretik a kihívásokat, melyet az új tanítási egység ismertetése során élnek át (2. grafikon). A pozitív választ adó hallgatók a nyitott kérdések során a következő lehetőségeket jelölték döntésük indokaként:

- Szeretem azt a kihívást, amely az új anyagra való felkészüléssel jár 6 (46,2%);
- Jól tudok magyarázni 3 (23,1%);
- Szeretem, ha minden tanuló rám figyel 2 (15,4%);
- Bizonyos tanítási egységek véleményem szerint könnyebbek még új anyagként 1 (7,7%);
- Fel tudom kelteni a tanulók érdeklődését új anyaggal 1 (7,7%).

Negatív válasz esetén pedig a következő lehetőségeket választották:

- Szerintem, könnyebb gyakorló órához feladatokat találni 2 (66,7%);
- Amennyiben a tanulók nem értik a magyarázatom, tanácstalanná válok 1 (33,3%).

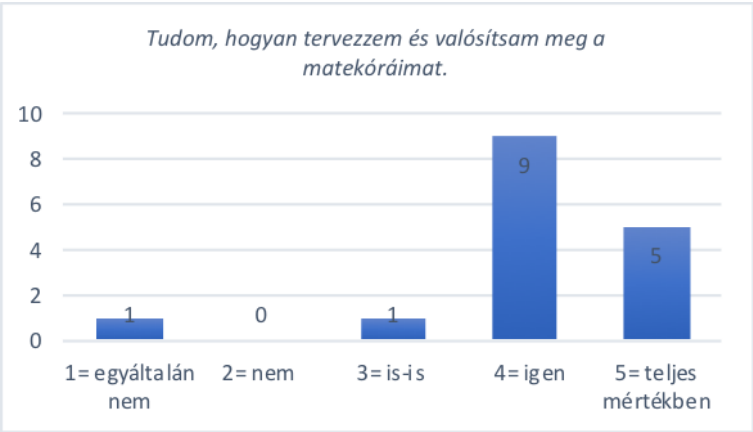


3. grafikon: *A hallgatók véleménye gyakorló óra tanításával kapcsolatosan*

A gyakorló óra tartásával kapcsolatosan pozitívabban nyilatkoztak a hallgatók (3. grafikon), mégpedig a következő lehetőségek választásával:

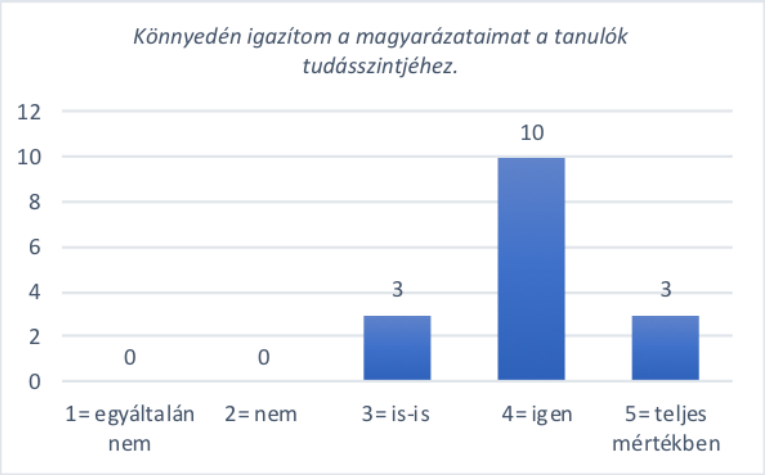
- Szeretek változatos feladatokat keresni és összeállítani 12 (80%);
- Szeretem azt a kihívást, amely az gyakorló órára való felkészüléssel jár 3 (20%);
- A gyerekek már ismerik a szabályokat 1 (6,7%);
- A gyerekek számára ismert anyagot könnyebb tanítani 1 (6,7%).

Negatív választ egy hallgató jelölt, aki számára a feladat mennyiségének meghatározása okoz nehézséget a gyakorló órák során 1 (100%).



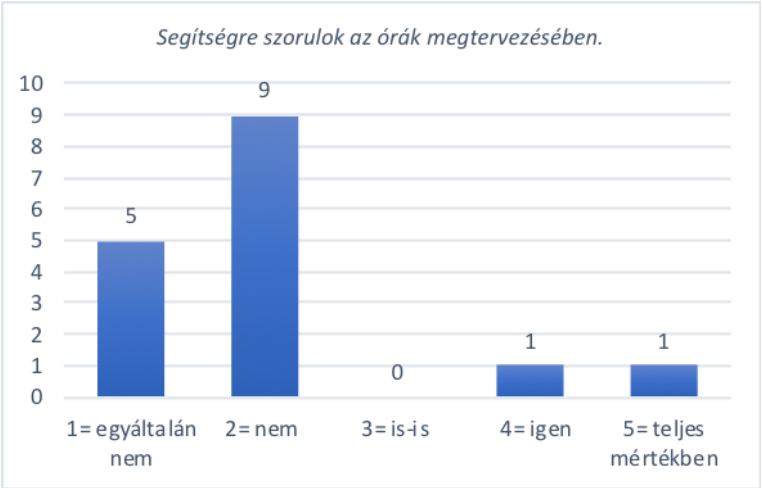
4. grafikon: *A hallgatók véleménye a matematikaórák tervezésével kapcsolatosan*

A válaszok alapján öten tudnak teljes mértékben, könnyedén matekórát tervezni és megvalósítani, kilencen szintén egyeznek az állítással, egy hallgató nem tudott dönteni és egy hallgató nem tud önállóan kigondolni matekórát (4. grafikon). A hallgatók véleménye alapján, segítség nélkül is tudnak tervezni és összeállítani matematikaórákat, ami fontos visszajelzés számunkra, megtudtuk, hogy elegendő módszertani tudást szereztek, ami megfelelő önbizalmat biztosított számukra a tanórák megvalósításához.



5. grafikon: *A hallgatók véleménye a tanórai magyarázattal kapcsolatosan*

Az értékelés alapján a hallgatók többsége megtanulta, hogyan magyarázza el érthetően az adott tananyagot a tanulóknak, így könnyedén veszi ezt az akadályt is (5. grafikon). Hárman teljes mértékben egyetértenek, tízen egyeztek ennél az állításnál, s hárman voltak bizonytalanok.

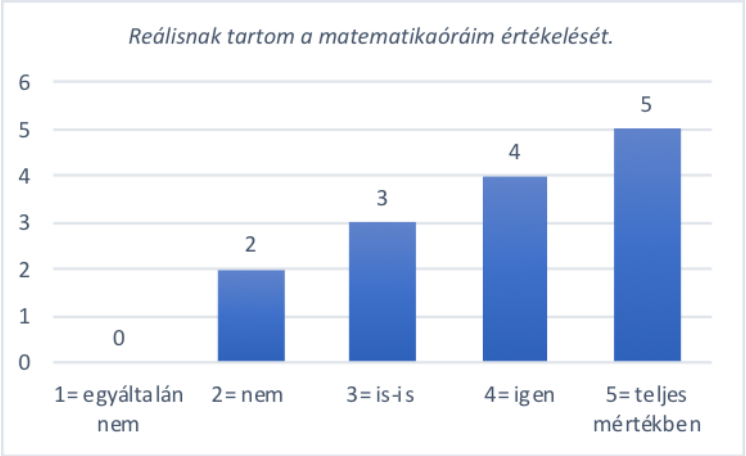


6. grafikon: *A hallgatók véleménye a matematikaórák tervezésénél igényelt segítséggel kapcsolatosan*

Ez az állítás is azt bizonyítja, hogy a hallgatók nagy része egyedül, segítség nélkül vagy kevés segítséggel képes felkészülni a gyakorlati órák tartására (6. grafikon). Egy hallgatónak egyáltalán nincs szüksége segítségre, kilenc hallgató szintén nem szorul segítségre, két hallgató gondolja azt, hogy segítségre szorul.

7. grafikon: *A hallgatók véleménye a megtartott matematikaórák fejlődésével kapcsolatosan*

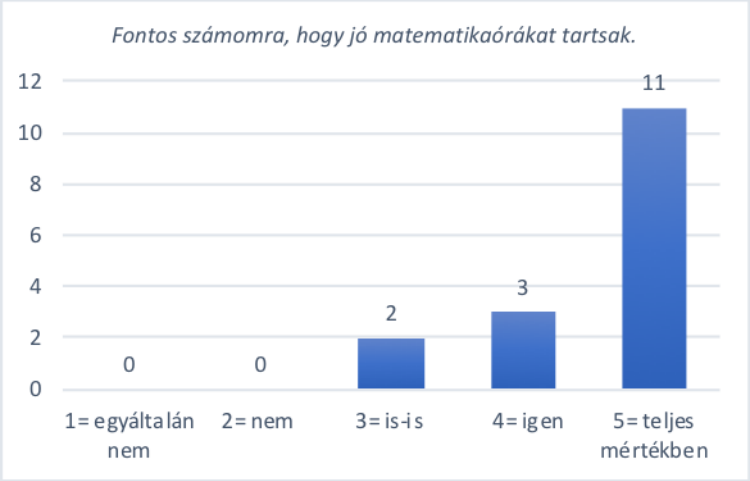
Az eredmények alapján az év folyamán megtartott matematikaórák során, egymás óráit végigkísérve, az elemzéseket is figyelemve véve, a hallgatók nagy része érzi a fejlődést a kezdeti óratartáshoz viszonyítva (7. grafikon). Heten teljes mértékben egyeznek az állítással, négyen hasonlóképpen, három hallgató döntésképtelen, s ketten nemleges választ jelöltek. Az is lehetséges, hogy ezek a hallgatók már nagyobb gyakorlattal érkeztek vagy könnyebben alkalmazkodtak minden szituációhoz.



8. grafikon: *A hallgatók véleménye az értékeléssel kapcsolatban*

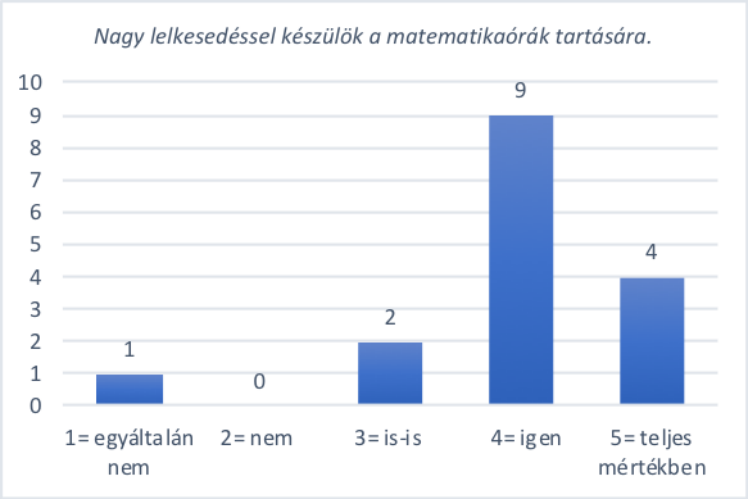
Az tanórák után a hallgatók óratartását mindig értékeljük. Főbb szempontok: figyelembe vették-e a tervezéskor a gyerekek előtudását, életkori jellemzőit, alkalmazkodtak-e az osztály tanulóinak képességeihez az anyag feldolgozása során; sikeresen dolgozták-e fel az adott tartalmat, logikusan, érthetően magyaráztak-e; kihasználták-e a tananyag és az órai helyzetek teremtette lehetőségeket a nevelési célok megvalósítására; a munkaformák, módszerek alkalmazása megfelelő volt-e; megfelelően motiválták-e a tanulókat; milyen taneszközöket használtak az órán és milyen hatékonysággal; megfelelő volt-e az időbeosztás; tiszteletben tartották-e az alapvető módszertani elveket...

Először mindig egymás munkáját elemzik a hallgatók, véleményt mondanak, ötletet, tanácsokat adnak egymásnak, s azután a mentor tanár véleménye következik. A hallgatók közül öten teljes mértékben egyeznek, négyen szintén reálisnak tartják az értékeléseket az óratartások után, három hallgató nem tudott dönteni ennél az állításnál, két hallgató szerint pedig nem elfogadható az értékelés (8. grafikon). Természetesen, minden alkalommal építő jellegű kritikát próbálunk megfogalmazni a hallgatókkal, melyet van, aki szívesebben elfogad, de előfordul az is, hogy valaki nem fogadja el a kritikát vagy bántásként éli meg. Ezen a területen továbbra is sokat kell még dolgoznunk.



9. grafikon: *A hallgatók véleménye matematikaórák hatékonyságával kapcsolatosan*

A vélemények azt tükrözik, hogy a hallgatók számára fontos, hogy hatékony és sikeres matematikaórát tartsanak, 11 hallgató teljes mértékben egyezett, 3 hasonlóan és csak két hallgató volt döntésképtelen ennél az állításnál (9. grafikon).



10. grafikon: *A hallgatók véleménye a matematikaórákra való felkészülés alapján*

Az előző állításhoz hasonlóan a hallgatók többsége lelkesen készül a matematikaórákra, négyen teljesen egyetértenek, kilencen egyeznek, ketten döntésképtelenek és egy hallgató jelölte azt, hogy nem motivált az óratartásra (10. grafikon).

4. Az eredmények összegzése

Az eredmények alapján elmondható, hogy a hallgatók az adott óratípusok közül, szívesen tartanak új anyagot feldolgozó órát, de véleményük szerint könnyebb gyakorló órát tartani.

A tervezéshez és megvalósításhoz a hallgatók többsége kellő tudással rendelkezik, így tanév végén már úgy érzik, hogy önállóan vagy kevés segítséggel is képesek hatékony tanórát tartani matematikából. Számunkra fontos az, hogy érzik a fejlődést a tanév folyamán, ami megerősít bennünket abban, hogy hasznos egymás óráinak a megtekintése, követése, elemzése. A megtartott órák értékelésekor, az építő jellegű kritikát legtöbben elfogadják társaiktól és a mentor tanártól is. A hallgatók véleménye alapján fontos számukra a hatékonyság a matematikaórákon, s legtöbben lelkesen készülnek egy-egy tanóra megtartására.

5. Következtetés

A kapott adatok alapján sikerült feltérképeznünk a negyedéves tanító szakos hallgatók véleményét a matematikaórán alkalmazott tanulási típusokról, a felkészülés nehézségeiről, a motiváltságukról. Megállapíthatjuk, hogy a hallgatóink óratartása fejlődött a tanév folyamán, ami lényeges a oktatás minősége szempontjából.

Az eredmények csak az adott évfolyamra vonatkoztathatók, nem általánosíthatjuk más évfolyamokra is, ezért érdemes lenne a következő években is elvégezni a vizsgálatot vagy más tanítóképző egyetemek hallgatóival, és összehasonlítani az eredményeket.

A hallgatói vélemények abban segítenek, hogy javíthassunk a hibákon, melyeket a felkészítésük során nem vettünk figyelembe vagy az óratartások során adódtak. A kapott eredményeket elemezve, a nagyobb siker elérése érdekében az óratartás során, az oktatási folyamatban, módszerekben korrekciót alkalmazhatunk, ezzel is elősegítve az oktatói munka fejlesztését és minőségének javítását.

Megállapíthatjuk, hogy a továbbiakban is fontos támogatni, segíteni a hallgatókat a tanórák tervezésekor, megtartásakor. Fontos, minél többféle munkaforma és módszer alkalmazására felkészíteni őket, ezáltal is növelve önbizalmukat, határozottságukat és lehetőségeiket az órák rugalmas, sikeres tartására.

IRODALOMJEGYZÉK

Borsos, É., Kovács, E. (2017). Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak IKT használati szokásai a matematika és a természet és társadalom órák megtartása során. *4. IKT az oktatásban – Munkák gyűjteménye: Magyar Tannyelvű Tanítókéző Kar*, Szabadka, 2017.

Gesztesi, P. (1997). *Oktatástechnológia*. Comenius Bt., Pécs

Петровић,С., Мартић, Ј., Петковић, М. (1997). *Дидактичко-методички приручник за наставу математике од VII до VIII разреда основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

Pintér, J., Pintér Krekity, V. (2010). *Matematikadidaktika*, Forum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања, 2006.

Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2018.

Шпијуновић, К., Маричић, С. (2016). *Методика почетне наставе математике*. Ужице, Учитељски факултет.

ATTITUDE SURVEY OF THE QUARTERLY STUDENTS OF THE HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY IN SUBOTICA IN RELATION TO MATHEMATICS TEACHING

Summary

In the world of rapid development, it is very important for the students being able to acquire knowledge that is easy to use, to learn how to think and to be creative. The success of teaching mathematics and it's efficiency is under a big influence by the teachers ability to remain students attention throughout the lesson. There is a need for more practical and more diverse teaching methods in mathematics. Depending on the students abilities, the classes have to be planed as easy to follow, interesting and motivating.

Throughout our work we exmined the opinions of the quarterly students regarding the math classes held at the practicing school in the 2019/2020 school year. We consider it important to learn from the difficulties occurring in class, to show good examples and to use all the new results to improve the classes of the next generation.

Keywords: *teaching mathematics, teaching classes, student attitude, success, development*

AZ INKLUZÍV TÁBOROZÁSPEDAGÓGIA ESZMÉJE

LADÁNYI LILI
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, Magyarország
ladanyi.lili@jgypk.szte.hu

Összefoglaló

Nemzetközi egyezmények és hazai jogszabályok alapján is biztosítanunk kell a különböző közszolgáltatások egyenlő esélyű hozzáférhetőségét fogyatékos társaink számára. Ám egy szolgáltatás tervezésekor, megszervezésekor a törvényi előírásoknak való megfelelés önmagában még kevés, emellett nagyon fontos saját szemléletformálásunk fogyatékos társaink irányába, hogy nyitottan álljunk a feladat elé, és hogy a lehetőségekhez mérten vonjuk be az érintetteket is folyamatba. Nincs ez másként egy nyári tábor megtervezésekor, megszervezésekor sem. Rengeteg tábor fogad fogyatékossággal élő gyermeket, de ettől még nem mondhatjuk a táborra, hogy inkluzív. A fogadás nem egyenlő a befogadással. Az előadás arra a kérdésre próbál röviden reflektálni, hogy milyen alapvető szemléletbeli és környezeti változásokra van szükség ahhoz, hogy inkluzív, az egyéni szükségletekhez igazodó nyári élményeket biztosíthassunk minden gyermek számára.

Kulcsszavak: *táborpedagógia, táborozás, inklúzió*

1. Bevezető gondolatok

Ha nem is mindenki, de társadalmunk többsége valószínűleg egyetért azzal, hogy az emberi szabadság fontos eleme a saját életünket érintő kérdésekben az önrendelkezéshez és választáshoz való jog. Szabad emberekként azt is megválaszthatjuk, hogy hol és kivel töltjük szabadidőnket. A fogyatékos gyermekeket nevelő családok gyakran nem élhetik át e szabadság által adta jogukat, akár szabadidős programokról vagy éppen nyári táborokról legyen szó. A legtöbbször csak speciális, külön fogyatékos gyermekek számára szervezett programok és táborok felé irányítják őket. Mintha a fogyatékos gyermekeket fogadni a különböző szabadidős foglalkozásokon választás kérdése lenne. Mi választjuk, mi döntjük el, hogy a közösségünk tagjai legyenek-e, nem pedig alapvető és nélkülözhetetlen résztvevői annak. Az inkluzív táborozáspedagógia nem csak a fogyatékos gyermekek befogadását jelenti a különböző iskolán kívüli szabadidős tevékenységekbe. Egy inkluzív szemléletű szervezet magához öleli az összes, különböző szempontok alapján „címkékkel" ellátott gyermeket is. Az inkluzív programok olyan helyeket kínálnak, ahol a gyermekek képességétől, nemzetiségétől, nyelvétől és családjuk jövedelmétől függetlenül szerves tagjai lehetnek a közösségnek, kapcsolatba léphetnek társaikkal, fejlődésüket szolgáló oktatási és nevelési tevékenységekhez férhetnek hozzá, és a siker érdekében együttműködést és támogatást kapnak. Az inkluzív programokban a gyermekeket fogyatékosságuk miatt nem különítik el, nem zárják ki vagy küldik külön programokra, inkább a szolgáltatásokat és támogatásokat igazítják az ő és mindenki más igényéhez.

2. Táborozáspedagógia

A táborozáspedagógia a szabadidő-pedagógia részeként értelmezhető, táborozással foglalkozó neveléstudományi gyökerű gyakorlat és ennek elméleti reflexiója. Foglalkozik a szervezési specifikumokkal, a táboroztatás módszertanával, a különböző tábortípusok változatosságával, korosztályi különlegeségeivel. Jellegzetességeit tekintve intenzív együttléten és közös élményeken keresztül biztosított értékátadás, mely az otthontól eltérő helyszínen zajlik, és rejtett hatásokkal

tudatosan számoló pedagógiai célt is tartalmazó szabadidős, tanulási jellegű programszolgáltatás (Nagy, 2018).

3. Inklúzió

Minden ember, így minden gyermek is más. Mégis ha másságról beszélünk, akkor már nem egy mindenkit érintő tulajdonság jut eszünkbe, hanem egyfajta kisebbséghez tartozást érzékeltetünk. A másság viszonyfogalom, mely a többséghez képest nyer értelmet. A többiekhez képest többféleképpen is lehet másnak lenni, de mindenképpen van egy közös vonásuk: kisebbségben lenni (Bakonyi, 2009). Ilyen kisebbséget alkot a fogyatékos gyermekek csoportja is.

A gyermekek esetében a fogyatékosság a pedagógia különböző színterein sajátos nevelési szükségletként jelenik meg. Egyfajta „címkeként" hordják magukkal életük során. A fogyatékosságba sorolás ezen a szinten még csak a többletszükségletet jeleníti meg. A címkézés akkor válik megbélyegzéssé, ha csak e tulajdonságuk alapján ítéljük meg a gyermekek egész személyiségét (Földes, 2002). És ez a fogyatékosságon kívül minden egyéb másság (kultúra, nemi hovatartozás, stb.) alapján kisebbségi csoportba sorolásra is igaz.

Az inkluzív, azaz befogadó szemléletű nevelés-oktatás leggyakrabban a közoktatási intézmények kapcsán emlegetett fogalom. Egy inkluzív iskola arra törekszik, hogy minden gyermek egyéni szükségleteinek megfelelő oktatásban részesüljön, mely cél eléréshez újragondolja a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és feltételeit (Bánfalvy, 2008). A befogadás alapfeltétele a tanulók közötti különbségek elismerése, annak tiszteletben tartása és az azokra való építés (Schiffer, 2008). Nagyné Schiffer Csilla (2011) alapján az inklúzió fogalmának legteljesebb, legkiterjedtebb értelmezése az un. inklúziós indexben találhatók. Ezek mentén gyűjtöttem ki és alakítottam át a különböző meghatározásokat táborozáspedagógiai szempontból:

1. Kivétel nélkül minden gyermek és pedagógus a táborközösség tagja.
2. Cél a gyermekek közösségi életben való részvételi lehetőségeinek a növelése és a kirekesztésük csökkentése
3. A tábor szemléletét, programját és mindennapi gyakorlatát úgy alakítják át, hogy az megfeleljen minden résztvevő szükségletének.
4. Minden gyermek szempontjából – tehát nem csupán a sajátos nevelési igényű gyermekek számára – csökkentik a részvételt akadályozó körülményeket.
5. Pedagógiai lehetőséget – és nem csupán legyőzendő problémát – látnak a gyermekek között fennálló különbségek megismerésében (Booth és Ainscow in Nagyné Schiffer, 2011).

Az inklúziós index táborozáspedagógiai megközelítése jól mutatja mindazon szociális- és fizikai környezetbeli változásokat, amelyeket szükséges alkalmaznunk, hogy minden gyermek számára létrejöhessen a táborozáspedagógia fogalmának leírásakor említett intenzív együttléten és közös élményeken keresztül biztosított értékátadás.

2. Szociális környezetbeli változások szükségessége a táborozáspedagógiában

2.1. A hidden extracurriculum vizsgálata

A táborozás mint szabadidő-pedagógiai tevékenység egyszerre jelent pedagógiai célzatú és szabadidős szolgáltatást is. Tágabb értelmezésben egy nyári tábor iskolán kívüli tanulási térnek számít. Mivel nem a tanórai, didaktikailag szigorúan tervezett tanulási térben megvalósuló tanulási formáról beszélünk, extracurriculáris tevékenységként tekinthetünk rá (Nagy és Veszprémi, 2018).

Pedagógiai célzata tematikájának függvényében sokrétű, de egy közös fejlesztési cél minden táborban jelen van: a közösség alakulásának támogatása. Ez a cél a legtöbb esetben indirekt és rejtett módon jelenik meg, hiszen nem a táboroztatók építik közvetlen módon a közösséget, hanem az élményátadás segítségével biztosítják annak kereteit (Nagy, 2018). Ezen gondolatmenetet követve az iskolai „rejtett tanterv", vagyis az iskolai tantervi tevékenység hidden curriculumának mintájára (Szabó, 1988, 1999) a táborokban is felfedezhetünk egyfajta hidden extracurriculumot. Az iskolai hidden curriculummhoz képest, a tábori helyzetben a szociális tanulás sokkal tudatosabb formában jelenik meg. Egy tudatos táboroztató számára kirajzolódik a táborban létrejövő társas kapcsolódások természete, a gyermekek és pedagógusok üzeneteinek tartalma, érzéseik jelei, egymással és önmagunkkal való bánásmódjuk valósága, illetve mindezek összefüggései (Nagy és Veszprémi, 2018).

Nagy Ádám és Veszprémi Attila (2018) tanulmányukban a hidden extracurriculumnak három létezésmódját említik, melyeket most az inkluzivitás szempontjából fogok vizsgálni.

Az egyik esetben a táborszervező tud a táborban lezajló intenzív szociális folyamatokról, de azokat csupán megfigyeléssel és elfogadással tereli egy mederbe. A második esetben ugyanezen intenzív szociális folyamatokat azok megítélésével és befolyásolásával valósítja meg. A harmadik esetben pedig az intenzív szocializációs folyamatok mederbe terelése egy kevéssé tudatos pedagógiai gondolkodáshoz kapcsolódik.

A fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek közös táboroztatásához kapcsolódóan vizsgálva e három extracurriculáris létezésmódot, a célunk az első eset megvalósulása lehetne, ahol a táboroztató tudatában van a másság szociális folyamatokra gyakorolt lehetséges hatásaira, de e hatásrendszerbe a tábor ideje alatt csak szükség esetén avatkozik be. A fogyatékosság meglétére csak egy, a többivel egyenlő tényezőként tekint, úgy véli, támogatással, óvatos terelgetéssel magától lezajlik a szocializációs folyamat. Egy teljes mértékben inkluzív szemléletű társadalomban, ahol a sokszínűségre mindenki értékként tekint, a gyermekek a családban, az iskolában és minden iskolán kívüli tevékenységükben is ezt a mintát látják, talán megvalósítható lehetne ez a fajta inkluzív táboroztatás. De jelen társadalmunkban ennél sokkal tudatosabb szervezésmódra van szükségünk.

A hidden extracurriculum második létezésmódjának esetében a táboroztató a szociális folyamatok kapcsán a sokszínűséget fontos tényezőnek tartja, és a csoportformálás folyamatába ugyan indirekt módon, de tudatosan beavatkozik. Figyelembe veszi a fogyatékos gyermekek speciális nevelési szükségletét, és annak hatását a csoportalakulás folyamatára nézve, valamint a csoport személyiségfejlesztő hatását is az egyénekre, köztük a fogyatékos gyermekekre nézve is. Saját világ- és emberképének megfelelően értékeli és igazítja az adott helyzeteket, ezzel elősegítve a gyermekek saját, közösségben betöltött szerepükről és szereplehetőségeikről való tanulását (Nagy és Veszprémi, 2018).

A harmadik extracurriculáris létezésmódba nagyon nehéz a befogadó szemléletet beilleszteni. Bármiféle pedagógiai tudatosság nélkül inkluzív tábort szervezni nem lehet, hiszen az akadálymentesítés kapcsán a tanulási környezetet a rejtett hatásmechanizmusokat is számbavéve tudjuk csak kialakítani.

2.2. A hidden extracurriculum és saját attitűdünk

Ma Magyarországon egy inkluzív tábor megtervezésekor elsődleges feladatunk kell, hogy legyen a hidden extracurriculum és saját attitűdünk kapcsolatának átgondolása. Számos kutatás szerint (Meijer, 2001; Halász, 2004 in N. Tóth, 2009). az iskolai inklúzió sikeres megavalósulásának egyik legfőbb kritériuma a pedagógus attitűdje és a támogató környezet, melynek hatása a hidden curriculumban is tetten érhető. Mint iskolán kívüli tanulási tér, a táboroztatás során is megjelenik a táborszervezők és táborvezetők attitűdjének, valamint a környezet támogató vagy éppen nem támogató mivoltának a szociális folyamatokra gyakorolt hatása. A fogyatékos gyermekhez való viszonyulásban a táboroztatás során is azok az attitűdök jelennek meg, amelyekkel az emberek általánosságban a mássághoz viszonyulnak. Ha a szervezéskor a sajátos nevelési igényű gyermekekre úgy tekintünk, hogy úgysem tudnának a feladatokhoz, a közösséghez igazodni, akkor elutasító, kirekesztő attitűdről teszünk tanúbizonyságot. Ha a táborba jelentkező gyermekek fogyatékosságát elbagatellizáljuk, „nincs is semmi probléma", „nem is látszik rajta" kijelentésekkel a speciális nevelési szükségleteiket figyelmen kívül hagyjuk, és hozzáállásunkból hiányzik a támogatás és a közösségvállalás, akkor tagadó attitűdről beszélünk. A sajnálkozó attitűd magába foglalja a fogyatékos gyermekek irányában érzett szánalom érzését, emiatt a táborba való bevonás egyfajta leereszkedő jóindulatként, segélyként jelenik meg. A mássságot elfogadó attitűd fejezi ki, hogy tudjuk, hogy a táborba jelentkező fogyatékos gyermekeknek vannak olyan sajátosságaik, amiket el kell ismerni, értékelni és támogatni azzal a céllal, hogy képes legyen önmaga és a közösség egyenértékű tagjává válni. (Bigazzi, 2013).

3. Környezetbeli változások

Az elfogadó és befogadó szociális közeg mellett kulcsfontosságú a tágabb értelemben vett környezet (közlekedés, épített környezet, kommunikációs eszközök, információ stb.) akadálymentesítésének jelenléte is a táborozás inkluzív szemléletű megvalósításában. Több külföldi kutatás alapján elmondható, hogy a különböző szabadidős tevékenységekben, így a táborozásban való részvételt érintő leggyakoribb akadályok között a közlekedéshez, szállításhoz való hozzáférés hiánya, a programokkal kapcsolatos információk szegényessége, adaptálásuknak, és helyszíni hozzáférhetőségüknek

nehézsége, valamint az általános fizikai segítség hiánya szerepel (Garton és Pratt, 1991; Lockwood és Lockwood, 1991; Taylor, Baranowksi és Young, 1998 in King et al., 2003).

A fogyatékos gyermekek egyenlő esélyű hozzáférhetőségét illetően néhány törvény kihirdetése jelentős mértékű szemléletváltást hozott hazánkban. Ilyen törvények voltak A fogyatékos személyek és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény, majd a 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról és a 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről. Kezdetben az akadálymentesítést alapvetően a mozgáskorlátozott személyek szükségleteire reflektáló középületek átalakítása jelentette, majd később ezt egészítette ki az egyetemes tervezés keretein belül a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés is.

Az 1998. évi törvény szerint: „a közszolgáltatás egyenlő eséllyel hozzáférhető akkor, ha igénybevétele – az igénybe vevő állapotának megfelelő önállósággal – mindenki, különösen a mozgási, látási, hallási, mentális és kommunikációs funkciókban sérült emberek számára akadálymentes, kiszámítható, értelmezhető és érzékelhető; továbbá az az épület, amelyben a közszolgáltatást nyújtják, mindenki számára megközelíthető, a nyilvánosság számára nyitva álló része bejárható, vészhelyzetben biztonsággal elhagyható, valamint az épületben a tárgyak, berendezések mindenki számára rendeltetésszerűen használhatók és a szolgáltatások egyformán igénybe vehetők."

Ha egy szolgáltatás, jelen esetünkben egy tábor tervezésekor a mentális -és viselkedésbeli akadálymentesítés (attitűd és szemléletváltás) megtörténik, az automatikusan magával hozza a fizikai és kommunikációs akadálymentesítés megvalósítására való törekvést és annak tényleges megvalósítását is.

4. Záró gondolatok

A hazai táborkínálat inkluzív vagy szegregált formáira vonatkozó statisztikai adatok hiányában nem tudhatjuk biztosan, hogy a táborok hány százaléka kínál befogadó szolgáltatásokat, annak érdekében, hogy a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együtt legyenek részesei a közös élményeknek. Az American Camp Association felmérése alapján az, hogy a legtöbb program nem befogadó szemléletű, nem azért van, mert a táboroztató pedagógusok elutasító attitűddel rendelkeznek, hanem egyszerűen felkészületlennek érzik magukat a feladatra. Sokan úgy vélik, hogy ahhoz, hogy fogyatékos gyermekeket vonjanak be az egyéni igényeiknek megfelelően a tervezett programokba, „szakértőnek" kell lenniük a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való foglalkozással kapcsolatban. Ezen felül további akadálynak érzik a különböző erőforrások hiányát, mint például a hozzáférhető létesítményeket, vagy a felügyelők létszámának megnövekedett igényét. Amint megértjük, hogy az inklúzió nem hely, program vagy idő által korlátozott lehetőség, hanem egy filozófia, egy létező működési mód, akkor a különböző erőforrások gyakorlatban megjelenő akadályai is kifogásként hatnak, és mind legyőzhetővé válnak (Siperstein et al., 2011).

Nem szeretném azt az illúziót kelteni, hogy inkluzív tábort szervezni könnyű, de azt sem állítom, hogy hihetetlenül nehéz. Sok erőfeszítést és kreativitást igényel, de nem feladatként kell tekintenünk rá, hanem gondolkodásmódként, amely azon alapvetésre épül, hogy minden gyermekre, egyéni képességeit figyelembevéve, a közösség értékes és nélkülözhetetlen tagjaként kell tekinteni.

IRODALOMJEGYZÉK

Bakonyi Anna (2009): Családok „más" gyerekkel a közoktatásban. In: Kállai Ernő és Kovács László: *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában.* Budapest, Nyitott Könyvműhely, Budapest. 86–94.

Bánfalvy Csaba (2008, szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Bigazzi Sára (2013): Előítéletek. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon.* Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 15-35.

Földes Petra (2002): *Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig: gyógypedagógia a közoktatásban és a társadalomban: interjú Zászkaliczky Péterrel.* Új Pedagógiai Szemle 2002/4.

King, G., Lawm, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K. és Young, N. L. (2003): *A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities.* Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 23. sz. 63-90.

Nagy Ádám (2018): *A táborozáspedagógia és helye a pedagógiai rendszertanban. A hidden extracurriculum körvonalai.* Új Pedagógiai Szemle. 68. 5-6.sz 68-85. Forrás: http://real.mtak.hu/83963/1/UPSZ_2018_5_6_tordelt_09_13_u.pdf [2020.08.15.]

NagyÁdám és Veszprémi Attila (2018): *A hidden extracurriculum fogalma.* Új pedagógiai szemle 68. 7-8. 62-75. Forrás [2020.08.15.]: https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-hidden-extracurriculum-fogalma

Nagyné Schiffer Csilla (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése*. (Doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

N. Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. Magyar Pedagógia. 109/2. 105–120.

Schiffer Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE BGGYFK, Budapest. 45-64.

Siperstein G.N, Pociask S, és Barnes K. (2011): *"Let's ALL Play: Helping To Make Inclusion in Summer Camps a Success".* Camping Magazine. Forrás: https://www.acacamps.org/resource-library/camping-magazine/lets-all-play-helping-make-inclusion-summer-camps-success [2020.08.15.]

Szabó László Tamás (1999): A „rejtett tanterv". In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.

Szabó László Tamás (1988): A „rejtett tanterv". Magvető, Budapest.

Törvényi hivatkozások

A fogyatékos személyek és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról

2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről.

INCLUSIVE CAMP EDUCATION

Summary

According to international conventions and domestic legislations, we must ensure equal access to various public services for people with disabilities. However, when planning and organizing a service it is not enough to be in accordance with the legal requirements. It is also very important to form our own attitude about people with disability, to approach the task open minded and to involve them in the process as much as possible. It is not different when planning a summer camp. Plenty of camps accept children with disabilities, but that does not make it an inclusive camp. There is a main difference between integration and inclusion in summer camps. The presentation seeks to reflect briefly on the question of what fundamental changes in attitude and environment need to be done to provide inclusive summer experiences for all children.

Keywords: *camp education, summer camps, inclusion*

AZ Y GENERÁCIÓS GYÓGYPEDAGÓGUSOK ÉRTÉKORIENTÁCIÓJA

MAGYAR ÁGOSTON
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged, Magyarország
magyaragoston@gmail.com

Összefoglaló

Előadásommal körbejárom az Y generáció gyógypedagógusainak tanári attitűdjét, szerepvállalását. Kiemelem a „digitális bennszülöttek" erősségeit és gyengeségeit a pedagógiai munkában. Mely értékeket emelje át a mai kor gyógypedagógusa, és mik azok a szemléletek és módszerek, melyek újításra szorulnak.

Kutatásom részben empirikus, részben pedig szekunder kutatásként, a szakirodalomban megjelent forrásokra építkezik, valamint kérdőíves kutatás segítségével keresi a választ a kérdésekre.

Az előadás fontos, és hiánypótló értekezés az Y generáció helyének pontos meghatározására, és megerősítésére a gyógypedagógus szakmán belül. Rávilágít a szerepváltás pozitív hozadékaira, melynek haszna a gyakorlatban válik igazán értékessé. A tanulók közt lezajlott generációváltás miatt létrejött új kihívások szakmailag megalapozott, és hatékony lépéseket követelnek meg. Erre a pedagógusszerep átformálása és új módszerek alkalmazása jelentheti a megoldást.

Kulcsszavak: *szerepváltás, generációváltás, megoldások, értékmegőrzés, módszerek*

1. A választott téma célkitűzései:

Az életben a generációk váltakozásával folyamatos a szemléletmódok, a szerepek és az értékek változása is. A kutatásomban megkísérlem nyomon követni ezt a folyamatot a gyógypedagógián belül. Az Y generációs gyógypedagógus szerepét próbálom meghatározni, valamint a viszonyát a szakmához, és a többi generációhoz képest. Milyen az új tanári szemlélet és a módszerekhez való hozzáállása? A kérdések megválaszolására saját tapasztalataimmal kiegészítve a szakirodalmi hátteret hívtam segítségül, valamint kérdőíves kutatásommal, az általam fontosnak tartott kérdésekkel próbáltam közelebb kerülni a válaszokhoz.

2. Az Y generáció meghatározása

A generáció fogalma napjainkra átalakult. Korábban a szülők és a gyerekeik születése közt eltelt időintervallumhoz, vagyis 20-25 évhez kötöttünk egy generációt. Mára ezt a biológiai nézetet felváltotta a szociológiai. (*Komár*, 2017) Vagyis egy nemzedéket a társadalmi értékek, események, folyamatok határoznak meg. Megjelent az első „globális generáció", akiket már nem a földrajzi és kulturális határok, hanem, az azonos korszakban és hasonló társadalmi környezetben való szocializáció határoz meg. Ugyanazok a történelmi események, élmények és élettapasztalatok kötik őket össze. Ugyanazokat a trendeket és példaképeket követik. Az első ilyen generáció az Y generáció volt, akik ~1980 és 1994 között születtek. 2001-ben *Prensky* vezette be rájuk a „digitális bennszülöttek" fogalmát, hiszen ők voltak az első olyan nemzedék, akik már születésüktől kezdve a digitális eszközök között nőttek fel, így ezek használata nekik nem okoz gondot. (*Szabó*, 2015) Ugyanakkor a technika fejlődésével, és az országhatárok megnyílásával, az oktatási rendszer korábbi módszertana és szemléletmódja is kihívások

elé lett állítva. Fontos figyelni az Y generációra, mivel 2020-ra a munkaerő 50%-át ők alkotják, míg ez a szám 2025-re már 75% lesz. (*Kamasz*, 2016)

2.1. Az Y generáció jellemzői

Sok a tévhit, illetve a félreértés az Y generációval kapcsolatban, melyre egyszerű magyarázatot a generációk közti szakadékban és a digitális létben kell keresni. A köztudatban elterjedt, általános kép, hogy az Y generáció *„fegyelmezetlen, nem érdeklődő és nem képes koncentrálni”*. Valójában, amikor társaságban vannak és közben a telefonjukat is nyomkodják, *„multitaskingolnak”*. Képesek többfelé is figyelni. Fontosak számukra a társas kapcsolatok, melyekben akkor is kommunikálnak, ha nincsenek egy térben társaikkal. Jól beszélnek idegen nyelveket is. Ugyanakkor muszáj megjegyezni – mint, ahogyan az előző példából is látszik – azonnali kapcsolatfelvételre van igényük. Ez a tulajdonság meglátszik az élet más területein is. Minél gyorsabban szeretnének eredményt elérni, ezért gyakran türelmetlenek, illetve hamar elbizonytalanodnak magukban, ha valami nem sikerül azonnal. A tudásanyag megszerzésénél szelektálnak, haszonelvű gondolkodás jellemzi őket. Érdeklődőek, de megkérdőjelezik, amit tanulnak, hogy miért is lehet fontos ezt számukra megtanulni? Képesek koncentrálni, de csak arra, ami igazán érdekli őket. Gyakran mondják, hogy internetfüggők, ami abból a szempontból igaz, hogy a nagy felületen történő, szabad információáramlásnak köszönhetően ez a generáció naprakész és jól tájékozott a világ dolgaival kapcsolatban, ezáltal határozott véleményük van mindenről. (*Urbán*, 2019)

3. Az Y generációs gyógypedagógus

A gyógypedagógia alapfogalmainak értelmezéséhez hasonlóan a gyógypedagógus fogalomkörének tartalma is állandóan változik. Ennek okai nem csak a generáció jellemvonásaiban keresendők, hanem a változó környezetben és a folyamatosan fejlődő gyógypedagógiai tudományban is. Az utóbbi időben kiszélesedett a szaktudás alkalmazhatóságának a területe, így a kereslet is megnőtt a gyógypedagógusok iránt.

A gyógypedagógiai paradigmaváltás elemeit *Szabó Ákosné* foglalta össze:

1. terminológiai változások: a fogyatékosság értelmezésének megváltozása
2. a fejlesztésorientált diagnosztika és gyógypedagógiai terápiák előtérbe kerülése
3. integrációs szemlélet megjelenése és erősödése az oktatásban
4. a gyógypedagógia ellátási körének bővülése az életkori határok kitágulásával a koragyermekkori intervenciótól a felnőtt sérült személyek gyógypedagógiai kíséréséig
5. a gyógypedagógiai tudás jövőképe: a rehabilitációs aspektus erősítése. (*Máténé*, 2011)

A gyógypedagógus szaktudásának alkalmazhatósági területeinek a bővülésével és a szemléletváltással együtt jár az új módszerek megjelenésének a fontossága, melyek fogadtatása és elterjedése nem mindig sikeres. Egy új módszer hatékonyságának bizonyításához idő kell, mint, ahogy az elterjedésének is. Ebben az Y generációs gyógypedagógusnak különösen fontos szerepe van. Az attitűdjében jelenjen meg az igény az új módszerek felkutatására, és alkalmazási területeinek megtalálására. Legyen képessége az új módszereket elfogadtatni közvetlen környezetével, és tudja behelyezni megfelelő hangsúllyal az intézményben használt, meglévő módszerek közé.

3.1. A pedagógus kompetenciái

Az eddig ismert nyolc pedagógus kompetencia a 122/2018. (VII. 10.) Korm. rendelet által egy új kompetenciával („a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselete és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja”) egészült ki:

1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
3. kompetencia: A tanulás támogatása.
4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.

5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.
6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
7. kompetencia: A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselete és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja.
8. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.
9. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

A pedagógiai kompetencia fogalmának meghatározásánál is azt tapasztaljuk, hogy a terminológia nem egységes. *Falus Iván* szerint a tudás, a nézetek és a gyakorlati készségek összessége, illetve az elkötelezettség ezek alkalmazása iránt az, amik képessé tesznek egy pedagógust az adott területen való sikeres érvényesüléshez. (*Máténé*, 2019)

Noha a terminológiai értelmezés folyamatosan változik, a gyógypedagógus gyakorlati tevékenységének lépései *Szabó Ákosné* nyomán, pontosan meghatározhatóak:

1. diagnózis - az állapot és a teendők meghatározása
2. fejlesztés - a fejlődés lépéseinek elősegítése
3. nevelés - az intézményes nevelés és a család segítése
4. terápia - az eltérő fejlődés belső akadályainak csökkentése
5. rehabilitáció - a környezet életében való részvétel elősegítése.(*Máténé*, 2011)

Fontos megjegyezni, hogy a pedagógus kompetenciák sztenderdjén túl a gyógypedagógus munkája az értelmileg akadályozott személyek minden életkorára kiterjed. Így a kompetenciához rendelt területek is szerteágazóbbak lettek, mint, a fogyatékos személyek egészségvédelme, szociális biztonsága, munkaerő-piaci helyzete, életminősége, és az őket körülvevő környezetben való részvétel feltételeinek támogatása. A 20. század utolsó évtizedeiben a gyógypedagógusok tevékenységi körének változása elindult. Új elemekkel bővült a nevelési, oktatási, fejlesztési, terápiás és rehabilitációs módszerek választéka. (*Máténé*, 2019)

4. Régi és új tanári szerep

A generációváltással párhuzamosan jön a tanári szerep átformálódásának szükségessége is. Az első „digitális bennszülött" nemzedéknél pedig kötelező a megújulás. Felmerül a kérdés, hogy min érdemes változtatni és mi az, amit meg kell hagynunk?

Ami állandó, az a jó tanári kép két állandó összetevője. Az egyik a szakmai tudás, a másik pedig az emberi hozzáállás. Ami generációnként változik, az a két összetevő értelmezése, illetve, hogy milyen tartalommal töltjük meg a fogalmakat. (*Szabó*, 2015)

A szaktudásra is két dolog vonatkozik. Egyrészt, hogy legyen egy jó háttértudása a pedagógusnak, másrészt, hogy ezt a tudást minél hatékonyabban tudja átadni a tanulóinak. A digitális forradalom beköszöntével itt érezhető a legnagyobb szükség a változtatásra, hiszen manapság bárki nagyon gyorsan juthat bármilyen információ birtokába. Evidens lenne ilyenkor a tanári szerepben jelentkező értékvesztésre gondolni, erről azonban szó sincs. Itt jön képbe a tanári szerep változása. A tanár nemcsak birtokosa a tudásnak, hanem képes utat mutatni tanulóinak a szükséges információkhoz, majd megtanítani őket arra, hogyan dolgozzanak a megszerzett tudással. Így tehát a hangsúly a tudás átadásáról a tudás megszerzésének és annak használatának tanítására tevődött át. (*Szabó*, 2015)

A régi tanári attitűd szerint (mely a mai napig is él) a tanár a tudás egyedüli birtokosa, melyet átad, visszakérdez, ellenőriz és értékel. Frontális oktatással mechanikus és reproduktív tanulásra bírja a tanulókat ahelyett, hogy ők maguk – lehetőleg másokkal együttműködve – konstruáljanak tudást. Ez a fajta tanári szerep manapság már nehezen működik, sokszor kudarcot jelent a pedagógus, és motivációvesztést a tanulók számára. (*Szabó*, 2015)

Az új tanári szerep szintén vezetői, irányítói, de inkább, mint tanácsadó. (*Urbán*, 2019) A tanárközpontúságról áttért a tanulóközpontúra. A szemlélet áttért a tanulás tanítására. A tisztelet sem egyoldalú, hanem kölcsönössé vált. Új módszereknek kellett megjelenniük, melyek a tanulók aktivitására épülnek. Ilyenek a kooperatív oktatás, a projektmódszer és a probléma-alapú oktatás. Ezek sok energiát és másfajta szemléletmódot igényelnek a korábban ismert lineáris oktatáshoz képest, ahol

a tanár előre megtervezhette, hogy hogyan kövessék egymást a feladatok a kívánt cél eléréséig. Ma inkább a kívánt célt, illetve részcélokat kell megtervezni és a diákokat folyamatos segítségnyújtás és ellenőrzés mellett elvezetni oda. (*Szabó*, 2015)

Itt fontos megjegyezni, hogy a régi és az új tanári szerep elemeit gyakran ötvözni kell, hiszen az információ megszerzése gyakran a pedagógus jó ütemben és gyorsan átadott háttértudása miatt lesz sikeres. A tanár a tudásának átadásával önálló kutatásra ösztönözheti tanulóit.

4.1. Nehézségek a szerepváltásban

A tanárszerep változásának nehézsége több összetevős probléma. Egyfelől szemléletbeli, másfelől finanszírozás kérdése. A változtatásra így globálisan kell megoldást találni kulturális, gazdasági és politikai téren. Elsődlegesen szemléletbeli változás kell. Észre kell venni, hogy új módszerek kellenek az oktatásba. Erre rengeteg példa is van már meglévő és bizonyítottan használható, mégis méltatlanul háttérbe szorult módszertanokról (pl.: zenepedagógia, játéktevékenységre épülő módszerek). Ellenben vannak a rendszerben tartott, mára már elavult módszerek, melyek vagy cserére, vagy megújításra szorulnának (pl.: kötelező olvasmányok).

Ha a szemléletbeli változás megtörtént, akkor következhet a finanszírozás kérdése, mely által biztosak lehetünk az oktatási rendszer és a tanári szerep pozitív irányú változásában, nem pedig a régi rendszer és szemlélet megszilárdításában. (*Szabó*, 2015)

5. Áttérés az interaktív oktatásra

Ahhoz, hogy az iskolarendszer áttérhessen interaktív oktatásra, hosszú időnek kell még eltelnie. *Tapscott* nyolc lépésre osztja ezt a folyamatot, melyek közül több elhangzott eddig is, de, most lássuk őket összegyűjtve:

1. Lineáris oktatásról át kell térni a hipermédiás oktatásra.
2. Az utasításokat fel kell váltani készítés és felfedezés tevékenységekre.
3. Tanárközpontúság helyett tanulóközpontú szemléletet kell követni.
4. Az anyag befogadása mellett a tanulás tanítására kell a hangsúlyt fektetni.
5. Az iskolai helyett az élethosszig tartó tanulást kell előtérbe helyezni.
6. A sztenderd helyett egyénre szabott tanításra kell váltani.
7. A tanulás ne kín, hanem élvezet legyen.
8. A tanár ne közvetítő, hanem segítő szerepet töltsön be. (*Márkus*, 2017)

5.1. Digitális eszközök hatása az oktatásra és a pedagógusszerepre

A digitális eszközök megjelenése nemcsak az oktatásban, de a pedagógusszerepben is változást hoz. Ez a változás négy területet befolyásolhat, melyek a következők:

1. Szelektálni kell az eszközöket és tananyagokat. Amelyek elavulttá váltak, azokat esetleg újra cserélni.
2. Számítógépes programokkal gyorsabban készíthetünk értékeléseket, melyek segítségével a tanulók is hamarabb kapnak visszajelzést a munkájukról.
3. Az IKT eszközök megjelenésével a tanárok segítő szerepébe beletartozik a kritikus gondolkodás fejlesztése, az információs műveltség megalapozása és az együttműködési készségek fejlesztése.
4. Újra kell gondolni a diákok számára átadni kívánt készségeket és képességeket aszerint, hogy melyektől válhatnak az információs társadalom hasznos és tudatos tagjaivá. (*Márkus*, 2017)

Prievara Tibor öt olyan képességet fogalmaz meg, melyeket hasznosnak tart fejleszteni az iskolában töltött idő alatt, hogy aztán a munka világában sikeresebben tudjon elhelyezkedni a tanuló. Az öt képesség a következő:

1. együttműködés
2. tudásépítés
3. IKT használat
4. valós problémák megoldása
5. innováció és az önszabályozás (*Márkus*, 2017)

5.1.1. Internet-pedagógus

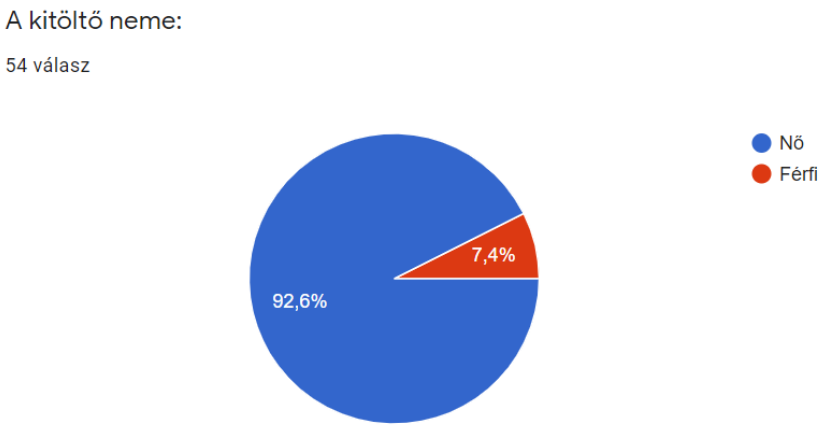
Falus Iván és *Pólya György* kritériumai szerint a jó internet-pedagógusnak a következő tudással és képességekkel kell rendelkeznie, hogy sikeresen tudjon érvényesülni:

1. ismerje és érdekelje a saját tantárgyát/tantárgyait
2. kritikai érzék
3. magas szintű számítástechnikai ismeretek
4. elemzőképesség, információrendszerezési képesség
5. magas általános műveltség
6. etikusság, erkölcsösség, felelősségérzet
7. tolerancia
8. igényesség
9. motivációs képesség (megfelelő tanulási környezet megteremtése, önálló gondolkodásra, felfedezésre és munkára való ösztönzés) (*Fehér*, 1999)

6. „Y generációs gyógypedagógusok a pályán" kérdőív elemzése

A kérdőívet 2020 júniusában töltötte ki 55 fő Y generációs gyógypedagógus. A kérdőívnek több célja volt. Egyfelől bemutatja az Y generációhoz tartozó gyógypedagógusok helyzetét, másrészt megerősíti, avagy megcáfolja a velük kapcsolatos sztereotípiákat és választ keres a generációk közti szakadék okára is. A kérdéseknél a kitöltőknek lehetőségük volt egyéni válaszok megadására is. Az egyes kérdéseknél a válaszadók számához rendelt százalékos eredmény változó, mivel a különböző kérdéseket eltérő számú kitöltő válaszolta meg.

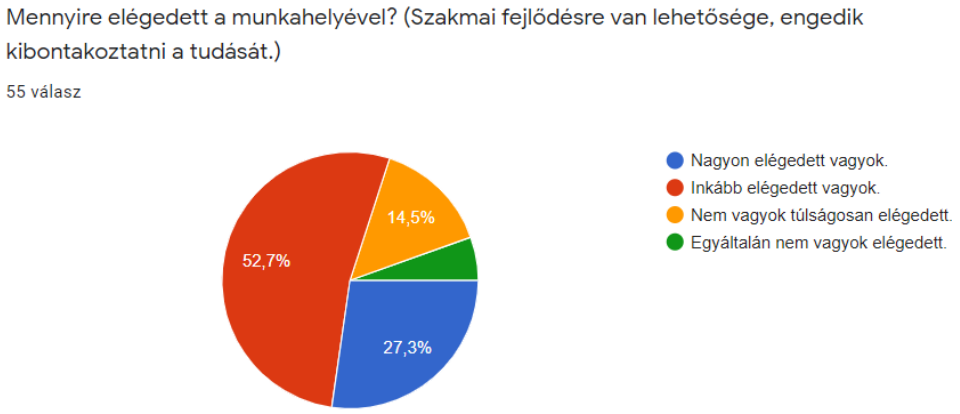
Az első kérdés igazolja, hogy a gyógypedagógia, mint „elnőiesedett" szakma fogalma nem ennél a nemzedéknél dől meg. 54 válaszadóból 50 nő és 4 férfi volt. (**1. ábra)**



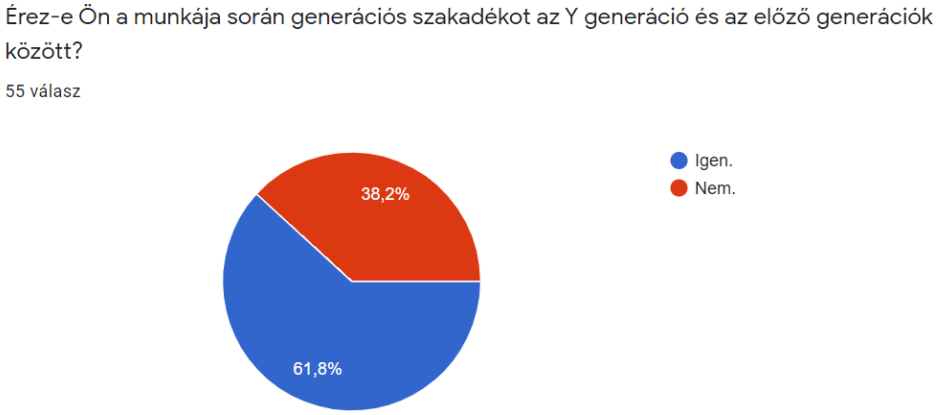
1. ábra: *Nemek aránya a kitöltők között.*

A kitöltők legnagyobb hányada a fővárosban dolgozik (34 fő, 61,8%), a második legtöbb jelölés a vidéki városra esett, amit a megyeszékhelyek és a falu követett. Egy és tizenhárom év között vannak a pályán, a legtöbben négy-öt éve. Érdekes, hogy a 35 kitöltő (63,6%) nem váltott munkahelyet pályája eleje óta, holott ezt a nemzedéket tartják a legrugalmasabbnak munkahelyváltás terén. A válaszadók közül 44 fő (80%) nagyon elégedett, vagy inkább elégedett a munkahelyével, szakmai fejlődésre és tudásának kibontakoztatására van lehetősége. 8 fő (14,5%) nem túlságosan, és 3 fő (5,5%) pedig egyáltalán nem volt megelégedve a munkahelyével. (**2. ábra**) Saját tudásukat tekintve 32 fő (58,2%) érezte nagyon magabiztosnak, vagy inkább magabiztosnak szakmai tudását a gyógypedagógus-képzésből kikerülve. 23 fő (41,8%) pedig egyáltalán nem, vagy nem túlságosan érezte annak. Ez az adat arra enged következtetni, hogy nemcsak a köznevelésben, de a felsőoktatásban is érdemes lehet átgondolni a szerepváltást és újfajta módszerek bevitelét. A kérdésre, hogy tudtak e új szemléletet és/vagy módszert beépíteni a munkájukba, melyet az idősebb kollégák is elfogadtak, 30 fő (54,5%) mondta, hogy igen, 25 fő (45,5%) pedig, hogy nem. Ennek persze lehet oka az is, hogy valaki nem is próbált újítani. 24 fő meg is írta, hogy milyen újdonságot vitt be a munkahelyére, melyek közül nyolc

válasz az IKT eszközök voltak. Mely adat csak megerősíti az IKT-s eszközök helyének indokoltságát. Ugyanakkor megemlítették a team-munka és a tanulóközpontú tanítás fontosságát. A megkérdezettek közül 34 fő (61,8%) érez a saját maga és idősebb kollégái között generációs szakadékot. (**3. ábra**) Ennek okaként 17 fő (50%) jelölte meg, hogy eltérő szemlélettel tekintenek a fejlesztő nevelés-oktatásra. 11 fő (32,4%) jelölte meg, hogy különböző módszerekkel dolgoznak. Ez ismét az eltérő szemléletek és módszerek közelítésének szükségességére hívja fel a figyelmet.



2. ábra: *Az Y generációs gyógypedagógusok nagy része elégedett a munkahelyével.*



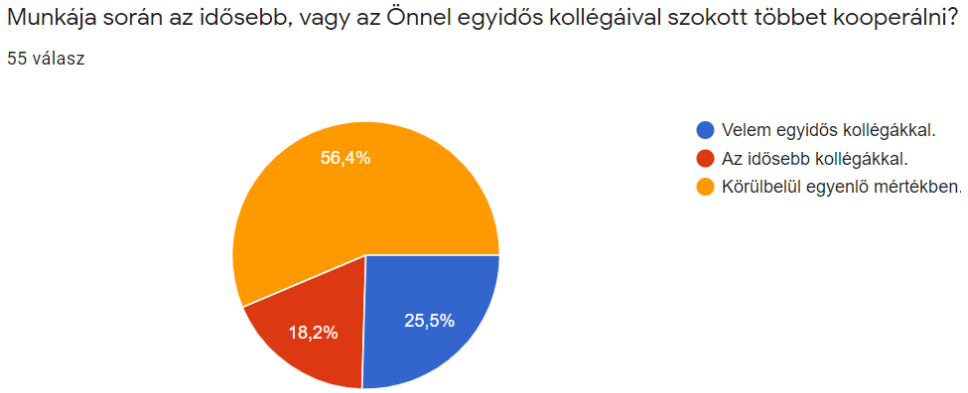
3. ábra: *Érezhető a generációk közti szakadék.*

A kérdésre, hogy változott e a pedagógusok szerepértelmezése és módszerei az Y generáció színrelépésével, a válasz 42 fő (76,4%) szerint, igen, tehát a váltás egyértelműen elkezdődött. (**4. ábra**)

4. ábra: *Elindult a szerepértelmezés és a módszerek megújítása.*

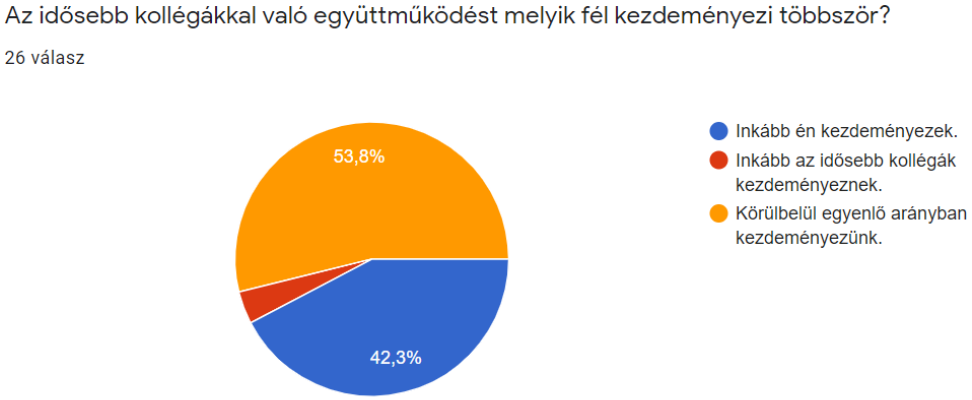
Arra a kérdésre, hogy az idősebb kollégák hallgatnak e a fiatalabbakra, elfogadják e az észrevételeiket 37 fő (68,5%) mondta, hogy igen, vagy inkább igen. Ez az eredmény jobb lett, mint amire az előzetes feltételezéseim engedtek következtetni.

Az utolsó kérdéskörben a generációk közti együttműködésről kérdeztem az Y generációt. Első kérdésre, hogy a munka során az idősebb kollégákkal, vagy a saját korosztályukkal tudnak e jobban kooperálni, 31 fő (56,4%) mondta, hogy körülbelül egyenlő mértékű az együttműködés aránya, 14 fő (25,5%) állította, hogy saját korosztályával és 10 fő (18,2%), hogy inkább idősebbekkel szokott többet együtt dolgozni. (**5. ábra**) A válaszokból kiderül, hogy az Y generáció rugalmas, képesek az együttműködésre saját-, és az előző generáció gyógypedagógusaival is.



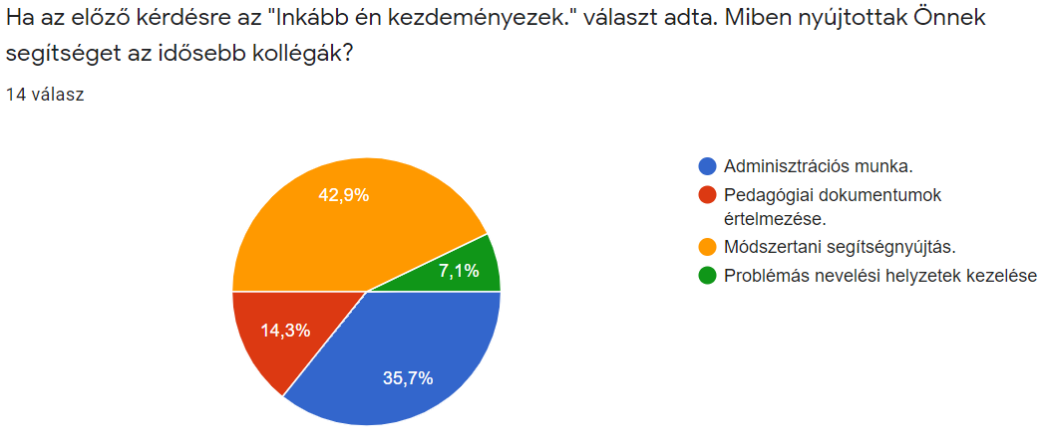
5. ábra: *Az Y generáció képes nyitni bármelyik generáció felé.*

A kérdésre, hogy melyik fél kezdeményezi többször az együttműködést 14 fő (53,8%) válaszolta, hogy ez egyenlő arányban történik meg. 11 fő (42,3%) válaszolta, hogy inkább ők, és 1 fő (3,8%) mondta, hogy idősebb kollégái kezdeményezik gyakrabban az együttműködést. (**6. ábra**) Ebből következik, hogy az előző generációk még mindig bizalmatlanok a fiatalabb nemzedékkel szemben.



6. ábra: *Az előző generációk még mindig nehezen nyitnak a fiatalabb nemzedék felé.*

A következő kérdés arra vonatkozott, ha inkább az Y generáció kezdeményez, akkor miben kérhetnek segítséget? A válaszadók közül 6 fő (42,9%) mondta, hogy módszertani segítséget kér, ezen kívül említették az adminisztrációs munkát és a pedagógiai dokumentumok értelmezését, illetve egy fő a problémás nevelési helyzetek kezelését. Ez a kérdés viszont igazolja, hogy nemcsak a régi és új tanári szerepeket kell ötvözni, hanem a módszertanból is van mit átemelnünk az új módszerek közé! (**7. ábra**)



7. ábra: *A szerepváltás és módszerváltás nem kell, hogy teljes cserét jelentsenek.*

7. Összegzés

A kérdőív, a szakirodalmi háttér és a saját tapasztalataim alapján biztosnak látom, hogy a tanári szerep átformálódása és az új módszerek beépítése már folyamatban vannak. A szerepváltáshoz szükséges készségek és képességek már megvannak, csak idő kell, míg beépülnek és elfogadottak lesznek, ahogy a módszerek is jelen vannak már, csak nagyobb hangsúlyt és figyelmet kell kapniuk a pedagógiai módszertanok palettáján. A gyógypedagógia terminológiája a generációváltással nem változott, csak kiegészült, illetve a fogalmak értelmezésének változása, ami állandó.

IRODALOMJEGYZÉK

Online hivatkozások

Fehér Péter (1999): *Milyen legyen az Internet-pedagógus* Forrás: https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/milyen-legyen-egy [2020.06.29.]

Kamasz Melinda (2016): *A munkaerőpiac jövője – sarkunkon az Y generáció* Forrás: http://europass.hu/a-munkaeropiac-jovoje-sarkunkon-az-y-generacio [2020.06.27.]

Komár Zita (2017): *Generációelméletek* Forrás: https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek [2020.06.25.]

Márkus Anna (2017): *Megváltozott diákok – változó pedagógusok? 2. rész* Forrás: https://barankovicsarchiv.hu/cikk/jovoido-ifjusagkutatasi-muhely/megvaltozott-diakok-valtozo-pedagogusok-2-resz [2020.06.25.]

Szabó Éva (2015): *A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században* Forrás: http://www.eltereader.hu/media/2015/07/Okt_inf_DNK_0714_READER.pdf [2020.06.26.]

Urbán Orsolya: *Digitális tanulók és pedagógusok – Áthidalható a szakadék? 1.-2. rész* Forrás: https://shoeshine.hu/blog/29-orsz%C3%A1gos-h%C3%ADr/2377-digit%C3%A1lis-tanul%C3%B3k-%C3%A9s-pedag%C3%B3gusok-%C3%A1thidalhat%C3%B3-a-szakad%C3%A9k-1-r%C3%A9sz?highlight=WyJkaWdpdFx1MDBlMWxpcyIsInRhbnVsXHUwMGYzayIsImRpZ2l0XHUwMGUxbGlzIHRhbnVsXHUwMGYzayJd [2020.06.28.]

Máténé Homoki Tünde (2011): *A gyógypedagógiai gyakorlatok kézikönyve* Forrás: https://jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/A_gyogypedagogiai_gyakorlatok_kezikonyve.pdf [2020.06.28.]

Máténé Homoki Tünde (2019): *Gyógypedagógiai gyakorlatok kézikönyve* Forrás: http://jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Gygypedaggiai_gyakorlatok_kziknyve/index.html [2020.06.28.]

VALUE ORIENTATION OF Y GENERATION SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Summary

In my presentation I explore the teaching attitude and role engagement of special education teachers of the Y generation. I highlight the strengths and weaknesses of "digital natives" in pedagogical work. I discuss the values that should be kept by today's special education teachers, and the approaches and methods that need innovation.

My research is based partly on empirical and partly on secondary research. It is based on sources published in the related literature, and questionnaire research.

This presentation is important and fills the gap in regards to pinpoint and confirm the place of Y generation within the profession of special education. It highlights the positive benefits of role change, the benefits of which become truly valuable in practice. The new challenges posed by the generational change that has taken place among the students require professionally sound and effective action. The reshaping of teacher role and the use of new methods could mean the solution.

Keywords: *role change, generational change, solutions, value preservation, methods*

SZÜLŐI ELVÁRÁSOK ÉS SZOLGÁLTATÁSSZERVEZÉS A MAGYARORSZÁGI KORAI FEJLESZTÉS KIALAKÍTÁSÁBAN

MAGYAR ADÉL
Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged, Magyarország
magyaradel.marta@gmail.com

Összefoglaló

A magyar korai fejlesztés rendszerszintű szervezése az European Agency for Special Needs and Inclusive Education ajánlásain (2005) alapult. A szolgáltatási modell kialakításkor a jogszabály alkotói és az intézményhálózat létrehozói törekedtek arra, hogy a korai intervenció kliensútja, ezen belül a pedagógiai szakszolgálati ellátás megfeleljen az

- elérhetőség,
- közelség,
- költségfedezet,
- a szolgáltatások sokfélesége és
- az interdiszciplináris team munka

elvárásainak. Hogy az európai ajánlások és a magyar családok szükségletei egymással megegyezőek voltak-e, és a hazai igények jeleztek-e specifikus elvárásokat a kialakuló korai fejlesztő gyógypedagógusok és társ-szakemberek számára, ezt olyan könyvek tartalomelemzésével kívánjuk vizsgálni, melyeknek szerzői értelmi fogyatékos gyermekek szülei. A könyvek narratívái azt a 20. századi helyzetet vázolják, amely megelőzte az értelmi fogyatékos gyermekek legkorábbi - a szülők szükségletein is alapuló - intézményes ellátásának létrejöttét.

Kulcsszavak: *gyógypedagógia, szolgáltatásszervezés, tartalomelemzés, korai fejlesztésmagyar nyelvű kulcsszavak*

1. A kora gyermekkori intervenció

1.1. Európai helyzetelemzés – eredmények és ajánlások

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért (European Agency for Development in Special Needs Education; továbbiakban: Európai Ügynökség) 2003-2004-ben 19 európai ország szakértőinek bevonásával készített felmérése azokat a kulcstényezőket elemezte, amelyek a koragyermekkori intervenció meghatározó tényezői. A projektet lezáró Jelentés a kulcstényezők mellett a gyakorlatban alkalmazható ajánlásokat is megfogalmazott. (Soriano, 2003)

Az Európai Ügynökség problémafelvetései a következők voltak:

- Milyen szerepet kell betölteniük a szolgáltatóknak és a szakértőknek a korai fejlesztéssel kapcsolatos ellátás keretein belül?
- A koragyermekkori intervenciós csoportok összetétele és a szakemberek képzése.
- A koragyermekkori intervenció célcsoportjával összefüggő változások.
- Melyek a legmegfelelőbb eszközök a gyermekekkel és családjaikkal folytatott munka során?

Az Európai Ügynökség a vizsgált országok oktatási és rehabilitációs dokumentumaira, az Eurlyaid kiadványaira támaszkodva követte nyomon a korai fejlesztés fogalom- és tartalomváltozását a koragyermekkori intervenció fogalmáig.

A Jelentés megfogalmazott egy korszerű, koragyermekkori intervencióra vonatkozó munkadefiníciót: „A korai fejlesztés a fiatal gyermekek és családjaik számára biztosított, a gyermek bizonyos életszakaszában kérhető szolgáltatások/ellátások összessége, mely bármilyen cselekvést magában foglal, ami

- a gyermek személyes fejlődésének biztosításához (ezen belül a gyógypedagógiai korai fejlesztéshez),
- a családi kompetenciák erősítéséhez és
- a család és a gyermek társadalmi inklúziójának elősegítéséhez szükséges.

A szolgáltatásokat lehetőség szerint helyi szinten, a gyermek természetes környezetén belül, családközpontú multidimenzionális csoportmunka keretében kell biztosítani."

Nyilvánvalóvá vált, hogy a korai beavatkozás tevékenységét olyan elemek határozzák meg, amelyek a nevelés többi szakaszára nem jellemzőek: a gyermek életkora és a feladat összetett, komplex jellege. Ezért a koragyermekkori intervenció során szükséges az érintett szakmák közös erőfeszítése, a szereplők interakciója, a szolgáltatók együttműködése és a szülők és lehetőleg a többi családtag bevonása a folyamatba.

Ahhoz, hogy a koragyermekkori intervenciós tevékenység hatékonysága mérhetővé, kimutathatóvá váljon, költséghatékony beavatkozási forma legyen, valamennyi érintett szereplő felől információra van szükség. Ehhez vizsgálni, kontrollálni kell

- a gyermek fejlődését;
- a család elégedettségét;
- a szakemberek elégedettségét és kompetenciájukat;
- és a közösség elégedettségét, a megszerzett előnyöket, a befektetések költséghatékonyságát.

Az Eurlyaid vizsgálati eredményeihez hasonlóan megállapítást nyert, hogy a szolgáltatások rendkívül eltérő módon és szélsőségesen különböző társadalmi, gazdasági és politikai környezetben valósulnak meg.

Ugyanakkor fontos közös vonások jellemzik a koragyermekkori intervenciós szolgáltatásokat. Ezek a közös vonások a következők:

Elérhetőség: mindenki számára, mindenhol azonos minőségű szolgáltatás érje el a gyermeket és családját.

Közelség (közel térben és közel valakihez): a szolgáltatások lehető legteljesebb mértékű decentralizációját jelenti: a családok lakóhelyéhez való közelséget, illetve az otthonukban nyújtott szolgáltatást. Ugyanakkor olyan közelséget is jelent mindez, amely minden egyes család saját, egyedi igényeinek feltárását és az arra adott differenciált segítségnyújtást is magában foglalja.

Költségfedezet: a szolgáltatások a legtöbb országban ingyenesek vagy minimális költséggel járnak a családok számára.

Interdiszciplináris team-munka: a gyermek és a család számára szolgáltatást nyújtó szakemberek különböző tudományok és hivatások képviselői.

A szolgáltatások változatossága: az interdiszciplináris team olyan segítségnyújtást tesz lehetővé, amely az oktatási, a szociális és az egészségügyi szektor szereplőit vonja be a prevenció három szintjén.

Az elsődleges prevenció a problémák általános megelőzését és szűrését jelenti. Itt az oktatásügyi, egészségügyi és szociális szektor is jelentős szerepet vállal. A másodlagos prevenció a felismert rendellenességek előfordulásának csökkentése. A harmadlagos prevenció pedig a felismert rendellenességből fakadó további társuló problémák leküzdése.

A koragyermekkori intervenció minőségét a következő kulcsfontosságú tényezők határozzák meg:

A megjelenő célcsoportok: Az utóbbi években jelentős változást tapasztalható a korai fejlesztésre kerülő gyermekek életkorában és tulajdonságaiban. Egyre több a pszichológiai és a szociális-érzelmi zavarral küzdő gyermek.

*Csoportmunka:*a korai fejlesztést végző szakértők szerepe és felelőssége nagy, kiemelt szerepet kap a valódi, jól működő együttműködés megszervezése a családok bevonásával, hangsúlyossá válik az interdiszciplináris munka.

*Szakemberek képzése:*a korai fejlesztés szakértőinek kezdeti és további képzése, mely a közös fogalmak megértésén és alkalmazásán alapulva a közös munka hátterét adó tapasztalatokat biztosítja. Formái lehetnek: alapképzés, továbbképzés és belső képzés.

Munkaeszközök: egyéni családgondozási terv vagy ezzel egyenértékű dokumentum kidolgozása és folyamatos nyomon követés szükséges. Ennek eszköze a folyamatközpontú mérés és az egyéni tervek kidolgozása.

1.2. A magyarországi kora gyermekkori fejlesztés pedagógiai szakszolgálati protokolljának megalapozása

A huszadik század végén a gyógypedagógiai tevékenység, ezen belül a kora gyermekkori intervenció középpontjában kizárólag a gyermek állt. A pedagógiai tevékenység ebben a korai időszakban is klien-központú volt. Bár a korai fejlesztés a gyógypedagógiai gyakorlat szemléletbeli változását, paradigmaváltást igényelt – amit a gyermek életkora és a feladat összetett, komplex jellegetett indokottá – a szakemberek részéről a legutóbbi évekig váratott magára a környezet aktív bevonása a fejlesztés folyamatába. Az elmúlt két évtizedben a gyermek, a család és az ő környezetük bevonása, a szinergiák feltárása és a fejlesztési folyamatban való hasznosításuk figyelhető meg. Jelenleg a magyarországi gyógypedagógiai gyakorlatban az az ökológiai rendszerszerű megközelítés érvényesül, amelya kora gyermekkori intervencióta 0-3 éves korú, speciális megsegítést igénylő gyermekekre és családjaikra vonatkoztatja. Magába foglalja a szűrést, a probléma-felismerést és -jelzést, a diagnosztizálás folyamatát, a különböző terápiás módszereket, illetve a gyógypedagógiai fejlesztő és tanácsadótevékenységet. A magyar köznevelés intézményrendszere, a pedagógiai szakszolgáltatás ezeknek a komplex tevékenységeknek teret ad, ezzel a korai intervenció során gyakran már prevenciós jelleggel jelennek meg. Az ökológiai rendszerszerű megközelítés az egyéni differenciálás módszerét a speciális beavatkozást igénylő gyermekcsoportok és családjaik szükségletei, lehetőségei és igényei szerint használja.

Magyarországon a kora gyermekkori intervenció során szükséges fejlesztő és terápiás beavatkozások biztosítása a köznevelés területén a pedagógiai szakszolgálati tevékenység feladatai közé tartozik (gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás, gondozás), illetve az óvodákban integráltan nevelkedő SNI gyermekek számára biztosított utazó gyógypedagógusok által történhet. A 2011. évi nemzeti köznevelésről szóló CXC. törvény (a továbbiakban Nkt.) 18. §-a tíz pedagógiai szakszolgálati tevékenységet határoz meg. Az Nkt. a pedagógiai szakszolgálatok feladatát az alábbiak szerint írja le: „A szülő és a pedagógus nevelő munkáját, valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását pedagógiai szakszolgálat segíti.” A 0-3 (5) év közötti kora gyermekkori intervencióra jogosult gyermekek - a 15/2013-as EMMI rendelet 18.§ (2) bekezdésében felsorolt szakszolgálati feladatok közül - az alábbi tevékenységek igénybevételével juthatnak fejlesztő és terápiás ellátáshoz:

a) gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás (továbbiakban korai fejlesztés)
b) fejlesztő nevelés
c) szakértői bizottsági tevékenység
d) nevelési tanácsadás
e) logopédiai ellátás
f) konduktív pedagógiai ellátás

A pedagógiai szakszolgálatok feladatait, működési feltételeit a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet részletesen szabályozza. A rendeletben meghatározott feladatok országosan egységes gyakorlati megvalósulásának lehetőségét segíti a köznevelés intézményrendszerére vonatkozó, a kora gyermekkori ellátáshoz kapcsolódó öt specifikus protokoll kidolgozása. A fejlesztő és terápiás munka protokollja a kora gyermekkori intervenciós ellátás során észlelt és diagnosztizált átlagostól eltérő (atipikus) fejlődésű gyermekek számára nyújtható fejlesztő és terápiás módszereket, azok indikációját, valamint a pedagógiai szakszolgálati ellátás biztosításához szükséges személyi és tárgyi feltételeket tartalmazza.

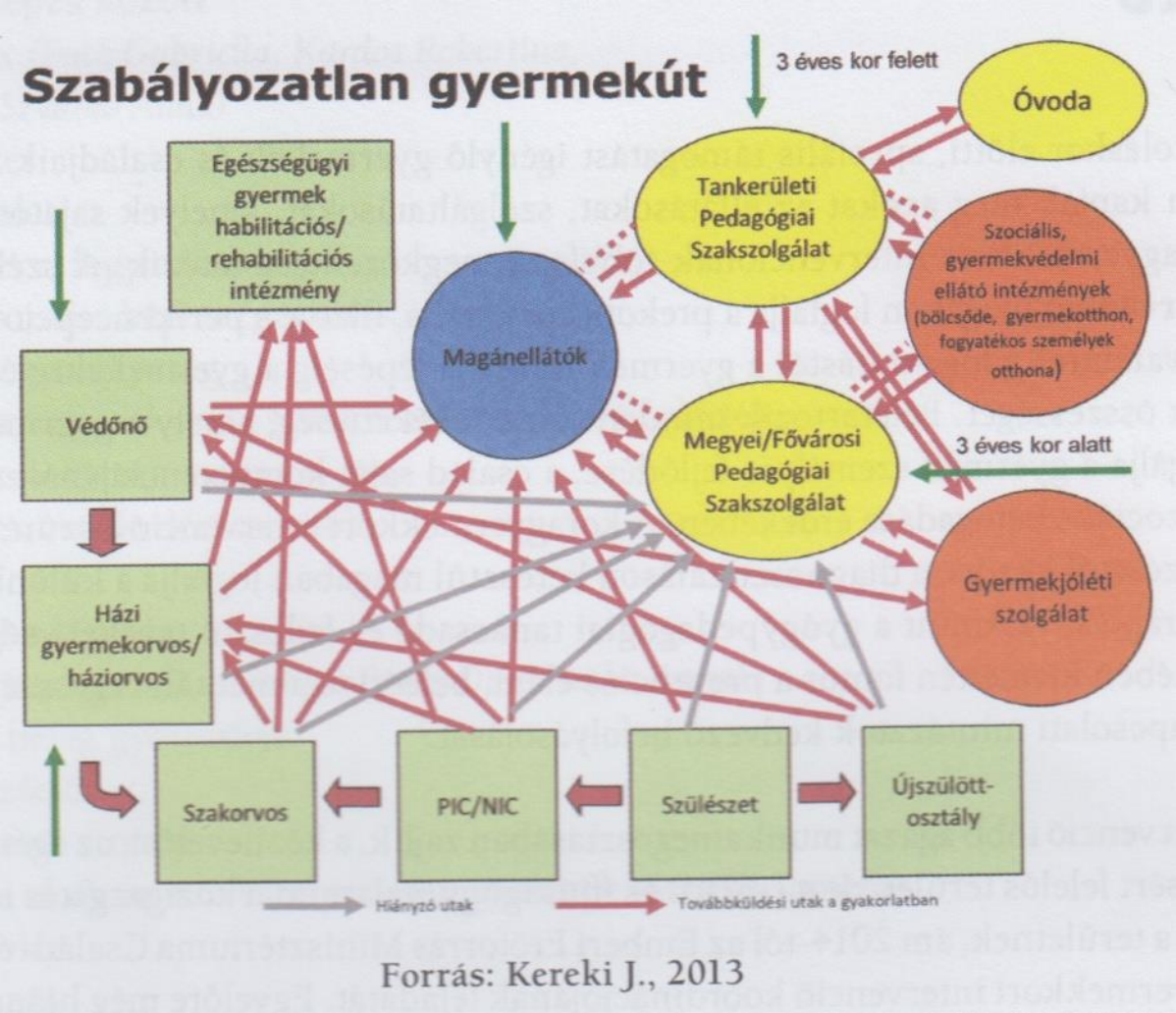
Az egyes diagnózisokhoz rendelt fejlesztő és terápiás eljárások alkalmazását napjainkban behatárolja a szakember-ellátottság erős földrajzi centralizáltsága. A 15/2013. (II.26.) EMMI rendeletmegengedi a szakemberek szakszolgálatok közötti áttanítását, mely lehetővé teszi a kisebb

falvakban, a többszörösen hátrányos helyzetű, atipikus fejlődésű gyermeket nevelő családok számára is a speciális terápiák elérhetőségét. Fontos tehát egy egységes fejlesztő és terápiás rendszer kidolgozása, melyben minden érintett gyermek és család a számára a legkomplexebb fejlesztést kaphatja. Ehhez azonban szükséges az ágazatok (egészségügyi, szociális és köznevelési) koordinált együttműködése, a közös ismeretanyag elsajátítása a szektorok szakemberei számára, a család és a gyermek bemeneti, terápiás és kimeneti szakaszainak párhuzamosságokat kerülő, összehangolt kommunikáción alapuló működtetése.

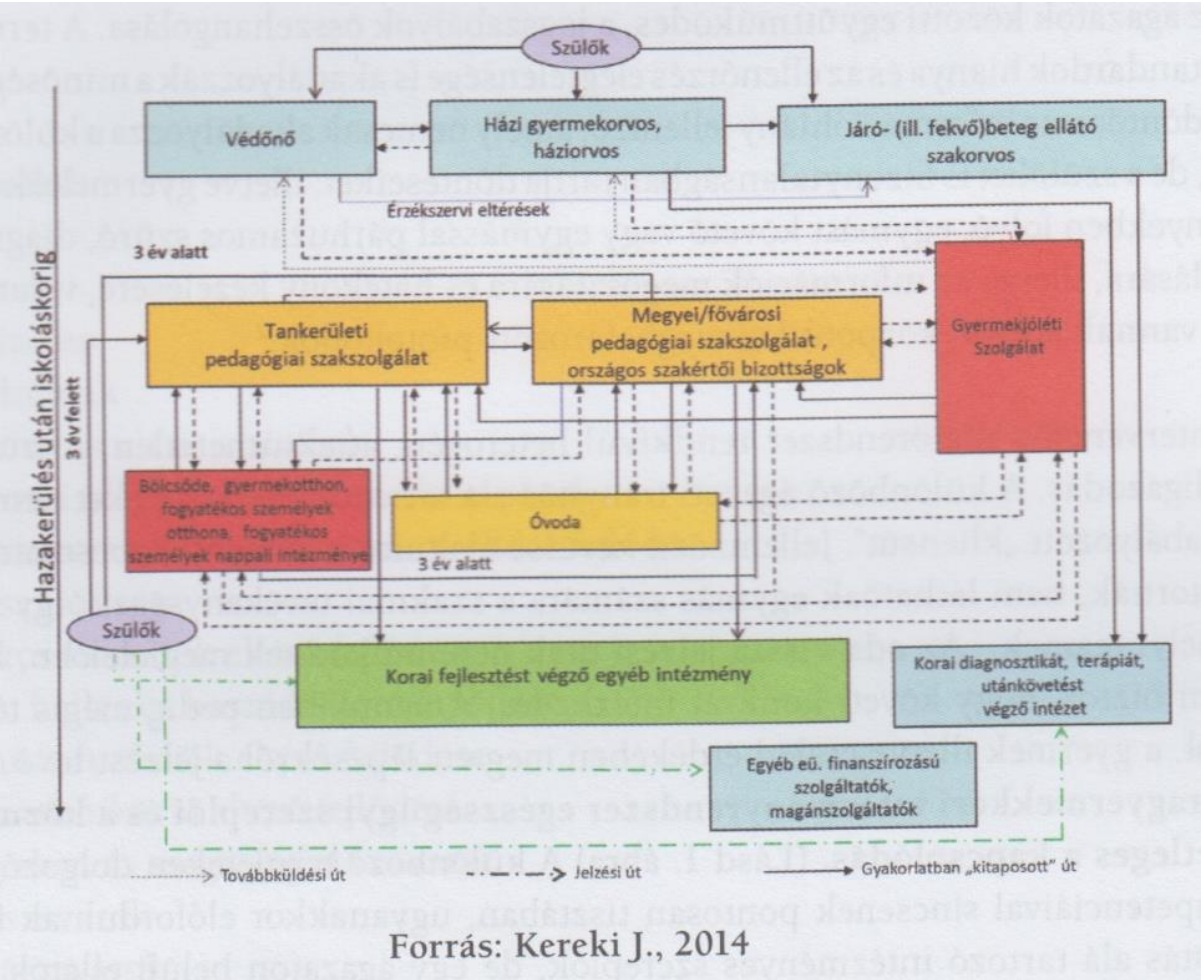
Magyarországon a Széchenyi 2020 program keretében 2017 tavaszán indult el és jelenleg is zajlik "A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése" projekt, amely az iskoláskor előtti eltérő, megkésett fejlődésű gyermekek és családjaik hatékonyabb, a szükségletekhez jobban igazodó, magasabb színvonalú ellátását valósítja meg.

Az EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001 projekt elsődleges célja olyan egységes gyermekút kialakítása, amelyben a különböző szakterületekhez tartozó kora gyermekkori intervencióval foglalkozó szakemberek együttműködése és a továbbküldési utak pontosan koordináltak. A gyermekút kialakítása kapcsán az eltérő, megkésett fejlődésű gyermekek minél korábbi életkorban történő felismerése, a probléma azonosítása és a diagnózis pontos felállítása érdekében egységes szűrési, mérési, vizsgálóeljárások, valamint irányelvek, protokollok kerülnek bevezetésre.

A projekt törekszik az iskoláskor előtti gyermekekkel foglalkozó szakemberek tudásának bővítésére, amelynek keretében az ellátórendszerről, a társágazati szereplők feladatairól, kompetenciáiról, az együttműködésük mikéntjéről, a köztük lévő és a szülőkkel való kommunikációról kapnak ismereteket. A szülők gyermekük fejlődésével, az ellátórendszerrel, a továbbküldési utakkal kapcsolatos ismereteinek bővítése növeli a szülők kompetencia érzését, önértékelését, ugyanakkor csökkenti - különösen a hátrányos társadalmi helyzetben élők – elszigeteltségét.



Forrás: Kereki J., 2013



1. ábra*: A kora gyermekkori szolgáltatást nyújtó intézmények kapcsolódásai spontán és szabályozott kliensúttal (Forrás: Kereki J., 2015)*

1.3 Együttműködés a családdal

A kora gyermekkori intervenció ökológiai-rendszerszerű megközelítésének kulcsszereplője a gyermek közvetlen környezetének képviselője, a szülő. A gyermek fejlődésében jelentős szerep jut a velük való kapcsolat minőségének, a szociális interakciók hatásának. Érvényes ez a gyermek – szülő – szakember „háromszög" valamennyi tagja között létrejövő interakcióra és azok hatásaira.

A pedagógiai szakszolgálat munkatársai számára a család belső erőforrásainak megőrzése és a családon belüli kompetenciák erősítése, mint közvetett cél jelenik meg a korai ellátásban részt vevő gyermek és szülei számára. A szakemberek szenzitivitása, munkája során a megfigyelés, megértés, segítés és jelenlét szerepének kiemelt jelentősége elengedhetetlen a fejlesztő team tagjaként és a gyermeket fejlesztő, a gyermek családjával szorosan együttműködő személyként is.

A családokkal való partneri együttműködés kialakítása kiemelt feladata "A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése" projektnek, melyről a program szakmai vezetője így ír: „A kora gyermekkori intervenció egyik sarkalatos pontja a szolgáltatásokhoz való mielőbbi hozzáférés. Ezért lényeges a szülők számára az ellátórendszer, a gyermekút megismerése, az ellátórendszerhez kapcsolódó tudás bővítése. Fontos szempont az is, hogy nemcsak a szakembereknek szükséges egy egységes tudás megszerzése, a szülőknek ugyanezt a tudást a megfelelő „szülői nyelven" át kell adni ahhoz, hogy a szakemberek és szülők között a közös tudásalapú együttműködés kialakulhasson…Ugyanakkor a szülők képzése indirekt módon, a szakembereken keresztül is megvalósul, hiszen a gyermekek fejlődésével, nevelésével, az eltérések felismerésével, az ellátórendszer működésével kapcsolatos legkorszerűbb információk átadásával az ellátásban résztvevő szakemberek az érintett témákkal kapcsolatban felmerülő kérdésekben kompetens szakértőként tudják segíteni a szülőket." (Kereki, 2017)

2. Szülőkönyvek, szülőszerep

Láthatjuk, hogy a magyarországi gyógypedagógiai kora gyermekkori beavatkozás, a „gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás" pedagógiai szakszolgálati protokollja milyen erősen fókuszál a szülőkkel való értő együttműködésre. De mi előzte meg a 2017-ben elindított, 5,7 milliárd forintból megvalósuló, a résztvevő ágazatok együttműködését erősítő szolgáltatói háló kialakítását? Milyen információk álltak rendelkezésére azoknak a szakembereknek, akik a program tervezését megalapozó előtanulmányokat megírták? Mit tudhatunk, van-e ismeretünk arról, hogy a 20. században az ellátáshoz nem, vagy későn hozzáférő, az egészségügy medikális szemlélettel működtetett ellátórendszerében évekig pusztán a szakorvosi rendeléseket látogató, a háziorvosi és védőnői hálózat jóakaratú tagjainak segítő szándékára hagyatkozó szülők mit szerettek volna biztosítani gyermeküknek?

2.1. Magánügy vagy önsegítő csoport: szülők aktivitása fogyatékos gyermekeikért

A rehabilitáció társadalmi szemléletének változása, a fogyatékosság akadályozottságként való értelmezése, a „magánpech" társadalmi szerepvállalást is sürgető közüggyé alakulása Magyarországon, a rendszerváltozást követő években kedvezően hatott a fogyatékos gyermeket nevelő családokra is. A '90-es évektől – elsősorban a fővárosban, majd vidéki nagyvárosokban is – először önsegítő csoportokat, majd civil szervezeteket hoztak létre.Szerepük a felvilágosítás, a képviselt fogyatékossági csoport, az gyermekeket nevelő családok számára szolgáltatás megszervezése, nyújtása, érdekképviselet, az adott csoport társadalmi láthatóvá tétele volt. Első kiadói voltak a képviselt populáció saját élményen alapuló, kis példányszámban kiadott könyveinek, írásainak. Ebben az időszakban néhány „nagy" szervezet széles szolgáltatói profillal is működik, de szövetség, közös fellépés nem jön létre. Az ő kapacitásuk a civil szektor állami „kordában tartása" miatt saját képviselt csoportjuk szolgálatát teszi lehetővé számukra.Pl.: Rett-szindróma Egyesület, Down Alapítvány, Williams-szindróma Társaság, Halmozottan Sérültek Szülőszövetsége. Ne felejtsük el, hogy ebben az időszakban – mint a térség volt szocialista országaiban másutt is – a fogyatékos, értelmi fogyatékos gyermekek és családjuk számára a „szolgáltatást" a viszonylagosan kisszámú, nagylétszámú közoktatási intézmények (iskolák) és később életkorban a nappali ellátást, illetve bentlakást nyújtó szociális intézmények jelentették.

A szülők hangja a papír alapú kiadványokon, szóróanyagokon, illetve szerencsés esetben egy-egy civil szervezet könyv formátumú lapjain jutott el nagyobb hatósugarú körben a sorstársakhoz, illetve a szakemberek kezébe, hogy betöltsék szerepüket: a szemléletformálást, a közös gondolkodás elindítását, vagy néha csak kiírják magukból, számunkra megmutatva a nehézségeiket, akadályokat, reménytelen várakozásaikat vagy falakba ütköző aktivitásaikat.

2.2. Szülőkönyvek tartalomelemzése

A vizsgált könyvek olyan „szülőkönyvek", amelyek 1990 – 2010 között jelentek meg, és értelmi fogyatékos gyermek családtagjainak önéletrajzi ihletésű munkái. Mindhárom szerző vidéken él, saját, illetve a családjában nevelt gyermekről ír. Vizsgálatunk – és a tartalomelemzés– tárgyát a szerzők motivációinak feltárása is adja, hiszen az internet hazai általános elterjedését közvetlenül megelőző időszakban ezek a kiadványok a sorstárs csoportok számára hiteles fogyatékos gyermek-képet közvetítettek. Emellett a velük kapcsolatba kerülő egészségügyi, szociális és pedagógiai ágazat szakemberei számára is üzenetet fogalmaztak meg: arról is szólnak a személyes sorsok leíró, listaszerű vagy irodalmi megfogalmazásával, hogy mik okoztak nehézséget, milyen akadályokkal találkoztak. A könyvek közvetett üzeneteként megjelenik a szolgáltatói hálózat egykori hiányossága miatt, a témában tájékozatlan, de nagytekintélyű orvos dezinformációi miatt inkább belenyugvó, derűs-elfogadó, gyermekét „örök gyermekként" konzerváló szülő képe is. A másik szülő-modell a harcos, küzdő, gyakran szkeptikus és csalódott, aki szembeszáll a szolgáltatókkal és megfelelő támogató rendszerek híján magát tekinti egyedüli kompetens személynek gyermeke mellett. Hosszú út, kormányzati és szakpolitikai akarat, támogatás és valós társadalmi összefogás vezethet az együttműködésen alapuló gyógypedagógiai munkához.

Sz. Simon István: Kornélia kisasszony

A kiadás éve 1998, a szerző író, újságíró – nevelő apa. A könyv kiadója a Délmagyarország Kiadó Kft, Szeged. A szerző szerint: „nem regény, nem napló, nem tanulmány…műfaji meghatározásával nem kell bíbelődni." A személyesnovella-füzér egy felnőtt,nevelt Down-szindrómás lányról. Tartalmából a

következő metaforák emelhetők ki: Down-beteg; családi kötelékben él; szülei oltalma alatt; esendőség; nagyon szeret; értelmi szegénység– érzelmileg páratlanul gazdag emberkék; kromoszómaszerkezet…ez nagy-nagy titok.

A szülői/nevelőszülői attitűd az elfogadáson alapuló, gondoskodó, védelmező. Idézet a könyvből: „..jön egy főhivatású pedagógus (a kisegítő iskola nevelője), egy értelmiségi és azt mondja: - Tessenek megnézni, van erre Vásárhelyen egy speciális otthon!...Higgyék el, jobb lenne a kislánynak is, maguknak is!...képzett pedagógusok, logopédus, orvos foglalkozna vele..önök is élhetnének egy kicsit."

„Íme, itt van egy gyermek, aki szeretettel simogatja a világot."

A könyv mellékleteként találjuk: A Down-kór orvosi leírása; Értelmi fogyatékosokkal foglalkozó szervezetek.

Gárdonyi Béla: Tamás könyve

A kiadás éve: 2001, a szerző értelmiségi, apa. A könyv kiadója a Fogd a Kezem Alapítvány, Pécs

A könyv egy értelmiségi házaspár szellemi fogyatékos gyermekének története. Arról az erőfeszítésről szól, amit a szülők, a pedagógusok és a társadalom megértő része vállalt, hogy a gyerek megtalálja a helyét, és a lehetőséghez képest teljes életet éljen.

Szószedet: Down-kór; áldozat, lemondás, orvos, pszichológus, intézet, professzor, válás; a családok bölcsebbek, az iskolák módszertanilag műveltebbek…áttörés nincs.

Kisfalvi Angéla: A kerítésen túl

A kiadás éve: 2008, a könyv szerzője: hatgyermekes anya, Down-szindrómás gyermeke születése után képezve magát, a könyv megírásakor már gyógypedagógus.A könyv kiadója: Ganesha Kulturális Bt, Budapest.

A gyűjtemény szülői beszámolók tematikus összegzése. „2005-ben jelent meg az első könyvem, Jákob Naplója címmel. A hatodik gyermekemről írtam, aki kromoszóma rendelleneséggel, Down-szindrómával született. A könyv végigkövette fejlődését és azokat az érzelmeket, amelyek ezt az időszakot végigkövették. Sokan kérdezték, lesz-e folytatás. Jákob iskolás lett. A másságát feldolgoztam és elfogadtam…Könyvem talán segítséget nyújt a kezdeti időszakban, azoknak a szülőknek, akik először ölelik magukhoz sérült picinyüket, amikor tanácstalanul állnak és nagyon egyedül érzik magukat." Elsősorban a külön nevelés, együtt nevelés kérdéskörét dolgozza fel, a család, testvérek és apa szerepét a fogyatékos gyermek szocializációjában.

Szószedet: olvasás; írás; nevelési problémák; fejlesztő torna; apák szemével; örökbefogadás; beszédfejlesztés.

3. Összegzés

Az általam vizsgált és elemzett szülőkönyvek egy további kutatás első darabjai, melyek a 20. század végi Magyarország értelmi fogyatékosság-képét tükrözik az érintett szülők aspektusából. A szülőkönyvek olyan bázisát adják a fogyatékosságkép vizsgálatának, amelyben egyszerre a gyermeket befogadó mikrokörnyezet és a rá, illetve rájuk reflektáló társadalom – ide értve a szakembereket is – nézőpontja, viszonyulása is megismerhető. Jelen kutatási szakaszban megállapítható, hogy a szülők könyveikben érzékenyen jelezték a szükségleteket, melyek a differenciáldiagnózis szükségességére, az ellátórendszer sokszínűségére, a szolgáltatások multidiszciplináris jellegének igényére utaltak. Erőteljes a szülők medikális rehabilitációs szemlélete: az orvos preferenciája a pedagógussal „szemben".

Megállapíthatjuk, hogy a vizsgált könyvek explicit és implicit tartalmai előfeltételezték azokat a változásokat, melyek a családközpontú kora gyermekkori intervenció ma is zajló magyarországi átalakulásához vezettek. Ezek pedig megfeleltethetőek az European Agency alapelveivel, melyek az elérhetőség, a közelség, a költségfedezet, a szolgáltatások sokszínűsége és az interdiszciplináris team-munka.

IRODALOMJEGYZÉK
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 18§ (1)Nkt.18§ (2)
15/2013. (II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálatokról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015.EMMI
Gárdonyi Béla (2001): *Tamás könyve.* "Fogd a Kezem! Alapítvány" Pécs.
Kereki Judit (2011):*A koragyermekkori intervenciós rendszer működésének legfontosabb problématerületei és fejlesztési lehetőségei.* Budapest. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00059/pdf/EPA03047_gyosze_2013_1_023-038.pdf [2020.07.31.]
Kereki Judit (2015, szerk.): *Kliensút Kalauz*. Educatio Társadalmi Nonprofit Kft, Budapest.
Kereki Judit (2017): Fejlesztési célok és irányok a kora gyermekkori intervencióban.*Gyógypedagógiai Szemle.* XLV/2. 93-113. Budapest.
Kereki Judit - Szvatkó Anna (2015): *A koragyermekkori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja.*Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
Kisfalvi Angéla (2008): *A kerítésen túl.* Ganesha Kulturális Bt. Budapest.
Magyar Adél Márta(2015): *Szakmaközi együttműködés a kora gyermekkori intervencióban*. Digitális tananyag. SZTE, Szeged. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/szakmaiegyuttmukodes/index.html [2020.08.10.]
Soriano, Victoria (2003, szerk.*): Early Childhood Intervention. Analysis of Situations in Europe. Key Aspects and Recommendations.Summary Report, European Agency for Development in Special Needs Education.*https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf[2020.08.10.]
Sz. Simon István (1998): *Kornélia kisasszony.* Délmagyarország Kft., Szeged.
Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának elemzéséhez. *Magyar Pedagógia*. 2001/1. 85–114. Budapest.
Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*. 2003/4. 109-112. Budapest.

PARENTAL EXPECTATIONS AND SERVICE ORGANIZATION IN THE FORMATION OF EARLY DEVELOPMENT IN HUNGARY

Summary

The system-level organization of Hungarian early development was based on the recommendations of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2005). When developing the service model, the legislators and the founders of the institutional network sought to ensure that the client path of early intervention, including professional pedagogical service, complied with the expectations of

- accessibility,
- proximity,
- cost coverage,
- diversity of services,
- and interdisciplinary team work.

We want to examine whether the European recommendations and the needs of Hungarian families were the same, and whether Hungarian needs indicated specific expectations for early developmental special education teachers and co-professionals, by analyzing books whose authors are parents raising children with mental disabilities. The narratives of such books outline the situation in the 20th century that preceded the creation of the earliest institutional care for children with mental disabilities, also based on the needs of their parents.

Keywords**:** *special education, service organization, content analysis, early development*

AZ IDEGEN NYELVI ÖNBIZALOM SZEREPE AZ ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS TANULÓK IDEGEN NYELVI MOTIVÁCIÓJÁBAN

HOSSZU TIMEA
Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged, Magyarország
meggyestimea@gmail.com

Összefoglaló

Clément volt az első, aki az idegen nyelvi önbizalom kérdését vizsgálta. Munkatársaival rámutatott arra, hogy az idegen nyelvi önbizalom jelentős motivációs alrendszer olyan tanulási helyzetben is, amikor a tanulók nincsenek közvetlen kapcsolatban az anyanyelvi beszélőkkel, illetve, hogy az önbizalom hiánya együtt járhat a motiváció hiányával (Clément, Dörnyei és Noels, 1994). Kutatásunkban az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (n=195) idegen nyelvi motivációját vizsgálva összevetjük a nyelvi önbizalom tanári és tanulói értékelését, illetve a nyelvi önbizalom és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggéseire világítunk rá. Az eredmények szerint a nyelvi önbizalom tanulói és tanári értékelése között negatív irányú az összefüggés, vagyis a tanulók reális képe fejlesztésre szorul, ugyanakkor mind a tanulói, mind a tanári minta értékelése alátámasztja, hogy a magasabb nyelvi önbizalommal rendelkező tanulók idegen nyelvi motivációja magasabb.

Kulcsszavak: *idegennyelv-tanulás, enyhén értelmi fogyatékos tanuló, idegen nyelvi önbizalom, idegennyelv-tanulási motiváció*

1. Elméleti keretek

Clément volt az első, aki az idegen nyelvi motiváció kutatás területén a nyelvi önbizalom kérdését vizsgálta (Clément, 1980; Clément, Gardner és Smythe, 1977). A nyelvi önbizalom azt fejezi ki, mennyire bízik a nyelvtanuló abban, hogy rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek segítségével megtanulhat egy idegen nyelvet, vagyis a kitűzött célok megvalósításához szükséges feladatokat sikeresen el tudja végezni. A nyelvi önbizalom tehát a nyelvtanulónak az elvégzendő feladatokra vonatkozó saját teljesítőképességéről kialakított képe.

A nyelvi önbizalom fogalmát Clément először a többnemzetiségű környezet vonatkozásában vezette be. Clément a munkatársaival azonban egy magyar kutatás során rámutattak arra, hogy az idegen nyelvi önbizalom jelentős motivációs alrendszer azokban az idegennyelv-tanulási helyzetekben is, amikor a tanulók nincsenek közvetlen kapcsolatban az anyanyelvi beszélőkkel (Clément, Dörnyei és Noels, 1994), illetve, hogy az önbizalom hiánya együtt járhat a motiváció hiányával (Clément, Dörnyei és Noels, 1994; Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). Clément és munkatársai (Clément, Dörnyei és Noels, 1994) arra jutottak, hogy a nyelvi önbizalom Magyarországon az idegen nyelvi motivációnak egyik legfontosabb befolyásoló tényezőjévé vált. Csizér és Kormos (2007) kutatási eredményei azt bizonyították, hogy a gyakori kapcsolatfelvételt kezdeményező nyelvtanulók (akik gyakran kommunikálnak a tanult idegen nyelven), több erőfeszítést tesznek a nyelv elsajátítása érdekében, főként azokhoz a diákokhoz viszonyítva, akik csak ritkán kerülnek kapcsolatba külföldiekkel.

Kuti Zsuzsa és munkatársai 2014-ben felmérést végeztek 15-25 éves nyelvtanulók és tanáraik körében, hogy mit gondolnak a nyelvoktatásról (Ndiák =1814; Nnyelvtanár =1116). Az önbizalom szerepe magasabb értéket kapott a fontosság értékelésében mind a nyelvtanulóknál, mind a nyelvtanároknál. A nyelvtanulók 54%-nak az idegen nyelvi önbizalom nagyon fontos, meghatározó

tényező az eredményességben, további 35%-uknak fontos tényező. Ugyanezt a nyelvtanárok kissé nagyobb arányban jelölték fontosnak (58%, 40%). A megkérdezettek diákok 5 %-a volt általános iskolás (Kuti, 2016).

2. A kutatás bemutatása

A tanulmányban bemutatott vizsgálat eredményei az „Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja az eltérő tantervű általános iskolák 8. osztályában" című átfogó kutatásnak a részeredményeit képezik. Az adatfelvétel 2016 novembere és 2017 márciusa között történt Magyarországon. A bemutatott részeredmények 8. osztályos eltérő tantervű általános iskolákban (gyógypedagógiai iskolákban) tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok (n=195), és tanáraik (n=195) értékelése alapján kerülnek bemutatásra. A tanulók hiányos önismerete, önértékelése miatt az enyhén értelmi fogyatékos tanulócsoport vizsgálata során protokollá vált, hogy a tanulói önértékelést kiegészítjük és összevetjük a pedagógusok tanulókról alkotott értékelésével. Vizsgálatunkban a tanári kérdőív tartalmilag teljesen megegyezett a tanulóival, ugyanazt a 76 itemet tartalmazta.

2.1 A kutatás módszerei és eszközei

A többségi tanulók tanulási motivációjára vonatkozó vizsgálatok kutatási módszere a kérdőíves vizsgálat, ugyanis ezzel a módszerrel rövid idő alatt sok adatot lehet gyűjteni (Józsa, 2007). A motiváció és az attitűdök feltárása az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében tanulói kérdőívvel vizsgálható (Józsa és Fazekasné, 2007). A kérdőíves módszer „akadálymentesítéssel" az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél is alkalmazható (Köböl és Vidákovich, 2015). Kutatásunkban Dörnyei Zoltán és Richard Clément (2001) az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatára kidolgozott mérőeszközét adaptáltuk. Kérdőívünk tizenhat alskálát mért, köztük a nyelvi önbizalom alskálát. Jelen tanulmányban a nyelvi önbizalom tanári és tanulói értékelését, illetve a nyelvi önbizalom és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggéseit mutatjuk be.

A kérdőív elkészítésének fontos szempontja volt a mentális akadálymentesítés. Az akadálymentesítés során a könnyen érthető kommunikáció negyedik szintjének szabályait alkalmaztuk. Ennek megfelelően a kérdőívek szövege a könnyen érthető kommunikáció szabályait követi, elvileg az értelmezéshez nincs szükség képekre. A könnyen érthető kommunikáció e szintjén a kérdőív olvasójától elvárt az alapszintű olvasási és értelmezési képesség (Farkasné Gönczi, 2013). A tanulói kérdőívekben ezért képeket nem, de a vizuális megtámogatás érdekében smile ikonokat alkalmaztunk.

A tanulói kérdőívek mentális akadálymentesítésének fő szempontjait az állítások megszövegezése (egyszerű szavak használata, a mondatok egyszerű megfogalmazása, az információk ésszerű rendezése, a külalak és a forma szerkesztése), és a vizuális megsegítés eszközei alkotják.

Az állítások megszövegezése során az akadálymentesítést az itemek könnyen érthető megfogalmazása, a skálafokozatok számának csökkentése (3 fokú Likert- skála), illetve az egyetértés mértékének egyszerű megfogalmazása *(„Igen, igaz."; „Igaz is, meg nem is."*; *„Nem igaz."*) jelenti. A vizuális megsegítés során igyekeztünk az optimális betűtípust és betűméretet (Arial 14) alkalmazni, mellőztük a sorkizárást, az állításokat táblázatba foglaltuk, és a táblázaton belül tízesével tagoltuk az itemeket.

A vizsgálat adatainak statisztikai feldolgozása és elemzése a SPSS 20.0 programcsomag segítségével történt. A statisztikai próbák lefuttatása előtt a Kolmogorov-Smirnov teszttel ellenőriztük a változók normális eloszlását. A szóráshomogenitást a Levene-féle próbával teszteltük. Az elemzés során a következő statisztikai eljárásokat alkalmaztuk: leíró statisztika, páros mintás t-próba, független mintás t-próba, Pearson-féle korreláció.

2.2 A vizsgálat hipotézisei

Kutatásunk során az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi önbizalmának az idegennyelv-tanulási motivációjukra gyakorolt hatását vizsgálva a következő hipotéziseket állítottuk fel:

1. Feltételeztük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók magasabbra értékelik idegen nyelvi önbizalmukat, mint a pedagógusok.
2. Feltételeztük, hogy a pedagógusok és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvi önbizalomról alkotott értékelése között van összefüggés.
3. Feltételeztük, hogy a magasabb idegen nyelvi önbizalommal rendelkező enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációja is magasabb.

4. Feltételeztük, hogy van különbség a németül és az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi önbizalma között.

2.2.1 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi önbizalmának jellemzői a tanulói és tanári értékelések tükrében

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók teljes mintájának idegen nyelvi önbizalmát, annak mértékét leíró statisztika segítségével mutatjuk be. A minta átlaga négy item esetében haladja meg a 2-es átlagot az 1-3 skálán, ami azt jelenti, hogy ezekben az itemekben a tanulók önbizalma több mint 66 %-os. Érdekes, hogy a *„Jól tudok olvasni angolul/németül."* és a *„Jól tudok írni angolul/németül."* állítások is a magas önbizalmat sugalló itemek közé kerültek. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára az írás és olvasás nehezített, ezért az írás és olvasás tevékenysége, mint idegen nyelvi készség, nem hangsúlyos terület, nagyon kis mértékben jelenik meg az idegennyelv-tanításban, használatuk csupán a hallottak megerősítésére, támogatása terjed ki. Vagyis keveset írnak és olvasnak a nyelvórákon, az írás a másolás szintjén történik (pl. tábláról szavak másolása). Az olvasás tevékenysége a szókártyák, esetleg mondatkártyák olvasásában merül ki. Ezek a feladatok nem megterhelő tevékenységek, optimális, teljesíthető kihívást jelentenek a tanulók számára, ezért érzik úgy, hogy jól teljesítenek ezeken a területeken.

Szükségesnek láttuk, hogy összevessük a tanulói önbizalom értékeit a tanári értékeléssel. A tanárok ötfokozatú skálán, a tanulók háromfokú skálán válaszoltak, ezért a táblázatban az összehasonlíthatóság kedvéért nemcsak az átlagokat, hanem a százalékpontokat is feltüntetjük.

Az 1. számú táblázat foglalja össze az idegen nyelvi önbizalom alskála teljes (angol és német) tanulói és tanári értékelését. A táblázatban az angolul tanulók kérdőíve szerepel, de természetesen a németül tanulók számára az itemekben a németre vonatkozó állítások szerepeltek.

1. táblázat: *Az idegen nyelvi önbizalom alskála tanulói és a tanári értékelése az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintáján*

Állítás		átlag	átlag (% pont)	szórás	gyakoriság (fő)	szignifikancia (p)
Bátrabbnak érzem magam, amikor angolul beszélek.	tanuló	2,062	68%	,8056	194	0,03
	tanár	2,29	46%	1,091	195	
Jól tudok olvasni angolul.	tanuló	2,17	72%	,778	195	0,01
	tanár	2,54	50%	1,087	195	
A tanárom angol nyelvű utasításait megértem.	tanuló	1,89	63%	,727	193	0,00
	tanár	2,86	57%	1,086	195	
Szerintem jól beszélek angolul.	tanuló	2,12	70%	,731	194	0,00
	tanár	2,55	51%	1,142	195	
Megértem, amikor a tanárom angolul beszél.	tanuló	1,95	65%	,749	195	0,00
	tanár	2,76	55%	1,099	195	
Jól tudok írni angolul.	tanuló	2,03	67%	,778	194	0,00
	tanár	2,54	50%	1,197	195	

Páros mintás t-próba statisztikai eljárással megvizsgáltuk, van-e különbség a tanári és tanulói értékelések között. Az idegen nyelvi önbizalom itemjei közül valamennyinél szignifikáns különbséget találtunk a tanári és a tanulói értékelésekben. Minden esetben, ahogy a 1. táblázat átlagai mutatják (% pont), a tanulói értékelés a magasabb, vagyis az enyhén értelmi fogyatékos tanulók magasabbra értékelik idegen nyelvi önbizalmukat, mint a pedagógusok.

2.2.2 A pedagógusok és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvi önbizalomról alkotott értékelése közti összefüggés

Az értékelések közti kapcsolatot is megvizsgáltuk a Pearson-féle korrelációs együttható segítségével.

2. táblázat: *Az idegen nyelvi önbizalom tanulói és tanári értékelésének összefüggései az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintáján*

Állítás		tanulói
Bátrabbnak érzem magam, amikor angolul/németül beszélek.	**tanári**	-,004
Jól tudok olvasni angolul/németül.	**tanári**	-,215**
A tanárom angol/német nyelvű utasításait megértem.	**tanári**	-,174*
Szerintem jól beszélek angolul/németül.	**tanári**	-,210**
Megértem, amikor a tanárom angolul/németül beszél.	**tanári**	-,233**
Jól tudok írni angolul/németül.	**tanári**	-,101

Megjegyzés** 0,01 szinten szignifikáns, *0,05 szinten szignifikáns

Négy itemnél találtunk szignifikáns összefüggést a tanári és tanulói önbizalomról alkotott értékelések között 2. táblázat). Mindegyik összefüggés negatív irányú, vagyis a tanulóknak és tanáraiknak a tanulói önbizalomról való gondolkodása ellentétes irányú. Ha a diák magasabbra értékeli az önbizalmát, a tanár alacsonyabbra. A tanári értékelések szerint a tanulók idegen nyelvi önbizalmukról alkotott reális képe fejlesztésre szorul.

2.2.3 Az idegen nyelvi önbizalom és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggése

Hipotézisünkben az idegen nyelvi önbizalom és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggését vizsgáltuk a Pearson-féle korrelációs együttható segítségével. A tanulói értékelés szerint az önbizalom és az idegen nyelvi motiváció kapcsolata között közepes szignifikáns korrelációt találtunk (r= 0,639, *p*=0,00). A pedagógusok értékelése az önbizalom és az idegen nyelvi motiváció kapcsolatának viszonylatában magas, markáns szignifikáns kapcsolatra utaló korrelációt mutat (r= 0,762, *p*=0,00). Vagyis mind a tanulói, mind a tanári minta értékelése alátámasztja, hogy a magasabb nyelvi önbizalommal rendelkező tanulók idegen nyelvi motivációja magasabb.

2.2.4 A németül és az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvi önbizalmának összehasonlítása

Öveges és Csizér (2018) a magyar nyelvoktatásról írt kutatási jelentésükben azt tárták fel, hogy akik angolul tanulnak, magabiztosabbak, mint akik németül tanulnak (Csizér és Öveges, 2018). A vizsgálat a magyar többségi oktatásra vonatkozik, azonban kíváncsiak voltunk, igaz-e ez a megállapítás az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintájára is. A nyelvi önbizalom alskálák összehasonlítására a független mintás t-próba statisztikai módszerét alkalmaztuk. A szóráshomogenitás feltétele a Levene-teszt szerint teljesült (*p*=0,545). Szignifikáns különbséget találtunk az angolul és németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok idegen nyelvi önbizalom alskálájában. A németül tanulók magasabb idegen nyelvi önbizalommal rendelkeznek t(193)=-2,197, *p*=0,029.

3. táblázat: *Az idegen nyelvi önbizalom különbsége az angolul és németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintáján*

alskála	nyelv	n	átlag (% pont)	szórás	szignifikancia (p)
Idegen nyelvi önbizalom	angol	153	49,66	27,46	,029
	német	42	60,03	25,76	

Feltételezésünk beigazolódott, azonban a mintánkon attól eltérően alakul az idegen nyelvi önbizalom átlaga a német és az angol nyelvek tekintetében, mint ahogy azt Öveges és Csizér (2018) a magyarországi nyelvoktatást vizsgálva megállapította.

3. A vizsgálat eredményeinek összegzése

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját vizsgálva jelen tanulmány az idegen nyelvi önbizalom jellemzőit, és a motivációval kapcsolatos összefüggéseit elemezte. Az eredmények alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók magasabbra értékelik idegen nyelvi önbizalmukat, mint a pedagógusok. Továbbá a korrelációelemzés arra is rámutatott, hogy a nyelvi önbizalom tanulói és tanári értékelése között negatív irányú az összefüggés. Ha a diákok magasabbra értékelik a nyelvi önbizalmukat, a tanárok alacsonyabbra. Ebből arra következtethetünk, hogy a tanulók reális énképe, nyelvi önbizalmuk reális megítélése fejlesztésre szorul. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulóktól nagy erőfeszítést követel az idegennyelv-tanulás, ezért az idegen nyelv tanításának-tanulásának céljait alapvetően a tanulók valós szükségletei, speciális igényei és egyéni fejlettségük határozza meg. E tanulópopuláció számára az idegennyelv-tanulás nem válhat teljesítményorientált tantárggyá. Ezért a nyelvet tanító pedagógusoknak minden eszközzel bátorítaniuk kell az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat (megfelelő csoportlégkör kialakítása, optimális feladatmennyiség, a feladatoknak a képességekhez igazodó nehézsége, differenciálás az értékelésben, dicséret, stb.), segíteniük kell a tanulók idegen nyelvi önbizalmának fejlődését. Ezt támasztja alá vizsgálatunk azon eredménye is, miszerint mind a tanulói, mind a tanári minta nyelvi önbizalomról alkotott értékelése alapján a magasabb nyelvi önbizalommal rendelkező tanulók idegen nyelvi motivációja magasabb. A nyelvi önbizalom tehát hatással van a motiváltságra. A motiváció felkeltése és fenntartása elősegíti e tanulócsoport későbbi társadalmi beilleszkedését, növeli esélyeiket. A nyelvtanulás eredményeit minden tanuló saját fejlődési szintjéhez kell mérni, s inkább az akarat, a motiváció áll nyelvtanulásuk fókuszában, semmint a pontos nyelvhasználat.

Az angol és német nyelv tekintetében azt az eredményt kaptuk, hogy a németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvi önbizalma magasabb, mint az angolul tanuló diákoké. Ezt az eredményt magyarázhatja, hogy a német nyelv a felszíni helyesírású nyelvek közé tartozik, helyesírása a kiejtést tükrözi, szabályai könnyen áttekinthetők, és talán könnyebben tanulható az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára, több sikert és eredményt hozhat a tanulása. Az eredmény másik magyarázatát abban látjuk, hogy a mintában részt vevő németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók nagy része Nyugat-Magyarországon él, és a határ közelsége miatt rendszeresen lehetőségük van Ausztriában mezőgazdasági munkát végezni, és német anyanyelvűekkel kapcsolatot teremteni. Az anyanyelvi környezetben történő nyelvhasználat erősíti az idegen nyelvi önbizalmat, segíti a társadalmi beilleszkedést, növeli a tanulók esélyeit a munkavállalás, a felnőttkori nyelvtanulás folytatására.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a nyelvi önbizalom és az idegen nyelvi motiváció szoros kapcsolatban vannak, és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításában meghatározó szerepet játszanak. Az egyik változó erősödése együtt jár a másik változó fejlődésével, és fordítva. Ezért a pedagógusnak mind a nyelvi, mind a tanulói, mind a tanulási szituáció szintjén biztosítani kell a motivációs feltételeket, hogy a tanulók nyelvi önbizalma kedvező, reális irányba erősödjön.

IRODALOMJEGYZÉK

Clément, R. (1980): Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In Giles, H. M. – Robinson, W. P. – Smith, P. M. (szerk.): L*anguage: Social psychological perspectives.* 147–154. Pergamon, Oxford.

Clément, R., Gardner, R. C., Smythe, P. C. (1977): *Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English.* Canadian Journal of Behavioral Science, (9), 123-133.

Clément, R., Dornyei, Z., és Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.

Csizér K., Kormos J. (2007): Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia.* 107. évf. 1. szám 29–43.

Dörnyei, Z. és Clément, R. (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (eds), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press: 399–432.

Dörnyei Z., Csizér K., Németh N. (2006a): *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, Avon.

Farkasné Gönczi Rita (2013): Könnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjei. *Gyógypedagógiai Szemle*. 2013/3.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Kiadó, Budapest.

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1, (2007) 76-92.

Köböl Erika és Vidákovich Tibor (2015): A mérési körülmények hatása a tanulásban akadályozott tanulók olvasás-szövegértés teljesítményére. *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/4. szám. 3-17.

Kuti Zs. (2016): „Te mit gondolsz a nyelvoktatásról?" Összefoglaló a Nyelvtudásért Egyesület nyelvtanulók és nyelvtanárok körében végzett felmérésének eredményeiről. In: *Kuti Zsuzsa és Öveges Enikő (szerk., 2016): Mi a baj az iskolai nyelvtudással? A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója.* Nyelvtudásért Egyesület.

Öveges E., Csizér K. (szerk.,2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest. Oktatási Hivatal.

THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGE SELF-CONFIDENCE IN THE FOREIGN LANGUAGE MOTIVATION OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary

Clemente was the first to examine the issue of foreign language self-confidence. He and his colleagues pointed out that foreign language self-confidence is a significant subsystem even in learning situations where students are not in direct with native speakers, and that lack of self-confidence may be resulted in lack of motivation. In our research examining the foreign language motivation of students with mild intellectual disabilities (n=195), we compare evaluation of self-confidence carried out by both teachers and students and shed light on the correlations between language self-confidence and foreign language learning motivation. The results show that there is a negative correlation between students' and teachers' assessment of language self-confidence. The students' realistic image needs to be improved, however, the assessment of both students' and teachers' sample confirms that students with higher language self-confidence have higher foreign language motivation.

Keywords: *foreign language learning, student with mild intellectual disability, foreign language self-confidence, foreign language learning motivation*

UNAPREĐENJE KVALITETA PROFESIONALNE PRAKSE U SISTEMU OBRAZOVANJA UČITELJA NA MAĐARSKOM NASTAVNOM JEZIKU U AP VOJVODINI[1]

PINTER KREKIĆ VALERIJA, IVANOVIĆ JOSIP, TAKAČ MARTA, KOVAČ ELVIRA
Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku,
Subotica, Republika Srbija
valeria.krekic@magister.uns.ac.rs, josip.ivanoc@magister.uns.ac.rs,
takacs.marta@magister.uns.ac.rs, elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs

Sažetak

Jedan od najznačajnijih faktora koji utiču na uspešnost rada obrazovno-vaspitnih ustanova je svakako kompetencija nastavnika i vaspitača. U tom smislu jako je važno posebnu pažnju posvetiti, pored ostalog, praktičnoj nastavi u studisjkim programima za obrazovanje vaspitača i učitelja u visokoškolkim ustanovama gdje se oni obrazuju.

Cilj ovoga istraživanja je da ispita kvalitet praktične nastave koju organizuje Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, i da u skladu s tim rezultatima kao i sa najnovijim normativima za akreditaciju studijskih programa, izradi novu strategiju, ozbiljno povećavajući broj sati praktične nastave kao i obogaćujući oblike i vidove saradnje u prvom redu s osnovnim školama vežbaonicama kao i sa vežbaonicama predškolskim ustanovama, ali i sa svim ostalim osnovnim školama i predškolskim ustanovama gde se vaspitne aktivnosti i nastava izvode na mađarskom nastavnom jeziku širom Vojvodine. Nadalje, isto tako je važno vaspitače i učitelje koji rade na mađarskom nastavnom jeziku pripremiti i osposobiti za rad u multietničkom okruženju, povećavajući im i te specifične kompetencije, ali istovremeno i kompetencije koje će ići u pravcu očuvanja nacionalnog identiteta i njegovog negovanja, takođe u okviru proširene praktične nastave.

Ključne reči: *praktična nastava, obrazovanje učitelja, nastava na mađarskom jeziku, multietničko okruženje*

1. Uvod

Pedagoška praksa, odnosno praktična nastava je jedna od ključnih komponenti obuke za studente Učiteljskih fakulteta, s obzirom da previše teorijski orijentisane studije ne mogu da ispune očekivanja osnovne škole i društvene trendove koji od učitelja/nastavnika očekuju da budu „refleksivni praktičari“ koji mogu da donose odluke i deluju samostalno u konkretnim situacijama učenja u učionici. U okviru perspektive razvoja osnovne škole, stručno osposobljavanje i obuka moraju se promeniti i obezbediti vezu između teorijskog i praktičnog učenja. Tačnije, fokusirana praktična nastava je preko potrebna komponenta u svetlu ovih nastojanja. Praktičnu nastavu bi trebalo pažljivo reformisati i implementirati na takav način kako bi se postigla najviša moguća osposobljenost kandidata za izvođenje nastave. (Kozel, 2009)

[1] Rad je sačinjen u okviru Projekta Pokrajinskog sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost Republike Srbije, Autonomne pokrajine Vojvodine – PROJEKAT NACIONALNIH MANJINA – NACIONALNIH ZAJEDNICA U AUTONOMNOJ POKRAJINI VOJVODINI U 2020. GODINI, Broj projekta: 142-451-2826/2020-02

Gajić (2009) u svom radu navodi da prema analizi nekih od rešenja praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata u zemljama Evropske unije (Holandije, Švedske, Grčke, Finske, Slovenije) pedagoška praksa je integralni i neodvojivi deo obrazovanja nastavnika/pedagoga koja omogućuje tesnu povezanost i isprepletenost akademskih i profesionalnih studija, struke i poziva, teorije i prakse (Cenčić & Cenčić, 1994; Razdevšek-Pučko, 1997). Dalje navodi, da u svim pomenutim obrazovnim sistemima uvažavaju se evropske smernice (Lisabonska konferencija 2000, Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika u Evropi, preporuke međunarodnih stručnih tela ATEE, ISATT, ECER i dr.) koje su usmerene na:

- povećanje kvaliteta obrazovanja budućih nastavnika na fakultetima u skladu sa savremenom evropskom stručnom doktrinom;
- definisanje osnovnih opštih (i zajedničkih) i predmetno specifičnih kompetencija (budućih) nastavnika, koje im omogućuju uspešno poučavanje u skladu sa promenjenom ulogom nastavnika u savremenoj školi;
- modelovanje sistema obrazovanja koji optimalno podstiče razvoj potrebnih kompetencija i tesno prožimanje teorijskih znanja i praktičnih iskustava;
- unapređivanje načina praktičnog osposobljavanja i doslednije uključivanje reflektovane pedagoške prakse u studijske programe;
- uspostavljanje modela partnerske saradnje i uzajamnog učenja između fakulteta i vaspitno-obrazovnih institucija;
- razvijanje modela seminara i drugih oblika kontinuiranog stručnog i profesionalnog razvoja nastavnika mentora;
- verifikacija procedura i modela od strane inostranih eksperata i institucija za obrazovanje nastavnika. (Gajić, 2007)

Polazeći od toga da nastavna praksa treba da omogući studentima primenu, proširivanje, i produbljivanje teorijskih znanja te da doprinese njihovom osposobljavanju da uspešno organizuju, planiraju, programiraju, ostvaruju i vrednuju celokupan vaspitno-obrazovni rad, treba posvetiti posebnu pažnju. (Budimir-Ninković, 2009)

Kopas-Vukašinović (2009) u svom istraživanju nad mladim učiteljima koji su nedavno izašli iz univerzitetskih klupa, a stekli radno iskustvo do pet godina, ukazuje na njihovo mišljenje o tome koji su najvažniji ishodi dobro organizovane pedagoške prakse studenata, budućih učitelja, tokom njihovog univerzitetskog obrazovanja. Odgovore ispitanih učitelja je bilo moguće svrstati u četiri kategorije:

- spremnost za uspešnu organizaciju nastave, inoviranje nastavnog procesa i ostvarivanje dobrih obrazovnih postignuća učenika;
- organizacija vaspitnog rada sa učenicima u pravcu kultivisanja njihovog ponašanja i prevazilaženja problema nediscipline u razredu;
- osposobljenost za rad i saradnju sa roditeljima;
- osposobljenost za rad sa decom sa potrebom za posebnom društvenom podrškom.

Prema zaključcima istraživanja navodi se da u sistemu delovanja daje se prioritet zadacima koji se odnose na njihovu didaktičko-metodičku osposobljenost za realizaciju nastavnih aktivnosti. Na osnovu aktuelnih dešavanja u školama i sve većih problema vezanih za neprimereno ponašanje učenika, nameće se potreba njihovog osposobljavanja za adekvatno vaspitno delovanje u odeljenju, i da je u tom pogledu učiteljima (studentima) potrebna pomoć. (Kopas-Vukašinović, 2009)

Potrebno bi bilo pored usvajanja didaktičko-metodičkih sposobnosti kod predmeta više pažnje posvetiti da studenti (imaju u vidu, obrate pažnju i steknu iskustva) kao osobe sa pozitivnim odnosom prema učenicima budu pravični, nepristrasni, pažljivi, principijelni, ljubazni, da budu dobrog, veselog duha, optimisti, čime bi bili uzor svojim učenicima i time podsticali, podržavali, pomagali u rešavanju problema raznih životnih situacija.

Zbog toga je, za obrazovanje učitelja u postmodernom društvu neophodan konstruktivan dijalog studenata sa profesorima, spremnost na iskren i autentičan razgovor ne samo o planovima i programima učiteljskog fakulteta nego i o tome kakva su zaista deca, škola, okruženje, najzad kakvi smo mi sami, šta činimo jedni za druge, koliko smo otvoreni za neposredne susrete, kontakte i za njihovu sinergetsku saradnju. (Andrevski, 2009)

Praktično osposobljavanje studenata je neophodno zbog toga, jer učitelju na samom početku radnog veka poverava se tako značajan i odgovoran društveni posao, kao što je vaspitanje i obrazovanje dece. Učitelj od prvog dana dobija svoje odeljenje učenika, samostalno izvodi nastavu i radi sve druge poslove vezane za njegov razred i školu u celini. Nedovoljno osposobljen nastavnik, u samom početku svog radnog veka, formira negativan stav prema nastavničkom pozivu, gubi motivaciju za rad i dalje napredovanje. (Pinter. Krekić, 2006)

2. Profesionalna pedagoška praksa u sistemu obrazovanja učitelja na Učiteljskom fakultetu na mađarskom nastavnom jeziku

Studentsku pedagošku praksu organizuju Fakultet i osnovne škole Vežbaonice[2], a učestvuju i osnovne škole širom Vojvodine, gde postoji nastava na mađarskom nastavnom jeziku. Svi oni su saradnici i partneri u procesu realizacije profesionalne prakse studenata.

Pedagoška praksa učitelja treba da se realizuje u odabranim školama i u odgovarajućoj društvenoj i jezičkoj sredini.

Za uspešno organizovanje i realizovanje prakse, odnosno praktične nastave, treba uzeti u obzir broj studenata u grupama, broj časova prakse, studentima omogućiti individualno vežbanje, uspostaviti dobru saradnju između fakulteta i osnovnih škola, odnosno vežbaonica gde se izvodi praksa, te da pre držanja časa studenti kvalitetno sarađuju sa mentorom, asistentom i profesorima metodika. Tako će studenti putem neposrednog posmatranja i konkretnog izvođenja nastave sticati odgovarajuća znanja, veštine i umenja za svoj budući profesionalni poziv.

Za postizanje uspeha u svemu tome, nužno je fakultet i školu opremiti savremenim nastavnim sredstvima, a nastavu organizovati u skladu sa zahtevima moderne obrazovne tehnologije. Za to je potrebna materijalna i stručna podrška škole, fakulteta i šire društvene zajednice. (Budimir-Ninković, 2009)

Polazeći od različitih modela za organizaciju studentskih praksi koji se koriste u svetu i u našoj zemlji, a vodeći računa o primenjivosti tih modela u našim uslovima, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici vodi računa o kvalitetnoj organizaciji i uslovima rada za profesionalnu praksu studenata, držeći u vidu, da kvalitet diplomaca je slika fakulteta koju su završili.

U novije vreme naglašava se praksa u svim sferama obrazovanja, tako i u visokom obrazovanju, a pogotovo na učiteljskim/pedagoškim fakultetima. Pravilnikom o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa *("Sl. glasnik RS", br. 13/2019)* za visoko obrazovanje predviđeno je da „visokoškolske ustanove koje realizuju pedagoške studijske programe moraju obezbediti pedagošku praksu u II, III i IV godini studija od minimum 90 sati godišnje. Na petoj godini studija pedagoška praksa je 180 sati i 6 ESPB bodova. Pedagoške prakse se izvode u pedagoškim ustanovama".

Prilikom izrade akreditacije za studijski program na osnovnim i master studijama za učitelje, fakultet je izradio i strategiju, program za unapređenje pedagoške prakse. Pri izradi programa uzeli smo za primer modele Učiteljskih/Pedagoških fakulteta iz naše zemlje i modele nekih zemalja Europske unije, zemalja iz okruženja (Mađarska, Hrvatska, Slovenija). Uzeli smo u obzir naša dosadašnja iskustva i naravno rezultate studentske ankete na osnovnim studijama, master studijama i ankete diplomiranih studenata (učitelji), koji imaju barem godinu-dve iskustva u radu. Ankete se odnose na kvalitet rada fakulteta, pri kojim su dati i mišljenja studenata o pedagoškoj praksi. Rezultati pokazuju da se u obrazovanju budućih učitelja znatno veća važnost pridaje akademskim sadržajima, dok se njihove praktične i aplikativne veštine i sposobnosti nisu dovoljno izražene. Nastavna praksa na fakultetima ne predstavlja ravnopravni i bitan segment celokupnog pripremanja studenata za budući poziv, već samo aneks njihovog teorijskog osposobljavanja. Novi pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa znatno utiče da se ova ravnoteža između teorije i prakse poboljša, i predstavlja polaznu osnovu za unapređenja celine nastavnog procesa.

[2] Vežbaonice su osnovne škole, konkretno razredi od prvog do četvrtog u kojima studenti – budući učitelji izvode nastavu pod nadzorom mentora. Vežbaonica je od ključnog i nezamenljivog značaja u pripremanju studenata za učiteljski poziv.

3. Program profesionalne pedagoške prakse

3.1. Cilj pedagoške prakse

Opšti cilj *Studijskih programa* za obrazovanje učitelja i vaspitača za rad u predškolskim ustanovama je sticanja potrebnih znanja i stručnih kompetencija koje će im omogućiti ostvarivanje visokih standarda pedagoškog rada izvedenih iz ubrzanih društvenih promena i saobraznih evropskom modelu vaspitno-obrazovnog rada u osnovnoj školi i predškolskim ustanovama. Iz ovakvog opšteg cilja proizašao je opšti cilj *Programa stučne prakse*. Cilj stručne prakse studenata Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici je da studente – buduće učitelje i vaspitače, pripremi za različite uloge koje pred njih postavlja razvoj njihove struke, osposobi za samostalan, praktičan (realan, konkretan), kritički promišljen, profesionalni rad u svim oblicima vaspitno–obrazovne delatnosti. Smisao ovako definisanog cilja jeste:

- da se studenti adaptiraju na radno okruženje, s posebnim naglaskom na razvoj multietničkih specifičnih kompetencija mađarskih učitelja, uz istovemeno očuvanje i negovanje sopstvenog nacionalnog identieta, u okviru proširene praktične nastave,
- da studenti steknu određeno praktično (radno) iskustvo,
- da studenti povežu teorijska znanja sa praktičnim iskustvom,
- da se studenti osposobe da u svakom neposrednom vaspitno-obrazovnom radu prepoznaju različite koncepcije obrazovanja,
- da studenti kritički promišljaju sopstveno profesionalno iskustvo i sopstvenu delatnost, odnosno da formiraju sopstveni pedagoški stil kao model na kome je određena vaspitno-obrazovna koncepcija zasnovana,
- da studenti budu svesni koliko njihova buduća profesionalna karijera zavisi od primenljivosti znanja koje imaju, odnosno da rade u uverenju da svojim sposobnostima i znanjem pouzdano kroje svoju budućnost.

Prilikom ostvarivanja cilja stručne prakse studenata valjalo bi istaći i osnovne principe na kojima počiva realizacija Programa stručne prakse studenata. Bitno mesto u koncipiranju reforme obrazovanja vaspitača predstavljaju sledeći *principi*:

- odlučivanje zasnovano na informacijama,
- participativno donošenje odluka,
- ostvarivanje konsenzusa,
- povećavanje nivoa osposobljenosti,
- stručna praksa je integralni deo sistema obrazovanja učitelja koji povezuje teoriju i praksu,
- stručna praksa se temelji na povezivanju i prožimanju svih studijskih oblasti (opštestručnih, užestručnih, pedagoško–psiholoških i didaktičko–metodičkih),
- stručna praksa uključuje studente u sve oblike vaspitno–obrazovne delatnosti,
- stručna praksa osposobljava studente za kreativno-inovativni, analitičko-istraživački i refleksivni pristup vaspitno–obrazovnoj delatnosti,
- stručna praksa afirmiše savremena teorijska dostignuća.

Putem stručne prakse studenti treba da razviju sledeće *kompetencije*:

- *Kognitivne* – podrazumevaju sposobnosti razumevanja i kreativne primene teorijskih znanja i uključuju inovacije (uspešno pronalaženje načina delovanja kojim se može promeniti zatečeno stanje).
- *Afektivne* – osposobljavanje studenata za realizovanje zadataka koji se odnose na vrednosti, emocionalno–socijalni i moralni razvoj. Kognitivne i afektivne kompetencije se međusobno prožimaju i dopunjuju. Kognitivne zadatke i sadržaje nastave treba afektivno „obojiti“ radi motivacije učenika. Danas je ovo sve značajnije za školu usled opšteg pada motivacije i „emocionalne apatije“ učenika.
- *Istraživačke* – definišu polja istraživanja u koja se uključuju.

3.2. Zadaci praktične nastave

Zadatak praktične nastave je, da u celini sa teorijskom nastavom, pripremi studente za:

- obavljanje aktivnosti u procesu nastave i učenja;
- obavljanje poslova u vezi sa organizacijom, rukovođenjem i usmeravanjem nastave vezano za vaspitno-obrazovnu delatnost;
- profesionalno obavljanje vaspitno-obrazovnog rada sa decom;
- formiranje praktičnih veština i kompetencija neophodnih za uspešan rad učitelja i vaspitača osposobljenih za primenu široke skale vaspitno-obrazovnog rada i raspolažu adekvatnim pedagoškim identitetom tokom svog praktičnog rada;
- aktivnosti koje osposobljavaju studente za realizaciju sveobuhvatne sadržajne i metodičke strukture zadataka kompleksne pedagoške delatnosti;
- prikazivanje korelacije između teorije i prakse u različitim oblastima vaspitno-obrazovnog rada;
- stvaranje osnova za osposobljavanje za pronalaženje najadekvatnijeg izbora nastavnih planova i programa, udžbenika, nastavnih pomagala, i metoda;
- primenu savladanog znanja, za planiranje, usmeravanje i analizu nastavnih časova odnosno aktivnosti predškolske dece i vannastavnih aktivnosti.

3.3. Faze praktične nastave

Pedagoška praksa, odnosno praktična nastava predviđena je u pet faza.

3.3.1. Period orijentacije:

- *Upoznavanje škole i pedagoških procesa* - pojedinačna hospitacija na kraju 2. semestra[3]. Pedagoška-psihološka praksa (30 časova, 2 ESPB.)

U ovom periodu za studenta učiteljskog smera pedagoška-psihološka praksa predstavlja: upoznavanje s radom stručnih i drugih organa škole (biblioteka, učeničke organizacije, produženi boravak), rad s decom sa posebnim potrebama, uvođenje studenata u različite sadržine i oblike saradnje s roditeljima i društvenom sredinom. Obratiti pažnju na: dobre i loše osobine učenika, kako je učitelj rešio konflikte, kako su prošli odmori, eventualno ekskurzija. Student treba da upoznaje pedagošku dokumentaciju, godišnji operativni plan rada škole, kalendar za tekuću školsku godinu i letopis škole.

- *Vežbe iz didaktike, upoznavanje* nastavnog procesa na kraju 4. semestra. Didaktička praksa (90 časova, 4 ESPB)

Didaktička praksa ima za cilj: primenu prethodno stečenih znanja iz pedagoške grupe predmeta i didaktike. Studenti treba da se upoznaju s planiranjem i programiranjem rada u nastavi, slobodnim aktivnostima, dnevnim pripremama. Trebaju videti kako se vrši diferencijacija nastave na tri nivoa. Imaju zadatak da se praktično upoznaju s raznovrsnim instrumentima i tehnikama praćenja i vrednovanja vaspitno-obrazovnog rada. Upoznavanje stručne službe škole.

3.3.2. Period uzora - pružanja modela:

- Na *vežbama iz metodike predmeta*: izradu elaborata za pojedine nastavne jedinice, analiza snimljenih delova časova, simuliranje i modelovanje nastave u toku 5. i 6. semestra. (ukupno od 30 do 60 časova na godišnjem nivou).

Bitno je istaći da se ovaj vid praktičnog osposobljavanja studenata realizuje na fakultetu gde se simuliraju određeni slučajevi, analiziraju se sa video snimaka slučajevi iz prakse. To je i praktično pripremanje studenata za zadatke koje će realizovati na praksi u vaspitno-obrazovnim ustanovama.

- *Metodička praksa* (90 časova, 4 ESPB). Posmatranje, pismena analiza posećenih časova, odnosno asistiranje u nastavi (pre, u toku i posle nastave) u odabranoj školi prema didaktičko-metodičkim elementima na kraju 6. semestra.

---

[3] Novi pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa *("Sl. glasnik RS", br. 13/2019)* ne predviđa pedagošku praksu na kraju 2 semestra, odnosno na kraju 1. godine osnovnih studija. Učiteljski fakulte na mađarskom nastavnom jeziku je predvideo u Studijskom programu za učitelje/vaspitače Pedagoško-psihološku praksu.

3.3.3. Period pokušaja:

- *Sistematska nastava i analiza časova* u saradnji sa mentorom u vežbaonici fakulteta u 7. i 8. semestru.

Na početku nastavne godine studenti prisustvuju na dva ogledna časa iz predmeta (ogledna nastava) Mađarskog jezika i književnosti, Matematike i Sveta oko nas, i jednog oglednog časa iz predmeta Fizičko vaspitanje, Likovno vaspitanje i Muzičko vaspitanje. Ogledne časove će održati učitelji-mentori škole vežbaonice, koji će nakon održanog časa prvo sami dati svoje mišljenje o održanom času, a zatim će zajednički sa studentima i nastavnikom-metodičarom/asistentom analizirati čas.

Studenti će se za vežbe pripremiti uz primenu savladanog znanja iz pedagogije i predmetne pedagogije.

Na praktičnoj nastavi, studenti će biti podeljeni u grupe (do 10 studenata po grupi). U realizaciji praktične nastave je neophodno organizovati rad sa manjim grupama studenata radi što veće efikasnosti istog, jer je naglasak na samostalnom izvođenju nastave studenata, pa je potrebno da svaki student što više puta u toku školske godine bude u prilici da samostalno drži nastavni čas. Isto je potrebno uzeti u obzir prostorne mogućnosti škole – u učionicu treba da se smeste i ceo razred učenika kao i studenti. Zatim treba uzeti u obzir i pedagoške i psihološke aspekte izvođenja praktične nastave – na nastavnom času ne bi trebalo da prisustvuje više studenata nego učenika razreda. Svaka grupa ima vođu grupe, koji održava kontakte sa učiteljima i profesorima/asistentima. Svaki student će održati onoliko časova iz prethodno navedenih predmeta, koliko je moguće organizovati po predviđenim danima nastave, odnosno u zavisnosti od broja studenata u grupi. Vođa grupe će obratiti pažnju na to, da časove unutar pojedinih predmeta studenti ne održe stalno istom uzrastu.

Tokom nastavne godine, prilikom održavanja časova od strane studenata, a pored učitelja i drugih studenata, času prisustvuje i asistent i/ili profesor predmetne metodike.

Standardi vežbi izvođenja nastave pred grupom:

- studenti treba da poznaju metode i oblike rada i usmeravanja nastave, instrumente integrisanog i diferenciranog obrazovanja;
- raspolažu širokim inovativnim poznavanjem neophodnih metodoloških postupaka;
- budući pedagozi treba da budu pripremljeni za obavljanje zadataka u vezi sa planiranjem, organizacijom, usmeravanjem, proveravanjem i evaluacijom;
- njihovi planovi nastavnih časova koje će održati treba da oslikavaju metodičke i didaktičke veštine i svest.

Zadaci studenata tokom vežbi:

- pripreme za primenu savladanog znanja iz oblasti pedagogije, stručnih predmeta i metodologije na nastavnom času i vannastavnih aktivnosti, za planiranje procesa nastave i učenja;
- samostalna izrada plana izvođenja nastave;
- održavanje časa;
- samostalna analiza i aktivno učešće u analizi časova održanih od strane drugih studenata;
- sticanje veština u usmeravanju procesa nastave i učenja;
- aktivno i svesno učešće u svim obavezno predviđenim, samostalno isplaniranim i održanim aktivnostima koje prethode i časovima, kao i aktivnostima nakon časova, vođenje zapisa na listovima praćenja;
- nakon održane nastave, student treba da prisustvuje evaluaciji održanih časova.

Obaveze studenta koji drži nastavu:

- da samostalno izradi detaljan plan nastave uzimajući u obzir zadatke koji su određeni na času za pripremu;
- da preda plan nastave u roku koji je određen od strane stručnog voditelja;
- da uradi neophodnu korekciju na osnovu primedaba stručnog voditelja;
- da obavi prethodne organizacione zadatke potrebne za nastavu (zapažanja, prikupljanje, sredstva demonstracije itd.);
- da se pripremi za nastavu shodno svom najboljem znanju;
- da čas nastave vodi samostalno i odgovorno;

- da organizuje svoj rad kao i rad svojih učenika;
- da usmerava obradu izabranog nastavnog gradiva i realizaciju utvrđenih ciljeva;
- da obezbedi opuštenu atmosferu na času;
- evaluacija uspeha učenika.

Faktori uspešne interakcije u cilju savladanosti standarda – u službi uspešnog ostvarenja praktične nastave:

U procesu interakcije u službi uspešnosti metodike nastave obavezno učestvuju sledeći personalni faktori vežbi iz metodike:

- Profesor metodike;
- Studenti Fakulteta;
- Saradnik profesora metodike, mentor (asistent);
- Učitelj-mentor, koji radi u vežbaonici.

Oblici interakcije prethodno navedenih faktora:

Profesor metodike:

- Usmerava i modelira metodičke vežbe.
- Povremeno ih proverava.
- Tokom osmog semestra učestvuje na ispitnom času.

Jedan od studenata Fakulteta:

- Traži nastavnu jedinicu od učitelja za određeni čas.
- Izradiće plan pripreme za čas i najkasnije tri dana pre održavanja časa ga predaje mentoru na odobrenje.
- Samostalno drži čas.
- Na kraju časa, na času analize, samostalno analizira održani čas.

Ostali studenti Fakulteta:

- Redovno posećuju časove praktične nastave i vode beleške o tim časovima.
- Učestvuju u analizi održanih časova.
- Zapisnik o održanom času kao i o analizi tog časa čine sastavni deo ispita iz metodike.

Mentor:

- Raspoređuje studente za održavanje časova.
- Pregleda, komentariše i odobrava pisanu pripremu časa studenta pre nego što student održi svoj čas.
- Prati čas studenta i o tome vodi zapisnik.
- Usmerava analizu održanog časa, a nakon toga evaluira čas i daje preporuke za dalje unapređenje nastave.

Učitelj:

- Upoznaje studenta sa nastavnom jedinicom, sa sadržajem prethodnog časa i sa materijalnim uslovima škole.
- Može da posavetuje studenta u vezi sa planiranjem časa, ali student prati uputstva svog mentora.
- Može da da svoj komentar mentoru o uspešnosti časa, ali uspeh studenta vrednuje mentor.

3.3.4. Intenzivna nastava.

Period kompleksne praktične nastave i drugih aktivnosti nastavnika u realnim uslovima na početku i na kraju 7. semestra i na kraju 8. semestra. *Samostalna kompleksna praksa* (ukupno 120 časova, 5 ESPB).

Samostalna kompleksna praksa se sastoji iz tri etape:

1. Pripreme i prijem prvaka. Organizacija rada, kućni red, upućivanje učenika na učenje. Prisustvovanje na prvom roditeljskom sastanu. Uvid u administraciju učitelja koja se obavlja na početku školske godine (prve dve nedelje septembra).
2. Praćenje rada odeljenja na kraju polugodišta (priprema za božićno-novogodišnje praznike i zimski raspust, odnosno praćenje, zaključivanje ocena), učestvovanje u nastavi (jedna nedelja u decembru).
3. Samostalan celokupan vaspitno-obrazovni rad studenta. Vodi nastavne i vannastavne aktivnosti. (Tronedeljna praksa, koja se izvodi u unapred određenim osnovnim školama u Subotici u maju mesecu.)

3.3.5. Samostalna analitička praksa

Samostalna analitička praksa je na master akademskim studijama u 2. semestru, (180 časova, 8 ESPB). Samostalan celokupan vaspitno-obrazovni rad studenta. Vodi nastavne i vannastavne aktivnosti, a uz to vrši istraživanje u oblasti vaspitanja i obrazovanja (studijski istraživački rad studenta), čime će steći kompetencije za implementaciju i kreativnu primenu istraživačkih rezultata u praksi. U svom pedagoškom istraživanju student će koristiti tehnike koje se temelje na neposrednom posmatranju, verbalnoj komunikaciji, analizi podataka prikupljenih testiranjem, anketiranjem i merenjem.

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku ulaže dodatni napor da obezbedi kadrovske, materijalne i tehničke uslove za efikasnije realizovanje praktična predavanja, da obezbedi kvalitetnu pedagošku praksu studentima, da bi studenti stekli visok stepen samopouzdanja i samouverenosti u njihovim budućem pozivu.

4. Zaključak

Rezultati dosadašnjih istraživanja su utvrdili da profesionalna studentska praksa ili stručna praksa predstavlja veoma važan oblik nastavne aktivnosti u toku studija koji podrazumeva praktičan rad studenata u cilju upotpunjavanja teorijskog, akademskog znanja i uspostavljanja veza s praktičnim znanjima i iskustvima koji su neophodni za obavljanje budućeg posla.

Za studente učiteljskog smera akademsko okruženje nije jedino u kojem se uči. Obrazovanje viđeno kao dinamičan proces učenja odvija se i u osnovnim školama tz. vežbaonicama. Postojećim Nastavnim planom i programom Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku studentska praksa se odvija na svakoj godini studija i na osnovnim i na mester studijama, ali sa dosta malo časova. Da bi bili uspešniji u poboljšanju kvaliteta procesa obrazovanja, i u prilagođavanju očekivanih potreba i novih izazova, potrebno je da se ovo stanje unapredi. Fakultet je iz ovih razloga izradio jednu strategiju, program, na osnovu brojnih istraživačkih literatura u ovoj oblasti, i na iskustvima Učiteljskih fakulteta u inostranstvu i u nas. To je jedna osmišljena, organizovana, odnosno izrađena strategija za poboljšanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada ustanove sa posebnim osvrtom na pedagošku praksu studenata, na saradnju sa osnovnim školama - vežbaonicama, na organizaciju nastave u istim, na kooperaciju student-nastavnik metodičar-učitelj. Ona sadrži i uspostavljanje stalnog, kontinuiranog institucionalnog dijaloga između osnovnih škola na području AP Vojvodine, gde se izvodi nastava i na mađarskom nastavnom jeziku, i Učiteljskog fakulteta, kako bi se doprinelo efektivnijem postignuća kompetencija i znanja studenata, koji odlaze na praksu u te institucije.

LITERATURA

Andrevski, M. (2009). Obrazovanje učitelja – ili kakvog učitelja zaista želimo? Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoškom fakultetu u Jagodini, Posebna izdanja Naučni skupovi, knj. 8/1, Tom I, str. 77-84.

Budimir-Ninković, G. (2009): Mentorski rad u vežbaonicama za osposobljavanje budućih učitelja, Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoškom fakultetu u Jagodini, Posebna izdanja Naučni skupovi, knj. 8/1 Tom I, str.95-102.

Cenčić, M. & Cenčić, M. (1994): Praktično usposabljanje učiteljskih kandidatov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Gajić, O. (2007). Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada. Diskurs o strategijama obrazovanja i socijalno-pedagoškim temama. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Gajić, O. (2009). Izazovi profesionalnog obrazovanja nastavnika u evropskoj različitosti, Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoškom fakultetu u Jagodini, Posebna izdanja Naučni skupovi, knj. 8/1, Tom I, str. 69-76.

Kopas-Vukašinović, E. (2009). Profesionalna praksa budućih učitelja: zahtevi i dileme, Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoškom fakultetu u Jagodini, Posebna izdanja Naučni skupovi, knj. 8/1, Tom I, str. 85-93.

Kozel, L. (2009): *Research on the contents and organisational aspects of teaching practice in which students of the Faculty of Education Koper participated*, Promoting Teacher Education From Intake System To Teaching Practice, University of Kragujevac Faculty of Education in Jagodina, Special edition Conference Proceeding No. 8/1, Volume I, p.17-35

Pinter, J., Krekić, V. (2006): Savremene vežbaonice pedagoških fakulteta, Zbornik radova projekta: Kamenov, E. sa saradnicima: Reforma sistema vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji, Filozofski i Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet u Somboru, (Novi Sad: Tampograf, 2006., str.103-118)

Pintér Krekity, V. (2008): *A gyakorlati oktatás helye és szerepe az okleveles tanítók képzésében*, A tanítóképzés egykor és ma, A Nemzetközi Tudományos Konferencián elhangzott munkák gyűjteménye, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka,Szabadka,59-63.old.

Pravilnikom o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa*("Sl. glasnik RS", br. 13/2019)*http://www.pravnoinformacionisistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/drugidrzavniorganiorganizacije/pravilnik/2019/13/7/reg

Razdevšek-Pučko, C. (1998). Izobraževanje učiteljev v državah Evropske skupnosti. V.M. Peček Čuk (Ur.), Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev (str. 23-24), Ljubljana: Pedagoška fakulteta. In Tempus respect.

IMPROVEMENT OF PRACTICALS IN THE HUNGARIAN TEACHER TRAINING IN VOJVODINA

Summary

One of the most significant factors in the effectiveness of educational institutions is the competence of appropriate instructors and educators. For this reason, having practical courses are imperative in the curricula of kindergarten and teacher education faculties.

In our study, we aim to investigate the quality of practicals in the Hungarian Language Teacher Training Facility. In light of our results and in accordance with the required accreditation instructions, we aim to develop a new strategy to improve practical courses - significantly increasing the number of practical hours, and also cooperating with primary schools and kindergartens throughout Vojvodina, where education is held in the Hungarian language. For future Hungarian-languaged teachers, our new strategy would emphasize competencies required in a multiethnic environment, as well as the preservation and nurturing of national identity.

Keywords: *practical education, teacher training, Hungarian language education, multiethnic environment*

THE IMPACT OF COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING ON LEARNERS' BELIEFS ABOUT LEARNER AUTONOMY AND ON THEIR AUTONOMOUS BEHAVIOURS. A COMPARATIVE STUDY

KRISZTINA SZŐCS
Eötvös József College, Baja, Hungary
szocs.krisztina@ejf.hu

Summary

Learner autonomy and its implications for learning have been widely researched (Benson, 2013) revealing its interconnectedness with motivation (Ushioda, 2009) and success in language learning. The present study addressed the influence of the change from classroom-based education to computer assisted learning applied during the Covid-19 pandemic situation. The study explored the changes in language learners' beliefs about learner autonomy and their reported behaviour during this period in a Hungarian secondary school.

The research involved all the 9th, 10th and 11th graders of the school. The data collection instrument consisted of 18 items on a 4 points Likert-scale. The study revealed a constant mismatch in favour of beliefs, implying that language learners' beliefs about autonomous learning did not result in autonomous behaviours. The extent of exposure to digital education did not impact the relationship between students' autonomous beliefs and behaviours, students tended not to take responsibility for their own learning but rather rely to the same extent on their teachers to provide them with information and instruction during the examined period..

Keywords*: learner autonomy, learners' beliefs, relationship beliefs and behaviours, computer assisted learning*

1. Introduction and rationale for the research

Learner autonomy has been understood as learners' willingness and capacity to take responsibility to control their learning process inside and outside the classroom. Justifications for promoting learner autonomy are manifold. Learner involvement in decision making concerning the learning process makes learning more purposeful, increases motivation (Cotterall, 1995; Little, 2007; Smith, 2008), therefore leads to more effective learning. Benson (2013) found that autonomy develops most in the space where ability, desire and freedom overlap. By freedom he meant the degree to which learners are allowed to control their own learning process. This space seems to be relatively small, but teachers have an influence on all these areas; they can impact their learners' skills and knowledge, their motivation to learn a language, and their students' degree of freedom to control their learning. The idea of autonomy in learning is based on the assumption that knowledge is not simply transmitted and acquired, but it involves the active construction of meaning by individual participants in the learning process, it happens in social interaction with others, and it is co-constructed (Benson, 2013; Little, 2007).

As it is impossible to teach everything students need to know; and given that learning does not stop outside the classroom, it is necessary to teach skills they can transfer to other learning situations. The present comparative study addressed the influence of the change from classroom-based education to computer- and mobile assisted learning applied during the Covid-19 pandemic situation on students' beliefs concerning language learning autonomy.

1.1 Approaches to fostering learner autonomy

Benson (2013) recognized that autonomy has multiple dimensions and many different forms depending on the person and on the contextual factors. Learners show autonomous behaviours in various ways, which lead to different approaches to autonomy that should be followed to foster learner autonomy in particular contexts.

The resource-based approach emphasises the importance of providing learners with materials and resources to improve their learner autonomy (Benson, 2013; Gardner & Miller, 2011; Morrison, 2008) as the "major goal of the promotion of self-access learning is the fostering of autonomous learning" (Gardner & Miller, 2011, p. 78). Self-access learning is considered increasingly important in language education in many countries as it helps students become autonomous and lifelong learners (Morrison, 2008). Opportunities for self-access learning range from possibilities for authentic language use without involving institutional control to self-access language learning integrated into taught courses. As Gardner and Miller (1999) suggested, self-access centres are a "way of encouraging learners to move from teacher dependence towards autonomy" (p. 8) and that they allow for different degrees of autonomy. Due to the shift from the teacher-centred to a more learner-centred approach in language learning, self-access language learning has gradually become a "complement to the more traditional face-to-face learning model, with self-access centres now operating in many parts of the world" (Morrison, 2008, p. 123). Investigating language learners' experiences studying English in a self-access learning context combined with classroom-based instruction, Murray (2011) found that participants determined their own goals, then designed and carried out learning plans to meet these goals. He demonstrated that self-access learning had the potential of supporting learners' imagination of L2 selves and helps them reach their ideal selves (Dörnyei, 2009; Ushioda, 2009) as it "enabled them to plan and implement action aimed at making their visions of future selves" (Murray, 2011, p. 88). Tassinari (2012) suggested a model to assess learners' capacities for autonomy comprising competencies, skills, and decision- making. Tassinari also proposed that the role of the advisor should be to provide learners with opportunities for language learning and with strategies supporting the process of autonomous learning.

The technology-based approach serves as an alternative to self-access centres. Major forms of this approach include the application of computer-assisted language learning (CALL), computer-mediated communication (CMC) and mobile language learning (MALL). Benson (2013) claimed that technology supports self-access in learning, as it provides learners with opportunities take control over their learning; therefore, it has a strong potential to develop autonomous behaviour. Benson (2013) along with Beatty (2013) and Reinders and White (2011) emphasised that technology increased the opportunities for interaction beyond the classroom and identified features of autonomous learning, such as control and evaluation of students' own learning process, decision-making, initiating interaction in the L2; all these derived from involvement in technology-based learning. Ushioda (2000) explored the affective dimension of computer mediated learning and found that tandem email exchanges increased learners' intrinsic motivation and suggested that it improved their learner autonomy as well. Arikan and Bakla (2011) reported that blogging contributed to developing decision-making, independent action, critical reflection and detachment as core elements of learner autonomy. Figura and Jarvis (2007) found that learners involved in computer-mediated communication showed high levels of autonomy and metacognitive awareness and could use appropriate strategies. However, the students without any knowledge about computer mediated communication could not apply relevant strategies; therefore, they were not able to benefit from its potential to develop their autonomy. The authors emphasised the importance of classroom-based input on using computer assisted communication. Kondo, Ishikawa, Smith, Sakamoto, Shimomura and Wada (2012) described a project which involved Japanese university students using a learning module developed to improve students' test scores. They found that MALL fostered an advanced form of learner autonomy, students took responsibility to maintain their motivation to carry out and evaluate their learning plans. Researchers suggested that it is not clear how and to what extent wide access to learning opportunities and resources through CALL, CMC or MALL contributes to autonomy. As Reinders and White (2011) noted, "unrestricted access to information, without proper guidance and feedback, can in fact inhibit learners from taking more responsibility" (p.1). Benson (2013) agreed that the effectiveness of technology-based learning is influenced by the way in which technology is used and by the degree of control that learners take to manipulate the content.

1.2 Motivation and learner autonomy

In autonomy research it has been acknowledged that motivation is essential in autonomous learning (Benson, 2013) and researchers increasingly see motivation and autonomy as interrelated concepts. Ushioda (2006) related the autonomy of the learner to Norton's (2000) notion of motivation as "investment"; Noels, Pelletier, Clément and Vallerand (2000) suggested that autonomous learners find pleasure and feel more competent in learning, which is in line with Csizér and Kormos (2012), Deci and Ryan (1985), who emphasise the link between intrinsic motivation, self-direction and autonomy. Moreover, Dörnyei and Csizér (1998) identified learner autonomy as one of the "ten commandments" for motivating language learners. On the other hand, Heitzmann (2008), who carried out research in a Hungarian secondary school context, suggested a reverse direction between motivation and autonomy, claiming that intrinsic motivation lead to autonomy in language learning.

1.3 Students' beliefs

Students' beliefs, as a variable of individual differences affect behaviour and have influence on learning outcomes by influencing decision making and use of learning strategies, students' behaviour in the classroom, as well as the process of learning (Cotteral, 1995; Horwitz, 1988; Rieger, 2009). Therefore, understanding learners' beliefs could help teachers understand the expectations with which their students arrive at the language classroom and the factors influencing their efficacy in language learning (Horwitz, 1988). It has also been proved that unsubstantiated beliefs are likely to lead to language learning anxiety. Furthermore, if beliefs coincide with the expected good practice, they enhance efficacy, while otherwise beliefs impact it negatively (Riley, 2009).

Regarding students' beliefs about learner autonomy, Chang (2007), in agreement with Édes (2008) and Szőcs (2017, 2018) found that learners' autonomous beliefs did not always result in autonomous behaviours for several reasons. Szőcs (2017) found a mismatch in favour of beliefs, implying that students' behaviours lagged behind their perceived responsibilities. Szőcs (2018) also stated that socialised in a context where teachers' roles were associated with that of authority, students tended not to take responsibility for their own learning but rather relied on their teachers to provide them with information and instruction. Chang (2007) stated that peer groups influenced individual students' level of autonomy; however, she found that there was "no correlation between group processes and individual learners' autonomous beliefs" (p. 332), suggesting that "behaviors are more easily influenced by others than beliefs" (p.332). She claimed that students' perceptions and actions should be examined simultaneously to provide a wider and more complex picture of learner autonomy. Researchers examining the effects of study abroad experience on formation of beliefs about language, learning (Yang & Kim 2011; Riley, 2009) found strong relationship between the amounts of time spent abroad and changes in students' beliefs concerning learner autonomy.

2. The study

2.1 The context and participants of the study

The present study was conducted in a medium-sized comprehensive secondary school in the south of Hungary. The school was specialised in Economics and Information Technology. Apart from the usual four years of education, the school offers two-year-long post-secondary education in accounting, logistics and information technology. At the time of the research the school employed 54 full-time and 7 part-time teachers and had a total of 642 students. Students were offered two foreign languages: English or German. A total of 479 students learned English and 163 students learned German. Most learners were motivated and intended to continue their studies: 34 % of the students who graduated in the school in the summer of 2020 chose tertiary education, whereas a further 43% enrolled in the post-secondary programmes launched by the institution, 15 % studied at other post-secondary programmes, and 6% have full time or part time jobs (the school did not have any data about the 5% of the school leavers). All the classes of the 9, 10 and 11 graders participated in the study. The dataset of the participants in 2019: n=324, 172 boys, 152 girls, 26% German, 74% English; the dataset of the participants in 2020: n=317, 170 boys, 149 girls, 24% German, 64% English. Participants' age varied from 14 to 18, at the time of the research students had been learning their second languages for one to thirteen years.

As a reaction to the Covid-19 pandemic situation from March 17, 2020 primary and secondary education in Hungary switched from classroom-based education to computer assisted learning, using different online platforms depending on the possibilities of the individual institutions. The institution involved in the research decided to use Microsoft Teams as the main surface for online education. The shift was preceded by regular trainings for teachers, student groups were created in advance, therefore, the change was relatively smooth compared to other institutions.

2.2 Research questions

My experience as a language teacher resulted in the idea that one of the main concerns as a teacher is to foster my students' autonomy in and beyond the language classes. In line with my work, I felt that it was important to identify and understand factors that lead to development in learner autonomy. Therefore, since 2014 students in grades 9, 10 and 11 were asked to answer a questionnaire at the end of every schoolyear to reflect on their beliefs concerning their autonomy in language learning. Due to the transition from classroom-based education to computer assisted learning generated by the Covid-19 pandemic situation the research questions addressed in this study are as follows:

1. To what extent are autonomous beliefs and reported behaviours influenced by a period of three months computer assisted learning?
2. Which areas of beliefs and behaviours are more impacted by online education?

2.3 Data collection and analysis

The choice of method used to collect data was determined by the complex nature of beliefs affected by many factors (Borg, 2006; Dörnyei, 2009): an interest in the participants' experiences and personal opinions about learner autonomy; the relatively high number (n=324) of student participants and most importantly a need to gain insight into the change of the areas of possible mismatches between autonomous beliefs and behaviours.

After compiling a list of key questions and adopting Chang's (2007) questionnaire the instrument underwent through several modifications concerning the clarity of the instructions, number of questions and wording. The instrument was intended to be piloted and administered in Hungarian. A subsequent think aloud protocol administered with a group of four students showed that the wording and the number of the items in the final questionnaire were suitable and sufficient; therefore, the instrument could be considered reliable (Dörnyei, 2007). The first section of the final version of the students' questionnaire asked for demographic data about age, gender, language learning experience, The main section of the instrument consisted of 18 closed items on a four-point Likert scale which asked learners how responsible they thought they should be for doing things on their own and it also asked them to what extent they actually did so (See Appendix).

The questionnaire was administered in paper and pencil format in the preceding years, while in 2020 students received the instrument through Microsoft Forms. The present study compared data collected in 2019 and 2020. Quantitative data was statistically analysed with the help of computer software Statistical Package for Social Sciences 23.0 for Windows. Due to the symmetry of the four-response option of the Likert-type answers I assumed that the neighbouring options were equidistant and I treated the variables as interval data.

2.4 Results

As previous research found, learners' autonomous beliefs did not always result in autonomous behaviours (Chang, 2007; Édes, 2008). Revealing the change in mismatches between students' perceptions and the extent to which they manifest various aspects of autonomous behaviour provided a more fine-grained picture about their levels of autonomy in language learning in both years. Eighteen closed items on a four point Likert scale asked learners how responsible they thought they should be for doing things on their own (1: not responsible, 2: a little responsible, 3: responsible to some extent, 4: mainly responsible), and to what extent they actually acted accordingly (1: never, 2: sometimes, 3: often, 4: in general, see Appendix).

Students showed the most responsibility for setting their own learning goals in both years. In 2019 students scored high in stimulating their own interest in language learning and deciding what to learn outside the classroom, whereas in 2020 they showed higher levels of responsibility in identifying their strengths and weaknesses and exploring the language without the help of the teacher (Table 1). As for

the greatest positive change during the examined period, responsibility for offering opinion about what to learn in the classroom (from 3.11 to 3.32) and exploring the language without the help of the teacher (from 2.19 to 2.46) showed the most relevant increase which might have been due to the increasing confidence and familiarity on the surface used during the period of digital education.

On the other hand, the research did not find any change in the areas in which students felt the least responsible for, the lowest scoring areas being responsibility for deciding what to learn in the classroom and to learn from their peers. The biggest decrease was found in perceived responsibility for evaluating their own learning progress. The reason for this extent of decrease might have been the result of the physical separation from peers as students were not able to compare their development. The research found a slight increase in perceived responsibilities in different areas of language learner autonomy, as their means grew from 3.02 to 3.06. This modest amount of positive change in beliefs might be explained by the relatively short, three months long period of computer- and mobile assisted language learning.

Table 1. *Comparison of learners' beliefs about their responsibilities concerning learner autonomy.*

Learners feel responsible for	**2019 Mean N=324**	**2020 Mean N=317**
Identifying their strengths and weaknesses	3.07	3.20
Setting learning goals	3.45	3.58
Deciding what to learn outside the classroom	3.18	3.10
Evaluating their own learning progress	3.01	2.85
Stimulating interest in language learning	3.23	3.14
Learning from peers	2.83	2.78
Becoming more self-directed in language learning	3.12	3.11
Exploring the language without the help of the teacher	3.11	3.32
Offering opinion about what to learn in the classroom	2.19	2.46
Total	**3.02**	**3.06**

Note. N= number of cases

Regarding areas of autonomous behaviour, both datasets showed that students set up their own learning goals and stimulated their own interest in language learning (Table 2) most frequently, furthermore, even though scoring low, the same areas showed the most substantial increase: identifying strengths and weaknesses (from 2.60 to 2.94) and deciding what to learn outside the classroom (from 2.58 to 2.88).

Students reported that they were the least autonomous in offering opinion about what to learn in the classroom, whereas the largest decrease was found about offering opinion about what to learn in the classroom (2.09 to 1.71) during the examined period. The research found that similarly to beliefs, reported autonomous behaviours also went through a slight positive change as the means of the examined areas grew from 2.71 to 2.75.

Table 2. *Comparison of learners' reported autonomous behaviours.*

Learners' autonomous behaviours	**2019 Mean N=324**	**2020 Mean N=317**
Identify their strengths and weaknesses	2.60	2.94
Set learning goals	3.00	3.00
Decide what to learn outside the classroom	2.58	2.88
Evaluate own learning progress	2.70	2.71
Stimulate their own interest in language learning	3.02	3.10
Learn from peers	2.76	2.75
Become more self-directed in language learning	2.87	2.87
Explore the language alone without the help of the teacher	2.81	2.87
Offer opinion about what to learn in the classroom	2.09	1.71
Total	**2.71**	**2.75**

Note. N= number of cases

As for the relationship between autonomous beliefs and behaviours, students reported practice showed to be most in line with their perceived responsibilities concerning learning from peers in both years, offering opinions the least often about what to do in the classroom in 2019; whereas in 2020 evaluating their own learning progress and stimulating interest in language learning was reflected by students' beliefs. The mismatch between beliefs and behaviours was the most prevalent concerning making decisions about what to learn outside the classroom (2019) and offering opinion about what to learn in the classroom (2020). Setting learning goals showed relevant mismatches in both years.

Comparing the means of the extent to which students believed it was their responsibility to act autonomously (3.02/ 3.6) and the extent to which they claimed to act autonomously (2.71/ 2.75) revealed a mismatch in favour of beliefs during the examined period, implying that students' autonomous behaviours lagged behind their perceived responsibilities and that being exposed to computer and mobile assisted learning for a three months long period did not affect the relationship between students' beliefs and practices.

3. Summary

Concerning students' autonomous beliefs and behaviours, the present research revealed a constant mismatch in favour of beliefs, implying that students' behaviours lagged behind their perceived responsibilities: language learners' beliefs about autonomous learning did not result in autonomous behaviours (Édes, 2008). The extent of exposure to digital education did not impact the relationship between students' autonomous beliefs and behaviours, students tended not to take responsibility for their own learning but rather rely to the same extent on their teachers to provide them with information and instruction during the examined period. Further research should be done to gain insight to the reasons of the findings. Looking into teachers' roles and attitudes towards digital education through open ended questions and interviews might provide us with deeper understanding of the relationship between students beliefs and practices, This finding is important as it has been proved that unsubstantiated beliefs are likely to lead to language learning anxiety and impact language learning negatively, whereas beliefs coinciding with the expected good practice enhance efficacy (Riley, 2009).

BIBLIOGRAPHY

Arikan, A., & Bakla, A. (2011). Learner autonomy online: Stories from a blogging experience. In D., Gardner (Ed.), Fostering autonomy in language learning (pp. 240-251). Gaziantep: Zirve University. Benson, P. (2013). *Teaching and researching autonomy*. New York: Routledge.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum.

Beatty, K. (2013). *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning.* New York: Routlege

Chang, L. (2007). Influences of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviours. *System, 35(3)*, 322–337.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System, 23*(2), 95–105.

Csizér, K., & J. Kormos (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálat. *Magyar Pedagógia, 112*(1), 3–17.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system In Z. Dörnyei & E. Ushioda, E. (Eds), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.

Édes, Cs. (2008). 'Teachers know best': Autonomous beliefs and behaviours of English majors. A case study of three first-year students at Eötvös University. In J. Horváth, R.

Figura, K., & Jarvis, H. (2007). Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies. *System*, 35, 448-468.

Gardner, D., & Miller, L. (2011). Managing self-access language learning: Principles and practice. *System*, 39, 78-89.

Heitzmann, J. (2008). The ups and downs of motivation: a longitudinal study of a group of secondary-school learners of English. Unpublished doctoral dissertation. ELTE, Budapest.

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal, 72*(3), 283–294.

Kondo, M, Ishikawa, Y., Smith, C., Sakamoto, K., Shimomura, H., & Wada, N. (2012). Mobile assisted language learning in university EFL courses in Japan: Developing attitudes and skills for self-regulated learning. *ReCALL, 24*(2), 169-187.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*(1), 14–29.

Morrison, B. (2008). The role of the self-access centre in the tertiary language learning process. *System, 36*, 123-140.

Murray, G. (2011). Imagination, metacognition and the L2 self on a self-access learning environment. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (pp. 91-106). Bristol: Multilingual Matters

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning, 50*, 57-85.

Reinders, H., & White, C. (2011). Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning & Technology*, 15, 1-3.

Rieger, B. (2009). Hungarian university students' beliefs about language learning: A questionnaire study. *WoPaLP, 3*, 97–113.

Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 626–635.

Smith, R. (2008). Learner autonomy (key concepts in ELT). *ELT Journal, 62*(4), 395–397.

Szőcs, K. (2017). Teachers' and learners' beliefs about language learning autonomy and its implications in the classroom: A mixed method study. *Apples - Journal of Applied Language Studies, 11*(2), 125-145.

Szőcs, K. (2018). Language learners' beliefs about learner autonomy and their reported practices: A questonnaire study. In: M. Lehmann, G. Szabó, R. Lugossy, M. Nikolov (Eds.) *UPRT 2017. Empirical studies in English Applied Linguistics* (pp. 47-69). Pécs: Lingua Franca Csoport

Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: access, identity, autonomy. *Journal of Multicultural and Multilingual Development, 27*(2), 148- 161.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self, and identity. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 205-228). Bristol: Multilingual Matters.

Yang, J., & Kim, T. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System, 39*(3), 325-334.

Appendix

Students' questionnaire about learner autonomy

Dear Student,
I would like to ask you to complete a questionnaire in which there are no correct or incorrect answers as I am interested in your views and experience. In the first part I would like you to answer open questions, than to complete the table in the second part.
The questionnaire is anonymous.

There are nine statements here regarding ways to learn English and two different columns. The one on the left asks how responsible you think you should be for doing this to yourself. The one on the right asks you to what extent you actually do it.

How responsible: 1----------2----------3----------4
Not a little to some extent mainly responsible

To what extent: 1----------2----------3----------4
Never sometimes often in general

Please circle your answer from 1 to 4 for EACH column according to your true feelings and experiences.

	How responsible for?	**Statement**	**To what extent?**
1.	1 2 3 4	identify my own strengths and weaknesses	1 2 3 4
2.	1 2 3 4	set my own learning goals	1 2 3 4
3.	1 2 3 4	decide what to learn outside the classroom	1 2 3 4
4.	1 2 3 4	evaluate my own learning progress	1 2 3 4
5.	1 2 3 4	stimulate my own interest in language learning	1 2 3 4
6.	1 2 3 4	learn from my peers, not just from the teachers	1 2 3 4
7.	1 2 3 4	become more self-directed in language learning	1 2 3 4
8.	1 2 3 4	discover knowledge in English on my own rather than waiting for knowledge from the teacher	1 2 3 4
9.	1 2 3 4	offer opinion about what to learn in the classroom	1 2 3 4

Thank you for taking the time to complete the questionnaire.

A SZABADKAI LOGOPÉDUSKÉPZÉS TAPASZTALATAI

TÓTHNÉ ASZALAI ANETT
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged, Magyarország[1]
aszanett@jgypk.u-szeged.hu

Összefoglaló

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet szervezésében 2018-ban indult a Szabadkai kihelyezett logopédia szakirányú képzés a Vajdasági Magyar Képző-, Kutató- és Kulturális Központban. 2020 júliusában diplomázott az első évfolyam.

A komplex képzés nagy kihívást jelentett az oktatók számára. Az előadás röviden vázolja a képzés előzményeit, jelenét, sajátosságait. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a végzős hallgatók és oktatóik szerint milyen a képzés eredményessége. A kutatás eszközeként SWOT analízist és 10 kérdésből álló kérdőívet alkalmaztunk. Az eredményekből kiemeljük, hogy a hallgatók 80%-a Szerbiában szeretné alkalmazni tudását logopédusként.

Kulcsszavak: *logopédia, logopédus, gyógypedagógus, felsőoktatás, gyakorlat*

Bevezetés

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézete a munkaerőpiaci igényekre reagálva 2018-ban indította először a négy féléves szabadkai kihelyezett logopédia szakirányú képzést a Vajdasági Magyar Képző-, Kutató- és Kulturális Központ együttműködésében. Ebben a térségben is hiányszakma a logopédus, nagy szükség van a pályára alkalmas, széleskörű elméleti és gyakorlati ismerettel rendelkező szakemberekre. Az oktatói mobilitással megvalósuló képzés nagy kihívást jelent az oktatók számára a speciális elméleti ismeretek összeállításában, valamint az oktatási módszerek tekintetében egyaránt. A következő tanulmányban a képzés előzményeit, tapasztalatait mutatjuk be a hallgatók és oktatók szemszögéből.

1. Előzmények

A Szegedi Tudományegyetem Magyarország második legrégebben működő egyeteme. Az ezredfordulót követő években a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar képzési kínálata a közoktatás igényei szerint alakult át, és folyamatos fejlődést mutat. Az érdeklődők a pedagógusképzés színes palettáját találhatják meg itt az alap- és mesterképzésben egyaránt pl. szociálpedagógus-képzés, óvodapedagógus-képzés, gyógypedagógus-képzés.

A XXI. század fordulója a magyarországi gyógypedagógus-képzésben több okból is jelentős váltásokat hozott. 2000-ben a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (ami száz éven keresztül az egyetlen képzőintézmény volt Magyarországon) az Eötvös Loránd Tudományegyetem kara lett. A felsőoktatási integráció több egyetemvárosban, köztük Szegeden is bekövetkezett. Ennek a fordulópontnak köszönhető, hogy új képzőhelyeken is megindulhatott a gyógypedagógusok képzése; először három vidéki városban Kaposváron, Győrben és Szegeden. Ma pedig a gyógypedagógus-képzés expanziója figyelhető meg, folyamatosan bővül az oktatási színtér, egyre több felsőoktatási intézmény hirdet gyógypedagógus képzést a különböző szakirányokon.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékén már az 1990-es évektől folyt gyógypedagógiai ismeretek tanítása, illetve gyógypedagógiai szakirányú képzés formájában kiegészítő képzés a pedagógia szakos hallgatóknak. A szegedi gyógypedagógia szak megalapítása, megszervezése

Dr. Varga Imre címzetes főiskolai tanár nevéhez kötődik. A Magyar Akkreditációs Bizottság 2001-ben engedélyezte két szakon a képzés indítását: a *tanulásban akadályozottak pedagógiája* szakon, valamint *az értelmileg akadályozottak pedagógiája* szakon. A bolognai folyamat következtében 2004-ben a *gyógypedagógus alapszak* (*BA*) létesítése indult el. A 7+1 féléves gyógypedagógia alapszak indítására 2006. szeptember 1-jén került sor. A képzési struktúra jelentős átalakulása után 2007 szeptemberében jött létre az önálló Gyógypedagógus-képző Intézet Prof. Dr. Pukánszky Béla vezetésével. 2011 óta a három legkeresettebb szakirányon folyik akkreditált képzés, értelmileg akadályozottak pedagógiája, tanulásban akadályozottak pedagógiája és logopédia szakirányokon. Jelenleg a gyógypedagógia szakon kötelezően két szakirányt választanak a hallgatók. A szakra jelentkezőknek nem kell felvételi alkalmassági vizsgát tenniük. A szegedi képzés a munkaerőpiac széles spektrumára készíti fel hallgatóit: „*célunk olyan gyógypedagógus szakemberek képzése, akik megalapozottan sokoldalú, korszerű és folyamatosan tovább építhető elméleti és gyakorlati tudás birtokában kezdik el munkájukat. Hallgatóinkat felkészítjük a gyógypedagógia közoktatási és klinikai területének feladataira, tevékenységeire. Gyógypedagógusként munkájukat szociális-, közoktatási, egészségügyi és gyermekvédelmi intézményekben végezhetik*" (*Gyógypedagógus-képző Intézet honlapja*, 2020).

A képzés tartalmára, szerkezetére számos tényező hat, pl. az egyetemi struktúra és annak szabályozói, oktatói kör, földrajzi elhelyezkedés. Jelentős a környező országokból, főként a Vajdaságból érkező jelentkezők száma. A megszerezhető kompetenciák, az ismeretek, képességek, attitűdök, autonómia és felelősség területei, valamint az elméleti és gyakorlati órák aránya a *18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet* alapján szabályozott. Ennek az elvárásnak felel meg a jelenlegi képzési tartalom, a hálóterv.

2. Logopédus-képzés Szegeden

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézete 2011 szeptemberében indította a gyógypedagógia alapképzés keretében a logopédia szakirányú képzést. Erre a szakirányra a hallgatók körében jelenleg is nagy az érdeklődés, azonban a jelentkezés feltétele a beszédalkalmassági szűrés sikeres teljesítése.

Az Intézet képzési portfóliója a 2015-16-os tanévben tovább bővült, az alapdiplomával rendelkező gyógypedagógusok számára a 3 féléves *logopédia szakirányú továbbképzés* meghirdetésével.

További fejlődést jelentett a 4 féléves *szabadkai kihelyezett logopédia szakirányú képzés* megszervezése 2018-ban, melynek a Vajdasági Magyar Képző-, Kutató- és Kulturális Központ biztosítja a helyszínt.

A képzés elindítását több tényező indokolta. A hallgatók között magas a határon túli lakhellyel rendelkezők száma. A szegedi gyógypedagógus alapképzésben 2 szakon végeznek a hallgatók, ugyanakkor folyamatosan érkezik az igény a végzett gyógypedagógusok részéről egy 3. szakirány elvégzésére is. Ennek főként munkaerőpiaci indokai vannak, több szakirány jobb elhelyezkedési lehetőségeket biztosít. A térségben is sok logopédus állás betöltetlen. Nagy szükség van a pályára alkalmas, széleskörűen kvalifikált szakemberekre a közoktatás és egészségügy területén egyaránt. Másrészről a Szegedi Tudományegyetem is szélesíteni kívánta a képzési kínálatát. A képzési anyag, hálótervek, oktatási segédanyagok kidolgozására az Intézet EMMI forrásokat tudott felhasználni.

A 4 féléves képzésben a logopédus hallgatók műhelyszintű képzésben tanulhatnak a gyakorlóhelyek befogadó kapacitásának függvényében. A létszámot akkor tudja a képzőhely bővíteni, ha növelni tudja a gyakorlati terepek számát Szerbiában és Magyarországon egyaránt, vagyis nő azon logopédus kollégák száma, akik vállalják a gyakorlatok vezetését. 2020 júniusában 8 hallgató tett sikeres záróvizsgát. A 2020-21-es tanévben az Intézet új csoportok indítását tervezi.

A logopédia szakirány oktatói sokéves felsőoktatási tapasztalattal rendelkeznek, s emellett nem távolodtak el a gyakorlattól sem, mindannyian a praxisban is aktívan feladatokat vállaló logopédus szakemberek.

A logopédia szakirányú továbbképzés képzési programja felkészíti a hallgatót a beszéd-, hang- és nyelvi (beszélt és írott) zavarok felismerésére; a nyelvi hátrányok felismerésére, vizsgálatára, más beszédkórképektől való elkülönítésére. A hallgatók jártasságot szereznek a sérülésspecifikus logopédiai gyógypedagógiai nevelési, oktatási, fejlesztési, terápiás, prevenciós és rehabilitációs feladatok megtervezésében és ellátásában. Az egész életet átölelően a gyermek-egészségügyi, a korai fejlesztési,

a köznevelési, valamint a pedagógiai szakszolgálatok körébe tartozó intézményekben, illetve az egészségügyi feladatokat ellátó intézményekben, együttműködve a nevelésben, ellátásban, gondozásban érintett partnerekkel (Szegedi Tudományegyetem honlapja, Egyetemi Tanrendek, Logopédia szak leírása).

A logopédia szakirány fő tantárgyai a következők:

1. Logopédia szakirányt alapozó ismeretek és képességfejlesztés
2. Diagnosztikai ismeretek a logopédiában
3. Nyelvtudományi ismeretek
4. Beszédzavarok elmélete és terápiája I.
5. Beszédzavarok elmélete és terápiája II.
6. Nyelvi zavarok és terápiájuk
7. Gyógypedagógiai gyakorlat logopédia szakirányon

A Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet logopédia szakcsoportjának eddigi vezetői voltak: dr. *Hegyi Ágnes, dr. Lesznyák Márta* és jelenleg *Tóthné dr. Aszalai Anett.*

3. Kutatásunk

Kutatásunkban a szabadkai logopédia szakirányú továbbképzéssel kapcsolatos megítélést, valamint a diploma hasznosíthatóságát vizsgáltuk. SWOT analízissel és írásbeli kikérdezéssel gyűjtöttünk adatokat a 2020 nyarán diplomázott hallgatók és oktatóik körében.

Kutatási eszközként a SWOT analízis mellett egy 10 kérdésből álló hallgatói, ill. oktatói kérdőívet készítettünk.

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

Hogyan értékelik a képzés résztvevői a Szabadkai logopédus képzést? Hogyan fejleszthető tovább a képzés a résztvevői igényekre reagálva?

Az elemzéssel a következő főbb kérdésköröket vizsgáltuk:

a) hallgatói oldalról: a képzés erősségei, gyengeségei, lehetőségek, a diploma hasznosítása.
b) oktatói oldalról: a képzés erősségei, gyengeségei, fejlődési lehetőségek.

4. Eredmények

4.1. Eredmények, hallgatói oldal

A vizsgálati személyektől nyert adatokat kvalitatív, ill. kvantitatív módszerrel elemeztük.

Elsőként a képzés *erősségeit* kívántuk feltárni. A hallgatók hangsúlyozták, hogy nagyon fontos számukra, hogy a továbbképzés magyar nyelven valósul meg, a lakóhelyükhöz közeli oktatási helyszínen; „olyan képzés, amire az országon belül nem lenne lehetőségünk", „nálunk (Szerbiában) nincs magyar nyelvű logopédus képzés". Könnyebb és kényelmesebb a szakmai előadásokhoz való hozzáférés, hiszen „a határon való várakozás így elkerülhető". A hallgatók szerint a képzés tartalma szakmai előrehaladást biztosít számukra, ahol a legkorszerűbb logopédiai tudás, a szakfogalmak használati rendszerezése és bővítése, a tanultak transzferálási lehetőségei valósulnak meg. További erősségként említik, hogy a beszédfejlesztés témájáról mindkét kultúrában szerezhetnek tapasztalatot, mert Szerbiában és Magyarországon is részt vehetnek gyakorlatokon. Olyan információk és ismeretanyag vált elérhetővé számukra, amelyek korábban hozzáférhetetlenek voltak számukra. A kurzusok anyagát „jól érthetőnek és egymásra épülőnek tartják", a szakirodalmi javaslatokat „korszerűnek és hasznosnak".

A résztvevők kiemelik, hogy nagy segítséget jelent számukra az, hogy az oktatók mobilisak, vagyis, hogy a képzés Szabadkán valósul meg. Az előadások, szemináriumok pénteken délután és szombaton voltak, így az oktatás munkarendje jól összeegyeztethető a munkahellyel.

Az oktatók felkészültségéről leírják, hogy azt gyakorlatiasság, segítő hozzáállás jellemzi, „az oktatóink előadásmódja érthető, motiváló és gyakorlatorientált".

A kutatás fontos részét képezte a képzés *gyengeségeinek* megismerése. A válaszadók leírták, hogy sok ismeretanyag rövid időn belül kerül átadásra. Valószínűsíthető, hogy más levelező tagozatos képzéssel kapcsolatos vizsgálatban is hasonló eredményt kaphattunk volna.

Az adatközlők további gyengeségként fogalmazzák meg, hogy a kapcsolattartás bizonyos esetekben nehézhes volt, hiszen „az e-mailen keresztül történő információcsere gyakran több időbe telt".

A vélemények szerint kevés számú szerbiai gyakorlóhely volt elérhető. Megfogalmazták azzal kapcsolatos félelmüket is, hogy a diplomahonosítással kapcsolatban lehetnek nehézségeik.

A kutatás harmadik részében a képzéssel, diplomával kapcsolatos *lehetőségekre* kérdeztünk rá. A hallgatók megfogalmazták, hogy sok gyakorlati tapasztalatot szerezhetnek a magyarországi logopédiai ellátórendszerben, valamint feltérképezhetik a vajdasági logopédiai ellátást is. Magyar nyelven logopédiai tevékenységet folytathatnak általános iskolában vagy óvodában, így több szakember vehet részt a logopédiai ellátásban, a Vajdaságban is. Kiemelték, hogy szakmai fejlődést nyújt számukra a képzés, és jobb elhelyezkedési lehetőségekre számítanak. Továbbá nagyon sok újításra ad lehetőséget a képzés, mint pl. megalakítani a Vajdasági Magyar Logopédusok Egyesületét, szakmai napok szervezése, logopédiai ellátási hálózat kialakítása a Vajdaságban.

A logopédus *végzettség hasznosítását* vizsgálva elmondható, hogy a diploma megszerzésével mind a 8 résztvevő logopédusként kíván dolgozni a jövőben. 2 fő számára a logopédus diploma megszerzése fontos ugyan, de egyelőre jelenlegi munkahelyükön (értelmileg akadályozott és tanulásban akadályozott gyermekek körében) szeretnék kamatoztatni a tudásukat. 6 fő egyértelműen Szerbiában szeretne logopédiai tevékenységet folytatni. 2 fő Magyarországon tervez logopédiai tevékenységet végezni. További 2 fő nem zárkózik el attól, hogy „idővel" Magyarországon végezzen logopédiai tevékenységet.

A logopédiai tevékenység színtereit megvizsgálva azt láthatjuk, hogy a végzett hallgatók főleg a köznevelés területén szeretnének munkát vállalni; 50%-uk óvodában, iskolában, 50%-uk a civil szférában, magánlogopédusként tevékenykedne legszívesebben.

Az ellátott populációt tekintve elmondható, hogy a legtöbben, (7 fő, 87%) óvodáskorú gyermekekkel foglalkoznának a legszívesebben, 3 fő (37%) bekapcsolódna a korai ellátásba, 1 fő pedig minden korosztállyal szívesen foglalkozna. 1 vizsgálati személy említette, hogy a felnőttellátásba is bekapcsolódna.

A legstabilabb elméleti és gyakorlati tudást a minta 60 %-a az artikulációs zavarok terápiájában és a korai nyelv-és beszédfejlesztés terápiájában érzi. 1 fő jelölte meg a dadogás terápiát, valamint a rezonancia zavart.

A beszédkórképek közül legkevésbé szívesen az afáziával, beszédtechnikával, diszfóniával foglalkoznának. 2 fő (25%) leírta, hogy nincs olyan beszédkórkép, amivel ne foglalkozna szívesen.

A hallgatók 100%-a részt venne további logopédiai továbbképzéseken. A legtöbben (5 fő) dadogás terápiás továbbképzésekre, 4 fő nyelvlökéses nyelés képzésre jelentkezne szívesen. De megjelenik a diszfónia, afázia, diszartria terápia iránti érdeklődés is.

Összegezve a hallgatói véleményeket elmondható, hogy a szabadkai logopédia szakirányú továbbképzést a részvevők tartalmas, jól hasznosítható képzésnek tartják, mely külön értéke, hogy mindkét országban, Szerbiában és Magyarországon is hasznosítható tartalmat nyújt. Egyértelmű sikernek tekinthető az, hogy a diplomázott hallgatók mindannyian logopédusként kívánnak dolgozni a jövőben. Mindez fejlődést hozhat a vajdasági magyar gyermekek logopédiai ellátásában.

A végzettek 80%-a a köznevelésben látja a jövőjét. A képzési tartalmat, annak hangsúlyait tekintve fontos lehet az egészségügyi tartalom bizonyos fokú erősítése (például több klinikai gyakorlat beépítése). A képzésfejlesztési oldalról javítani szükséges a hallgatókkal történő kapcsolattartást és kommunikációt, ami az on-line tér (CooSpace) tudatosabb használatával valósulhat meg. Másrészt kiemelt feladat a jövőben a szerbiai gyakorlóhelyek számának a bővítése. Ebbe a folyamatba a képzésben diplomázott és logopédusként elhelyezkedő szakembereket kívánjuk bevonni. A sikeres együttműködéshez a szakmai kapcsolataink új alapokra helyezésére van szükség, aminek fontos eszköze lehet további beszéd-és nyelvfejlesztő tanfolyamok, tréningek meghirdetése, kihelyezett szakmai fórumokon történő közös gondolkodás.

4.2. Eredmények, oktatói oldal

A szabadkai szakirányú logopédusképzés az oktatók mobilitása révén valósul meg. Ez új távlatokat nyit számukra a hallgatókkal való foglalkozás tartalma, módszerei, eszközei tekintetében, de a kutatási projektumokban is. Az oktatók képzéssel kapcsolatos tapasztalatait az alábbiakban összegezzük.

Az oktatók véleménye szerint a képzés *erőssége*, hogy az olyan helyen valósul meg, ahol komoly hiányszakmának minősül a gyógypedagógus, logopédus szakember. A képzésben végzett logopédusok elhelyezkedése ezen a téren is fejlődést hozhat.

Műhelyképzésnek tekinthető, kislétszámmal valósul meg; ami több lehetőséget nyújt a személyes megbeszélésre, konzultációra, az elméletben oktatott anyag gyakorlati kipróbálására, elmélyítésére.

Számos többletet ad az országokon átívelő, mobiltással megvalósuló képzés, hiszen az oktatók is megismerkednek más kultúrával, az eltérő oktatási formákból adódó ellátási formákkal. Tapasztalatokat szereznek egy kétnyelvű terület nehézségeiről és specialitásairól, ami a képzési anyag módosításához, fejlesztéséhez vezet pl. a szakfogalmak egyeztetése, ellátórendszer különbségeinek áttekintése. A képzési anyag tekintetében standard oktatási tartalmat továbbít, de természetesen figyelembe veszi a helyi oktatási-nevelési jellegzetességeket. Az átadott tudásanyag a logopédia legújabb eredményeinek közlését jelenti, ami illeszkedik a magyarországi logopédiai képzéshez.

Az elméleti oktatás a Vajdasági Magyar Képző-, Kutató- és Kulturális Központ oktatótermeiben, kiváló feltételek között zajlik, ahol a legmodernebb oktatási eszközök állnak rendelkezésre.

A képzésben részt vevő oktatók a következő *gyengeségeket* fogalmazták meg.

A határátlépés bizonytalan, ami gyakran hosszas várakozást jelent a határnál.

„Egy nyelvet beszélünk, mégsem értenek meg", a nyelvhasználat, szókincs eltérése a hallgatói írásbeli munkák javításában jelent többletidőt.

Szerbiában kevés a logopédus, az intézményi ellátás, így több gyakorlatot Magyarországra szervezve kell megvalósítani, ami határátlépéssel egybekötve komoly utazási nehézséget okoz.

Az oktatók a képzéssel kapcsolatosan a következő továbblépési, fejlesztési *lehetőségeket* fogalmazták meg.

A közeljövő fontos feladata a képzés folytatása, megszilárdítása**,** a kompetenciahatárok egyértelműbbé tétele**.** Erősíteni szükséges a kapcsolatot a szerbiai ellátási rendszerrel, a logopédiai ismereteket be kellene emelni az integráció gyakorlatába. A gyakorlóhelyek bővítéséhez szükséges a végzett logopédusokkal a kapcsolat megerősítése, valamint a gyakolatvezetői kör bővítése, új gyakorlóhelyek felkutatása.

A „magyar anyanyelvű, de a magyar fogalmakat másképpen értelmezett" hallgatóknak az előadások tartalmi és módszertani módosítására, bővítésére és szűkítésére van lehetőség pl. gyakorlatorientált előadások biztosítása, hallgatói segédanyagok készítése, az előadások kiegészítése tréningekkel.

Az Intézetben korábban elkészült digitális tananyagok tekintetében felmerült az igény a frissítésre, hiszen a magyar szakirodalmakhoz nem, vagy csak nehezen tudnak hozzáférni a hallgatók.

Az oktatási módszerek tekintetében tartalmi átdolgozásra van szükség a szakmai fogalmak, ismeretek eltérése miatt. Valamint több gyakorlati, tapasztalati ismeretátadásra is igény van, mert a terápiás jó gyakorlat kevésbé kialakult még a hazaihoz képest Szerbiában.

Összegezve az oktatói véleményeket elmondható, hogy a logopédia szakirányú továbbképzés kiváló oktatási-tanulási térben a VM4K-ban valósul meg, ahol minden modern oktatási eszköz biztosított az előadások és gyakorlatok színvonalas megtartásához. A jövő feladata a képzés megerősítése, új képzések meghirdetése. A kiscsoportos oktatás kiváló lehetőséget nyújt a hallgatók egyéni differenciálására, szükség szerinti támogatására, a differenciált tudásátadásra, tehetséggondozásra (pl. hallgatói kutatómunka mentorálása). A kétnyelvű környezet sajátosságai miatt az átadott tudás és ismeretanyag további módosítására van szükség. Ez új oktatási segédanyagok (pl. digitális tananyagok) kidolgozásával lehetséges. Az eltérő kulturális közeg kiváló lehetőséget kínál a két országon átívelő új kutatási témák megfogalmazására, és kivitelezésére, tudatosan felhasználva a hallgatói szakdolgozatok területét is. Nagy kihívást jelent a végzett logopédusok összefogása, a hálózatépítés különböző formáinak és eszközeinek felhasználásával, továbbképzések, szakmai napok megszervezésével.

5. Összegzés

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézetében 2020-ban diplomáztak a négy féléves szabadkai kihelyezett logopédia szakirányú képzés hallgatói. Kutatásunkban a képzés tapasztalatait kívántuk feltárni. A kapott eredmények szerint kiemelkedő célkitűzésként fogalmazódik meg a képzés folytatása, megerősítése, továbbfejlesztése. A továbbiakban fontos feladatunk lehet a tanananyagfejlesztés, kutatási projektek kivitelezése, a vajdasági magyar logopédusokkal való együttműködés, hálózatépítés a szakmai kapcsolatok bővítéséhez.

Zárásként egy hallgatói gondolat:

„A képzés elsősorban szakmai fejlődést, a továbbiakban jobb elhelyezkedési lehetőségeket nyújt, úgy a privát, mint az állami szférában. Valamint személyes mentálhigiénés fejlődésre is lehetőséget ad. Én személy szerint elégedettséget és boldogságot is érzek, amiért ezt a képzést végezhetem, hiszen jól tudom, hogy mennyire szükség lesz a mi szaktudásunkra és gyakorlatunkra a vajdasági magyar gyerekek körében" (hallgatói vélemény).

IRODALOMJEGYZÉK

Gyógypedagógus-képző Intézet honlap. Forrás: http://www.jgypk.hu/tanszek/gyogypedagogia/gyogypedagogus-kepzes-a-szegedi-tudomanyegyetemen/ [2020.02.21.]

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Forrás: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txtreferer=00000001.TXT [2020.02.21.]

EXPERIENCES OF THE SPEECH AND LANGUAGE THERAPIST'S TEACHING IN SUBOTICA

Summary

The Institute of Special Needs Education at the Juhász Gyula Faculty of Education of the University of Szeged started speech and language therapy training in 2018 in Subotica in the center of VM4K.In July 2020, the first group graduated. Complex training was a big challenge for the instructors. The presentation is a brief outline of the history of education, present specifics.

In our research, we looked for the answers to the following questions: what is the students and instructors opinions of the training? In our research we used a questionnaire of 10 questions.

From the results, we highlight that nearly 80% of students want to apply their knowledge as a speech and language therapist in Serbia.

Keywords**:** *speech and language therapy, speech and language therapist, special needs educator and therapist, higher education*

A TOPOLYAI MAGYAR ANYANYELVŰ PEDAGÓGUSOK HANGHASZNÁLATA

TÓTHNÉ ASZALAI ANETT[1], PINTÉR MELINDA[2]

[1]Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged, Magyarország
[2]Nikola Tesla Általános Iskola, Topolya, Szerb Köztársaság
aszanett@jgypk.u-szeged.hu, pintermeli06@gmail.com

Összefoglaló

A beszéd a pedagógus munkaeszköze, modell a felnövekvő generáció számára. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a hang megfelelően működjön és egészséges maradjon. A téma vizsgálata időszerű, hiszen Szerbiában napjainkban a pedagógusok fizikai és pszichés szempontból is túlterheltek, ami a napi intenzív hanghasználatukban is megnyilvánul.

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen a pedagógusok hanghasználata, rendelkeznek-e elég ismerettel a helyes hangképzéssel, beszédtechnikával kapcsolatban.

A kutatás eszközeként egy 31 kérdésből álló kérdőívet alkalmaztunk. A mintát 116 fő magyar anyanyelvű topolyai pedagógus alkotta. Az eredményekből kiemeljük, hogy a pedagógusok közel 75%-ának megfájdul a torka az intenzív hanghasználat következtében, és közel 40%-uk hangja fáradt hosszabb hangterhelés után.

Kutatásunk felhívja a figyelmet arra, hogy a Vajdaságban nagy szükség van a logopédus munkájára, a helyes hanghasználat tudatosítására a pedagógusok körében.

Kulcsszavak: *pedagógusok, hangállapot, hanghigiéné, logopédus, diszfónia*

Bevezetés

Sok ember munkaeszközként használja a hangját: énekesek, színészek, politikusok, tanítók. A pedagógusnak a hangképzés, a hanghasználat terén is mintaként kell szolgálnia a felnövekvő nemzedékek számára; csak az tud megfelelő példát mutatni, aki ismeri saját hangjának jellemzőit és helyesen használja a hangját. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen a vajdasági magyar anyanyelvű pedagógusok hanghasználata, rendelkeznek-e elég ismerettel a helyes hangképzéssel, beszédtechnikával kapcsolatosan.

1. Hangképzés és hanghigiéné

Napjainkban egyre több ember munkaeszköze a hang. Azonban a hangképzési zavarok akadályozhatják a munkavégzést, a társadalomban való érvényesülést, de ugyanakkor kihatnak az ember társadalmi kapcsolataira, életminőségére is.

A beszédhang képzésének zavarát diszfóniának nevezzük. Legfontosabb tünete a hangképző rendszer terhelhetőségének csökkenésében nyilvánul meg. Gyakori hallható tünetei a következők: kórosan megváltozik a hangmagasság, a hangerő, a hang rezonanciája, a hang időstruktúrája (*Hacki*, 2013).

A hanggal/beszéddel több tudományág foglalkozik: a fiziológia, a fonetika, az akusztika, az audiológia, a nyelvtudomány, a pszichológia, a filológia, a filozófia stb. De a patológiás hang és a hibás beszéd problémáinak megoldása a logopédia és a foniátria feladatkörébe tartozik (*Kalmár*, 2013).

Frint (1993) meghatározása alapján a hanghigiéné olyan magatartás az egyén részéről, amelyet beszédhangja károsodásának megelőzése érdekében a magáévá tesz (*Frint* 1993, idézi *Hacki*, 2013). A megelőzés érdekében *Frint* a következő szabályok betartását javasolja:

- „kiegyensúlyozott életritmus (alvás-ébrenlét, feszültség-kikapcsolódás),
- állandó ülő- vagy állófoglalkozás mozgással való kiegyenlítése,
- a testsúly kontrollálása,
- nikotin-, alkohol- és gyógyszerabúzus mellőzése,
- hormontartalmú készítményekre való figyelés (fogamzásgátlás),
- zajos környezetben történő hangadás kontrollálása,
- gégehurutok időbeni kezelése" (*Hacki*, 2013, 231. o.).

Haupt (2006) a mindennapi hanghigiéné fontosságát hangsúlyozza, ez alatt hangunk napi szintű ápolását érti. Leírja, hogy még azok az emberek sem fordítanak kellő figyelmet erre, akiknek a hang a munkaeszköze. Ez jellemzi a tanárokat, óvónőket is. Kiemeli a hang bemelegítésének fontosságát a munka megkezdése előtt. Véleménye szerint ez ugyanolyan lényeges a pedagógusok számára, mint a bemelegítés, az izomlazítás a sportoló számára (*Haupt*, 2006).

Fontos, hogy hangképző szervünket optimálisan használjuk. Tisztában kell lennünk a hangterhelhetőség alapfeltételeivel és azokkal a körülményekkel, amelyek szervi elváltozáshoz vezetnek (*Hacki*, 2013).

Az optimális beszédtechnika tréningekkel, rendszeres gyakorlással fejleszthető. *Jovanović* és munkatársai (2017) szerint a hanghigiénés program alapvető célja a hangképzési zavart előidéző tényező azonosítása, módosítása és megszüntetése. Ez több szakaszból áll: a hallási képesség fejlesztéséből (a páciensnek tudnia kell beazonosítani azokat a hangi megnyilvánulásokat, amelyek veszélyesek a gégére). Másrészt a hangképző szervre károsan ható szokások (kiabálás, sikítás, szurkolás, erőteljes vokalizálás, túl sok beszéd, gyakori torokköszörülés) felismeréséből, és megszüntetéséből. Harmadrészt egyes szabályok betartásából (a beszédidőt le kell csökkenteni, kerülni kell a kiabálást, köhögést, poros, füstös helyiségeket, a hang feszültségét okozó tevékenységek végzését) (*Jovanović-Simić, Duranović és Petrović-Lazić*, 2017).

2. Kutatásunk

A vajdasági magyar anyanyelvű pedagógusok hanghasználatával kapcsolatosan a szakirodalmi áttekintést követően a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A pályakezdő pedagógusok gyakrabban küzdenek hangképzési problémával, mint a több munkaévvel rendelkező munkatársaik.
2. A női pedagógusok gyakrabban küzdenek hangképzési problémával, mint férfi munkatársaik.
3. Hangképzési zavarok esetén az érintettek nem fordulnak szakemberhez.

Kutatási módszerként az írásbeli kikérdezést, a kérdőíves felmérést alkalmaztuk. A kutatás eszköze egy saját készítésű kérdőív volt, amely 31 kérdést tartalmazott. A kérdéseket a következő kérdéscsoportok köré szerveztük:

- háttéradatok (pl. minta megoszlása nem, életkor, településtípus, munkakör szerint),
- hanghasználat és a hangot befolyásoló tényezők (pl. dohányzási szokások, hanghasználat időtartama, hanghasználattal kapcsolatos hobbi),
- a hang/beszéd szubjektív értékelése (pl. a hanghasználat, beszédminőség szubjektív megítélése, hangkifáradás tünetei, beszédhibák),
- a beszédzavar miatt igénybe vett segítség,
- a beszédzavar milyensége és annak kezelése.

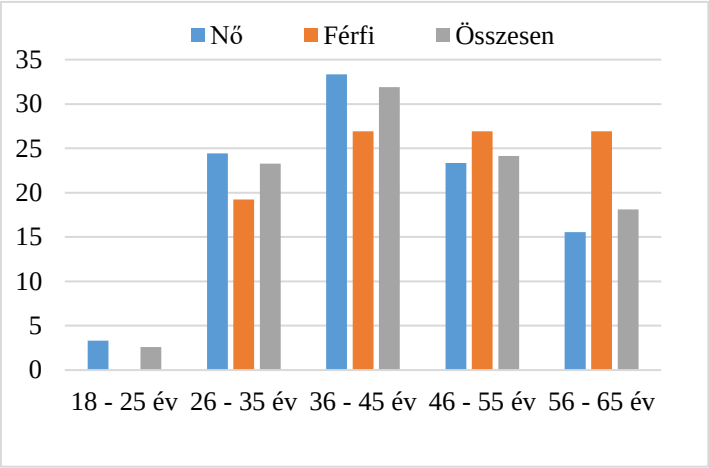
A vizsgálatot Topolya városában végeztük, a város iskoláskor előtti intézményében, 2 általános iskolájában és 3 középiskolájában. A vizsgálati populációt 116 pedagógus, 90 nő és 26 férfi alkotja.

3. Eredmények

Az alábbiakban kutatásunk főbb eredményeit mutatjuk be.

3.1. A minta megoszlása

A minta 116 fő pedagógus, 90 nő és 26 férfi (a válaszadók 77.59%-a nő, 22.41%-uk pedig férfi). A korcsoport szerinti megoszlásban szembetűnő eltérés mutatkozik a 18-25 évesek körében. A 26 év alattiak vannak a legkevesebben (a válaszadók 2.59%-a), a 36-45 éves korcsoporthoz tartoznak a legtöbben, ez a minta 31.90%-a (1. ábra).



1. ábra: *Korcsoport szerinti megoszlás*

A pedagógusok által betöltött munkakört illetően elmondható, hogy a női válaszadók közül 18-an (19.78%) dolgoznak óvodapedagógusként, a férfiak közül viszont senki sem (0%). Ez összesítve 18 személy, vagyis a megkérdezettek 15%-a. Osztálytanítóként 15 nő (16.48%) és 1 férfi (3.45%) dolgozik, összesítve 16 személy (13.33%). Általános iskolában 21 nő (23.08%) és 13 férfi (44.83%) dolgozik szaktanárként, összesen 34 fő (28.33%). A középiskolai szaktanárokat 37 nő (40.66%) és 15 férfi (51.72%) képezi. Ez a válaszadók 43.33%-a, vagyis 52 fő. Az adatok alapján elmondható, hogy legnagyobb számban a magyar anyanyelvű középiskolai tanárokat tudtuk megszólítani a kérdőívvel.

3.2. Hanghasználat és hangot befolyásoló tényezők

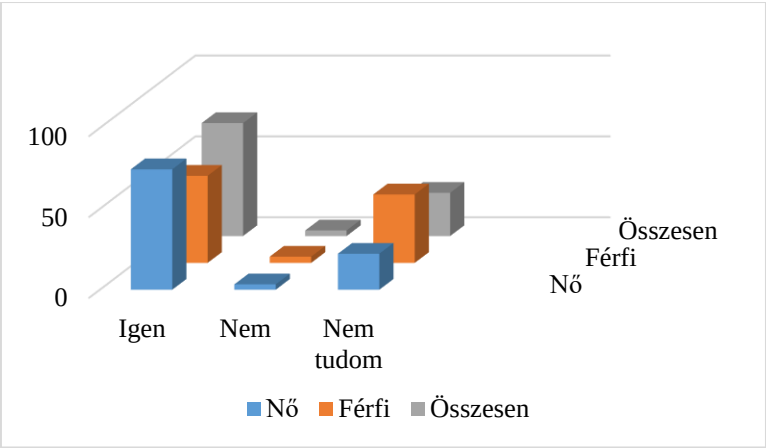
A női válaszadók közül 20-an (22.22%), a férfi válaszadók közül pedig 8-an (30.77%) dohányoznak.

Mivel a pedagógusok munkaeszköze a beszéd, ezért nagyon fontos volt annak a meghatározása is, hogy a pedagógusok hány órát beszélnek napi szinten a munkahelyükön. A kérdőív kitöltői között jelentősen megoszlik a munkavégzés szempontjából történő napi hangigénybevétel. Munkahelyén napi 3-4 órát 9 nő (10%) és 11 férfi (42.31%) beszél aktívan. Ez összesítve 20 pedagógust jelent (17.24%). Napi 5-6 órát 40 nő (44.44%) és 7 férfi (26.92%) beszél, ami összesen 47 pedagógus, azaz 40.52%. Munkavégzés céljából napi 7-8 órát beszél a női pedagógusok 28.89%-a (26 fő) és a férfi pedagógusok 7.69%-a (2 fő). Ez összesen 28 fő (24.14%). Munkavégzés céljából napi 8-10 órát veszi igénybe a hangját a megkérdezett nők 10%-a (9 fő) és a férfiak 11.54%-a (3 fő), ami összesen 10.34% (12 fő). Munkahelyén több, mint 10 órát beszél a nők 5.43%-a (5 fő) és a férfiak 7.69%-a (2 fő). Ez összesen a megkérdezettek 6.03%-át teszi ki, azaz 7 főt.

A legtöbb pedagógus napi 5-6, illetve 7-8 órát beszél munkavégzés céljából. Ennyi a teljes munkaidővel dolgozó pedagógusok óraszáma, ami intenzív napi hanghasználatot jelent.

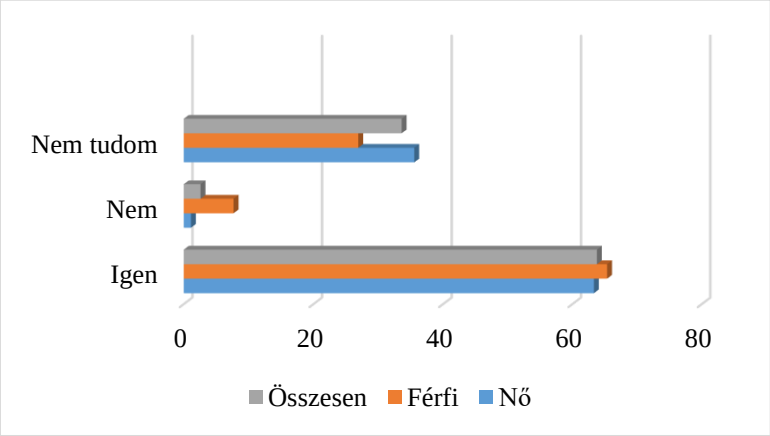
3.3. A hang/beszéd szubjektív értékelése

A megkérdezettek 69.83%-a (81 fő) tartja jó beszélőnek magát (2. ábra). Közülük 67 nő (74.44%) és 14 férfi (53.85%). 4 személy (3.45%) nem tartja magát jó beszélőnek, 3 nő (3.33%) és 1 férfi (3.85%). A kérdésre nem adott választ a pedagógusok 26.72%-a (31 fő).



2. ábra: *Beszédminőség szerinti megoszlás*

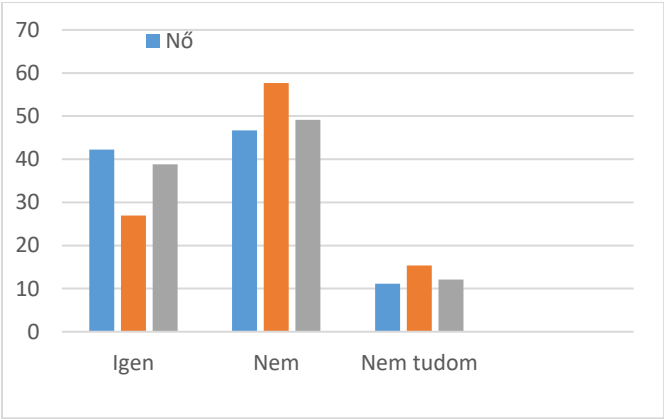
A megkérdezettek 63.80%-ának (74 fő) saját megítélése alapján jó a hanghasználata, közülük 63.33% nő (57 fő) és 65.38% férfi (17 fő). 2.59%-uk (3 fő) nem tartja jónak a hanghasználatát. Közülük 1.11% nő (1 fő) és 7.69% férfi (2). A kérdésre nem válaszolt a pedagógusok 33.62%-a (39 fő) (3. ábra). Az adatok szerint a minta közel 40%-a érzi úgy, hogy valami nincs rendben a beszédében, észleli a problémát a hanghasználatában, vagyis nem tartja magát jó használónak.



3. ábra: *Hanghasználat minősége szerinti megoszlás*

A válaszadók 2.59%-a (3 fő) érzi gyakran, hogy beszéd közben nincs elég levegője, 2.22%-uk nő (2 fő) és 3.85%-uk férfi (1 fő). 53.45%-uk (62 fő) érzi néha, hogy beszéd közben nincs elég levegője, 52.22%-uk nő (47 fő) és 57.69%-uk férfi (15 fő). A válaszadó pedagógusok valamivel több, mint fele úgy érzi, hogy beszéd közben gyakran/néha nincs elég levegője, ami a nem megfelelő légzéstechnikára, gyenge légzéskapacitásra utalhat.

A válaszadó pedagógusok 38.79%-a (45 fő) szerint minél többet használják a hangjukat, az annál fáradtabb lesz (4. ábra). 12.07%-uk (14 fő) nem adott választ a kérdésre. A pedagógusok közel 40%-a fáradtabbnak érzi a hangját intenzív hanghasználat következtében, ami szintén helytelen hangképzésre utalhat.



4. ábra: *A hang fáradékonysága szerinti megoszlás*

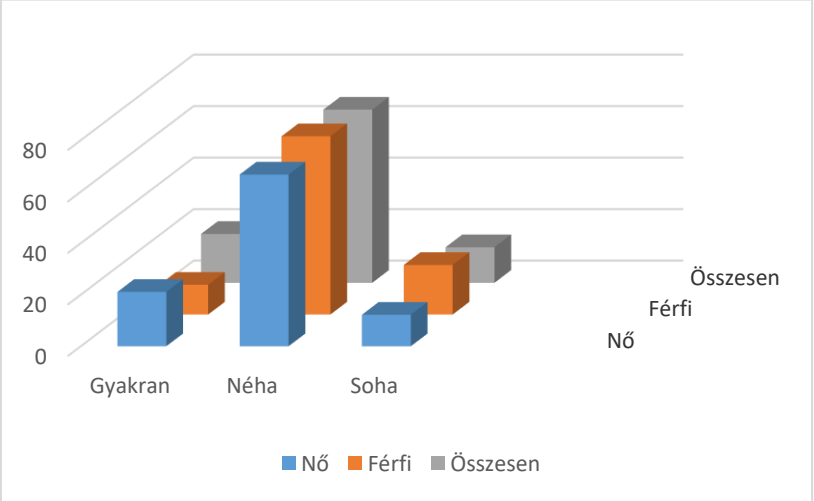
A megkérdezettek 19.83%-ának (23 fő) okoz nehézséget a nagyobb teremben való hangos megszólalás, 9.48%-uk (11 fő) nem ad választ a kérdésre. A pedagógusok közel 20%-ának nehézséget jelent nagyobb teremben hangosan megszólalni. Közel 10%-uk nem tudta megválaszolni a kérdést, amiből arra a következtetésre juthatunk, hogy ezek a pedagógusok vagy még soha nem fordítottak figyelmet e terület megfigyelésére, vagy pedig nem ismerik eléggé saját hangképzésüket.

A válaszadók 9.48%-a (11 fő) szerint gyakran, 64.66%-nak (75 fő) néha megfájdul a torka hosszabb beszéd után.

3 pedagógus (2.59%) gyakran veszíti el a hangját, amikor fáradt vagy izgatott. 43 pedagógus (37.07%), 33 nő (36.67%) és 10 férfi (38.46%) néha, 70 pedagógus (60.34%), 55 nő (61.11%) és 15 férfi (57.69%) pedig még soha nem veszítette el a hangját, amikor fáradt vagy izgatott volt.

A pedagógusok 25%-a (29 fő) gyakran köszörüli a torkát. A minta 18.97%-a (22 fő) nem ad választ a kérdésre.

A válaszadók közül 22-en (18.97%) érzik hosszabb beszéd után gyakran száraznak és kaparónak a torkukat. 78 fő (67.24%) érzi néha száraznak és kaparónak a torkát hosszabb beszéd után. 16-an (13.79%) nem adnak választ a kérdésre. A válaszadók 86%-a hosszabb beszéd után gyakran/néha nagyon száraznak és kaparónak érzi a torkát. Ez a hang fáradékonyságával és az esetleges hangképzési problémával magyarázható (5. ábra).

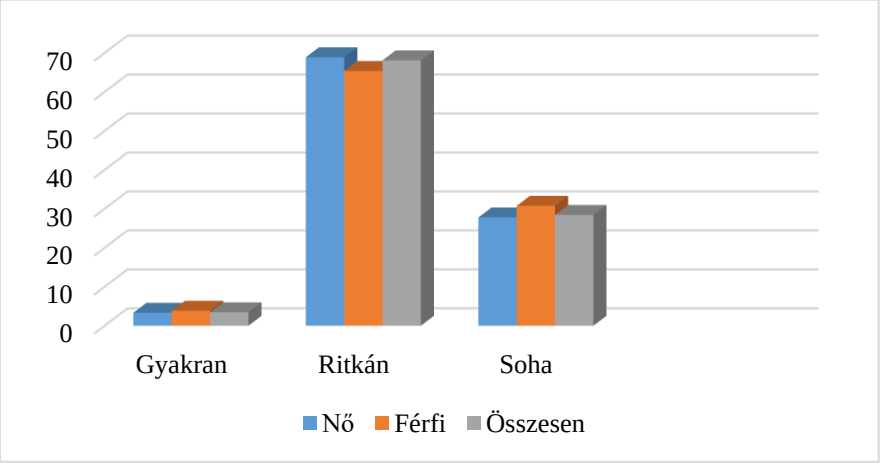


5. ábra: *A száraz és kaparó érzés szerinti megoszlás*

A megkérdezett pedagógusok közül 9-en (7.76%) vélik úgy, hogy van beszédhibájuk, 7 nő (7.78%) és 2 férfi (7.69%). 95 főnek (81.90%) nincs beszédhibája, 75 nőnek (83.33%) és 20 férfinak (76.92%). 12-en (10.34%) pedig nem tudják megfogalmazni, hogy van-e beszédhibájuk.

A válaszadók 5.83%-a (7 fő), 6 nő (6.38%) és 1 férfi (3.85%) saját megítélése szerint artikulációs zavarral küzd. Dadogó ember nincs közöttük. 13-an (10.83%) hadarnak, 12 nő (12.77%) és 1 férfi (3.85%). A nők közül 1 személynek orrhangzós a beszéde (1.06%), ez az össz válaszadók 0.83%-át teszi ki. Tehát a pedagógusok közel 20%-a saját megítélése szerint rendelkezik beszédhibával.

4 pedagógus (3.45%) gyakran, 79 pedagógus (68.10%) ritkán, de tapasztalja a berekedés tüneteit. 33 pedagógusnak (28.45%) nem volt ilyen tapasztalata. Az az adat, hogy a megkérdezett pedagógusok több mint 70%-a gyakran/ritkán be szokott rekedni, esetleges hangképzési problémák fennállására utalhat (6. ábra).

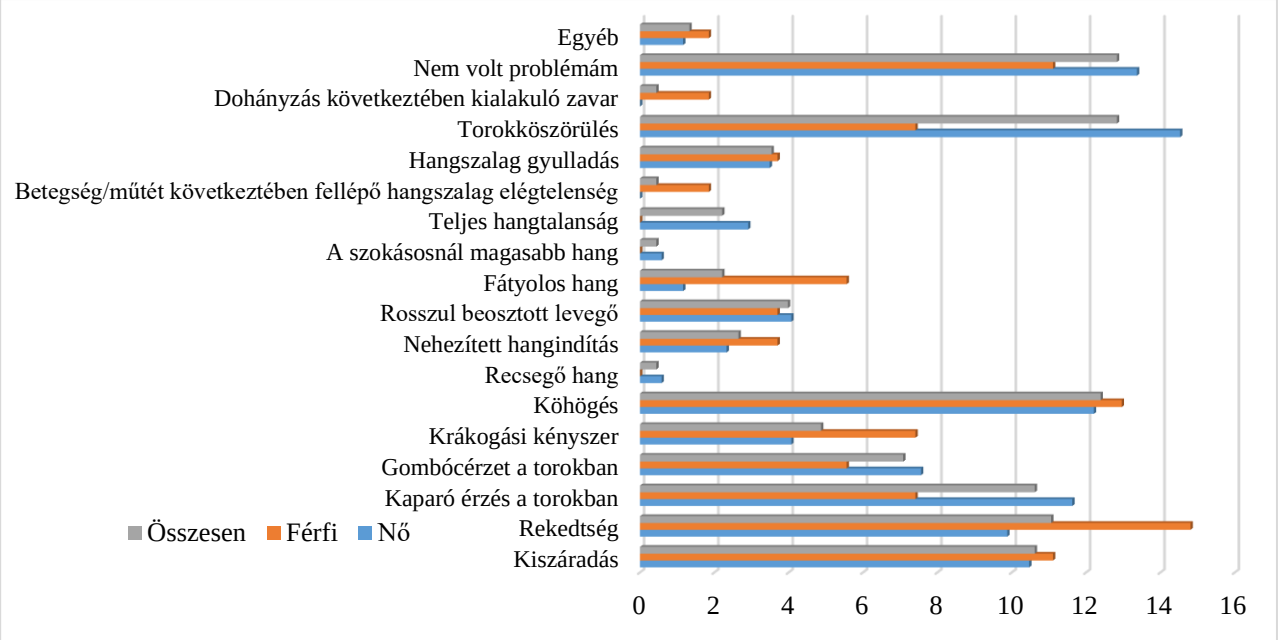


6. ábra: *A berekedés szerinti megoszlás*

Összeségében megállapítható, hogy ezen kérdéscsoport kielemzése után több eredmény is hangképzési problémára utalhat. A pedagógusok több, mint fele úgy érzi, hogy beszéd közben gyakran/néha nincs elég levegője. Közel 75%-ának gyakran vagy néha megfájdul a torka az intenzív hanghasználat következtében, közel 40%-ának esetleg hangképzési, hanghasználati problémája lehet, ami miatt hosszabb ideig tartó hangterhelés után fáradtnak érzik hangjukat. 86%-uk hosszabb beszéd után gyakran/néha nagyon száraznak és kaparónak érzi a torkát, csupán csak 28.45%-uk nem szokott soha berekedni.

3.4. A hanggal felmerülő probléma és kezelése

Kiszáradás a pedagógusok 10.62%-ánál (24 fő), rekedtség 11.06%-nál (25 fő) fordult elő. 10.62%-uk (24 fő) tapasztalt már kaparó érzést, 16 pedagógus (7.08%) pedig gombócot a torkában. Krákogási kényszerrel 11-en (4.87%) küzdöttek. Köhögés 28 személynél (12.39%) fordult elő. Fátyolos hangot 5 személy (2.21%) tapasztalt. A szokásosnál magasabb hangra 1 női pedagógus figyelt fel. Teljes hangtalanság 5 nő esetében fordult elő (2.21%). Betegség, műtét következtében fellépő hangszalag elégtelenségről 1 férfi számolt be. Hangszalaggyulladással 8 pedagógus (3.54%), 6 nő (3.49%) és 2 férfi (3.70%) birkózott már meg. Torokköszörüléssel a pedagógusok 12.83%-a (29 fő), 14.53%-uk nő (25 fő) és 7.41%-uk férfi (4 fő) küzd. Egyéb problémaként torok-, valamint fülgyulladást, illetve allergiát jelölt meg a pedagógusok 1.33%-a. A kitöltők 87.17%-ának voltak már nem megfázásból, influenzából, náthából származó hangproblémái, amelyből azt valószínűsítjük, hogy esetlegesen fennállnak náluk időszakos hangképzési problémák (7. ábra).



7. ábra: *A nem megfázásból, influenzából, náthából származó hangproblémák szerinti megoszlás*

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy három hete fennálló rekedtséget tapasztalva milyen szakemberhez fordulna segítségért. A pedagógusok 52.67%-a (79 fő), 64 nő (52.46%) és 15 férfi (53.57%) háziorvosától kérne segítséget. 33.33%-uk (50 fő), 39 nő (31.97%) és 11 férfi (39.29%) fül – orr–gégész szakorvoshoz fordulna. 2%-uk (3 fő), 2 nő (1.64%) és 1 férfi (3.57%) felkeresne egy foniátert. 6 női pedagógus venné igénybe logopédus segítségét. 1 női pedagógus kérné ki pszichológus véleményét. 3 női pedagógus kérne tanácsot a szüleitől, 4 személy (2.67%), 3 nő (2.46%) és 1 férfi (3.57%) senkihez sem fordulna segítségért.

Összességében megállapítható, hogy a kitöltők túlnyomó többsége már tapasztalt nem megfázásból, influenzából, náthából származó időszakos hangproblémát, ami néhány nap, illetve 1-2 hét leforgása alatt magától megszűnt. Ténylegesen csak a pedagógusok 6.38%-ánál volt tapasztalható olyan hangképzési probléma, amely miatt indokolt volt a szakember felkeresése. Viszont az is megállapítható, hogy a pedagógusok 94%-a nem megfelelő szakemberhez fordulna segítségért.

4. Összegzés

Kutatásunkban a Topolya városában dolgozó magyar anyanyelvű pedagógusok hanghasználatát vizsgáltuk.

Megállapítható, hogy több eredmény is a vizsgálati mintánál hangképzési problémára utalhat. A pedagógusok valamivel több, mint fele úgy érzi, hogy beszéd közben gyakran/néha nincs elég levegője. Közel 75%-uknak gyakran vagy néha megfájdul a torka az intenzív hanghasználat következtében, közel 40%-uk fáradtnak érzi a hangját hosszabb ideig tartó hangterhelés után. 86%-uk gyakran/néha nagyon száraznak és kaparónak érzi a torkát hosszabb beszéd után, többségük több jellemzőt is megjelölt saját hangjának jellemzésére, több mint 70%-uk be szokott rekedni, 87.17%-uknak voltak már nem megfázásból, influenzából, náthából származó hangproblémái. A válaszadók 96.55%-a (112 fő) még soha senkitől nem kért segítséget a beszéde miatt. A pedagógusok 94%-a nem megfelelő szakemberhez fordulna segítségért.

A kapott eredményekből jól látható, hogy Vajdaságban nagy szükség van a logopédus szakemberek segítségére, beszédtechnikai foglalkozásokra, a helyes hanghasználat fontosságának tudatosítására. A vizsgálati eredményeket összegezve megállapíthatjuk, hogy első hipotézisünk, mely szerint a pályakezdő pedagógusok gyakrabban küzdenek hangképzési problémával, mint a több munkaévvel rendelkező munkatársaik, beigazolódott. A pályakezdő pedagógusok 77.78%-a küzd hangképzési problémával, míg a több munkaévvel rendelkező munkatársaiknak 73.75%-a. Második hipotézisünk, mely szerint a női pedagógusok gyakrabban küzdenek hangképzési problémával, mint férfi

munkatársaik nem igazolódott be. A női pedagógusok 74.44%-a, míg a férfi pedagógusok 76.92%-a küzd hangképzési problémával. Harmadik hipotézisünk, mely szerint hangképzési zavarok esetén az érintettek nem fordulnak szakemberhez, beigazolódott, mivel a pedagógusok csupán 6%-a keresne fel megfelelő szakembert.

Összegezve elmondható, hogy a Topolya városában dolgozó pedagógusok a napi intenzív hanghasználat szempontjából túlterheltek. Emellett nem rendelkeznek elegendő és megfelelő ismerettel a helyes hangképzéssel, hangképzési zavarokkal kapcsolatban. Fontosnak tartjuk a szerbiai pedagógusképzés során a hangképzéssel, hangképzési zavarokkal, hanghigiénével foglalkozó tantárgyak hangsúlyosabb megjelenítését, ami a helyes beszédtechnika gyakorlatban történő fejlesztését erősítheti. A már munkaviszonyban lévő pedagógusok esetében ajánljuk olyan előadások, képzések megszervezését, melyek a helyes hanghasználat, a megfelelő beszédtechnika fejlesztését segítik. Sok lépés vár még ránk, logopédusokra Szerbiában a pedagógusok helyes hanghasználata és hangképzési zavaraik megelőzése érdekében.

IRODALOMJEGYZÉK

Hacki Tamás (2013): A beszéd- és énekhangképzés fiziológiája, akusztikája, patológiája és terápiája. In: Hirschberg Jenő, Hacki Tamás, Mészáros Krisztina: *Foniátria és társtudományok I.* A hangképzés, a beszéd és a nyelv, a hallás és a nyelés élettana, kórtana, diagnosztikája és terápiája. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Haupt, Evemarie (2006): *Hangterápia elméletben és gyakorlatban*. Holnap Kiadó, Budapest.

Jovanović-Simić, N., Duranović, M. és Petrović-Lazić, M. (2017): Govor i glas. Univerzitet u Istočnom Sarajevu Medicinski fakultet Foča.

Kalmár Andrea (2013): A magyar hanghasználati karakter. *Tudásmenedzsment.* **14**. 1. sz. 106-119. o. Forrás:http://epa.oszk.hu/02700/02750/00033/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2013_02_106-119.pdf [2020.01.25.]

Kovács Edina (2014): A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai. *Anyanyelv – pedagógia,* **7**. 2. sz. Forrás: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/PDF/kovacs2014_2.pdf. [2020. 04. 01.]

Szerb Köztársaság–Köztársasági Statisztikai Hivatal. Forrás: www.popis2011.stat.rs. [2020.01.25.]

HUNGARIAN-SPEAKING TEACHERS USE OF VOICE IN TOPOLYA

Summary

Speech is a working tool of the teachers, a model for the growing up generation. That's why it's very important that the sound works properly and stays healthy. The examination of this topic is timely, as today teachers are overwhelmed both physically and mentally in Serbia, which is also reflected in their daily intensive use of sound.

In our research, we looked for the answers to the following questions: what is the teachers ‘use of voice like? Do they have enough knowledge of correct sound training?

In our research we used a questionnaire of 31 questions. The sample consisted of 116 main Hungarian-speaking teachers in Topolya. From the results, we highlight that nearly 75% of the teachers have sore throats due to intensive sound use and nearly 40% of them feel that their voices are tired after prolonged sound exposure.

Our research draws attention to the necessity of the work of the speech therapist, to the awareness of the correct use of sound among teachers.

Keywords**:** *speech therapist, teachers, voice condition, vocal hygiene, dysphonia*

7. КОНФЕРЕНЦИЈА „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ”

7. IKT AZ OKTATÁSBAN KONFERENCIA

7. KONFERENCIJA „IKT U OBRAZOVANJU”

7TH ICT IN EDUCATION CONFERENCE

ÚJ IKT KIHÍVÁSOK AZ ISKOLÁBAN ÉS OTTHON: KÉNYSZERŰ DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS

BARTAL ORSOLYA
Dunaújvárosi Egyetem, Dunaújváros, Magyarország
bartal.orsolya01@gmail.com

Összefoglaló

Az elektronikus tér komplexitása meghatározza a mindennapjainkat. (Racsko, 2017) Megváltozott az információ fogyasztása: az okoseszközök azonnali hozzáférést biztosítanak intézményes szintén és otthoni környezetben is (Szabó, 2019). Az elmúlt évtizedekben rohamos gyorsasággal változtak azok a kihívások, amelyekkel a nevelési-oktatási intézményeknek szembe kell nézni. Ilyen kihívás a mobileszközök tanórai használata, amelyet a BYOD-módszerként ismerhettünk meg. 2020 tavaszán rendkívüli helyzet okán, kizárólagosan otthoni környezetbe tevődött át a tanulás-tanítás színtere, megosztva ezzel a társadalmat.

Jelen tanulmányban magyarországi általános iskolák tanárainak véleményét mutatom be a BYOD-módszerrel kapcsolatosan a kényszerű digitális átállás előtt és azt követően. A kutatásban kérdőíves módszert és félig strukturált interjút alkalmaztam. A minta országos, de nem reprezentatív, azonban érdekes helyzetképet mutat a COVID-19 előtt és után kialakult pedagógusi véleményekről.

Kulcsszavak: *IKT környezet, mobileszköz, kompetencia, tanár szerep, megosztottság*

1. Bevezetés

A XXI. században, napjainkban a rapid technológiai fejlődésnek köszönhetően a „kultúraváltozás" (Racsko 2017, p. 10) korát éljük. Az élet minden területén érzékelhető változásnak lehetünk tanúi, amely a társadalom rétegeit érinti számos területen. Az emberek közösségeire ható szabályok, norma- és értékrendszerek átalakulását tapasztalhatjuk. A társadalmunk „informatizálódik" (András-Ősz-Rajcsányi-Molnár 1993, p. 196) és ezzel egy időben a modern informatikai eszközök széles rétegek számára válnak elérhetővé, csökkentve ez által a digitális megosztottságot (digital divide). Jelen tanulmány rávilágít a manapság tapasztalható 'mobil' társadalmi szocializációs folyamatokra, sok esetben problémaforrásra nem csak az otthonokban a generációk között, hanem az oktatásban is. A bemutatásra kerülő kutatás az általános iskolai pedagógus közösség hozzáállását mutatja be a mobileszközök tanórai használata során, a COVID-19 járvány helyzet előtti és azt követő időszakban.

A mobiltelefon elvitathatatlan előnyei mellett megjelentek sok esetben megoldásra/szabályozásra váró hátulütői is ennek a multifunkciós eszköznek, amely jelen van mindennapjainkban. Az alapfokú oktatási intézményekben számos helyen küzdenek az eszközhasználat ellen/mellett, házirendjeiket próbálják frissíteni az eszközhasználat intézményi keretei között. Nem csupán az iskolák falain belül kérdés e téma, hanem az otthonokban is, ahol a digitális bennszülöttek (gyermekek) és a digitális bevándorlók (szülők) (Prensky megfogalmazása 2001-ből), normái és értékrendszerei találkoznak, esetlegesen ütköznek. A generációk közötti digitális kompetenciák eltérései gyakran érzékelhetők az oktatásban és a családban is. A mobileszközök (laptop, tablet, mobiltelefon) egy újszerű értékközvetítésére, szabályok felállítására kényszerítik a felhasználókat, akik más-más nemzedékhez tartozhatnak. A kapcsolat és közösség új élményei (Nyíri 2010, pp. 19-20) megváltoztak a mobiltelefonok térhódítását követően. A téma időszerűsége nem kérdéses a kényszerű online oktatásra való átállás időszakában és azt követően, amikor a tanulás-tanítás színtere gyökereiben változott meg: az intézményi falak „védőburka" helyett, az otthon, kényelmes helyszíne lett a tér, amelyben a napi oktatást kellett kivitelezni minden részt

vevőnek. A tanulmányban górcső alá veszem a releváns szakirodalom egy szűk keresztmetszetét, amely által betekintést nyerhetünk a társadalmiváltozásokba fókuszálva az oktatás, különösen a tanári vélemények területére, a már fentebb említett kutatás eredményei mentén.

2. Elektronikus tanulási környezet

2.1 A pedagógus és az IKT eszközök

A formális intézményi oktatásba már az ezredforduló előtt kezdtek az IKT eszközök beszivárogni. Kar-Tin Lee ausztrál kutató professzor megfogalmazásában „az IT és az IKT a számítógép közeli technológiák (hardver, szoftver, kommunikáció és kapcsolódó technológiák) területére utalnak az oktatási környezetben" ember-gép, gép-gép és ember-ember interakciójának relevanciájában. IKT eszközök által és célorientált pedagógiai stratégia alkalmazásával, a tanulási folyamat hatékonysága növelhető, korszerűbbé tehető. A jelen és jövő pedagógusainak élményszerűvé kell tenniük a tanulási folyamatot, ebben a rohamosan változó és fejlődő informatikai környezetben. A tanár felelőssége kiválasztani a céleszközt az adott tanulói csoport fejlesztéséhez, a pedagógiai stratégia megvalósításához. (Szabó, 2019) Manapság az online térben ez nem is olyan egyszerű feladat. A lehetőségek tárháza rendkívül gazdag, csupán az időkorlát és elszántság szabhat határt. Nem könnyű desztináció eligazodni magának a pedagógusnak sem, sem pedig irányt mutatni a tanulóknak eme szövevényes, sokszor ingoványos online világban. A tanár, mint szakértő vagy „csomópont" (Wang, 2014) van jelen a tanítás-tanulás folyamatában, ahogy ezt Vigotszkij is megállapította a szocio-konstruktivista tanuláselmélet újragondolása során Piaget gondolatmenetére alapozva. (András et. al., 2016)

Az ember-számítógép interakció (Benedek, 2008) egy új tanulási környezetet teremtett meg a formális és, mondhatjuk, hogy a nem formális oktatási kereteken belül is egyaránt. Az elmúlt két évtizedben ez a környezeti változás egyre nő. A felhasználók köre és korosztálya is bővül, köszönhetően az infrastrukturális fejlesztéseknek. A digitális megosztottság azonban még minden nem elhanyagolható tényező, mivel vannak olyan szegregált közösségek, ahol egyes társadalmi rétegek nem tudnak lépést tartani a kommunikáció fejlődésével, nem férnek hozzá tartalmakhoz, sok esetben eszközhiány okán. Ez különösen nagy gondot okozott a rendkívüli online oktatásra való átállás során, több magyarországi településen, számos családban.

Az osztálytermek zárt világa kinyílt az IKT eszközök megjelenésével. A kommunikációs eszközök használatával átalakult, kibővült a hagyományos módszertan. Az új tanulási környezet átalakulása kikényszeríti a pedagógiai szemlélet és oktatásszervezési gyakorlat megváltoztatását (Benedek, 2008. 43., Balázs, 2012). A tanároknak fel kellett zárkózni a rohamos fejlődéshez, hiába is utasították el vagy legalábbis megpróbálták késleltetni olyan sokan a moderneszközök tanórákba való beépítését. A módszertani fejlődést támogató pályázatoknak köszönhetően, valamint a pedagógusok innovatív szorgalmának gyümölcseként ma már sokkal nyitottabb és elfogadóbb e terén a pedagógusok közössége. Látják a szükséges és egyben elkerülhetetlen változást. Ez az adaptációs folyamat automatikusabban és könnyebben megy végbe azokban az intézményekben, ahol a vezetés is innovatív és támogatja a modern eszközök bevezetését. (Balázs-Szalay, 2016) (A kutatási részben kitérek erre a tényre az intézményvezetőkkel folytatott félig strukturált interjúkra alapozva.)

2.2 Mobileszközök az oktatásban (BYOD)

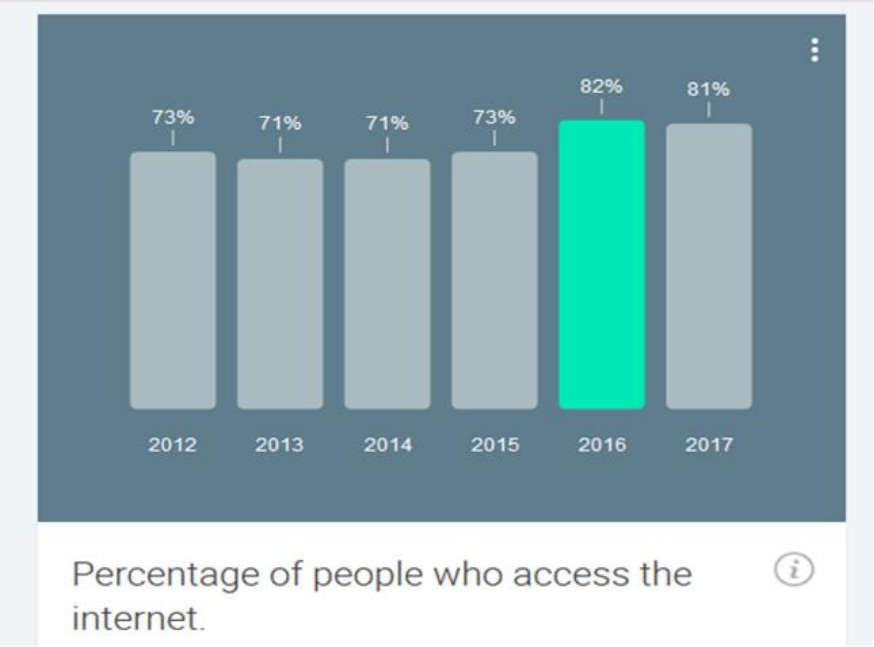
Az egyéni tanulási utak kiszélesedtek a mobilkommunikációs eszközök térhódításával. A mobileszközöknek nem csupán a társadalomra tett hatása kiemelendő, hanem az oktatás területén is kiváltott számos újító folyamatot. A mobileszközök (laptop, tablet, mobiltelefon) a magyar oktatási intézményekben a 2010-es évektől egyre nagyobb népszerűségnek örvendő használati eszközzé váltak a tanórákon. A BYOD (Bring Your Own Device - Hozd magaddal az eszközödet!) módszer egyre elterjedtebb a hazai oktatási rendszerben is, annak bármely fokát is tekintjük. A tanulók nagyszáma rendelkezik mobileszközzel, ami manapság általában a mobiltelefont jelenti első sorban. Ez az az eszköz, amely a fiatalok és a felnőttek, sőt már az idősödő generáció, körében is elterjedt. Nem elhanyagolható pedagógiai szempontból, hogy a társadalom azon tagjai körében is jelen van az eszköz, akiket a kirekesztés veszélye nagyban fenyeget. Sajnálatos tény, azonban, hogy az eszköz birtoklása nem egyértelműen jelenti a használatához kellő kompetenciák meglétét is. Sok esetben tapasztalható a mobileszközök felületes használata – közösségi médiára, video/chat alkalmazásokra való korlátozás, és

a hasznos, informatív kommunikációs eszközként való használat háttérbe szorul. Ez volt jellemző a leszakadó társadalmi rétegekre a járványhelyzet miatt kialakult „digitális” oktatás során is. Hiába volt meg az eszköz, ha nem voltak birtokában a kellő kompetenciáknak.

A mobileszközök használatában ugyanakkor sok lehetőség is rejlik, amelyeket ki kell/kellene használnia a nevelési-oktatási intézményeknek. A tanulók zsebeiben már ott lapul, szinte mindenkinél az okostelefon és ez az oktatás számára egy előny lehet. Véleményem szerint tiltás helyett az elfogadás és a lehetőségek tárházának kiaknázása kellene, hogy legyen a cél. Ez a szemlélet a hazai szakirodalommal egyezik, azonban az tény, hogy rendkívül kezdetleges fázisát éljük a mindennapokban. (Bartal, 2020) Ez elmondható a járványhelyzet utáni időszakra is. Hiszen a „digitális” oktatás egy kezdetleges, a tényleges digitális oktatástól távol esett sok esetben. Az e-mailen vagy Kréta rendszerben (Kréta - a magyar közoktatásban használt online platform, amelyen keresztül a köznevelési rendszer biztosít egy fajta kommunikációs, információs csatornát iskola, tanuló, szülő, pedagógus és fenntartó között.) kiküldött feladatok és utasítások tömegét kapták meg a tanulók, sokszor tanári magyarázat és egyéb opcionális platformon megvalósítható segítségadás nélkül, önálló feldolgozásra. A középiskolás és 7.,8. osztályos korosztálynak ez nem is annyira okozott problémát, ellenben a fiatalabbakkal.

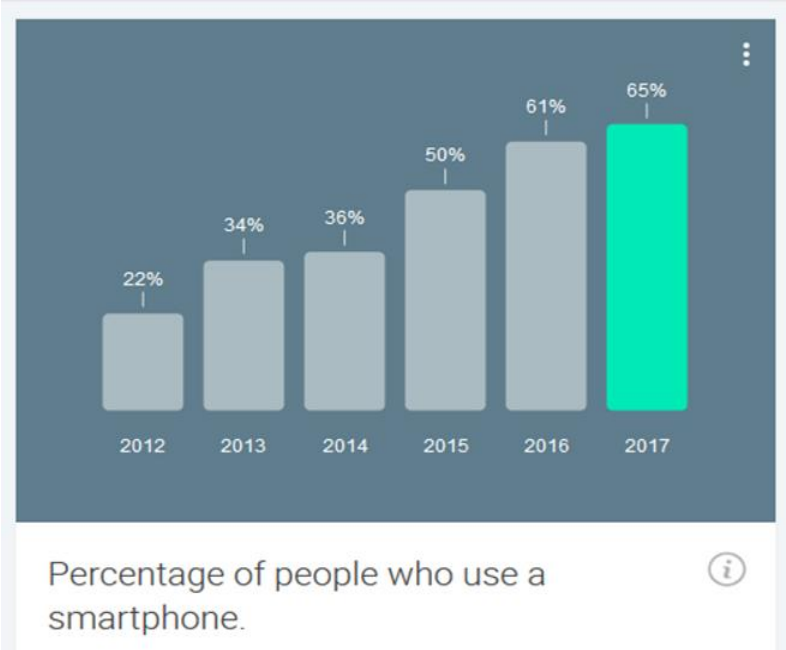
Ami a mobileszköz lefedettséget illeti, a Google megbízásából a Kantar TNS kutatást végzett 2018-ban. 2017-es statisztikai adatok alapján, annak ellenére, hogy az okostelefonok 20 éve kerültek a piacra, 2017-re olyannyira elterjedtek, hogy a felmérésben szereplő 63 országban, meghaladta az 50 százalékot a mobilról internetezők aránya. Magyarországon a kutatás szerint a lakosság 81%-a használja magán célra az internetet. (A globális átlag 71%.) 2017-es évben a magyaroknak átlagosan 2,5/ fő internethez csatlakoztatott eszköze volt a birtokában. Ezek az adatok is azt támasztják alá, hogy nem lehetetlen törekvés a Hozd magaddal az eszközöd! (BYOD) tanórai keretek közötti kihasználása a magyar oktatási rendszerben. Az alábbiakban látható az említett kutatásból néhány grafikon a magyar lakosság viszonylatában. Szintén az magyar lakosság eszközellátottságát hivatottak alátámasztani.

1. táblázat: *Magyarországon az Internet hozzáférhetőség, 2017*[1]



[1] Forrás: https://www.consumerbarometer.com/en/trending/?countryCode=HU&category=TRN-NOFILTER-ALL

2. táblázat: *Az okostelefon használók Magyarországon, 2017*[2]



A fenti tények és adatok a COVID-19 után felerősítették a mobileszközök létjogosultságát az oktatásban és a munkavilágában egyaránt. A következőkben egyfajta hibrid-oktatás létre jöttének lehetünk tanúi, amelyben keveredik a tradicionális és a digitális oktatás. Egyelőre eltérő értelmezésben láthatjuk országonként, de intézményenként is. A változás most tetten érhető minden nevelési-oktatási intézményben, amely részben kényszerű negatív hozzáállást vált ki az aktorokból, részben egy régen várt gyökeres változást foglal magában. Talán egy újfajta digitális megosztottságot hoz létre, amely se nem az eszköz béli ellátottságra nem utal, sem pedig a tartalom béli megosztottságot nem jelenti.

3. A kutatás

3.1 A kutatás bemutatása

A tanulmányban bemutatott kutatást 2020 február-március hónapjaiban végeztem általános iskolák felső tagozatán tanító tanárok körében Magyarországon. Arra kerestem a választ, hogy mi a pedagógusok véleménye a mobileszközök tanórai használatáról, milyen mértékben használjak az órákon a tanulók saját eszközeit tanulási céllal, mit gondolnak a pedagógusok mennyire hatékony módszer a BYOD?

A COVID-19 vírushelyzet miatti rendkívüli digitális tanrendre való átállás, sajnos, nagyban érintette a kutatás folyamatát, ezért a minta darabszáma drasztikusan csökkent a tervezetthez képest, mivel a papíralapú kérdőívet már csak az előzetesen kijelölt általános iskolák 1/3-ba tudtam elvinni, viszont a digitalizált verziója a kérdőívnek nem volt koherens az eredeti céllal, miszerint olyan kollegákhoz is eljusson a kérdőívem, akik nem használják napi szinten az Internetet. Így az alábbiakban 62 felső tagozaton tanító tanár véleményét fogom prezentálni a témában, amely mintaszám nem reprezentatív. (23 fő papíralapon, 39 fő online módon töltötte ki a kérdőívet.) A papíralapú kérdőívhez előzetesen az intézményeket szakértői mintavétel alapján választottam ki, figyelembe véve tipográfiai és gazdasági tényezőket egyaránt. Az online változat esetén, viszont, a kapcsolati tőkémre kellett hagyatkoznom.

A kutatás vizsgálati módszerei kérdőív és félig strukturált interjú voltak. A kérdőívet általános iskolák, felső tagozatán tanító tanárai töltötték ki. A kérdőív négy fő hipotézis köré tartozó nyitott és főként zárt típusú kérdésekből állt. Jelen írásban a téma alapján a változókat 3 kategória köré

[2] Forrás: https://www.consumerbarometer.com/en/trending/?countryCode=HU&category=TRN-NOFILTER-ALL

csoportosítva mutatom be az eredmények alapján a pedagógusok hozzáállását a témához: a módszer hatékonysága, a tanulói motiváció fokozása és a tanulói kompetenciák fejleszthetősége a BYOD-dal.

A félig strukturált interjút, szintén a témára és a kérdőív főbb kutatói kérdéseire alapozv a állítottam össze. A kérdőív kitöltésére kijelölt intézményekben a három intézményvezetővel nyílt lehetőségem, személyesen lefolytatni a félig strukturált interjút, amely sok plusz információval gazdagította a kutatásom eredményeit, valamint sok esetben magyarázatokat is nyújtott az adott tantestületben tanító pedagógusok viszonyulásának miértjére.

Hipotézisem alapján: A tanórai mobileszköz használat fokozza a tanulók motivációját és a digitális kompetenciáik fejlesztését. A tudatos, módszertanilag megalapozott BYOD tanórai alkalmazása hozzájárul a tanulói kompetenciák fejlesztéséhez. A primer és a szekunder szocializációs terek együttesen érhetnek el eredményt, annak érdekében, hogy egy gyermek tudatos tagjává válhasson az információs társadalomnak az internet biztonságos használata mellett.

3.2 Az eredmények bemutatása

A kérdőívet kitöltőkre vonatkozólag elmondható, hogy az átlagéletkor 46 év. 54 nő és 8 férfi tanár vett részt a kérdőív kitöltésében, valamint 3 intézményvezető (2 nő, 1 férfi). A minta résztvevői 99%-ban főállású pedagógusok. A település típusok alapján az alábbiak szerint oszlott meg a minta: 13% megyeszékhelyi, 5% megyei jogú városi (20 ezer fő alatt), 34% városi (5-20 ezer fő között), 3% nagyközségi és 45% községi (5 ezer fő alatt) iskola, 98%-ban főállású, 2%-ban részmunkaidős tanára képezte a mintát.

Képet szerettem volna alkotni a pedagógusok véleményéről a mobileszközök (laptop, tablet, mobiletelefon) tanórai használatának tekintetében, valamint a BYOD módszer hatékonyságáról, eredményességéről. Az eredmények alapján megtudhattam, hogy a kutatásban résztvevő iskolákban majdnem minden tanuló (64,5%) rendelkezik saját mobileszközzel, amely a legtöbb esetben okostelefon. A pedagógusok 1/3-a nyilatkozott, úgy, hogy az intézmény 21-30 darabszám közötti laptopot tud biztosítani a gyermekeknek, iskolai szinten, amely azt jelenti, hogy kb. egy osztálynyi eszköz áll rendelkezésre, ezt kell beosztani az egész intézményben. A megkérdezettek csupán 10%-a mondta azt, hogy 51 darabszám feletti eszköz biztosított tanórai használatra, amely igen kevés százalék. Így arra következtethetünk, hogy kevés az az eszköz, amit az intézmények képesek jelenleg (2020 tavaszán) biztosítani a tanórákon. Az intézményvezetőkkel készített interjú során kiderült az is, hogy a háromból csak a községi iskolának van 51-nél több tanulói laptopja, amiket használnak is a tanórákba építve napi szinten, a tanárok részt vesznek önállóan is képzéseken, fejlesztve ez által a saját digitális eszköztárukat és az intézményvezető részéről is sok támogatást, ösztönzést kapnak. Pályázatokon nyernek korszerű eszközöket, így próbálják a tanulókat fejleszteni. (Ebben a községi általános iskolában sok a hátrányos helyzetű, SNI-s, BTM-s tanuló.) A tanárok több mint fele (60%) támogatja a BYOD-módszert, kevesebb, mint fele (37%) részben támogatja csak. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy nincs jelentős szignifikancia a pedagógusok életkora, tapasztalata vagy a település jellege és a mobileszközök tanórai használata között. Az már inkább befolyásolóbb tényező, hogy az intézményvezető hogyan viszonyul a témához, mennyire támogató, mennyire nyitott az innovatív megoldásokra. Ahol innovatív vezetői szemlélet tapasztalható, ott a tanárikar is nyitottabb, befogadóbb az újítások iránt. Meglátásom szerint, nagyobb mértékben lehetne kihasználni a tanulók saját eszközeit, bevonni a tanítás-tanulás folyamtába célorientáltan.

A figyelem és a motiváció fokozása a BYOD módszer alkalmazása során erős szignifikanciát mutat (p=0,000). A tanárok 31-35%-a szerint nagymértékben fokozza a figyelmet és a motivációt az említett módszer. A megkérdezett pedagógusok csupán 3-3% nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem fokozza a mobileszköz használat a figyelmet és a motivációt. Úgy vélem, hogy a járványhelyzet előtt is már tapasztalható volt a tanárok 1/3-ánál nyitottság és innovációra hajlandóság, ők a tapasztalatok alapján könnyebben vették az akadályokat, mint azok, akik addig sem szerettek volna változtatni a módszereiken. Azok akik figyelemmel kísérték a változásokat és „trendeket" változatosabb és hatékonyabb megoldásokat találtak a vészhelyzet idején is, azon társaiktól, akik csak problémaforrásként tekintettek az új platformokra.

A kérdőívben kíváncsi voltam arra, hogy a pedagógusok mit gondolnak arról, milyen mértékben fejleszti a BYOD a tanulói kompetenciákat. Egy ötfokú skálán kellett kiválasztaniuk a véleményükhöz legközelebb álló mértéket. A válaszokból kiderült, hogy a tanárok 2/3-a szerint a való világ és a virtuálisvilág közötti különbségtétel képességét mérsékelten vagy nagyon fejleszti ez a módszer. A

mobileszközhasználat a tanórán nagymértékben fejleszti az információ megbízhatóságának érétkelését. A legmegfelelőbb technikai eszköz kiválasztásának képessége a tanárok ¼-e szerint fejleszthető ilyen módon. Az e-tudatosságra nevelést a megkérdezett pedagógusok 65%-a értékelte fontosnak (30%) vagy rendkívül fontosnak (35%).

Az alábbi táblázatban olvasható, hogy melyek azok a tényezők a pedagógusok szerint, amelyek a BYOD-módszer hatékonyságát mutatják. (3. táblázat) Több változó megjelölésével fejezhették ki a tanárok a módszer hatékonyságát. A táblázatban százalékosérték mutatja, hogy a tanárok hány százaléka gondolta a megadott változóról, hogy hatékony az említett módszer relevanciájában.

3. táblázat: *A tanórai mobileszközhasználat hatékonysága a pedagógusok szerint (saját szerkesztés)*

A tanulók figyelmének hatékonyabb lekötése	70%
Óraiaktivitás növekedése	56%
Információkeresés javulása	33%
Kollaboráció javulása	26%
Információfeldolgozás javulása	20%
Digitális szövegértés javulása	20%
Médiatudatosságra nevelés	20%
Nem lát változást	7%

Meg szerettem volna tudni azt, hogy milyen mértékben gondolják úgy a tanárok, hogy gondot okozhat a tanulóknak az új tanulási környezet, amelyet a mobileszközök teremtenek: 49%-a megkérdezett pedagógusoknak véli úgy, hogy egyáltalán nem vagy inkább nem okoz gondot a mobileszközhasználat a tanulóknak. Arra a kérdésre, hogy a tanároknak mennyire okoz gondot a mobileszközhasználat a tanórán 38% válaszolt úgy, hogy inkább nem okoz gondot és 30% egyetértett azzal, hogy gondot okoz. (A többiek közömbösek maradtak a témában.)

Megnéztem azt is, hogy az óraszervezésében problémák merülnek-e fel a mobileszközök használata során. 39%-a pedagógusoknak úgy véli, hogy igen, merülnek fel akadályok, 16% közömbös, és 42% inkább gondolja, hogy nem. Ebből arra következtetek, amint fentebb is említettem, hogy még nagyon megoszlik a pedagógus közösség e témában. Köszönhető ez annak is, hogy számos iskolában még a járványhelyzet előtt is tiltották a mobiltelefon használatát/elvitelét az iskolába: 23% tiltja, 70% teljesen vagy részben szabályozza és 5% a pedagógus egyéni belátása alapján szabályozza az eszközhasználatot. Ezt nyilvánvalóan át kell gondolni minden intézménynek a COVID-19 rendkívüli helyzetet követően. Minden szereplőnek előnye válhat abból, ha tudatosan, felkészülten használják majd a mobileszközöket, a választott internetes platformokat a jövőben.

Megvizsgáltam azt is, hogy milyen korreláció van a médiatudatosságra nevelés az intézmény feladata és az internet biztonságos használatra nevelés a nevelési-oktatási intézmény feladata között. A korreláció erős: r=0,580, p=0,004 a két változó között, amely nyilvánvalónak tűnhet. Ezzel együtt szintén erős a korreláció a között a két változó között, hogy a médiatudatosságra nevelés a szülők feladata és az internet biztonságos használatára nevelés a szülők feladata: r= 0,692, p=0,000. Az eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusok mindkét változó esetén mérsékelten tartják fontosnak a nevelési-oktatási intézmény szerepét, azonban nagyon fontosnak vélik a szülők szerepét abban, hogy a gyermek médiatudatos felhasználóvá váljon és biztonságosan használja az internetet.

4. Összegzés

A felmérés célja az volt, hogy megtudjuk mi a véleménye az általános iskolai tanároknak a tanórai mobileszköz használatról intézményes és otthoni keretek között és ehhez kapcsolódóan egyéb változók mentén is néztem a viszonyulásukat a témához. Az eredmények alapján elmondható, hogy a megkérdezett tanárok vélekedése a járványhelyzet előtt nagyon megoszlott. Az viszont látható és érzékelhető, hogy a közösségi fórumokon már tudatosan készülnek a biztonságos, eredményes felületek használatára a jövőben. Ötleteket gyűjtenek, konzultálnak egymással, globális szinten gondolkodik a tanárok többsége.

A fent vázolt eredményekre alapozva a feltételezésem, hogy együttesen érhet el eredményt a szülő és a pedagógus a gyermekek tudatos eszközhasználatának kialakítása terén. A pedagógusok aktivitása és hozzáállása a BYOD-módszerhez nagymértékben befolyásolja a tanulóik kompetenciáinak

fejlődését. Az intézményvezetőkkel folytatott félig strukturált interjúk alátámasztják az egyes intézmények pedagógusainak viszonyulását a témához. A tanárok egy fajta tükrei az intézményvezetőknek. Ahol nyitott a fejlődésre a vezetés, ott a pedagógusok attitűdjén is érzékelhető az innovációra való nyitottság. Azonban ahol a vezetés elutasító és nem befogadó az innovációra, ott a pedagógusok is hárítanak a partnerekre, infrastruktúra hiányára, leterheltségre.

A kényszer szülte onlinetérbe való váltás nem marad nyom nélkül az oktatási rendszerekben, bárhol is járjunk a világban. Tény, hogy változtatni kell és már a változás elkezdődött tanulóban, szülőben, pedagógusban egyaránt.

IRODALOMJEGYZÉK

András, I., Ősz, R., Rajcsányi-Molnár, M. (2013): *Metamorfózis – Glokális dilemmák három tételben*. Ú.M.K., HSTART, Budapest. 196 – 215.

András, István, et.al. (2016): Tanuláselméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. In: Maior, Enikő, Tóth, Péter & Varga, Anikó (edit.) *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Budapest, Magyarország. 355-375.

Balázs, László (2012): A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszertani kérdései. In: Tóth Andrea (szerk.) *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában*. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros. 127–132.

Balázs, László és Szalay, Györgyi (2016): A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina, Homonnay Zoltán (szerk.) *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 48-61.

Bartal, Orsolya (2020): Digitális megosztottság más szemmel. Fókuszba az M-learning. In: H., Varga Gyula (szerk.) *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában.* Hungarovox Kiadó, Budapest. 105-115.

Benedek, András (2008): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex, Budapest.

Kar-Tin, Lee (2006): *Online learning in primary schools: designing for school culture change*. –In: EMI. June, 104.

Nyíri, Kristóf (2010): *Mobilvilág a kapcsolat és közösség új élményei*. Magyar Telekom Nyrt., Budapest.

Racsko, Réka (2017): Digitális átállás az oktatásban. In. *Iskolakultúra.* Gondolat, Debrecen.

Szabó, Csilla Marianna (2019): Áthidalható-e a szakadék az oktatásban a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók között? In: Hulyák-Tomesz, Tímea (szerk.): *A kommunikáció oktatása 11: Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 9-22.

Wang, Z.−Chen, L.−Anderson, T. (2014): A Framework for Interactionand Cognitive Engagement in Connectivist Learning Contexts. In: *The InternationalReview of Research andOpen and Distance Learning*. Vol. 15. No 2. 121-141. Forrás: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1030140.pdf [letöltés ideje: 2020. 08. 02.]

NEW ICT CHALLENGES IN SCHOOLS AND AT HOME: INEVITABLE DIGITAL TRANSFORMATION

Summary

The complexity of electronical sphere determines our every day lives. (Racsko, 2017) The information consumption have altered: the smart devices can ensure immediate access both at institutional level and at home as well. (Szabó, 2019) In the past decades those challenges have changed at high speed that the educational institutions need to face with. Such kind of challenge is the usage of mobiletools in-class, which is known as BYOD. In the spring 2020 because of stupendous reason the scene of teaching-learning process was placed outside of the schools to homes.

In this presentation I would show the attitude of Hungarian primary school teachers in connection with BYOD before the obligate digital transform and after it. In the research a questionnaire and a semi-structured interview were used. However, the sample is a non-representative one but it tries to give an overview from the whole country, it gives an exciting outline before COVID-19 and the situation after it.

Keywords**:** *ICT environment, mobiletools, competency,teacher's role, divide*

A GEOLÁDAVADÁSZAT (GEOCACHING) ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLAI OKTATÁSBAN

DÁVID JÁNOS
Szent István Egyetem Kaposvári Campus, Kaposvár, Magyarország
davidjanos@gmail.com

Összefoglaló

A tapasztalatok és a kutatások szerint a gyermekek természet iránti érdeklődése az életkoruk előrehaladtával egyre jobban csökken. Sokan keveset mozognak, a természetben kevés időt töltenek, nem ismerik és szinte már félnek tőle. Az iskolai munka mellett szükséges olyan új módszereket alkalmazni, amelyek kimozdítják a tanulókat a megszokott komfortzónájukból és becsalogatják a természetes környezetbe. Ennek a célnak a megvalósításában jelenthet egy alternatívát a geoládavadászat.

A tanulmány bemutatja a tevékenység történetét és módszereit. Külön kiemeljük a ládakeresésnek az ismeretterjesztésben és az oktató-nevelőmunkában rejlő lehetőségeit. A nemzetközi szinten is egyre jelentősebb játékos ismeretszerző tevékenység alapján a pedagógusok a diákok bevonásával kidolgozhatnak és elhelyezhetnek saját ládákat, majd ezek jellemzésével tanulságos leírásokat állíthatnak össze.

Kulcsszavak: *geoládavadászat, kincskeresés, természetjárás, ismeretszerzés, tanulás a természetben, műholdas navigáció, GPS, internet, élményszerzés, közös tanulás.*

1. **Bevezetés**

Az utóbbi évtizedben az általános iskolás korú gyermekek körében egyre inkább szokássá válik a természettől való elszakadás. A kisgyerekek még ösztönösen vonzódnak a természethez, de az évek múlásával ez az érdeklődésük alábbhagy. Korábban a televíziókészülékek, aztán a videómagnók, napjainkban pedig a számítógép és a telefonos kapcsolattartás annyira leköti a figyelmüket, hogy szinte a szobába ragasztja őket. Különösen a számítógépes játékok és az interneten fellelhető, sokszor nem ellenőrzött anyagok és a közösségi hálózatok csapdában (épített környezetben, szobában) tartják őket. Nagyon keveset mozognak, a természetben szinte egyáltalán nem tartózkodnak, kevésbé ismerik azt. Az oktatásban is változtatnunk kell a módszereken. Az eddigi lassabb óratartást fel kell, hogy váltsa a pörgősebb órai munka, a klasszikus fatáblák helyébe megjelennek a digitális táblák, amelyek változatosan és színesen tudunk szemléltetni. A tananyagot élményszerűbben kell feldolgozni, mint korábban. A tantermi munka mellett szükséges lenne a gyerekeket kimozdítani a zárt falak közül, erre leginkább egy játékos, érdekes tevékenységforma lenne a legalkalmasabb. Ezeknek a kívánalmaknak megfelel a geoládavadászat, angolul: geocaching. A tanulmány bemutatja a geocaching lényegét és szerepét az ismeretterjesztésben, valamint az iskolai oktató-nevelőmunkában rejlő lehetőségeit.

2. Anyag és módszer

A geocachingről leginkább az interneten lehet felelni elméleti és gyakorlati ismereteket, ezért elengedhetetlen volt a témára vonatkozó internetes források felkutatása. Jó alapot adott a wikipédia (www.wikipedia.com) és a hazai (www.geocaching.hu), valamint a nemzetközi (www.geocaching.com) oldalak felkeresése.

A geocaching jobb megértéséhez szükséges a műholdas navigáció alaposabb megértése. Ugyancsak az interneten felellhető rengeteg információt és a szakkönyveket kellett végignézni, amelyek jó alapot adtak a tevékenység alapjainak a megismeréséhez.

A témákra vonatkozó irodalmak megismerése után a geoládák közzétételének az alaposabb tanulmányozása következett. A fentebb említett két honlap közli a hazai és külföldi rejtések adatait és azok környezetének leírásait. Különösen azok az információk nyerték el a tetszésemet, amelyek a geoládák környezetének a látnivalóira és turisztikai lehetőségeire vonatkoztak.

Az elméleti megalapozást követően a gyakorlatban is felkerestem geoládákat. A Zselicben 13 ládát, a Keszthelyi-hegységben 3 ládát, Fonyódon 2 ládát és a Deseda-tó környékén 3 ládát kerestem meg. A terepi munka egyre több tapasztalatot hozott, egyre jobban látom a tevékenység lényegét.

A geocachingnek jelentős szerepet szánok az oktatásban, elgondolásaim ellenőrzésére 7 hallgatói csoporttal összesen 10 ládát kerestünk fel. A keresés közben tett megfigyeléseimet és a hallgatókkal közös ötletelések eredményeit szövegesen foglalom össze.

3. A geocaching lényege

A geocaching (hunglisul: geokesing, angolul: dzsiokes) a görög geo (föld) és az angol cache (rejtekhely) szavakból képzett megnevezés. Olyan szabadidős tevékenységet értünk alatta, amely a kincskeresés ősi szenvedélyére alapozva egyesíti a modern technikát (GPS, Internet) a természetjárással, a turizmussal és az ismeretterjesztéssel (Dávid-Balogh 2014).

A geocaching viszonylag új tevékenység, de korábban már volt előzménye, a letterboxing. Ezt a játékot 1854-ben indította James Perrott, aki az angliai Dartmoor mocsárvidékén egy sziklatömb tetejére rakott egy üveget, belehelyezte a névjegyét és egy írást, amelyben biztatta a megtalálókat, hogy kövessék példáját (1. ábra). A letterboxing nagyon lassan terjedt el, az akkori viszonyok közepette nehéz volt a ládák megközelítése és a helyük közzététele. A sokáig csak helyi tevékenységnek számító ládavadászat a 20. században kezdett kiteljesedni. Elterjedésének nagy lendületet adott, amikor 1990-es években megjelentek az első boxok az Amerikai Egyesült Államokban. Az ezredfordulóra már 50 állam több mint 1000 ládáját keresgélhették a természetet is kedvelő kincsvadászok. A letterboxing a mai napig viszonylag kevés országban terjedt el, leginkább Nagy-Britanniában, az USA-ban, BENELUX-államokban, Németországban és Új-Zélandon népszerű. Magyarországon is található néhány láda.

1. ábra: *Letterboxing a tevékenység szülőházájában, Dartmoorban*[1]

[1] Forrás: www.visitdartmoor.co.uk/letterboxing-on-dartmoor

A letterboxing ötlete alapján kialakuló új tevékenységformának, a geocachingnek az elterjedését a nagyban segítette egyrészt az Internet rohamos kiépülése, használatának egyre könnyebbé válása, másrészt az egyre pontosabb helymeghatározást lehetővé tevő GPS technika. Az Internet segítségével nagyszámú érdeklődőnek lehetett a ládák helyét és leírásait közzétenni. Az igazi támogatást azonban az adta, hogy Bill Clinton, az Amerikai Egyesült Államok elnöke, 2000. május 2-től megszüntette a GPS jelek zavarását a nem katonai felhasználók számára. Másnap 2000. május 3-án Dave Ulmer elrejtette az első ládát az Amerikai Egyesült Államokban, majd ennek az adtait közzétette az Interneten (2. ábra).

2. ábra: *Dave Ulmer az első rejtés helyét jelző emléktáblánál.*[2]

A tanulságos és élvezetes „játék” világszerte nagyon gyorsan elterjedt, ma már 1,5 milliónál is több kereshető láda van elrejtve, és a keresők száma 7 millió körül van. Magyarországon az indítást követő évben, 2001. június 24-én helyezték el az első ládát (3. ábra). A népszerűségre jellemző, hogy a hazánkban vagy a hazánkfiai által külföldön elrejtett ládatervek száma 2020. október 12-én 4 703 (4. ábra). A hazai rejtések számának növekedésére néhány adat: 2010 októberében a hazai ládák száma 2864, négy év alatt kb. 1000 ládát helyeztek el. 2020. július 2. és július 29. között eltelt 4 hét során 20 db új rejtés történt. Az összes publikált megtalálások száma az elmúlt 365 nap (1 év!) alatt lenyűgöző: 167 802 db (1).

3. ábra: *Az első magyarországi rejtés adatai.*[3]

[2] Forrás: www.highlandtitles.com/blog/geocaching-whats-the-game/
[3] Forrás: www.geocaching.hu

4. ábra: *A tanulmány megírásának időpontjában utolsóként elrejtett geoláda adatai.*[4]

A geocaching, vagy, ahogy magyarul nevezhetjük, ládászás vagy ládavadászat, ma már nemcsak a ládák felkeresését jelenti, annál sokkal több. Egy olyan mozgalommá nőtte ki magát, amelyben a ládászok (angolul: cacher, hunglisul kesser) csapatépítéseket, közös túrákat és találkozókat szerveznek.

4. A geocaching eszközszükséglete

4.1. Műholdas helymeghatározó készülék

Ez a ládász alapvető felszerelése. Ma már a mobiltechnika fejlődésével alapvetően két eszköztípus közül választhatunk: 1. kifejezetten csak a műholdas navigációt szolgáló ún. terepi készülékek, 2. mobiltelefonok, táblagépek. Ez utóbbiak elterjedése nagyban segíti a geocaching használatát, szinte minden iskolás gyereknek már van okostelefonja, ezek közül a legtöbb rendelkezik műholdas navigációs (GPS, GLONASSZ, Beidou, Galileo) modullal. A két leggyakoribb (Android és IOS) mobil operációs rendszerre ingyenesen letölthetők iránytű, illetve geoláda kereső alkalmazások. Így elmondhatjuk, hogy a geoládavadászathoz nem feltétlenül szükséges speciális felszerelés, azok ma már szinte minden tanuló kezében ott vannak.

A továbbiakban elsősorban a precízebb keresést és az eredményesebb megtalálást lehetővé tevő terepi műholdas helymeghatározó készüléket mutatjuk be (Dávid és Balogh 2015). Alapvető működési elve azonos az autós útvonaltervező berendezéssel, de az általa nyújtott lehetőségek nem ugyanazok. A ládakeresés során szükségtelen autóstérképeket nem kell tartalmaznia, fő funkciója a koordináták kijelzése. További szolgáltatásokat is nyújt, amelyek a terepen jól használhatók. A többlet szolgáltatások köre a készülék árától függően szerényebb vagy szélesebb körű.

Van néhány jellemző, amellyel a készüléknek rendelkeznie kell: a ládász-GPS legyen minél kisebb méretű, legyen kézbeillő, vízálló és elejtés során ne károsodjon. Kijelzője legyen minél nagyobb fényerejű, napsütésben is leolvasható. Mivel elemről vagy akkumulátorról működik, elemcsere nélkül típustól függően nagyságrendileg legalább 8-10 óráig lehessen bekapcsolt állapotban. A korszerű készülékek ennek akár kétszeresét is teljesíthetik. Persze az akkumulátorok paraméterei idővel kedvezőtlen irányban változnak, ezért mindenképpen ajánlatos a tartalék áramforrás készenlétben tartása.

A készülék a lehető legnagyobb pontossággal jelzi ki a naptári napot és az időt. A koordináták keresése során bizonyos idő szükséges a műholdak keresésére, ez alatt a képernyőn megjeleníti a megtalált holdak égbolton történő elhelyezkedését is.

A kapcsolatfelvétel és a számítások elvégzése után leolvashatók a koordináták, emellett kisebb-nagyobb pontossággal megállapíthatjuk a tengerszint feletti magasságot is. Ezt az üzemmódot akkor használjuk, ha a rejtekhely közelében vagyunk, és tudni akarjuk, hogy elértük-e a ládaleírásban rögzített

[4] Forrás: http://www.geocaching.hu/ caches.geo?id=5926

pontot. Ilyenkor fontos információ a mérés hibahatára (EPE, aktuális pontosság) is – minél nagyobb a kijelzett hiba, annál inkább az ösztöneire és a keresgélésre van utalva a ládász.

Egy másik lehetőség az, hogy beírjuk a keresett pont koordinátáit. A készülék megadja a beírt pont távolságát légvonalban értve. A kijelzőn egy nyíl fogja mutatni, hogy milyen irányt kell követni a bevitt koordinátájú célpont felé – ha szerencsénk van, nincs közben terepakadály.

Egyszerűbb készülékeknél ez az üzemmód csak akkor használható, ha mozgásban vagyunk, beépített iránytűvel rendelkező készüléknél álló helyzetben is működik.

Ha végig bekapcsolt állapotban van a készülék, akkor rögzíteni tudjuk az útvonalat, amelyen visszatalálhatunk a kiindulási pontra. Emellett a rögzített utat később felvihetjük a www.turistautak.hu honlap (TUHU) turistatérképére pl. a MapSource programot használva.

Egyes (általában a drágább) készülékek még sokféle hasznos és első látásra kevésbé hasznosnak tűnő funkcióval rendelkeznek.

Ilyenek lehetnek: POI-k (Point of Interests), azaz érdekes pontok listázása, információk horgászhelyekről, ár-apály adatokról, és hasonló dolgokról, amik a természetkedvelők egyéni igényeit szolgálhatják ki.

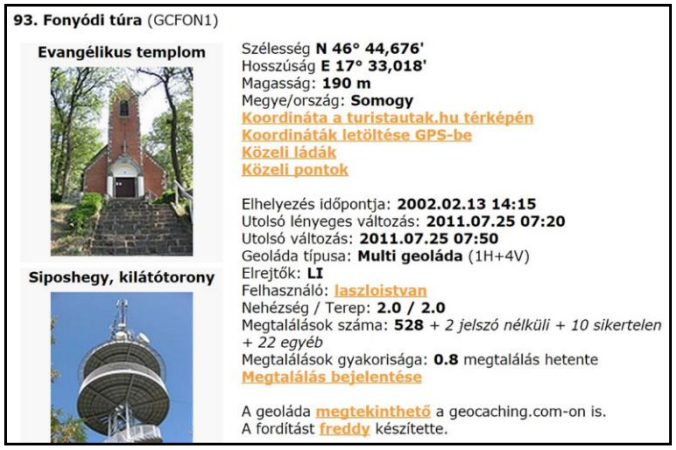
A drágább készülékek tartalmaznak barometrikus magasságmérőt is, ezekkel – ismert magassági ponton történő kalibráció esetén – gyorsan és pontosan követhetők a magasságváltozások (például egy hegyi túra során).

Vannak olyan típusok, amelyek alkalmasak a ”Paperless Geocaching” azaz papírnélküli ládászás üzemmódra, vagyis egy hosszabb geotúra előtt sok ládáról a koordináták, segédpontok, támogató leírás és más hasznos tudnivaló tárolható benne a ládaoldalakról letöltve. Vannak készülékek, amelyekben világméretű alaptérkép is tárolva van, és rendelkeznek kártyaleolvasóval.

Amennyiben nem törekedünk a nagymértékű pontosságra a célunknak megfelelnek a mobiltelefonok is. A mobiltelefonok előnye, hogy több (a Google Play Áruházban 2020. október 12-én 28 db) alkalmazás (app) közül választhatunk, mindig kéznél vannak, tartalmaznak fényképezőgép modult és a kijelzőjük nagyobb, mint a terepi GPS készülékeké. A gyerekek megszokottan használják a telefonjaikat, csak meg kell tanítani őket, hogy a szokványos programok mellett más (pl. geoládakereső és térképi) alkalmazások is vannak. Ezek közül nagyon jól használható a Geoládák magyar nyelvű alkalmazás, amely kifejezetten a hazai ládák keresésére specializálódott. Többféle térkép közül választhatunk a felhasználó tudásának és igényeinek megfelelően.

4.2. Internet elérhetősége

A geoládavadászat valamely fázisában mindenképpen szükséges internetes kapcsolattal rendelkezni. A rejtő az interneten teszi közzé a rejtés helyét, koordinátáit és a rejtekhely leírását (5. ábra). A keresőnek a keresés előtt fel kell lépnie a láda honlapjára és ott tájékozódni a fenti adatokról. A honlapot lementheti mobilkészülékére, vagy kinyomtathatja, de az is előfordulhat, hogy a mobilinternet segítségével bármikor a terepen is meg tudja nézni azt. Így a többszöri olvasással maradandóbbak lesznek az ott elhelyezett információk. A ládák felkutatásához nem feltétlenül szükséges folyamatosan online lennie a keresőnek, elegendő az is, ha korábban már lementette vagy kinyomtatta a keresett geoláda leírását.



5. ábra: *A geoláda adatainak közzététele a www.geocaching.hu oldalon*

4.3. A ládák

A geoládák általában vízhatlan, gyakran műanyag dobozok. Méretük kb. 10x25x8 cm körüli, akkora, hogy elférjenek benne a láda kötelező elemei:

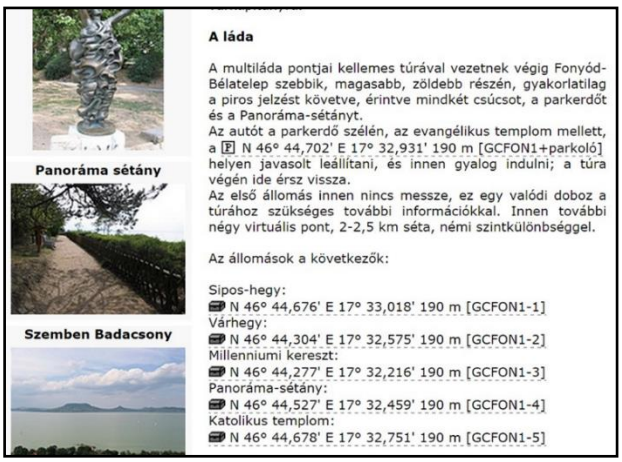
a) látogatói napló („logbook”, ebbe jegyzi(k) be a sikeres megtaláló(k) a felfedezés időpontját és a nevüket. A kis füzet tartalmazza a láda adatait (elrejtés időpontját, rejtő nevét és a hely koordinátáit), valamint a jelszavát, amelyet a sikeres megtalálók be tudnak jelenteni a játék honlapján.
b) íróeszköz, általában ceruza a naplóba történő adatrögzítéshez.
c) ajándék (kincs) a megtaláló számára. Ez vonzza a legjobban a kisgyermekeket. Az ajándékot el lehet vinni, de helyette illendő másikat a dobozba elhelyezni.

A ládákat különféle rejtekhelyekre helyezik el. Ettől és a rejtés céljától függően különféle ládatípusokat alkalmaznak.

a) Hagyományos geoláda. Többnyire vízhatlan, műanyag élelmiszertároló doboz (6. ábra).

6. ábra: *Hagyományos geoláda. (forrás: saját kép)*

b) Virtuális geoláda. Olyan helyre telepítik, ahol a hagyományos ládát nem lehetne úgy elhelyezni, hogy az ne járna a rejtekhely rongálásával (pl. műemlékeknél). Ezeknéla ládáknál a terepen leolvasható vagy megfejthető jelszó jelenti a kincset.
c) Multi geoláda. Több, egymással szerves vagy logikai kapcsolatban levő helyeken elhelyezett virtuális és hagyományos ládák összessége. Az összes láda felkeresése érdekében az egyes helyeken csak jelszőrészletek vagy a következő ládára utaló adatok (pl. koordináták) vannak (7. ábra).



7. ábra: *Multi geoláda adatainak közzététele a www.geocaching.hu oldalon.*

d) Mozgó geoláda. Helyét változtató hagyományos geoláda. A mozgatás valamilyen logika alapján történik, a megtalálás után a ládát áthelyezik és megadják az új jelszót, valamint a helyet.
e) Esemény geoláda. Egy-egy esemény alkalmából telepítik.

A ládában elhelyezhetnek egy fém lapocskát is, amelyen egy bogár stilizált alakja van, a neve: utazó bogár (Travel Bug). A bogarat hatjegyű kódszámmal látják el és mellékelnek hozzá egy Utazó Ügynököt, amely lehet tetszőleges kis tárgy (pl. kulcstartó, műanyag figura, plüssállat) (7. ábra). Az ügynök a rejtő szándéka szerinti logika és cél mentén utazik, a netes bejelentések alapján a haladása nyomon követhető.

7. ábra: *Utazó ügynök.*[5]

5. A geocaching felhasználása az oktatásban és az ismeretterjesztésben

A geoládavadászat egy alapötletként jelenik meg az iskolai gyakorlatban. Alapvetően kétféle módon használhatjuk fel: vagy a már kész és közzétett ládákat, illetve azok leírásait vesszük alapul, vagy a pedagógus önállóan, illetve a gyermekek együttműködésével készít ládaleírásokat és rejt el ládákat.. Nem szükséges mindenben követni a szigorú nemzetközi előírásokat, ha nem a hazai vagy a nemzetközi játékban veszünk részt. A geocaching mintájára a pedagógusok önállóan vagy közösen együttműködve szerkeszthetnek ládaleírásokat, rejthetnek el ládákat és fedezhetnek fel mások által eldugottakat.

5.1. A geoládavadászat felhasználása a tantermi foglalkozásokon

A ládák leírásaiban nagymennyiségű ismeretanyagot közölnek (8. ábra). Minden láda leírásában a rejtők az interneten sok-sok információt osztanak meg a láda környezetéről, az ottani látnivalókról és az érdekességekről. A gyerekek a ládavadászat során hozzájutnak ezekhez is ismeretanyagokhoz.

[5] Forrás: http://id-12082.blogspot.com/2007/10/5-utaz-gynk-travel-bug-s-georme-geocoin.html

8. ábra: *Rejtés helyének és annak környezetének bemutatása a www.geocaching.hu oldalon*

5.1.1. A tanulókat az internetről történő információszerzés gyakorlatára neveli. Az általános iskolás tanulók jelentős része már használja az internetet. Számukra nagyon fontos annak a megértése és a begyakorlása, hogyan tudnak a netről hasznos információkhoz hozzájutni. Meg kell érteniük, az internet nemcsak a társakkal történő kapcsolattartásra, filmnézésre és játékokra alkalmas, hanem a segítségével hasznos információkhoz is hozzájuthatunk. A geoládák leírásai nagymennyiségű, jól használható információkat tartalmaznak a láda környezetéből. A témák változatosak, jó és érdekes történelmi leírásokat olvashatunk, bemutatnak érdekes földtani alakzatokat és élőlényeket. A tanulás szempontjából ehhez az információ tartalomhoz hozzáférést tartom a legfontosabbnak.

5.1.2. A pedagógus önállóan vagy a gyerekek segítségével készíthet leírásokat. Véleményem szerint az iskolai munkában nem feltétlenül kell ragaszkodni mások, ismereteket közlő anyagaihoz. A tanítók önállóan is előállíthatnak ládaleírásokat a gyermekek számára, természetesen ilyenkor jól figyelembe kell venni a gyermekek felkészültségét és készségeit az önálló ismeretszerzés folyamatában. Valós és virtuális ládákat helyezhetnek el a neten és a valóságban. A gyermekek aktiválásában nagy szerepe van a közös munkának, az együttes előkészítésnek. Egy-egy láda leírását projektmunka keretében tartom a legalkalmasabb módon elvégezni.

5.1.3. A pedagógusok a tanulóikkal közösen készíthetnek rejtéseket. A ládák leírásának összeállítását a tanteremi foglalkozásokon javaslom. Az adatok közzétételét megoldhatják a saját iskolájuk honlapján. Szervezhetnek versenyeket a honlapok felkutatására, ezzel még jobban aktivizálhatják tanítványaikat.

5.2. A geocaching felhasználási lehetőségei a tantermen és iskolán kívüli foglalkozásokon

A pedagógus újfajta feladatokkal keltheti fel a gyermekek érdeklődését a természet és az épített környezet megismerésére. A tanítók és a tanárok válogathatnak az interneten már fellelhető ládákból, kikereshetik az iskola vagy a település környezetében levőket, de távolabbi területek anyagait is bemutathatják gyerekeknek. Saját maguk is lehetnek rejtők, így olyan területeket, olyan látnivalókat vonhatnak be az oktató-nevelő munkába, amelyeket fontosnak tartanak a gyermekek számára.

A tanulók tanulmányait változatos témákban lehet segíteni. A pedagógusok többféle célterületet választhatnak a ládák felkeresésére vagy az elrejtésére. Klasszikusan a ládák nagyobb része a természeti környezetben található, ezekkel a természetben való tartózkodásra sarkallhatnak, vagy a természet megismerésére nevelhetnek. A természet jobb megismerése, a szépségek és az érdekességek felfedezése nagyban segítheti a gyerekek pozitív viszonyának a kialakulását a természethez. Az épített környezetben a lakóhely, annak tágabb környezete, valamint az egész ország kerülhet a figyelem középpontjába. az itt elhelyezett ládák, illetve azok leírásai bővíthetik az ilyen irányú ismereteket.

5.2.1. A játék a tanulókat megismerteti a tágabb környezetükkel. A tanulók a ládavadászat során eljuthatnak olyan helyekre is, ahol még nem jártak. Általában gyalog vagy kerékpárral keresik fel a ládák környezetét, így jobban megfigyelik azokat, ismereteik tartósabbak lesznek.

5.2.2. Aktivizálni lehet a gyerekeket a természetbeni tartózkodásra. A geocaching, mint játék kiviheti a gyerekeket a természetbe, kimozdíthatja őket az iskola vagy az otthon természetidegen környezetéből és ráveheti őket arra, hogy a természetben vagy az épített környezet számukra ismeretlen területein is tartózkodjanak.

5.2.3. A ládavadászat mozgásra sarkallja a gyerekeket. A legtöbb láda felkereséséhez gyalogolni vagy kerékpározni kell. Sok esetben jelentős távot kell megtenni a turistautakon, ez pedig jelentős fizikai aktivitást jelent.

5.2.4. A közös kincsvadászat fokozza a csapatszellemet. Ha a kincsvadászat nem egyénileg történik, hanem a barátokkal, osztálytársakkal együtt, akkor a közös tevékenység, az együtt átélt nehézségek leküzdése és a megtalálás öröme nagyban összekovácsolja a gyerekeket. A fiataloknak meg kell tanulniuk csoportban dolgozni, a feladatokat együtt megoldani. Ez a lehetőség is benne van a geocachingben.

5.2.5. A geoládavadászat segítségével a tanulók elsajátítják a modern tájékozódási eszközök, főképpen a műholdas helymeghatározó rendszerek használatát. A geoládavadászat során a tanulók megismerik az erre alkalmas eszközök különböző típusait, az alkalmazásuk jellegzetességeit. Nagyon fontosnak tartom megértetni a tanulókkal: az általuk (főképpen beszélgetésre, csetelésre és játékra) használt mobil eszközök hogyan használhatók a térbeli tájékozódásra és az ismeretszerzésre.

5.2.6. A ládák rejtése és megkeresése növeli a gyermekek térbeli tájékozódását és megfigyelőképességét. A ládák kereséséhez a technikai eszközökön kívül szükséges a saját érzékszerveikkel való tájékozódás használata is. A rejtés helye sokszor úgy van megfogalmazva, hogy csak többszöri alapos megfigyeléssel, kereséssel lehet megtalálni a ládákat. A kincs vadászatának a lelkesedése nagymértékben növeli a különböző tájékozódási formák érzékenységét és eredményességét.

Összegzés

A geoládavadászat egy nemzetközi mozgalom révén jött létre és teljesedett ki. Alapvető mozgatórugója az emberek felfedezési vágya és a kincskeresés ösztöne. A modern számítógépek, telefonok, az internet és a műholdas navigációs rendszerek lehetővé teszik nagymennyiségű információ tartalom közzétételét, amelyet az érdeklődő emberek kedvük szerint sajátíthatnak el.

A pedagógusok számára az élményszerű oktatás egyre jelentősebbé válik szinte minden tantárgyban, de a természettudományok oktatásában különös jelentőséggel bír, hiszen a gyermekek természet iránti érdeklődése életkoruk előrehaladtával egyre kisebb lesz. A geoládavadászat ezt a természetes érdeklődést kívánja kihasználni. Segítségével a gyermekek aktívan bekapcsolódhatnak az ismeretszerzés folyamatába, megtanulhatják, hogyan lehet az internet segítségével ismeretanyagot elsajátítani. Ez a játék nem csak egyedül végezhető, leginkább a csoportos kooperatív munkára helyezhetjük a hangsúlyt. a közös munka és az együttes élményszerzés öröme segíti a társakkal együtt tanulást, fejleszti a baráti, osztálytársi közösségek kialakulását.

A kincsszerzés vágya kimozdíthatóvá teszi a gyermekeket a zárt terekből a természetbe. Nagy lelkesedéssel kutatják és keresik a természetbe elhelyezett kincses dobozokat. A tevékenységforma révén nemcsak tanulnak a gyermekek, hanem a szabad levegőn vannak, sokszor nehéz terepen mozogva fejlesztik az állóképességüket és fizikai erejüket.

A geoládavadászat differenciált módon több korosztályban is megvalósítható az óvodától kezdve az egyetemekig. A végeredmény szemléltetésére álljanak itt egy lelkes óvónő tapasztalatai, aki a kisgyermekek körében szervezett geocaching-foglalkozásokat.

„A kísérletem sikerrel zárult, rengeteg pozitív visszajelzéssel, megerősítéssel és jó érzéssel, hogy létre tudtam hozni valami egyedit, amit a jövőbeli munkám során is kamatoztatni tudok. Abban is biztos vagyok, hogy a kincskeresés játékos módszere olyan változatos és annyi lehetőség rejlik benne, hogy akár egy egész pedagógusi pályát végigkísérhet majd….Minden túlzás nélkül állíthatom, hogy a

foglalkozás megvalósulása hatalmas élmény és öröm volt számomra és a gyerekek számára is. Olyan boldogsággal és (nem szeretném magam újra ismételni), de lelkesedéssel járták végig a kincshez vezető utat, és olyan megható volt látni a boldogságukat, mikor egy-egy térképrészletet rejtő tubust megtaláltak, hogy ez minden belefektetett energiát megért. Hogy olyan gyermekek is boldogan csatlakoztak és kérték a játék végén, hogy készítsek nekik külön is térképet, hogy folytathassák, akik amúgy nem, vagy alig-alig motiválhatók és vonhatók be a csoport tevékenységeibe." (Puspán-Kovács 2018).

9. ábra: *A megtalálás öröme és izgatottsága a kisiskolások körében (foto: Puspán-Kovács Melinda)*

IRODALOMJEGYZÉK

1: http://geocaching.hu Utolsó hozzáférés: 2020. 10. 12.

Dávid János és Balogh Béla (2015): *Rejtélyes ládák a Zselicben*. Dávid Kiadó, Kaposvár.

Puspán-Kovács Melinda (2018): *A Geocaching, mint ötletadó kincskereső játék megjelenése és bevonása az óvodai környezeti nevelésbe*. Jó gyakorlat a környezeti nevelés lehetőségeinek bővítésére, élménypedagógiai alapokra építve. Szakdolgozat. Kaposvári Egyetem

Letterboxing. http://hu.wikipedia.org/wiki/Letterboxing . Hozzáférés: 2020. 10.01.

http://hu.wikipedia.org/wiki/Geocaching . 2020. 10. 12.

www.geocaching.com Utolsó hozzáférés: 2020. 10. 12.

POSSIBILITIES OF GEOCACHING APPLICATION IN SCHOOL EDUCATION

Summary

The children's interest for nature – according to experience and research – is declining more and more in older ages. Each year less and less children go out tracking in nature, their knowledge is lacking about it therefore they are afraid of it. Teaching in the classroom requires the use of new methods to catch the attention and grab the interest of students which prod them to visit nature and learn playfully there.

The presentation presents the history and methods of geocaching. We discuss the possibilities separately apart from geocaching in acquiring knowledge and in educational work. The game is also becoming increasingly important in Hungary and internationally too. Teachers can with geocaching help create and place new crates with students. During search for the boxes, their environment descriptions containing a lot of information can be compiled.

Keywords: *geocaching, treasure hunt, experience in nature, gaining knowledge, learning in nature, satellite navigation, Global Positioning System (GPS), internet, gain experience, collaborative learning.*

TANULÁSI TÉNYEZŐKKEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN ELVÉGZETT KOMPLEX KÉRDŐÍVES KUTATÁS BELSŐ KONZISZTENCIÁJÁNAK ELEMZÉSE EGY VIZSGÁLAT KAPCSÁN

GŐGH ELŐD[1], KŐVÁRI ATTILA[2]
[1]Eszterházy Károly Egyetem, Eger, Magyarország
[2]Dunaújvárosi Egyetem, Műszaki Intézet, Természettudományi és Környezetvédelmi Tanszék, Dunaújváros, Magyarország
goghtu@gmail.com, kovari@uniduna.hu

Összefoglaló

A neveléstudományi területen gyakoriak a kérdőíves kutatások, melyeknél gyakran ún. Likert-skálát alkalmaznak, azaz bizonyos vélemények esetében egy skálán jelölhetik meg, hogy mennyire azonosulunk a feltett állítás tartalmával. A Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum (BGéSZC) hét tagintézményeiben tanuló diákok körében (1260 fő) az élethosszig tartó tanulással összefüggésbe hozható tanulási tényezőkkel kapcsolatos kérdőíves felmérés került lefolytatásra. A felmérés kérdőíve több kérdéscsoportot is tartalmazott, ezek esetében került elvégzésre a belső konzisztencia vizsgálat Cronbach-alfa elemzés alkalmazásával. A kutatás végső célja a vizsgált tanulási tényezők elemzése az életen át tartó tanulás kontextusában, valamint ezen információk birtokában az életen át tartó tanulás megalapozása a tanulók körében.

Kulcsszavak: *életen át tartó tanulás, kérdőív konzisztencia vizsgálat, Cronbach-alfa*

1. Bevezetés

Az élethosszig tartó tanulás szerepe rendkívül fontos a tanulási folyamatokban, mivel az iskolai kereteken kívül is folytatódik az ismeretszerzés, ahol már más aspektusok kerülnek előtérbe (pl. önhatékonyság, önszabályozott tanulás), valamint az információs technológia fejlődésével a tanulási időszak is korlátlanul kiterjeszthető a teljes élethosszra. Ugyanakkor az élethosszig tartó tanulás területén történő vizsgálódás során nehéz meghatározni azt a határt, aminél azt mondhatjuk, hogy ezen innen vagy túl az szorosan a témához kapcsolódik, vagy már esetleg nem tartozik szervesen hozzá. Ennek egyik oka, hogy szinte minden, a tanulási folyamattal összefüggő tényező az élethosszig tartó tanulással is összekapcsolható.

Kutatásunk során egy kérdőíves vizsgálattal gyűjtöttünk diákoktól olyan Likert-skálán megválaszolt véleményeket, amik az élethosszig tartó tanulás, mint fő terület köré csoportosíthatók, és érintettük többek között a motiváció, az önhatékonyság és az önszabályozott tanulás témakörét is. Ezek a tényezők szélesebb körben is értelmezhető fogalmak, azonban a tanulási folyamatra szűkített értelmezésben triviális módon összekapcsolhatók tehát az élethosszig tartó tanulással.

Az említett tényezőket és a különböző tanulás stratégiákat számos kutatás és többféle szempontból taglalja, korábban főként az információ vonatkozását kiemelve (Entwistle és Ramsden, 1983), ezt követően pedig metakognitív aspektusból (Gőgh és Kővári, 2018b), valamint az önszabályozó faktorának hangsúlyozásával is (Pintrich, 2004). A tanulási stratégiák osztályozásának vonatkozásában az egyik legegyetemlegesebb Pintrich (1999) tanulmánya. A stratégiákkal kapcsolatos gátló (maladaptív) tényezők tárgyalása is elengedhetetlen (Urdan és Midgley, 2001), ilyenek pl. a kifogáskeresés és a perfekcionizmus. A tanulási folyamatokban ezek leginkább akkor tettenérhetők, amikor egy adott feladat elvégzése túl nehéz, nem valószínű a sikeres teljesítés vagy amikor ennek során

a tanuló önértékelése kerül veszélybe (Nagy és Molnár, 2017). A tanulási folyamatokban a tanulók nem azonos mértékben gondolkodnak a tanulás fontosságáról, más-más céljaik lehetnek és a képzések, tanulási folyamatok nívójáról is másként gondolkodnak, valamint az önértékelésük alapján is eltérően látják önmagukat (Ketonen, Malmberg, Salmela-Aro, Muukkonen, Tuominen és Lonka, 2018).

Ezek és más tényezők azok, amiket érdemes számításba venni, mert ezek a vélemények, visszacsatolások azok, amikkel a tanulási folyamat hatékonyabbá válhat és ezzel együttesen az élethosszig tartó tanulás megvalósulását is elősegíthetjük (András et. al., 2016). Az iskolai képzéseknél, ahová a szakgimnáziumi képzések is sorolhatók, tanárként sokszor szembesülünk azzal, hogy a diákok tanulási hatékonysága nem megfelelő szintű, amely a motivációs tényezőkkel is összefügg. Ennek biztosítása egyrészről a tanár feladata (Molnár, 2014), és nem mindig bizonyul könnyen teljesíthetőnek. Pedig nem csak a motiváció növelése és az élethosszig tartó tanulás elősegítése lenne rendkívül fontos, hanem olyan kompetenciák fejlesztése, amelyek a későbbi elhelyezkedés során támasztott elvárásoknak megfelelnek (Rajcsányi-Molnár, 2019).

A 2020-as év megmutatta, hogy a hagyományos oktatásról a digitális átállás megvalósítható és a különböző IKT eszközök nagyban segítik a tanulási folyamatot, de vannak nehézségek (Ujbányi et al 2017; Ősz et. al., 2013). Az eddigiekhez kapcsolódva, ha a tanulási stratégia nem megfelelő, akkor a összes meglévő tényező ellenére a kívánt siker elmarad. Emiatt spirálszerűen egyre nagyobb szorongás lesz úrrá a tanulókon és végeredményben a tanulási kedv is megszűnik. 2020-ban számos olyan lehetőséget is ki lehetett próbálni a tanárok és diákok részéről egyaránt, amelyekkel az oktatás a korszerűség irányába mutathat és az igényeknek jobban megfelelő elektronikus tanulási környezeteket lehet teremteni (Molnár, 2013a), melyek a formális tanulás mellett, az informális tanulás terepén is jól alkalmazhatóak (Molnár, 2013b).

A jelen tanulmányban ismertetett kutatást több korábbi kapcsolódó vizsgálat előzte meg (Gőgh, Kővári 2019a) (Gőgh, Kővári 2019b) (Gőgh, Kővári 2019c) (Gőgh, Kővári, 2018a). A kutatásunk az egyik budapesti szakképzési centrum tagintézményeinek diákjai körében történt (N=1260). A kapott válaszok feldolgozásából következtethetünk arra, hogy az élethosszig tartó tanulás, a motivációs tényezők, az önhatékonyság és az önszabályozott tanulás milyen mértékben vannak jelen.

2. A Likert-skálás kérdőíves vizsgálatok statisztikai feldolgozása

A Likert-skálás kérdőívek viszonylag könnyen feldolgozható eredményeket adnak. A skálák jellemzői általánosan, hogy két szélsőséges értéket és a köztük lévő válaszokat adhatják eredményül. A kvantitatív kutatások során gyakran használatos és az olyan, - pl. tanulási tényezőkkel kapcsolatos - állítások mérésével járó vizsgálatoknál az egyik legkézenfekvőbb és leghasznosabb adatgyűjtési mód. Hátránya lehet, hogy a skála sugallhat „jónak tűnő választ", és elképzelhető, hogy a kitöltő ehhez alkalmazkodik. Fennállhat, hogy kitöltéskor a válaszadó akár kérdés elolvasása nélkül végig ugyanazokat a válaszokat jelöli meg. A skála fokozatai lehetnek páros és páratlan számúak, ahol nyilvánvalóan a páratlan szám középső értéke a válaszadónak egy kényelmes, neutralitást tükröző válaszlehetőséget kínál, míg páros érték esetén döntési kényszer áll fenn.

Nyilvánvaló, hogy egy kérdésnél is lehet Likert-skálát használnunk és kérdéscsoportnál is, utóbbi esetében valószínűsíthetően pontosabb eredményt az előzetesen megfogalmazódott kérdéseinkre, mivel az összegzett válaszértékek és az így nyerhető eredmények többletinformációt nyújtanak. A skálának kérdéscsoport esetén azonosnak kell lennie minden kérdésnél. A Likert-skálával gyűjtött válaszok adatfeldolgozásakor a kvantitatív kutatásoknak megfelelően a legegyszerűbb leíró statisztikai módszerek könnyedén elvégezhetők, mint a gyakoriság eloszlás, módusz, medián, illetve átlag- és szórásvizsgálat. Megoszlanak a vélemények arról, hogy a Likert-skála ordinális változónak tekinthető vagy intervallum mérési szintű változónak.

Egy skála reliabilitásának, megbízhatóságának tesztelésére alkalmas módszer a Cronbach-alfa vizsgálat. Esetünkben egy korábbi standardizált kérdőív volt a kiindulópont, amelyet más diákokkal, más oktatási rendszerben tanulók esetében használtak, ezért egyrészt az állítások fordítása, másrészt az eltérő mintavételi csoport és körülmények miatt is elengedhetetlen a reliabilitás újbóli vizsgálata. A Cronbach-alfa mutató összegző skálák esetében jellemzi a skála belső konzisztenciáját egy 0 és 1 közötti értékkel. A módszer úgy számol, hogy a skálatételeket az összes lehetséges módon kétfelé osztja és korrelációt számít a két rész között. A kapott mutató az összes korrelációs érték átlaga. Az értéknek minimálisan el kell érnie a 0,6 értéket, hogy konzisztenciáról lehessen egyáltalán beszélni. Valójában a 0,70 és 0,85 közötti érték az elfogadható, az intervallum alatt nem kellően konzisztens a skálánk, az

intervallum felső értéke felett pedig már redundáns, azaz felesleges állításokat tartalmaz. A szoftveres statisztikai számításoknál (pl. SPSS) olyan táblázatot is kapunk, ahol minden állítás, mint sor esetében láthatjuk, hogy ha törölnénk a kérdéscsoportból, akkor miként változna a Cronbach-alfa érték.

Jelen tanulmány a Cronbach-alfa, reliabilitás vizsgálatára irányuló módszerre irányul, amit a kérdőívünk tanulási tényezőit vizsgáló kérdéscsoportok esetében külön-külön meghatározásra kerültek.

3. Kutatás célja, módszere

A vizsgálat célja az élethosszig tartó tanulás és a hozzá kapcsolódó tényezők felmérése a budapesti műszaki szakgimnáziumban tanulók körében. A felmérés a Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum (BGéSZC) 7 tagintézményeiben tanuló diákok körében történt lefolytatásra, kérdőív segítségével. A BGéSZC műszaki szakgimnáziumokat foglal magában, így egyaránt tükrözi a szakgimnáziumok intézményi sajátosságait és a műszaki iskolák jellemzőit is. A kérdőív több kérdéscsoportot tartalmazott a Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) alapján (Pintrich és DeGroot, 1990). A kérdőívek kitöltése papír alapon történt, az eredmények utólag kerültek digitalizálásra. Összesen 1260 kiértékelhető kérdőívet eredményezett a vizsgálat 81 osztályból.

A kutatásban szereplő állítások mindegyike Likert-skálás válaszadási lehetőséget tett lehetővé a kutatásban résztvevő diákok számára. A skálák négy illetve öt eleműek voltak és az állításokkal való azonosulásnak megfelelően változtak az értékek. Példaként az öt elemű skála (adott esetben kérdéscsoportonként eltértek a válaszlehetőségek): soha nem igaz rám, néha igaz rám, többségében igaz rám, gyakran igaz rám, mindig igaz rám, valamint a négy elemű skála esetén: egyáltalán nem értek egyet, nem értek egyet, egyetértek, teljes mértékben egyetértek.

A skálaértékek a különböző kérdéscsoportoknál egymáshoz képesti eltérései azzal magyarázhatók, hogy a korábbi, a témához kapcsolódó kutatásokhoz igazítottuk a válaszlehetőségeket és azok így szerepeltek. Ezek a korábbi, külföldi vizsgálatok olyan standardizált kérdőívek, amelyek azonos témában, ugyanazon tényezők vizsgálatára szolgáltak, mint amiket mi kerestük a válaszokat a hipotéziseinkkel. További a válaszok pontosítása szempontjából átgondolt eltérést jelentett az eredeti kérdőívekhez képest, hogy az azonos kérdéscsoportokban az egyes tényezőkkel kapcsolatos kérdéseket részterületenként vegyesen, egy a későbbiekben rögzített véletlenszerű sorrendben tettük fel a válaszadó diákoknak. Az állítások között szerepeltek a rutinszerű válaszadást kiszűrők is, mint pl.: „Őszintén válaszolgatok a jelenlegi kérdőív kérdéseire."

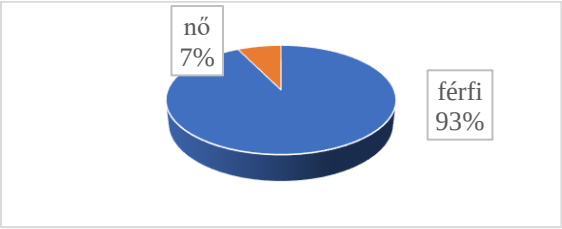
Az állítások és a skálaértékek nem táblázatban szerepeltek, hanem minden állítás alatt megismételve a skálaértékeket, így csökkentve válaszadási hibalehetőséget. A kérdőívben a tanulási önhatékonysággal összefüggő kérdések nem voltak deklaráltan aposztrofálva a témát illetően, azaz nem címkéztük fel a kérdéseket, a diákok csak az állításokkal találkoztak a kitöltés során.

A kérdéscsoportok az alábbi összeállításban álltak a kitöltők rendelkezésére. A táblázatokban a válaszok Likert-skálás értékeinek százalékos gyakoriságait is feltüntettük.

- élethosszig tartó tanulással, tanulási szokásokkal összefüggő kérdések (14 kérdés)
- metakognitív tényezőkkel összefüggő kérdések (18 kérdés)
- motivációra irányuló kérdések (18 kérdés)
- tehetségre irányuló kérdések (15 kérdés)

4. A minta jellemzői

A műszaki jellegű középiskolákban a fiúk aránya jellemzően magasabb hasonlóan a szakgimnáziumok diákjai esetében készített felméréssel. Az 1260 válasz esetében 1168 fiú és 92 lány tanuló volt (1. ábra).



1. ábra: *A kitöltő tanulók nemek szerinti megoszlása*

A BGéSZC tagintézményeiben a szakgimnáziumi képzés mellett szakközépiskolai képzés is történhet, illetve az érettségi vizsga utáni OKJ-s képzések is. Ennek megfelelően a diákok megoszlása az alábbi táblázat alapján adódott a kitöltő diákok esetében.

Lényegében az OKJ képzéseken tanulók jó összehasonlítási alapot adnak a szakgimnáziumi tanulókkal összehasonlítva (1. táblázat). Azért is érdemes elkülöníteni a képzések típusa szerint az eredményeket, mert más-más tanulási motivációs tényezők mozgathatják a diákokat a különböző képzések végzése során.

1. táblázat: *A kérdőívet kitöltők képzés szerinti megoszlása*

Képzéstípus	Kitöltők száma
szakgimnáziumi, érettségi előtti képzés	1002
szakközépiskola	21
OKJ képzés	237

Az OKJ-s képzéseken tanuló diákok közül vannak, akik legalább a második OKJ-s képzésüket végzik vagy pedig a megszerzett OKJ-s képzésükre épülő ráépülést szereznék megszerezni (általában 55-ös kezdetű OKJ-s, technikumi képzések). Érdemes az alábbi bontásban kezelnünk a tanulókat, mert általában a legalább második képzést, vagy ráépülést végzők magasabb életkorúak és már meglévő kutatási tapasztalataink alapján szintén más motivációs tényezőkkel bírnak, mint a többi diák. Ezek alapján az OKJ képzéseken tanulókat két csoportra lehet elkülöníteni az alábbiak alapján (2. táblázat).

2. táblázat: *A kérdőívet kitöltők képzés szerinti megoszlása (első vagy több)*

OKJ-s képzések résztvevői	
Első képzés	145
Legalább második képzés, vagy ráépülés	93

Az élethosszig tartó tanulásra vonatkozóan is érdekes lehet a kitöltő életkora, mivel a tanulási attitűdöt korábbi kutatásaink alapján az életkor is befolyásolja. A jobb értelmezhetőség és áttekinthetőség kedvéért a kitöltők életkor adatait a 4. táblázat szerint foglaltuk össze.

3. táblázat: *A kérdőívet kitöltők korcsoport szerinti megoszlása*

Életkor	Kitöltők száma
14	2
15	185
16	259
17	234
18	209
19	154
20	91
21	53
22	19
23	8
24	11
25-30	11
30-40	11
40-	13

Az oszlopdiagramból látható, hogy 25 év felett jelentősen csökken a kutatásban részt vevő diákok száma, de mégis ezen diákok véleményét is igen fontos megvizsgálni, hisz ők már a felnőttkori

oktatásban résztvevőként adnak véleményt. Az általánosan vizsgált, a kutatás eredményeire befolyással lehet a kitöltő diákok tanulmányi átlaga, ami a 4. táblázatban látható.

4. táblázat: *A kérdőívet kitöltők tanulmányi átlag szerinti megoszlása*

Tanulmányi átlag	Kitöltők száma
-1,5	4
1,5-2,5	87
2,5-3,5	648
3,5-4,5	483
4,5-	38

5. Eredmények

A fentiekben ismertetett kérdéscsoportok statisztikai szoftverrel elvégzett belső konzisztencia vizsgálata, reliabilitásának meghatározása a további adatfeldolgozás szempontjából kritikus jelentőséggel bír. Élethosszig tartó tanulással, tanulási szokásokkal összefüggő kérdések (14 kérdés) eredményei az 5. táblázatban láthatók.

5. táblázat: *Élethosszig tartó tanulással, tanulási szokásokkal összefüggő kérdések konzisztencia vizsgálatának eredményei*

Cronbach- alfa érték	Cronbach-alfa érték a standardizált elemek alapján	Állítások száma
0,765	0,767	14

	Skála középértéke, ha töröljük az adott állítást	Skála szórásnégyzete, ha töröljük az adott állítást	Javított tétel-összkorreláció	Négyzetes többszörös korreláció	Cronbach-alfa érték, ha töröljük az adott állítást
Az én saját érdekem, hogy megértsem azt, amit az iskolában tanulok.	35,93	21,963	,490	,283	,742
Úgy érzem, mások sikeresebbek diákként, mint én.	36,80	20,866	,481	,290	,740
Úgy érzem, önállóan, (autodidakta módon) is képes vagyok tanulni.	36,27	21,419	,506	,345	,739
Szeretem, ha más valaki tervezi meg a tanulásomat, tanulási módszeremet.	36,12	22,242	,360	,180	,753
Amikor valami újat tanulok, inkább a részletekre összpontosítok, nem pedig a teljes egész "nagy képre"	36,83	23,013	,260	,152	,762
Szeretek tanulni és a saját érdekeimet is figyelembe veszem.	36,50	22,077	,392	,209	,750
Ritkán gondolkodom azon, hogyan lehetne javítani a saját tanulási módszereimen.	36,83	22,380	,296	,109	,760
Képes vagyok átlátni azokat a dolgokat, amit mások rendellenesnek/kaotikusnak tartanak.	36,33	22,547	,387	,195	,751
Amikor új tananyaghoz kezdek, megpróbálom összefüggésbe hozni azzal, amit már tudok.	36,22	22,854	,322	,218	,756
Megpróbálom az elméletben tanultakat gyakorlati vonatkozásukkal összekapcsolni.	36,14	22,640	,354	,205	,753
Gyakran nehéz megtalálnom azokat információkat, amikre szükségem van.	36,76	21,982	,398	,186	,749
Azokat a problémákat szeretem, amelyekhez csak egy megoldás létezik	36,57	22,633	,299	,116	,759
Meg tudom oldani a váratlan problémákat, és amint felmerülnek igyekszem hamar megoldani őket.	36,17	22,581	,368	,208	,752
Bizonytalan körülmények között kényelmetlenül érzem magam (nem találom fel magam)	36,54	21,556	,392	,200	,750

Metakognitív tényezőkkel összefüggő kérdések (18 kérdés) eredményei a 6. táblázatban láthatók.

6. táblázat: *Metakognitív tényezőkkel összefüggő kérdések konzisztencia vizsgálatának eredményei*

Cronbach- alfa érték	Cronbach-alfa érték a standardizált elemek alapján	Állítások száma
0,765	0,771	18

	Skála középértéke, ha töröljük az adott állítást	Skála szórásnégyzete, ha töröljük az adott állítást	Javított tétel-összkorreláció	Négyzetes többszörös korreláció	Cronbach-alfa érték, ha töröljük az adott állítást
Az emlékezőképességem gyakran tévútra visz.	56,76	76,398	,508	,443	,745
Nem bízom a memóriámban, ha a múltbéli cselekedeteimről van szó, nem biztosan emlékszem rájuk.	56,49	74,703	,521	,532	,742
Gyenge a memóriám	56,31	74,815	,491	,515	,743
Nincs önbizalmam ha szövegeket vagy szavakat kell megtanulnom	56,42	76,189	,368	,440	,753
Kevés az önbizalmam a helyek, helyszínek megtanulásakor	56,30	77,207	,357	,430	,754
Nem bízom a memóriámban	56,29	74,891	,495	,598	,743
Bizonyos dolgokra jobb, ha nem gondolunk	57,23	82,453	,076	,126	,776
Rendszeresen megbűnhődöm amiatt, ha nem uralom a gondolataimat.	57,84	80,826	,133	,174	,773
Mindig uralnom kell a gondolataimat!	57,28	74,914	,440	,320	,747
Ha valamit nem teljes a tudatommal irányítok, akkor nem is működik.	57,99	84,286	,016	,186	,777
Gyengeségnek tartom, ha valaki nem ura a gondolatainak.	57,73	76,090	,344	,173	,755
Aggódom a hibáim okozta rossz következmények miatt	57,04	77,338	,294	,177	,759
Folyamatosan tudatában vagyok a gondolataimnak.	56,77	77,061	,398	,297	,751
Sokszor saját gondolataim kötik le az elmémet és azokon töprengek.	56,77	81,592	,149	,167	,768
Tiszta fejjel és tudatosan kell a problémákról gondolkodni.	56,47	77,632	,401	,256	,751
Nagy figyelmet fordítok arra, hogy az elmém hogyan működik	57,18	75,301	,471	,341	,745
Állandóan figyelem és kontrollálom a gondolataimat.	57,34	76,628	,412	,364	,750
Állandóan vizsgálom a gondolataimat	57,52	76,029	,387	,299	,751

Motivációra irányuló kérdések (18 kérdés) eredményei a 7. táblázatban láthatók.

7. táblázat: *Motivációra irányuló kérdések konzisztencia vizsgálatának eredményei*

Cronbach- alfa érték	Cronbach-alfa érték a standardizált elemek alapján	Állítások száma
0,743	0,744	18

	Skála középértéke, ha töröljük az adott állítást	Skála szórásnégyzete, ha töröljük az adott állítást	Javított tétel-összkorreláció	Négyzetes többszörös korreláció	Cronbach-alfa érték, ha töröljük az adott állítást
Gyakran megtörténik, hogy hangosan olvasok, de nem tudom, miről is van szó.	49,46	71,775	,146	,186	,747
Amikor olvasok, néha megállok, és még egyszer átfutom mit is olvastam.	50,33	72,393	,110	,171	,750
Keményen dolgozok, hogy jó jegyeket kapjak, még akkor is, ha nem szeretem az osztályomat.	50,83	68,236	,319	,352	,732
Saját magamat kérdezem ki, mert biztos akarok lenni abban, hogy tényleg megtanultam az anyagot.	50,25	67,374	,327	,311	,732
A tananyag gyakorlati hasznát próbálom felfogni és megválaszolom a fejezetek végén az ellenőrző kérdéseket, még akkor is, ha nem kötelező.	50,95	70,549	,215	,260	,741
Mielőtt elkezdek tanulni, áttekintem és végiggondolom, hogy mit is kell megtanulnom.	50,21	68,136	,323	,325	,732
Ha a tananyagok unalmasak és nem érdekelnek, még akkor is addig foglalkozom velük, amíg nem végzek teljesen.	50,92	69,004	,329	,355	,731
Megesik, hogy amikor a tanár beszél, más dolgokra gondolok, és nem igazán figyelek arra, hogy mit is mond.	50,32	70,046	,260	,311	,737
Amikor a tananyagot nem értem, mert nehéz, vagy neki sem kezdek, vagy csak a könnyen érthető részeket tanulom meg.	49,93	71,034	,202	,252	,742
Elvárom magamtól, hogy jól teljesítsek az osztály többi tagjához képest.	50,30	66,485	,415	,355	,723
Összehasonlítva magamat az osztálytársaimmal, úgy gondolom, szorgalmas diák vagyok.	50,54	65,502	,472	,525	,718
Úgy gondolom, jó jegyeket kapok az osztálytársaimhoz képest.	50,52	66,031	,472	,647	,719
Tudom, hogy képes vagyok megtanulni a tananyagot.	49,61	69,527	,312	,204	,733
Az osztály többi diákjához képest általában jobban teljesítek.	50,61	66,437	,479	,631	,719
Általában biztos vagyok benne, hogy megértem a tanórán elhangzott tanári magyarázatokat.	50,07	69,453	,339	,235	,731
Biztos vagyok benne, hogy jó munkát végzek az osztály közösségében felmerülő problémák és feladatok terén.	50,31	70,703	,213	,200	,741
A tanulási képességeim jobbak az osztálytársaiméhoz képest.	50,52	66,733	,438	,510	,722
Összehasonlítva magamat az osztály többi diákjával, szerintem általában többet tudok egy-egy tantárgy esetében.	50,35	67,641	,404	,407	,725

Önszabályozott tanulásra irányuló kérdések (9 kérdés) eredményei a 8. táblázatban láthatók.

8. táblázat: *Önszabályozott tanulásra irányuló kérdések konzisztencia vizsgálatának eredményei*

Cronbach- alfa érték	Cronbach-alfa érték a standardizált elemek alapján	Állítások száma
0,755	0,755	9

	Skála középértéke, ha töröljük az adott állítást	Skála szórásnégyzete, ha töröljük az adott állítást	Javított tétel-összkorreláció	Négyzetes többszörös korreláció	Cronbach-alfa érték, ha töröljük az adott állítást
Gyakran megtörténik, hogy hangosan olvasok, de nem tudom, miről is van szó.	22,60	31,833	,233	,183	,763
Amikor olvasok, néha megállok, és még egyszer átfutom mit is olvastam.	23,48	32,010	,212	,166	,766
Keményen dolgozok, hogy jó jegyeket kapjak, még akkor is, ha nem szeretem az osztályomat.	23,98	27,908	,544	,349	,714
Saját magamat kérdezem ki, mert biztos akarok lenni abban, hogy tényleg megtanultam az anyagot.	23,40	27,684	,504	,302	,720
A tananyag gyakorlati hasznát próbálom felfogni és megválaszolom a fejezetek végén az ellenőrző kérdéseket, még akkor is, ha nem kötelező.	24,09	29,268	,458	,248	,729
Mielőtt elkezdek tanulni, áttekintem és végiggondolom, hogy mit is kell megtanulnom.	23,36	27,843	,547	,326	,713
Ha a tananyagok unalmasak és nem érdekelnek, még akkor is addig foglalkozom velük, amíg nem végzek teljesen.	24,06	28,532	,574	,350	,712
Megesik, hogy amikor a tanár beszél, más dolgokra gondolok, és nem igazán figyelek arra, hogy mit is mond.	23,46	29,544	,462	,309	,728
Amikor a tananyagot nem értem, mert nehéz, vagy neki sem kezdek, vagy csak a könnyen érthető részeket tanulom meg.	23,08	30,281	,391	,247	,739

Önhatékony tanulásra irányuló kérdések (9 kérdés) eredményei a 9. táblázatban láthatók.

9. táblázat: *Önhatékony tanulásra irányuló kérdések konzisztencia vizsgálatának eredményei*

Cronbach- alfa érték	Cronbach-alfa érték a standardizált elemek alapján	Állítások száma
0,856	0,855	9

	Skála középértéke, ha töröljük az adott állítást	Skála szórásnégyzete, ha töröljük az adott állítást	Javított tétel-összkorreláció	Négyzetes többszörös korreláció	Cronbach-alfa érték, ha töröljük az adott állítást
Elvárom magamtól, hogy jól teljesítsek az osztály többi tagjához képest.	23,84	35,917	,549	,349	,844
Összehasonlítva magamat az osztálytársaimmal, úgy gondolom, szorgalmas diák vagyok.	24,08	34,394	,675	,522	,830
Úgy gondolom, jó jegyeket kapok az osztálytársaimhoz képest.	24,06	34,033	,749	,643	,823
Tudom, hogy képes vagyok megtanulni a tananyagot.	23,15	38,868	,408	,195	,856
Az osztály többi diákjához képest általában jobban teljesítek.	24,15	34,689	,740	,626	,825
Általában biztos vagyok benne, hogy megértem a tanórán elhangzott tanári magyarázatokat.	23,61	38,738	,449	,228	,852
Biztos vagyok benne, hogy jó munkát végzek az osztály közösségében felmerülő problémák és feladatok terén.	23,85	38,453	,395	,182	,859
A tanulási képességeim jobbak az osztálytársaiméhoz képest.	24,06	35,175	,662	,504	,832
Összehasonlítva magamat az osztály többi diákjával, szerintem általában többet tudok egy-egy tantárgy esetében.	23,89	36,340	,590	,403	,839

Tehetségre irányuló kérdések (15 kérdés) eredményei a 10. táblázatban láthatók.

10. táblázat: *Tehetségre irányuló kérdések konzisztencia vizsgálatának eredményei*

Cronbach- alfa érték	Cronbach-alfa érték a standardizált elemek alapján	Állítások száma
0,827	0,822	15

	Skála középértéke, ha töröljük az adott állítást	Skála szórásnégyzete, ha töröljük az adott állítást	Javított tétel-összkorreláció	Négyzetes többszörös korreláció	Cronbach-alfa érték, ha töröljük az adott állítást
Szívesen teszem próbára magam a versengés során	41,52	117,251	,356	,503	,822
A versengés engem nyomaszt.	41,70	112,123	,475	,563	,815
Nem szeretek versengeni, mert úgyis alulmaradok.	41,70	107,340	,576	,784	,808
Fölösleges küzdenem, úgysem nyerhetek.	41,74	105,348	,603	,809	,805
A versenyhelyzetek szorongással töltenek el, ezért kerülöm azokat, amikor lehet.	41,69	107,545	,579	,789	,808
Nekem mindegy, hogy milyen áron, de az a fontos, hogy győzzek.	42,04	117,149	,345	,413	,823
A versenyhelyzetek lehetőséget adnak arra, hogy a legtöbbet hozzam ki magamból.	41,14	118,222	,341	,556	,823
Szeretek versenyezni, mert közben felfedezhetem a képességeimet.	41,33	116,695	,389	,640	,820
A legkisebb versengés már szorongással tölt el.	41,74	107,309	,574	,760	,808
A győzelemért mindent megteszek, néha még nem szép dolgokat is.	42,53	117,202	,344	,514	,823
Bármire képes vagyok a győzelem érdekében	42,24	114,712	,418	,554	,819
Olyan sokszor veszítettem már, hogy ha lehet, inkább elkerülöm a versengést.	41,76	106,008	,592	,796	,806
Ritkán érzek késztetést arra, hogy versengjek valakivel.	41,33	120,326	,259	,242	,827
Nem érdekel a versengés.	41,26	115,811	,362	,493	,822
Mindig van olyan dolog, amit szívesebben csinálnék, mint küzdeni egy versenyhelyzetben.	41,51	116,443	,373	,408	,821

6. Összegzés, következtetések

A Likert-skálás válaszadási lehetőséget nyújtó vizsgálatok esetében nagyon fontos, hogy megfelelő kutatásmódszertani és statisztikai módszereket alkalmazzunk, hiszen ezek alapvetően meghatározzák az eredmények értelmezhetőségét. A kérdéscsoportok reliabilitása nagyrészt a belső konzisztencia vizsgálatot jelentik. Azért nem azonos jelentésűek, mert a Cronbach-alfa magas értéke sem feltétlenül jelenti azt, hogy egydimenziós dologról beszélünk, azaz minden állítás ugyanazt a jelenséget méri. Ugyanakkor egy eredetileg standardizált kérdőívből való kiindulással ez a hibalehetőség minimális.

Kutatásunk során különböző kérdéscsoportokkal olyan tanulási tényezőket vizsgáltunk, amelyek az élethosszig tartó tanulással függenek össze. Az előző fejezetekben ismert táblázatok alapján azt mondhatjuk, hogy az élethosszig tartó tanulással, tanulási szokásokkal összefüggő 14 kérdés esetében a 0,765-ös Cronbach-alfa érték erős belső konzisztenciáról tanúskodik. A táblázat, amely az egyes állítások törlésével adódó Cronbach-alfa értékeket tartalmazza, azt mutatja, hogy ezek az értékek 0,739 és 0,762 között változnak, ami viszonylag kis eltérésnek számít, nem mondható az, hogy az állítások törlésével a kérdéscsoport Cronbach-alfa értéke jelentősen változna (nőne). Ha mégis erre lenne szükség, akkor az 5. állítás eliminálásával 0,762-re, a 7. állítással 0,760-ra, a 12. állítással pedig 0,759-re változna a koefficiens értéke.

A metakognitív tényezőkkel összefüggő 18 kérdés esetében a Cronbach-alfa érték 0,771 nagyságú, amely az előző kérdéscsoporthoz hasonlóan nagyon jó belső konzisztenciát jelent, nem jelöl redundanciát és nem is alacsony az érték. Az egyes állítások esetében a törlésükkel 0,742 és 0,777 között változna a Cronbach-alfa érték. Ha mégis törölnünk kellene az állításokból, akkor a 10.-el 0,777-re, a 7.-el 0,776-ra, a 8.-al pedig 0,773-ra módosulna a belső konzisztencia mérőszáma.

A motivációra irányuló 18 kérdés esetében összesített és két csoportra osztott eredményekről is beszélhetünk. Összességében a Cronbach-alfa értéke 0,743,a mi megfelelő nagyságú és állításonként 0,718 és 0,750 között módosulna törlésekkel a nagyság, ha ez lenne a kívánatos cél és a 2. állítással 0,750-re, az 1. állítással 0,747-re, és a 9. állítással 0,742-re növelhetnénk az értéket.

Mivel az önszabályozott tanulás és az önhatékony tanulás önmagában is vizsgálható tanulási tényezők, ezért a vonatkozó 9-9 kérdés belső konzisztenciáját külön-külön is megvizsgáltuk. Az önszabályozott tanulás esetében 0,755 Cronbach-alfa értéket kaptunk. Törlésekkel 0,712 és 0,766 között változtathatnánk az értéken, a 2. állítással 0,766-ra, az 1. állítással 0,763-ra, a 9. állítással 0,739-re módosítva. Az önhatékony tanulás esetében 0,856-os Cronbach-alfa érték mutatkozott, amely némi redundanciát mutat. A kérdések törlésével 0,823 és 0,859 között változna az összérték. Mivel itt a koefficiens csökkentése a kívánatos cél ezért azt láthatjuk, hogy a 3. állítás eltüntetésével 0,823-ra, az 5. állítással 0,825-re és a 3. állítással 0,830-ra csökkenthetjük a Cronbach-alfa értéket, amely már megfelelőnek bizonyul, bármelyik állítás esetében.

A tehetségre irányuló 15 kérdés esetében 0,827-es Cronbach-alfa értéket kaptunk a statisztikai adatfeldolgozó szoftverrel. Az állítások törlésével ez az érték 0,805 és 0,827 között változna. Mivel nehéz megítélni, hogy ezt az értéket lefelé vagy felfelé lenne esetlegesen érdemes változtatni, ezért nem részletezzük ezeket.

Tehát minden kérdéscsoport esetében megfelelő a belső konzisztencia értéke, illetve a motivációs kérdéssor esetében az önhatékony tanulásra irányuló állításoknál a redundancia miatt érdemes a 3. állítást figyelembevételétől eltekinteni. A kapott eredmények azt jelzik, hogy a kérdéssor kérdéscsoportjainak reliabilitásának igazolása után a további adatfeldolgozás megtörténhet.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00003 K+F+I folyamatok hosszú távú megerősítése a Dunaújvárosi Egyetemen valamint a EFOP-3.6.2-16-2017-00018 „Termeljünk együtt a Természettel-az Agrárerdészet mint új kitörési lehetőség” projekt támogatta.

IRODALOMJEGYZÉK

András I., Rajcsányi-Molnár M., Bacsa-Bán A., Balázs L., Németh I., Szabó Cs., Szalay Gy. (2016). Módszertani megújulás a felsőoktatásban: Az új oktatói szerepnek megfelelő oktatásmódszertani megközelítés. Dunakavics, 4(6), 25-62.

András I., Rajcsányi-Molnár M., Bacsa-Bán A., Balázs L., Németh I., Szabó Cs., Szalay Gy., Ardelean T. (2016). Tanuláselméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. In: Maior E., Tóth P., Varga A. (szerk.): Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. pp. 355-375.

Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). Understanding student learning. London: Croom Helm. Entwistle, N., & Tait, H.(1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. Higher Education, 19(2), 169194.

Gogh, E., Kovari, A. (2019a). Experiences of Self-regulated Learning in a Vocational Secondary School. Journal of Applied Technical and Educational Sciences, 9(2), 72-86.

Gőgh, E., & Kővári, A. (2019b). Tanulás önszabályozásának vizsgálata a szakgimnáziumi képzésben. In Mobilitás, pp. 564–571.

Gőgh, E., & Kővári, A. (2019c). Az önszabályozott tanulás jellemzői egy szakgimnáziumi felmérés tapasztalatai alapján. MAGISZTER: A ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK SZÖVETSÉGÉNEK SZAKMAI-MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA, XVII. évfolyam(1. szám), 57–67.

Gőgh, E., Kővári, A. (2018a). Examining the relationship between lifelong learning and language learning in a vocational training institution. Journal of Applied Technical and Educational Sciences, 8(1), 52-69.

Gogh E., Kovari A. (2018b). Metacognition and Lifelong Learning. In 9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications, pp. 271–276.

Hartwig, M. K., & Dunlosky, J. (2012). Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement?. Psychonomic Bulletin & Review, 19(1), 126-134.

Ketonen, E. E., Dietrich, J., Moeller, J., Salmela-Aro, K., & Lonka, K. (2018). The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. Learning and Instruction, 53, 10-20.

Kővári, A. (2019). A felnőttoktatás 4.0 és az az ipar 4.0 kihívásai az életen át tartó tanulásban. PEDACTA, 9(1), 9–16.

Molnár, G. (2014). Új kihívások a pedagógus életpálya modellben különös tekintettel a digitális írástudásra, In: Torgyik, Judit (szerk.) Sokszínű pedagógiai kultúra, Nové Zámky, Szlovákia : International Research Institute, (2014) pp. 365-373. , 9 p.

Molnár, G. (2013a). The role of electronic and virtual learning support systems in the learning process, In: Szakál, Anikó (szerk.) IEEE 8th International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics : SACI 2013, New York (NY), Amerikai Egyesült Államok: IEEE, (2013) pp. 51-54. , 4 p.

Molnár, Gy. (2011). Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban - az IKT alapú megoldások tükrében, SZAKKÉPZÉSI SZEMLE XXVII : 3 pp. 170-177., 8 p.

Molnár, Gy. (2013b). Formális és informális hálózatalapú tanulási környezetek, s a bennük rejlő tanulási potenciálok szerepe, In: Ollé, János (szerk.) V. Oktatás-Informatikai Konferencia : tanulmánykötet, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 196-201.

Nagy, Z., & D, M. É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. MAGYAR PEDAGÓGIA, 117(4), 347–363.

Ősz R., András I., Rajcsányi-Molnár M. (2013). Az újgenerációs mobil oktatásszervezés kérdései: A mobil generáció a változó tanulási környezetben – pedagógiai kihívások és paradigmák. In: András I., Rajcsányi-Molnár M. (szerk.): Metamorfózis: Glokális dilemmák három tételben. Új Mandátum Kiadó, Budapest, pp. 196-215.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16(4), 385-407.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International journal of educational research, 31(6), 459-470.

Rajcsányi-Molnár M. (2019). MaTech: Digitális eszközhasználaton alapuló kreatív matematika verseny szervezése középiskolás tanulóknak. In: Fodorné T.K. (szerk.): Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai. MELLearN Egyesület, Pécs, pp. 19-32.

Ujbanyi T., Sziladi G., Katona J., Kovari A. (2017). ICT Based Interactive and Smart Technologies in Education - Teaching Difficulties. INTERNATIONAL JOURNAL OF MANAGEMENT AND APPLIED SCIENCE, 3.(10.), 72–77.

Ujbányi, T., Katona, J., Kővári, A. (2014). IKT-eszközök bevezetésének és használatának problémái az oktatásban. In PÉK 2014 : XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia : program, előadás-összefoglalók, pp. 79–79.

Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. Educational Psychology Review, 13(2), 115-138.

ANALYSIS OF THE INTERNAL CONSISTENCY OF COMPLEX QUESTIONNAIRE EXAMINE LEARNING FACTORS IN CONNECTION WITH A STUDY

Summary

Questionnaire based research is common in the field of education, in which the so-called Likert scale is used in general. Using Likert-scale the respondents can indicate on a scale how much they agree with the statement. A questionnaire survey on learning factors related to lifelong learning was conducted among students studying in the seven member institutions of the Budapest Mechanical Training Center (BGéSZC). The survey questionnaire included several groups of questions, for which an internal consistency study was performed using Cronbach's alpha analysis. The ultimate goal of the research is to analyze the examined learning factors in the context of lifelong learning, and to establish the need of lifelong learning among students.

Keywords**:** *lifelong learning, questionnaire consistency test, Cronbach's alpha*

IKT A ZENEOKTATÁSBAN

KOHANEC MONIKA
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerb Köztársaság
mkohanec@gmail.com

Mentor: Námesztovszki Zsolt, Kovács Cintia

Összefoglaló

„A jó tanítás interaktív, egyénileg vonja be a gyereket a folyamatba, s minden érzékre hat, vagyis megfelel a gyerek személyiségének.” (Molcolm Gladwell)

A XX. század második felében az informatikai robbanás, az elektronikus hangkeltő eszközök és számítógépek fejlődése nagy hatással volt a zenére, ami egyben kiváltotta a zene átértékelését is.

Természetesen a zenei tevékenységnek kell a középpontban állnia, de a hagyományos zenetanítási módszereket kiegészíthetjük a digitális eszközök használatával.

Az IKT eszközök használata bővíti az oktatás lehetőségeit, és mert munkánkban egyre nagyobb kihívást jelent a gyermekek figyelmének fenntartása, szükségünk van olyan módszerek alkalmazására, ami leköti a diákok figyelmét úgy, hogy közben aktívan részt vesznek az órán.

Maga az zeneóra célja, a tanulók bevonása az alkotásba, a „hangszerek” megszólaltatásának alternatív módjai, társművészetek együttműködése.

A dolgozat részletesen kitér a képfeldolgozás lépéseire, a hanganyag vágására és szerkesztésére, emellett a kottaíró programok alkalmazására. Az interaktív tábla nyújtotta lehetőségeinek kihasználásával közvetettebb úton tudjuk a gyerekeket bevonni a digitális zenei világba.

1. Bevezető

A számítógép a mai világban már nem számít luxuscikknek, hanem egy olyan nélkülözhetetlen eszköz, amely a mindennapjaink természetes részévé vált. Nagyszüleink, szüleink még palatáblát használtak, és az alapvető iskolai ismereteket – amelyekkel az életüket leélték – ennek segítségével szerezték. 30 évvel ezelőtt talán még a számítógép nevét sem ismerték, nem beszélve annak használatáról, ezért még inkább szembetűnő a változás, amelyen az utóbbi években a taneszközök keresztülmentek.

A technika fejlődésével elterjedtté váltak olyan audiovizuális eszközök, amelynek következményeként jelenleg a számítógép az az oktatási eszköz, mely nagy segítséget, egyben kihívást is jelent a tanár, tanító számára.

Több évtizedes tanítói tevékenységem során, nyomon követhettem és megtapasztalhattam a műszaki fejlődést, a különböző hanghordozó eszközök széles skáláját: hanglemezek (LP), magnószalagok, majd CD, és végül a számítógép (CD-ROM, internet, stb.)

A XXI. század információs társadalmában nemcsak a tudásanyag újul meg és változik igen gyors tempóban, hanem az információhoz való hozzáférés módjai is megsokszorozódnak, köszönve a technika használatának. A pedagógus szerepe egyre inkább megváltozik, a gyerekek körében a tudásanyagnak már nem ő az egyedüli közvetítője. Emiatt olyan tanulási környezetet kell kialakítani, amely segíti a felfedezést, fejleszti a kreativitást, a kommunikációt, a távoli kortársakkal való együttműködést, az egyéni vagy csoportos munkát, a megszerzett tapasztalatok adaptációját, ezáltal megerősítve az ismertszerzést, a tudásanyag elsajátítását és a képességfejlesztést.

Az ismeretszerzés alapvető eszköze a tevékenység kell, hogy legyen. Az iskola csakis olyan célokat tűzhet ki maga elé, amelyekhez a meglévő tevékenységrendszert is meg tudja szervezni. Az iskolának

az alkotás színterévé kell válnia, hogy a tanulókkal ne csak „történjen” valami az iskolában, amit egyszerűen elviselnek, hanem általuk is történjen valami. Az alkotó folyamatban elgondolásaik, elképzeléseik valósuljanak meg. A tanulási tevékenységet így örömmel fogja megélni. A játéknak és munkának, mint mindennapos tevékenységnek helyet kell adni az informatika tanulásának folyamatában is. A játék és a munka az értelmet és a magatartást a tanuláshoz hasonlóan fejleszti. Nagy hiba lenne, ha a játékot pusztán kiegészítő, járulékos elemmé tennénk. Az iskolákban a játék oktatási szerepét sokszor nem használjuk ki, mert a játékra a tananyag terjedelme miatt sok esetben nincs is idő. Pedig a játék és a munka a tanulással azonos értékű kellene, hogy legyen. Az informatika-oktatásban például a gyermek egy-egy játékos oktatóprogram kapcsán örömmel ismeri fel a „megoldásokat”, és mindez személyük pozitív fejlődését is jelentős mértékben elősegítheti. *(Oroszlány, 2003,* 3*)*

A számítógép használatának tanítása kisiskolás korban elsősorban a megfigyelés, utánzás útján történik. A kisgyerek kialakulatlan fogalomkészlete során gyakran folyamodik utánzáshoz, nem kell és nem is szabad utasításkészlet bemagolására tanítani. Érvényes ez a szabály mindazokra a képességekre, amelynek kibontakoztatására fokozatosan érik meg a gyermek fiziológiai-neurológiai és pszichológiai szempontból egyaránt.

A jelenlegi iskolai gyakorlatban a tanítási időt szinte kizárólagosan kötelező tevékenységek töltik ki, azonban törekedni kell az önállóságra, az alkotóképesség, kreativitás, önkifejezés igényének fejlesztésére.

Az alsóbb évfolyamon bevezetett informatikaoktatás, mint választott tantárgy, ne azt jelentse, hogy a felsőbb évfolyamra előírt, ismereteket korábban tanítsuk meg, hanem egyrészt készítse elő a felsőbb évfolyamokon előírt tananyagot, másrészt használja a számítógépet, mint eszközt, más ismeretek megszerzéséhez és a különféle készségek kialakításához. Nagyon fontos, hogy a megtanított ismeretek mindegyike azonnal alkalmazható legyen a gyakorlatban. Szorítsuk háttérbe a lexikális ismereteket.

A tanulókat ismertessük meg a multimédiás eszközökkel is, olyan elektronikus médiumokkal (elektronikus könyv, elektronikus szótár, oktatóprogramok stb.), amelyek új lehetőséget nyitnak az ismeretszerzési folyamatban. Az itt megszerzett ismeretet használják fel más tantárgyakhoz is.

Ma a diákok már az alsó tagozaton megismerkednek a számítógép – használat alapjaival, s mire elvégzik az általános iskolát, az alaptudás mellett a számítógép használatát is elsajátítják. A számítástechnika**i** ismeretek elsajátítása az informatikaóra keretein belül történik, de ma már egyértelmű, hogy a számítógép használata az oktatásban túlmutat az informatikaóra keretein.

Több tantárgy tanításában-tanulásában is szinte alapeszközként használható. A matematika, anyanyelv, idegen nyelvek, fizika, kémia, földrajz, és más tantárgyakon kívül, a számítógép, mint egy mindenre alkalmas eszköz, helyet követel magának a művészetek oktatásában és a művészi nevelésben is.

2. Témaválasztás indoklása

Általános iskolában tanítok elsőtől negyedik osztályig. Szakdolgozatom megírását, a tananyag feldolgozását, hosszú ideig tartó, kutató- és alkotó munka előzte meg. Meggyőződésem a gyakorlati alkalmazás hitelessége is.

Jelen helyzetünk, az új jövőt tervező átmeneti jelleg dinamikája, a legjobb erőtér a bizonyításra. Élnünk kell ezzel a lehetőséggel, mert korunk haszonelvűsége egész biztos, hogy lesöpri a „haszontalan”**,** az „unalmas” tantárgyakat az órarendkészítők asztaláról.

A zenének és a zeneóráknak egy kellemes és szép élménynek kell lennie, ebből adódott az ötlet, hogy a számítógépet segédeszközként használjam fel, illetve mint közvetítő eszközt a zenekultúra és a tanulók között.

Iskolánk számítástechnika-termét az alsó tagozatos osztályok is igénybe vehetik. Több osztály élt is ezzel a lehetőséggel**,** és a rendelkezésére álló oktatói programokat beépítette a tanítási órába, vagy a szakköri foglalkozásokba. Ezeken az órákon a tanulók játszva tanulnak, mindenki a haladási ütemének és képességének megfelelően, fejlesztheti ismereteit, tudását. Fontos az órákon való versengés, a tanuló rögtön visszajelzést kap a feladat megoldásának helyességéről, viszonyítani tudja tudását a többiéhez. A multimédia sokszínűsége elvarázsolja a tanulókat, szívesebben tanulnak számítógéppel. Az oktatóprogramok és a tankönyvek együttes használata bőséges differenciálási lehetőséget nyújt a tanítónak.

A dalosjátékok segítenek a zenei ismeretek könnyű, játékos elsajátításban. Legfontosabb a játékban, mondókában résztvevő gyermek éneklési kedvének felkeltése, megtartása. Soha ne lépje túl az elméleti

ismeret mennyisége azt a határt, mely során az új ismeretet magába foglaló dallam „tandallá” válik. Mindig csak egy pici módszertani készségfejlesztést használjunk fel, lépésenként, óvatosan araszolva az ismeretek birtoklásába. Zeneórákon együtt játszunk az alkotó fantáziájú, az újra szomjazó, fogékony diákokkal, és így közösen felfedezzük a gyermekjátékokban, kultúrkincsünk e rétegében rejlő pezsgő életet. *(Huszár, 1998, 4)*

A zenei nevelés egyik legszebb és legfontosabb feladata:

- a melódiai elemek tudatosítása
- a ritmuselemek elmélyítése
- a zenei írás-olvasás megalapozása.

Ezt a munkát a következőképpen körvonalazhatjuk:

- daltanítás
- hangértékek megkülönböztetése, érzékelése
- a dallam relatív hangmagasságainak felismerése, megkülönböztetése
- a hangmagasság írásba foglalása
- a hangok szolmizálása
- hangok kottaképpel való jelölése
- hangjegyek írása és olvasása

Ezek a munkaelemek átszövik egymást, és egymástól nem választhatók el. *(Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 - dr. pravilnik, 7/2011 - dr. pravilnik, 1/2013, 11/2014 i 11/20, n.d., 5)*

Úgy érzem, a munkámban sikerült mindent összefoglalni, hogy a zenei írás- és olvasástanítás valóban sikeres legyen. A játékos helyzetek megteremtésén, az új szokatlan változatos munkaformán, a közös és egyéni élmények biztosításán, a tanulók sikerélményhez való juttatásán kívül, felkészíti őket a felső tagozatos tanterv teljesítésére.

„Az éneknek, zenének, amely a lélek legmélyebb rétegeit érinti, olyan nevelési funkciója van, ami semmi mással nem helyettesíthető.” *(Kodály*)

A pedagógusok munkája döntheti el a jövő énekóráinak sorsát. Ha nem tudjuk megfelelő programokkal, jól megtervezett módszerekkel érdekessé, vidámmá, hasznossá, **(**hiánypótlóvá), örömórává tenni azokat, és nem tudunk élni a megszerzett egy-két tanítási órával, akkor könnyen bekövetkezhet, hogy sem ének-zenetanárra, de zeneórára sem lesz szükség.

Ezért szeretném megosztani tanító kollegáimmal azokat az ötleteket, feldolgozásokat, amelyek a számítógép nyújtotta lehetőségeket kihasználva segítik a zenekultúra tantárgy tanítását.

3. Számítógép, mint oktatási segédeszköz alkalmazása I – IV. osztályban

Az informatikai ismeretek tanításának legfőbb célja, hogy a tanulók a számítógép sokoldalú felhasználói legyenek.

Órák célja:

- felkelteni a tanuló érdeklődését az informatika iránt;
- formálni a gyerekek informatikai szemléletét;
- olyan szemlélet kialakítása, hogy a tanulók feladataikat szükség esetén számítógéppel oldják meg.

Nevelés lehetőségei a tanítási órákon:

- önellenőrzés, önértékelés;
- kezdeményezőkészség.

Készségfejlesztés a tanítási órákon:

- a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése;
- esztétikum, fegyelmezett, kreatív, önálló munkára való nevelés.

Fejlesztés:

- ismerje és alkalmazza a számítógép használatával kapcsolatos balesetvédelmi és egészségvédelmi szabályokat;
- legyen képes a tartalom áttekintésére, választott program indítására segítséggel;
- lássa be, hogy a számítógép nemcsak játékra való, az élet egyre több területén könnyíti meg az ember munkáját, segít a tanulásban;

- lássa, hogy az informatika-számítástechnika folytonosan változik, fejlődik;
- folyóiratok, lexikonok kézikönyvek, a különböző multimédia és hipermédia oktatási anyagok alkalmazásában;
- szerezzen jártasságot a könyv- és médiatár, az Internet használatában.

4. A számítógép és környezete

A tanítás célja: – a tanulók informatikai szemléletének kialakítása; – a számítógép és kezelésének megismertetése; – érdeklődés felkeltése; – ismerjék a legfontosabb balesetvédelmi szabályokat és a számítógép üzemeltetési rendjét; – tudják a számítógép bekapcsolásának, kikapcsolásának menetét, a bejelentkezés, a kijelentkezés módjait; – életkorának megfelelően tudja használni a billentyűzetet és az egeret; – nagy vonalakban ismerje a számítógép felépítését, tudja a fő részek nevét és feladatát.

A gyerekeknek meg kell ismerkedniük az első órán az informatikaterem rendjével és szükséges megbeszélni a legfontosabb balesetvédelmi szabályokat. A tanterem mellett fontos a hálózati munka rendjének és szabályainak ismerete. Fontos, hogy a tanulók saját, egyedi azonosítóval jelentkezzenek be, ebben az életkorban még könnyen rögzülnek a megszerzett ismeretek.

Szintén fontos a számítógép értékének ismerete, a diákoknak tudniuk kell, hogy nagy értékű berendezésekkel dolgoznak. Tisztázzuk, hogy mit kell tenni, ha a gép használata közben valami működési hibát, rendellenességet tapasztalnak.

Az első órán tájékozódjunk tanulóink ismereteiről. Ma szerencsére egyre kevesebb azoknak a gyerekeknek a száma, akik az iskolapadban találkoznak először számítógéppel. Ismereteik azonban nagyon szerteágazóak. A gépet elsősorban, mint játékeszközt használják. Mutassunk meg néhány játékprogramot, logikai készséget fejlesztő programot. Lehetőség szerint minden foglalkozáson engedjük a gyerekeket játszani.

Az első program feltétlenül olyan legyen, amely pedagógiai célnak megfelel.

5. Oktatóprogramok

A médiainformatika a média informatizálódását jelenti. Megjelentek az informatikai eszközökkel jelentősen átszőtt médiumok (internetes portálok, interaktív tévé, digitális fényképezés), melyek értő használata informatikai tudást is feltételez. A hagyományos médiumok elektronikus megfelelői új lehetőségeket tárnak fel (elektronikus könyv, elektronikus szótár). Az informatikai eszközöket tartalmazó média mind az ismeretszerzést, mind pedig a szórakozást más szintre emelheti. A számítógép oktatási eszközként való használatának leghatékonyabb módja az oktatóprogramok alkalmazása.

Multimédiás oktatóprogramok alkalmazásának feltételei:

- megfeleljen a gyerekek életkori sajátosságainak
- felkeltse érdeklődésüket
- kreatív gondolkodásra sarkallja őket
- önálló vizsgálódást és alkotást eredményezzen, valamint azt, hogy a tanuló önállóan jöjjön rá a dolgok nyitjára
- amely teret enged a fantáziájának, virtuális világoknak és elképzeléseknek éppúgy, mint a tényeknek és készségeknek
- olyan szoftver alkalmazása, amelyik intenzív gondolkodást követel meg
- olyan szoftvert keressünk, amely lehetővé teszi a gyerek számára, hogy olyasmit alkosson, amelyben neki vagy gyerektársának is része van

Olyan szoftvert válasszunk, amelyet mi is érdekesnek találunk, leteszteljük, mielőtt megmutatjuk a gyerekeknek.

A Madárszó olyan zenei alkalmazás, amely fejleszti zenei memóriát, a hallást és a kottaismeretet, és egyben nagy segítséget nyújt a szolmizáció megismertetésében.

1. ábra: *Madárszó - zenei készségfejlesztő alkalmazás*

A játék lényege, hogy a játékosnak egy madárcsaládot kell távvezetékekre ültetnie, így ösztönözve a családtagokat az éneklésre. Játék közben lépésről lépésre sajátíthatják el a zene és szorosabban véve a kottaírás alapjait. (*Madárszó — zenei készségfejlesztő alkalmazás*, n.d.)

Ingyenesen letölthető program, „Kalandok zeneszigeten”**,** amelynek segítségével a tanulók észrevétlenül tanulhatnak meg kottát olvasni. Ez egy multi-platformos zeneoktatást és fejlesztést segítő app, mely elsődlegesen alsós kisiskolások számára készült.

A program sokban épít az iskolai ének-zene tananyagra, mely így nagyban segítheti a zenei készségek és képességek fejlesztését is. Az öt különböző tematika (Hangerdő, Ritmussíkság, Hangköztársaság, Zenevilág, Zenetár) jól elkülönítve, külön téma csoportokban található, melyeket kibontva külön-külön is kipróbálhatunk. (*Zenesziget*, n.d.)

A program a játékos feladatokon felül, lévén zenei alkalmazásról beszélünk, egy sor hangzó anyagot is tartalmaz. Megtalálhatjuk benne 36 különböző hangszer hangját, közel 70 zenekari előadás részletét, 13 különböző állat hangját**,** és ehhez kapcsolódva 40 gyermekdalt is. De érdekességképpen meghallgathatjuk több természeti jelenség és jármű hangját is, valamint ezekhez is különböző gyermekdalokat.

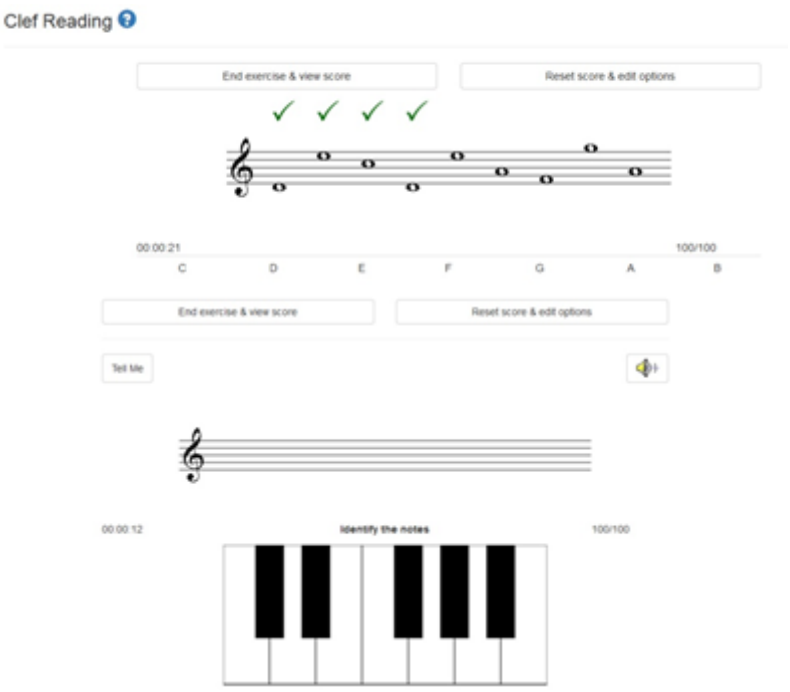
2. ábra: *Zenesziget*

A program GooglePlay Áruházból ingyenesen letölthető vagy böngészőből közvetlenül futtatható a www.zenesziget.eu címről.

Pécsi Géza: Kulcs a muzsikához című multimédiás CD, átfogó ismereteket nyújt a zene történetéről, történelméről. Bemutatja a leggyakoribb művészeti stílusokat, irányzatokat, zenei formákat, kifejezéseket, műfajokat, műveket, áttekintést nyújt az alapvető zeneelméletről, népzenéről, de közvetett módon a helyes értékrend kialakítását is segíti. (*Kulcs a muzsikához*, n.d.)

3. ábra: *Kulcs a muzsikához*

Angol nyelvű program, amely közvetlen a számítógépről futtatható, nevezhetnénk zeneelméleti tudástárnak, amely összefoglalja a zeneelmélet alapjait, amelyből ki tudjuk válogatni a tantervileg előírt tananyagot. Pl. hangok írását, olvasást, ami egyben meg is szólaltatható.



4. ábra: *Zeneelmélet*

A felső tagozatokon a zenei formák, stílusok és más zenei elemek ismertetésére és gyakorlására alkalmazható. (*Music Theory Web*, n.d.)

6. A multimédia fogalma

A multimédia fogalma, némileg leegyszerűsítve, képek, video- és hangfájlok számítógépen elérhető együttesét jelenti, melyek nemcsak típusukban, de szerkezetében is eltérnek a hagyományos szöveget tartalmazó adatbázisoktól. Ma már senki sem vonja kétségbe a multimédia jelentőségét, mint a teljesebb körű információszerzés hatékony eszközét.

Ha a multimédia fogalmát szeretnénk megmagyarázni, érdemes először utánanézni a latin szavak eredeti jelentésének. A multi- előtag a szóösszetételekben: sok, a médium (melynek többes száma a média) pedig „valami között". Sok felületes megfogalmazás van, pl. „képek, hangok, szövegek együttese". Ami hiányzik a megfogalmazásból, a multimédiához feltétlenül szükséges a számítógép, nem csak azért, mert enélkül le sem lehet játszani, hanem azért is, mert a számítógép biztosítja az interaktivitást, amely nélkül semmilyen kép- és hanganyag nem multimédia. Az interaktivitás lényege, hogy a multimédia anyagban a továbblépés irányát az olvasó választja meg, a program fejlesztői által előre kiépített kapcsolatok mentén az olvasó szabadon barangolhat, a lekérdezés menetét gyakorlatilag ő irányítja. A felhasználó számára a multimédia az információt mozgóképek, szöveg és hang formájában, interaktív kezelőfelületek segítségével jeleníti meg. *(Tay, 2003, 10)*

7. A multimédiás anyag készítésének lépései

7. 1. Képfeldolgozás

A számítógépes képfeldolgozás mindig igen nagy mennyiségű adaton végzett adatfeldolgozást jelent. Mivel ezen adatok tárolása és átvitele igen nagy feladatot jelent bizonyos mértéken felül, ezért az adattömörítés, a képtömörítés napjaink egyik fontos problémakörévé vált.

Mivel a multimédiás felhasználásnál, rendszerint nagyon sok képre van szükség, ezért a képeket tömörített formában használjuk fel.

A számítógépen a képek ún. pixelből (képpontokból) épülnek fel. A pixeleknek különböző színük lehet, és mivel ezek nagyon kisméretű pixelek, egymás mellé téve egy képet alkotnak.

Mivel az összegyűjtött képek különböző helyről származhatnak, így a minőségük is eltérő lehet. Az Adobe Photoshop programmal át lehet alakítani a már meglévő képeket hasonló méretűvé és minőségűvé.

Az alkalmazni kívánt programban meghatározzuk a kép méretét, ahová a kész kép kerülni fog, és ehhez a meghatározott mérethez alakítjuk a képeket.

A kép méretének meghatározása, *File* menü *Open* parancsával kiválasztom a szerkeszteni kívánt képet.

Ha a kép minősége megfelelő, akkor csak a helyes fizikai méretet állítjuk be. Ilyenkor az *Image* menüben az Image *Size* segítségével megnyíló ablakban dolgozunk. Ebben az ablakban három érték állítható be, a kép szélessége, magassága, valamint a felbontása. Ha ez a három érték az ablak jobb oldalán lévő kis klamnival össze van kapcsolva, akkor az egyik érték változtatásakor a kép megtartja eredeti képarányait és fizikai felbontását. Ilyen esetben csak a kép hosszúságát és magasságát kell megadnom. Ha a Resample Image opciót kikapcsoljuk, a felbontás és a kép mérete függetlenné válik, és szabadon állítható.

5. ábra: *A kép méretének meghatározása*

Az olyan képek, amelyekből csak a kép részleteire van szükség, ilyen esetben a program bal oldalán található szerszámosládából kiválasztjuk a vágóeszközt, az egérgomb folyamatos nyomva tartásával új keretet tudunk húzni a képre, az egérgomb felengedése után még beigazítható oldalánál a képhatár, sarkainál forgatható is. Ha a kép megfelelt, a képre kettőt kattintva, vagy egy *Enter* gombbal végezzük el a műveletet.

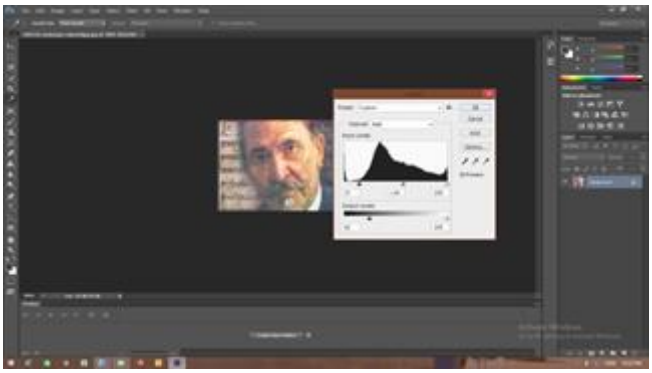
6. ábra: *Képrészlet kivágása*

Két kép, egy képpé alakításánál ügyelni kell arra, hogy méretben és felbontásban egyezzenek, vagy hasonlóak legyenek. Létrehozunk egy új üres képet, amelyre be tudjuk illeszteni mind a két képet. Kijelölő eszközzel jelöljük ki a képet, *Edit / Copy* paranccsal vágólapra helyezzük, majd a másik dokumentumon kijelöljük a kép helyét, és *Edit / Paste* paranccsal beillesztjük a képet. Ugyan**ez** az eljárás a másik képpel is.

7. ábra: *Képek egyesítése*

Megtörténhet, hogy egy kép világosabb vagy sötétebb volt a kelleténél, ilyenkor a tónusbeállító eszközöket használjuk. Ezek közül a legfontosabb és egyben legkönnyebben kezelhető a Levels. Az Image / Adjust legördülő menüben található meg, amelyet ha kinyitunk, egy úgynevezett hisztogram ábra jelenik meg. Ez a hisztogram függőleges vonalkákkal ábrázolja képünk tónusait feketétől-fehérig.

A hisztogram alatt két sorban összesen öt darab kis háromszög alakú csúszka található. A felső sorban lévő bal oldalival a bemeneti feketepontot, a jobb oldalival a bemeneti fehérpontot állítjuk be. A középső csúszkával az úgynevezett gamma-érték állítható. Ha a meglévő hisztogramból hiányoztak a fekete és a fehér vonalkák, a két szélső csúszkát a grafikon két vége felé közelítve növeltem a kép kontrasztját. Az alsó sorban lévő két csúszkával állítjuk be, hogy a kép kimeneti oldalán hány százalékos legyen a legfeketébb és a legfehérebb pont.



8. ábra: *Tónusbeállítás*

Ha szükséges, akkor a képet szöveggel is ki tudjuk egészíteni. Megnyitjuk a kiválasztott képet, majd a szerszámosládából kiválasztjuk a Betű ikont (Type tool), majd a képen arra a helyre kattintunk, ahol a szöveget kezdjük írni. A képernyő részén elhelyezkedő opciós ablakban beállítjuk a betű típusát, méretét, a felirat irányát, (az így létrehozott képeknél, az irány vízszintes). Amikor beírtuk a megfelelő szöveget, a szerszámosládából Move Tool eszközével a szöveget a pontos helyre igazítjuk.

9. ábra: *Szövegírás*

A Photoshopban elkészült anyag többféle formátumban is elmenthetjük. Az Adobe Photoshop saját mentési formája „PSD”, ezt a mentési formátumot akkor alkalmazzuk, amikor egy képen a későbbiekben módosítani szeretnénk, esetleg más variációt elkészíteni. Ez a fajta mentési formátum, az összes beállítást, így a rétegeket is megőrzi.

A multimédiás alkalmazásokban legtöbbször két féle formátumot használunk: JPEG, GIF.

A JPEG formátum az egyik leghatékonyabb tömörítési forma. A Joint Photographic Exprest Goup rövidítése. A képet 8x8 képpontnyi blokkokra osztja, és a tömörítés méretétől függően több-kevesebb színinformációt kivon belőle, a fájl méret csökkentése céljából. Ez egy „veszteséges” eljárás, mivel

információ vész el a kép egyszerűsítése érdekében. Ennél a tömörítési formánál, soha nem bitre pontosan ugyanazt a képet kapjuk, de ettől függetlenül az eredmény rendszerint tökéletes. A képeket csak a munka legvégén mentettem el JPEG formátumba, mert ha újra behívjuk az állományt, és mentünk rá változásokat, akkor a kép minősége egyre rosszabb lesz.

A GIF formátum bevezetése az egyik elsőként elterjedt számítógépes hálózathoz, a CompuServe-hez köthető. A betűszó feloldása: CompuServe Graphics Interchange Format.

A GIF képek legfeljebb 256 színt tartalmazhatnak, jellemzően kisebb díszítésekhez, esetleg kis méretű képekhez, feliratokhoz használhatjuk. A GIF formátum megjelölés mára, már nem egyértelműen azonosít, hiszen ezen belül is többféle létezik.

Meg kell különböztetnünk a GIF 87a és a GIF 89a formátumot. Az utóbbit szoktuk "transzparens GIF"-ként, azaz átlátszó GIF-ként is emlegetni. A transzparens GIF formátum lényege, hogy az eredeti GIF kép egyik színét kiválaszthatjuk a megfelelő konverziós program használata során, és a képet a GIF 89a formátumban elmentjük, ez a szín "átlátszó" lesz, azaz azokban a pontokban, ahol az eredeti kép a megadott színt tartalmazta, a kép alatti terület fog látszani. (*Adobe Photoshop CS - tanfolyam a könyvben, 2004*,13)

7. 2. Hanganyag

A hanganyagok napjainkban már a multimédia alkalmazások elválaszthatatlan részét alkotják. Segítségükkel könnyebben és hatásosabban juttathatjuk el az üzeneteket, mint a képernyőn megjelenő szövegek, feliratok segítségével.

A hang lehet valamilyen kellemes zene, valamilyen különleges effektus, vagy lehet egy adott hangulatot árasztó háttérzene.

A hang fizikai értelemben véve, mechanikai rezgés, amely valamilyen anyagi közegben terjed. A mindennapi éltben hallott hang a levegő molekuláinak a hangforrástól kiinduló, egyre csillapodva tovaterjedő mechanikai rezgése. Ez a mechanikai rezgés azonban nem csak a levegőben, hanem egyéb, rezgésre hajlamos rugalmas közegben is létrejöhet. Hangsebességen a hangrezgések vivőközegben való terjedési sebességét értjük, ami mindig a vivőközegre jellemző számérték, amely általában csak a közeg sűrűségétől és rugalmasságától függ. A hang terjedési sebessége normál páratartalmú, 15 Celsius fok hőmérsékletű levegőben 340 m/s, szilárd anyagokban és folyadékokban azonban ennél is nagyobb. A hang érzékelése, a hallás, az embert körülvevő közegben fellépő nyomásingadozások érzékelése. Az emberi hallószerv által érzékelhető hangok frekvenciája általában 16 Hz és 20 kHz közötti érték. *(Hang, n.d.)*

MIDI formátum, 1982 júniusában az amerikai NAMM (national Association of Music Merchants) kiállításon gyűltek össze a nagy szintetizátorgyártók. Ekkor létrehoztak egy szabványt, mely MIDI (Musical Instruments Digital Interface, Hangszerek Digitális Kapcsolata) néven vált ismertté. Ez a szabvány lehetővé tette, hogy az egyik szintetizátor billentyűzetéről meg tudjuk szólaltatni egy másik szintetizátort, és hogy a szekvencerek (dalszerkesztők) segítségével szinkronizáltan tudjuk visszajátszani az előzetes felvett szerzeményeket. A kommunikáció sebessége 31,250 bit/sec lett. Szabványosították a MIDI csatlakozót, a szabvány csatlakozó a DIN - csatlakozó (ötpólusú tuchel dugó) nevet kapta.

A midi formátum egy speciális kottát ír le, de nincs letárolva, mert a MIDI egy szabványosított hangszerből építkezik. Ez a készlet minden számítógépen közel ugyanúgy kell, hogy megszólaljon, és a hangkártyától függ, hogy ez teljesül-e, vagy a végeredmény csak kevésbé hasonlít a kívánt zenére.

A WAV (vagy WAVE) valójában az első, teljes hangminőség, jó hangminőséggel. Ezt a formátumot néha még "Audio for Windows" néven is emlegetik, mert ez a szabvány az audio streaming tárolására a hagyományos asztali számítógép Windows operációs rendszerrel. A teljes név Wave Audio File Format. A rövid név az angol wave ("wave") szóból származik. A digitalizált hangfolyam ezen formátumának sajátossága a tömörítés hiánya. A WAV fájlok túl sok helyet foglalnak el, de ideálisak kiváló minőségű fájlok eredeti formájában történő tárolására.

A zenei anyagok tömörítési eljárásai közül talán a legnépszerűbb az MP3 (teljes nevén Moving Picture Experts Group 1 Audio Layer-3). A technológiát eredetileg a digitális rádiózás (DAB) céljaira fejlesztették ki. Később egyéb területeken is szabvánnyá vált, de igazából az Interneten vált közismerté. A MP3 az MPEG Audio Layer 3 rövidítése. Az MPEG szabványt filmek tömörítésére dolgozták ki. A legnagyobb feladat a képadatok tömörítése volt. A hangot is kiváló módszerekkel tömörítették, de ez mellékes volt. A Layer 3-at a stuttgarti Fraunhofer Intézet dolgozta ki. 1987-ben kezdtek

hangtömörítéssel foglalkozni és 1991-ben be is került az eljárásuk az MPEG szabványba. Az MP3 igen nagymértékben tömörített fájlformátum, melyben zenei anyagokat tárolhatunk digitális formátumban. Egy MP3 fájl mindössze tizedannyi helyet igényel, mint a megfeleően, tömörítetlen hanganyag.

A pszicho-akusztika tudománya azokat a határokat kutatja, amelyeken belül az emberi fül még képes érzékelni a hangokat. Léteznek olyan hangok is, amelyeket fülünk ugyan érzékel, de agyunk kiszűri, s nem lesz belőle érzet. Az MP3 kódolása során csupán azok a hangok bírnak jelentőséggel, amelyek agyunkban érzetként csapódnak le. Azokkal a gyengébb hangokkal sem kell foglalkozni, amelyeket egy velük egyszerre megszólaló erősebb hang nyom el. Ha egy információnem érzékelhető és ebből kifolyólag szükségtelen, felesleges tárolni azt. Ez a tömörítési eljárások lényege, az MP3 is hasonló elven működik.

A digitalizált hanganyag szoftver úton tömöríthető, így a digitalizált hanganyag mérete harmadára, negyedére zsugorodik. A kicsomagolás a számítógépen történik, jelentős időt igényelve. Nagyobb hanganyagok lejátszása esetén ez a terhelés olyan mértékű is lehet, hogy a számítógépnek nem marad másra ideje, például a zenéhez kapcsolt animáció lejátszására.

Az MP3 fejlesztői azt is figyelembe vették, hogy a hang hullámai csak meghatározható alakzatok szerint nőhetnek, vagy csökkenhetnek. Két egymáshoz közeli minta esetén az értékek nem változhatnak hirtelen a maximumról a minimumra, vagy fordítva. Lehetőséget teremtett a tömörítéshez az a tény, hogy a sztereó hangrendszerben működő két csatorna nem ritkán megegyező tartalmat közvetít. Ezt kihasználva az MP3 egy vezérvonalra tömöríti a sávok azonos szakaszait, egyetlen elsődleges hangsort szükséges elmenteni, majd mindkét oldal számára, hozzá kell írni. Helyet lehet nyerni azzal is, hogy az anyagon található különböző többször ismétlődő szakaszokat mindössze egyszer írjuk le a géppel. Ez egy több ezerszer előforduló hangzás esetén jelentős megtakarítással járhat.

Ezzel az eljárással akár tizedannyi hely is elegendő, mint ugyanazon anyag teljes változatánál.

Ez a tömörítési forma veszteséges tömörítés. Amikor összepréselünk egy hangállományt, akkor az elveszített adatokat már soha nem nyerhetjük vissza, és a folyamat során valamelyest nő a zajszint is.

A tömörítés folyamán fontos, hogy milyen fajta zenét tartalmaz az eredeti állomány. Bizonyos hangszerek, pl. a klarinét, hegedű, az emberi hang olyan rendkívül bonyolult felhangokat tartalmaz, amelyeket nehéz hatékonyan tömöríteni. A popzene könnyebben túléli a tömörítést, mint egy szimfonikus zenekarral előadott mű. Fontos tényező a hardver. A PC- k zöme legjobb esetben is csak közepes hangzást nyújt, és ha mi ilyenen dolgozunk, nemigen észlelünk különbséget a tömörített zene lejátszásakor. Nagy szerepet játszik a hallás. Egy kifinomult hallású, valószínűleg észreveszi, amit az MP3 a finom tónusokkal művel.

Ha egy bemutatóban alkalmazott zeneszámból csak egy részlet hangzik el, szükség van a zeneszámok vágására. Ezt a Sound Forge programmal végezhető el.

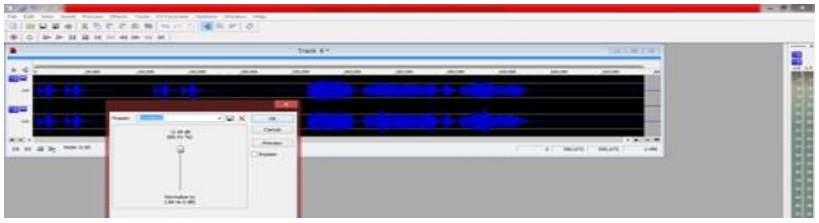
A Sound Forge egy olyan hangmanipulációs program, amivel létrehozhatunk új hangállományokat, és szerkeszthetjük is ezeket.

A program által lehetséges a bedigitalizált hangok vágása, hangerő- és hangszín szabályozása, de alkalmas lehet egyszerre több zenei hangminta összekeverésére és javítására is.

Alkalmazhatunk akusztikus effekteket, elvégezhető a normalizálás, a tempó növelése és csökkentése.

File / Open menüponttal kiválasztjuk a zeneszámot, kijelöljük a felesleges részeket és kivágjuk majd, *Process* menüpont alatt *Normalize* paranccsal a beállítások szerint (Normalize RMB to -10 dB) a program elvégzi a normalizálást.

10. ábra: *Zeneszám vágása*



11. ábra: *Normalizálás*

Sok esetben az így kivágott zeneszámok eleje és vége nem megfelelő, ezért módosítni kell a zenerészlet elejét és *Fade / in* menüponttal fokozatos erősödik, és ugyan ezzel az eljárással a végén elhalkul, csak ebben az esetben *Fade / out* menüponttal. A meglévő zeneszámot több féle formátumban el lehet menteni. (*SOUND FORGE*, n.d.)

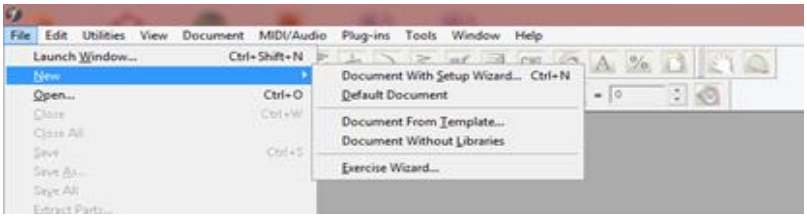
12. ábra: *Zene és szöveg összefűzése*

Lehetőségünk van szöveg és zene összefűzésére, „keverésére”.

7. 3. Kottaíró programok

A dalokat, zenerészleteket Finale kottaíró programmal tudjuk leírni. (*Kocsis Tamás: Kottakészítés a Finale 2009 programmal*, n.d.)

Ha új dalt szeretnénk lejegyezni, akkor egy új dokumentumot kell nyitnunk, *File* menüpont *New / Default Document* megnyitása, (*Default Document*, a program telepítése után tudjuk beállítani).

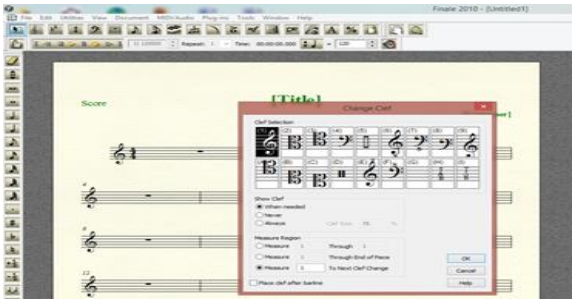


13. ábra: *Új dokumentum megnyitása*

Először a kulcsot határoztam meg, *Staff Tool / Staff Attributes* menüpont alatt kiválasztjuk a dalnak megfelelő kulcsot. Az egyszólamú dalok írásánál violinkulcsot alkalmazunk, de ha zenei kíséretet vagy zenerészlete írunk, akkor zenének megfelelő kulcsot alkalmazunk.

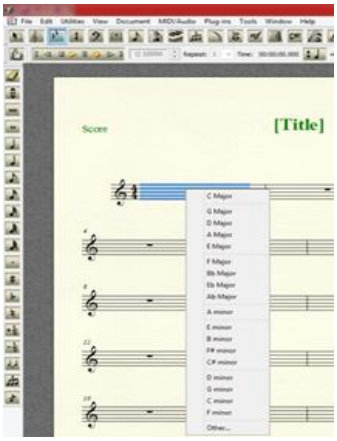
14. ábra: *Kulcs meghatározása*

A kulcsot úgy is meg tudjuk változtatni, ha sor elején kijelöljük a kulcsot, és jobb klikk *Edit Clef Definition* megnyílik az ablak, ahol kiválasztjuk a megfelelőt.



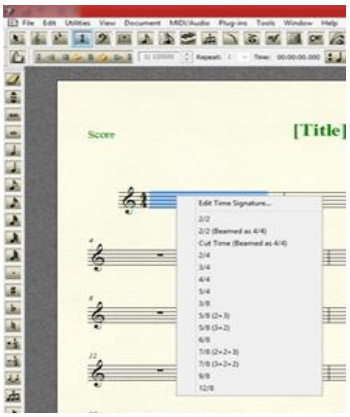
15. ábra: *Kulcs módosítása*

Majd következik a hangnem meghatározása. *Key Signature Tool* aktivizálása, *Edit Key Signature* menüpontban a csuszka segítségével meghatározzuk a dal hangnemét.



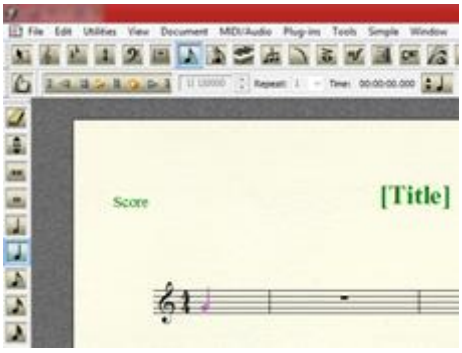
16. ábra: *Hangnem meghatározása*

Beállítjuk a dal ütemét a *Time Signature Tool* aktivizálása és *Edit Time Signature* menüpont alatt kiválasztjuk a megfelelő ütemet.



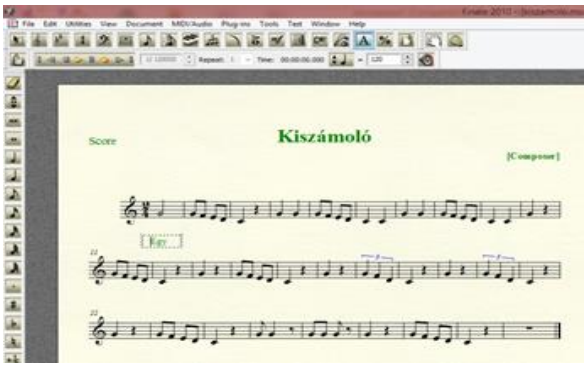
17. ábra: *Ütemjelzés*

A kottaírásnál a jobb ablakmenüből kiválasztjuk a megfelelő hangértéket, és beillesztjük a vonalrendszerbe, de ezt megtehetjük billentyűkombinációval is.



18. ábra: *Kottaírás*

A szöveget beírhatjuk a kottába, vagy versszakokként importálhatjuk szövegfájlból. A program a szöveget automatikusan igazítja a hangjegyekhez, de lehetőség van szótagonkénti mozgatásra, jobbra vagy balra, és szöveg tördelésre is.

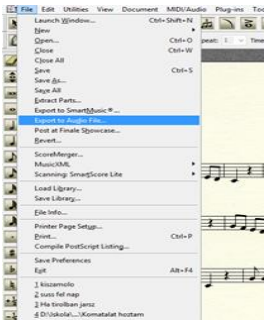


19. ábra: *Szövegbevitel*

A leírt kottát meghallgathatjuk, Play menüponttal, így könnyebben észre tudjuk venni, ha valahol hibáztunk, és egyben meghatározzuk a dalnak megfelelő tempót. Lehetőség van több féle hangszer hangjának alkalmazására, és ezért nemcsak a beállított zongora hangot használhatjuk fel. Hangszerváltás a *Window* menüpont *Instrument list* paranccsal a 128 hangszer hangja közül kiválasztjuk a számunkra megfelelőt.

A kész munkát több féle módon el tudjuk menteni. Először a program saját kiterjesztésű formában (.mus) mentjük el, mert így bármikor tudjuk módosítani.

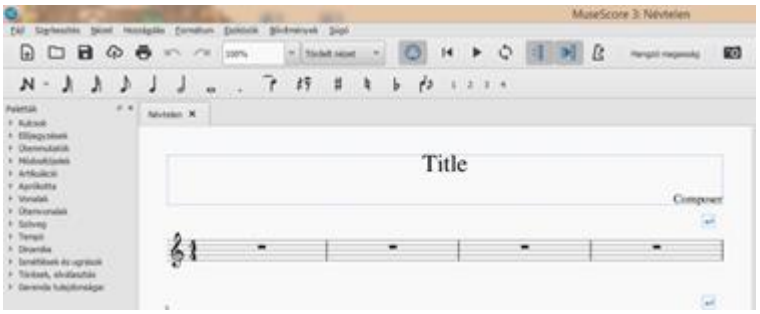
Mint hanganyag *File/ Export to Audio File* wav vagy mp3 tudjuk elmenteni.



20. ábra: *Dokumentum mentése*

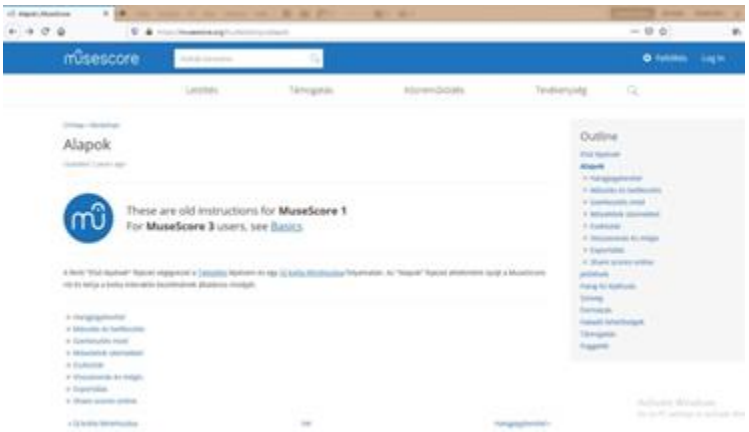
Képként is el tudjuk menteni, a már meglévő kottát, a menüsorban kijelöljük *Tools / Advenced Tools / Graphics*. Kijelöljük a kezdőpontot, vagy csak a kotta megfelelő részét, amelyet majd képként mentük, a kiválasztott kiterjesztésben. (Kocsis, 2009, 20)

Hasonló ingyenes program a MuseScore 3, amit magyar nyelven is tudunk használni.



21. ábra: *Új dokumentum létrehozása*

A programról alkalmazásáról és használatáról részletes leírást találunk.

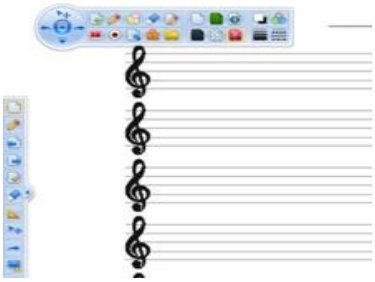


22. ábra: *Felhasználói útmutató (Alapok, n.d.)*

7. 4. Interaktív tábla

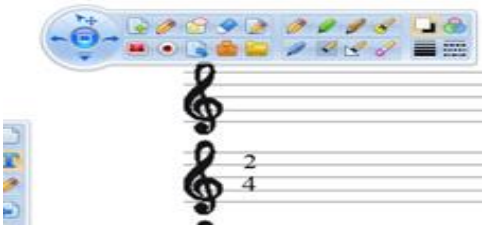
Az interaktív táblák is lehetőséget nyújtanak a kotta írására, hangszerek bemutatására és azok megszólaltatására.

A Milenium Board táblánál először a hátteret határozzuk meg, a mi esetünkben vonalrendszert.

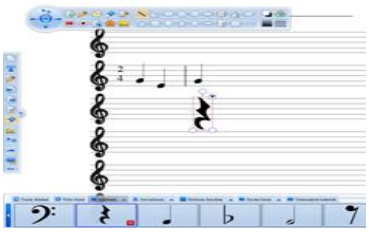


23. ábra: *A tábla háttere*

Az ütemjelzés és az ütemvonalak behúzásra, ebben a programban nincs lehetőség, szabad kézzel, vagy billentyűzettel kell beírni. A hangok, módosítójelek, dinamikajelzések beilleszthetők az eszköztárból.



24. ábra: *Ütemjelzés*

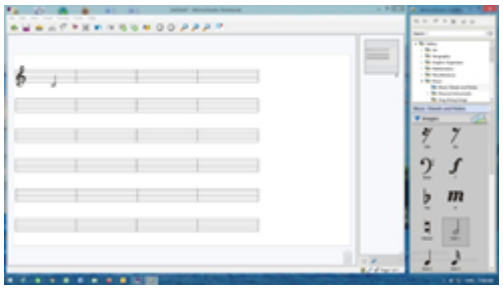


25. ábra: *Hangjegyírás*

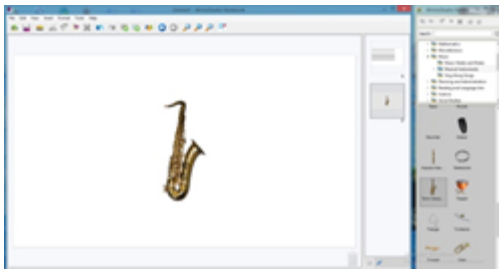
Ebben a programban a hangszereket csak képként tudjuk bemutatni, a megszólaltatására, csak úgy van lehetőség, ha hozzárendelünk, egy már kész, vagy letöltött dalt, vagy zenerészletet.

26. ábra: *Hangszerek*

A MimioStudio programjában, hasonlóképpen tudunk kottát írni, és hangszereket bemutatni.

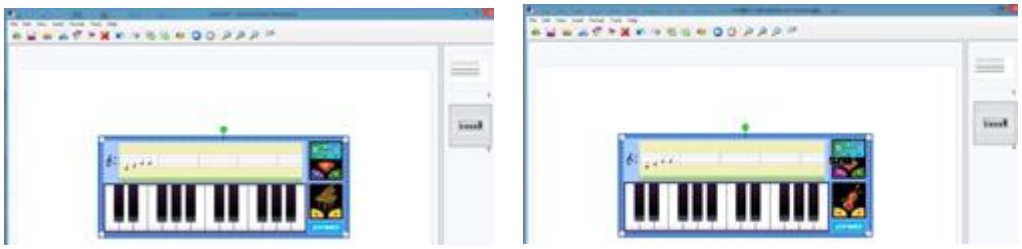


27. ábra: *MimioStudio - kottaírás*



28. ábra: *Hangszerek bemutatása*

Lehetőségünk van a dalt megszólaltatni különböző hangszereken, ami később módosítható és törölhető.



29. ábra: *Dal megszólaltatása*

Ez a program tartalmaz még angol nyelvű dalokat, amelyeket karaoke változatban tudunk lejátszani.

30. ábra: *Karaoke – angol nyelvű gyermekdalok*

8. Zárószó

Zárószóként mondhatom, hogy hazánkban még nem jellemző a digitális eszközök rendszeres használata a zeneórákon. Ezért választottam olyan szoftvereket bemutatását, amelyeknek legnagyobb része ingyenes. A program kezelésének elsajátítása sem a pedagógusnak, sem pedig a tanulónak nem kerül sok idejébe, viszont használata annál gyümölcsözőbb lehet.

Úgy vélem, hogy azon céljaink elérése, hogy tanulóink motiváltabban és eredményesebben gyakoroljanak, miközben digitális kompetenciájuk is fejlődik, indokolttá teheti az ilyen, és ehhez hasonló, zeneoktatást támogató programok és IKT- eszközök használatát.

Hogyan tanítsunk? Mit használjunk?

Ez csak tőlünk függ.

IRODALOMJEGYZÉK

Adobe Photoshop CS - tanfolyam a könyvben (J. Sziklai, Trans.). (2004). Perfact-Pro, Budapest.

Alapok. (n.d.). These are old instructions for MuseScore. https://musescore.org/hu/k%C3%A9zik%C3%B6nyv/alapok

Hang. (n.d.). Hang. https://hu.wikipedia.org/wiki/Hang

Huszár, E. (1998). Zenekultúra - Módszertani kézikönyv. Atlantis.

Kocsis, T. (2009). Kottakészítés Finale 2009 programmal. Kocsis Tamás.

Kocsis Tamás: Kottakészítés a Finale 2009 programmal. (n.d.). Kocsis Tamás: Kottakészítés a Finale 2009 programmal. https://issuu.com/mta-zti/docs/kottakeszites_finale_2009-web

Music Theory Web. (n.d.). Music Theory Web. https://www.teoria.com/

Oroszlány, P. (2003). A tanulás tanítása. Pedagógiai Intézet.

Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 - dr. pravilnik, 7/2011 - dr. pravilnik, 1/2013, 11/2014 i 11/20. (n.d.).

SOUND FORGE. (n.d.). SOUND FORGE Pro 14. https://www.magix.com/au/music/sound-forge/sound-forge-pro/tutorials/

Tay, V. (2003). Multimédia. Panem, Budapest.

Tóth, D. (1997). Multimédia. LSI Oktatóközpont.

Zenesziget. (n.d.). Zenesziget. http://www.zenesziget.eu/

ICT IN THE MUSIC EDUCATION

Summary

„A good education is interactive, it involves children into the process individually, it effects every sense and it is suitable for the kids personality.” (Malcolm Gladwell)

During the 20th century the huge development of informatics, of sound making equipment and computers made a great impact on the music and its reevaluation. Naturally, music activity should stay in the centre of everything but we can also apply digital devices in the classical musical education. We need making music with instruments, devices that will attract the attention of children while they are doing their musical activities.

The purpose of music lessons is to involve children into trying out other alternative methods in using their musical instruments.

The use of the image processing, the cutting of the sound material, the sheet music writing programme and the use of the interactive board is explained in details in this paper.

Keywords: *image processing, sound material, sheet music writing programme*

ALGORITMIKUS GONDOLKODÁS ELEMZÉSE EGY VIZSGÁLAT KAPCSÁN

KŐVÁRI ATTILA[1], KATONA JÓZSEF[2]
[1]Dunaújvárosi Egyetem, Műszaki Intézet, Természettudományi és Környezetvédelmi Tanszék, Dunaújváros, Magyarország
[2]Dunaújvárosi Egyetem, CogInfoCom based Learn Ability kutatócsoport, Dunaújváros, Magyarország
kovari@uniduna.hu, katonaj@uniduna.hu

Összefoglaló

A tanulmány az algoritmikus gondolkodás elemzését mutatja be egy vizsgálattal összefüggésben végzett értékelés eredményeinek a felhasználásával. Az algoritmikus gondolkodás, megértés egy program folyamatábra segítségével került vizsgálatra, melyben a diákoknak hibát kellett megtalálniuk. Az eredmények összevetésre kerültek a korábbi programozási tapasztalatokkal, matematikai képességekkel is, és az eredmények azt mutatják, hogy összefüggés mutatható ki mind a korábbi programozási tapasztalatok, mind pedig a matematikai képességek tekintetében. A kapott eredmények segítséget adhatnak a programozásoktatás hatékonyságának javítása terén.

Kulcsszavak: *programozás oktatás, algoritmizálási képességek, hibakeresési feladat*

1. Bevezetés

A programozók a program írása során csak a programkód egy kis részletét képesek a memóriájukban tartani, mivel az emberi munkamemória nagyon korlátozott (Vainio&Sajaniemi, 2007). Az írás önmagában összetett gondolkodási folyamat, és ugyanez vonatkozik a kód írására is (Kalat, 2015). Azonban a kódolást mindig meg kell előzze a megoldáshoz vezető algoritmus megalkotása. Ez a folyamat az algoritmikus gondolkodás, mely szoros összefüggésben áll a problémamegoldással, hisz mind a kettő esetében egy probléma megoldásához vezető utat, egymás utáni lépések sorozatára kell tudni felbontani. A munkamemória korlátozott kapacitása miatt a programozó nem képes túl bonyolult ötleteket vagy kódrészleteket a fejében tartani, mindaddig, amíg külön adatként értelmezi azokat. Amint megtanulja ezeket az ötleteket és algoritmusokat mintákba rendezni, és ezekről mentális modelleket készíteni, úgy képessé válik bonyolultabb feladatok megoldására is (Ericsson, 2003). Mindezt a folyamatot élményalapú, alternatív programozási módszerekkel sokkal hatékonyabbá tehetünk (Molnár-Nyírő, 2016). A mobil programozás megtanulását és a hatékonyságát nagyban elősegítheti, ha olyan alkalmazásokat fejlesztünk okostelefonokra, amely akár motivációt is adhat a diákok számára (Molnár et.al, 2017). Emellett a hálózati eszközök jelentősége (Molnár, 2012) és ezzel összefüggésben az önálló formális és informális (Molnár, 2013) tanulás támogatása (Gőgh és Kővári, 2019) és ennek felnőttoktatásra gyakorolt hatása (Kővári, 2019) is egyre inkább megnő az oktatásban.

A cikkben az algoritmikus gondolkodás, algoritmus értelmezés egy hibakeresési folyamat segítségével kerül elemzése. Az eredmények összevetésre kerülnek a programozási tapasztalattal, ami arra adhat választ, hogy az algoritmizálási képességek a nagyobb programozási tapasztalattal javulnak-e. A cikkben bemutatott eredmények a (Kővári, Katona, 2020) publikációhoz kapcsolódnak.

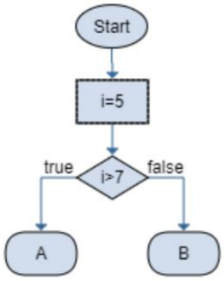
2. Vizsgálat célja, módszere

A vizsgálat célja elsősorban annak a megállapítása volt, hogy a folyamatábra szerinti algoritmus értelmezése és ez alapján a folyamatábrában elrejtett hiba sikeres megtalálása milyen viszonyban van a

programozási tapasztalattal, matematikai, algoritmizálási képességei milyen kapcsolatban vannak az eredményekkel.

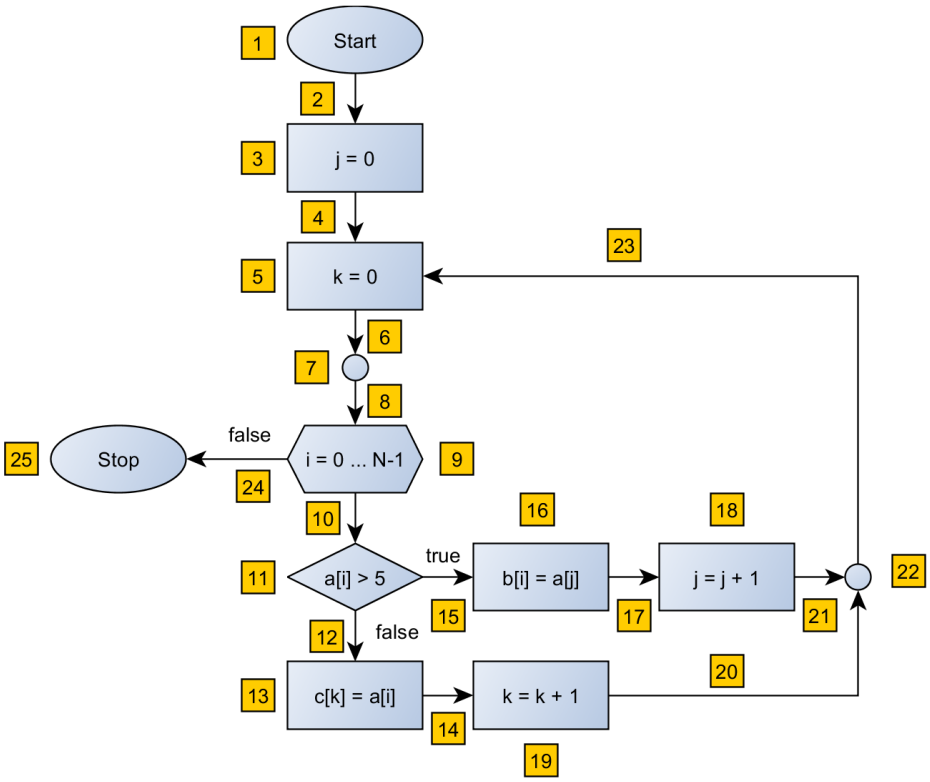
A vizsgálatban 23 fő, 19-22 év közötti mérnökinformatikus hallgató vett részt (M=20.78±1.28). A tesztalanyok között 11 nő és 12 férfi volt. A vizsgálatra a tesztalanyok önként jelentkeztek.

A vizsgálat előkészítéseként első lépésben a folyamatábra alapelemeinek az ismeretét elemző teszt került elvégzésre, hogy a folyamatábra értelmezésében az előzetes tudás ne játsszon szerepet. A teszt 9 kérdésből állt, a folyamatábra alapelemek és azok funkciójára irányulva. Egy tesztkérdést mutat az 1. ábra. Azon hallgatók esetében, akiknél a folyamatábra elemek biztos ismerete nem volt megfelelő, ott az elhibázott kérdésekre vonatkozó információkat megbeszéltük.



1. ábra: *Tudásfelmérő tesztkérdés egyik kérdése*

A második lépésében a 2. ábrán látható folyamatábrát kellett megfigyelniük a hallgatóknak 2 percen keresztül. Az algoritmus célja az 5-nél nagyobb értékeket kiválogatása, amit a hallgatók is tudtak. A hallgatók azt is tudták, hogy két hiba van elrejtve a folyamatábrában, amit az idő lejárta után meg kellett mondaniuk. A folyamatábra elemei számozással voltak ellátva, hogy a hiba ezzel pontosan behatárolható legyen. A folyamatábrában a két elrejtett hiba közül az egyik a 23 számozással ellátott nyíl, mely nem megfelelő helyre csatlakozik, a másik pedig a 13 számozással ellátott process-ben van, ahol is a c[k]=a[i] index változók fel vannak cserélve.



2. ábra: *Hibakeresés egy kiválogatást végző algoritmus folyamatábrájában*

A vizsgálat utolsó fázisában a hallgatók egy kérdőív segítségével további négy kérdésre válaszoltak. A négy kérdés az alábbi volt:

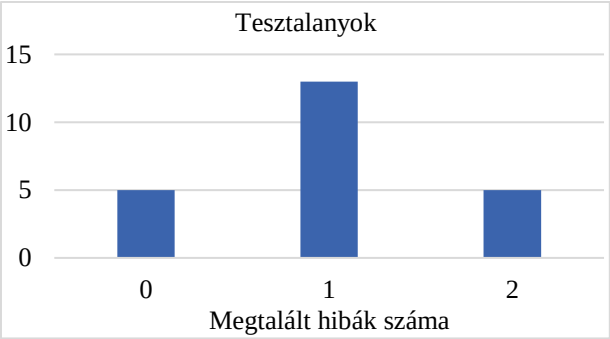
1, Hány éve programozol?
2, Hányféle programozási nyelvet tanultál eddig?
3, Milyennek véled az algoritmizálási képességeid? (1-5 Likert skálán)
4, Milyennek véled a matematikai képességeid? (1-5 Likert skálán)

3. Eredmények

Az 1. táblázat és 3. ábra mutatja, hogy a tesztalanyok közül hányan voltak azok, akik 0, 1 vagy mind a 2 hibát megtalálták a folyamatábrán.

1. táblázat: *Hibakeresés feladat eredménye*

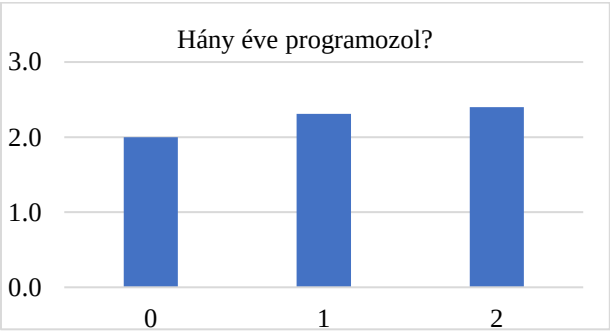
Megtalált hibák száma	Tesztalanyok száma
0	5
1	13
2	5



3. ábra: *Hibakeresési feladat eredménye*

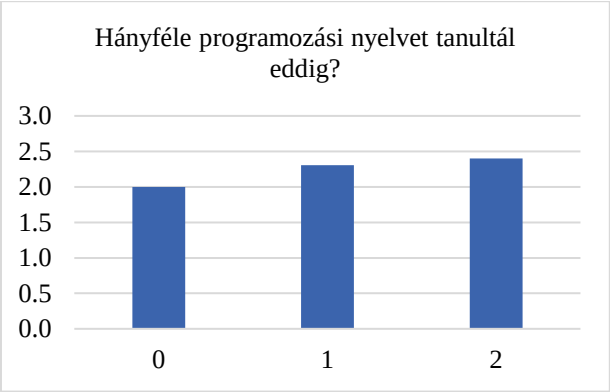
Az eredmények alapján látható, hogy a tesztalanyok közül 13 fő csak egy hibát talált meg, mind a két hibát csak 5, és aki egyetlen hibát sem talált meg az szintén 5 volt. A tapasztalatok alapján a tesztalanyok az esetek nagyobb részében az index felcserélés hibát nem tudták sikeresen megtalálni a folyamatábrában.

A hibakeresési feladat elvégzése után a hallgatók kérdőív alapján további kérdésekre is válaszoltak a matematikai tudásukkal, algoritmizálási képességeikkel összefüggésben az adott tantárgyból szerzett érdemjegyek figyelembevételével, valamint a korábbi programozási ismereteikkel kapcsolatban. Az egyes kérdésekre az 1-5 skálán adott válaszok átlagai a hibakeresési feladat során a megtalált hibák számával összevetve a 4-7 ábrákon láthatók.



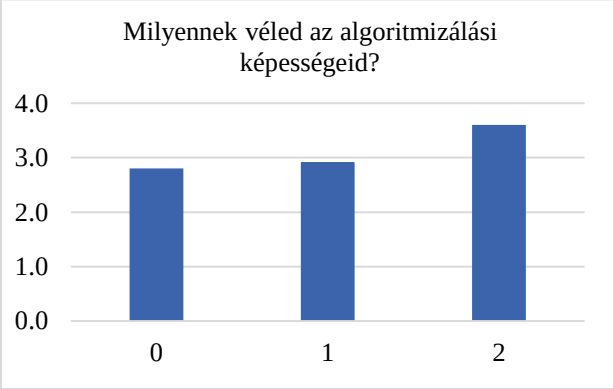
4. ábra: *Programozási tapasztalat*

A 4. ábrán látható, hogy a programozási tapasztalat növekedésével jobb volt a folyamatábrán megtalált hibák száma is, vagyis a programozási tapasztalat előnyt jelentett a hibakeresési feladatban.



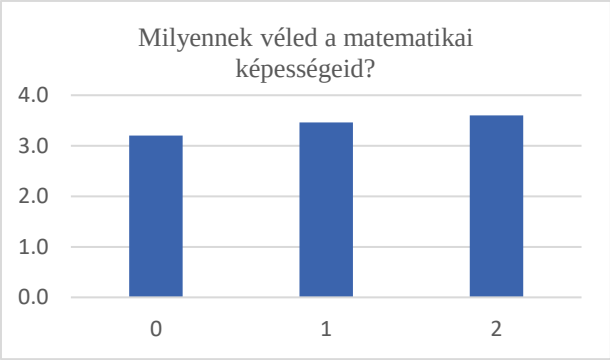
5. ábra: *Tanult programozási nyelvek*

Az 5. ábrán látható, hogy aki már több programozási nyelvet tanult az nagyobb mértékben találta meg a hibákat a folyamatábrán, vagyis a programozási nyelvek ismerete terén szerzett tapasztalat szintén előnyt jelent egy algoritmikus gondolkodást igénylő hibakeresési feladatban.



6. ábra: *Algoritmizálási képességek*

A 6. ábrán látható, hogy aki a programozás tantárgyból szerzett jegye és saját önértékelése alapján jobbnak értékeli az algoritmizálási képességeit az sikeresebben találta meg a hibákat a folyamatábrán is.



7. ábra: *Algoritmizálási képességek*

A 7. ábrán látható, hogy aki a matematika tantárgyból szerzett jegye és saját önértékelése alapján jobbnak értékeli a matematikai képességeit az sikeresebben találta meg a hibákat a folyamatábrán is.

5. Összegzés

Az eredmények azt mutatják, hogy a matematikai és algoritmizálási képességek pozitív kapcsolatban vannak a folyamatábra hibakeresés feladat megoldásának sikerességével. Hasonlóan az előzetes programozási tapasztalatok szintén jobb eredményt hoztak a folyamatábra hibakeresés feladat megoldásában.

A szoftverfejlesztés során egy igen összetett feladat egy meghatározott algoritmus számítógéppel történő megoldásához vezető lépések meghatározása, majd ennek a számítógép számára feldolgozható utasítások sorozatává történő átkódolása. Ennek a tudományterületnek az elemzésében jól alkalmazhatók a kognitív infokommunikáció adta lehetőségek (Kovari, Katona és Costescu, 2020), (Katona és Kovari, 2018), melyek a kognitív folyamatok elemzésére több területen is alkalmaznak (Katona et al, 2016). A korszerű oktatási módszerek, mint például a projektoktatás (Kővári, 2017) további lehetőségeket adnak a tanultak mélyebb megértése és alkalmazása terén, mely igen fontos a hatékony szoftverfejlesztés vonatkozásában is.

A cikkben bemutatott vizsgálat és eredményei támpontot adhatnak a programozás oktatása során az algoritmizálási képességek fejlesztéséhez, az esetleges algoritmikus gondolkodás kialakulásában lévő hiányosságok felderítéséhez és differenciált fejlesztéséhez.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00003 K+F+I folyamatok hosszú távú megerősítése a Dunaújvárosi Egyetemen valamint a EFOP-3.6.2-16-2017-00018 „Termeljünk együtt a Természettel-az Agrárerdészet mint új kitörési lehetőség” projekt támogatta.

IRODALOMJEGYZÉK

Ericsson, K. A. (2003). The acquisition of expert performance as problem solving: Construction and modification of mediating mechanisms through deliberate practice. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), The psychology of problem solving, Cambridge University Press. 31–83.

Gőgh, E. és Kővári, A. (2019). Tanulás önszabályozásának tapasztalatai egy szakgimnáziumban. Journal of Applied Technical and Educational Sciences, **9**.2, 72–86.

Kalat J. W. (2015): *Biological psychology*. Nelson Education.

Katona J., Kővári A. (2020). Study of Algorithm Problem-solving and Executive Function. *Acta Polytechnica Hungarica*, in press.

Katona, J., Kovari, A. (2018). Examining the learning efficiency by a brain-computer interface system. *Acta Polytechnica Hungarica*, **15**.3, 251-280.

Katona, J. et al (2016). Speed control of Festo Robotino mobile robot using NeuroSky MindWave EEG headset based brain-computer interface. *In 2016 7th IEEE international conference on cognitive infocommunications (CogInfoCom)*, 251-256.

Kovari, A., Katona, J., & Costescu, C. (2020). Evaluation of Eye-Movement Metrics in a Software Debbuging Task using GP3 Eye Tracker. *Acta Polytechnica Hungarica*, **17**.2, 57-76.

Kővári, A. (2019). A felnőttoktatás 4.0 és az az ipar 4.0 kihívásai az életen át tartó tanulásban. *PEDACTA*, **9**.1, 9–16.

Kővári, A. (2017). Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In *A tanulás új útjai* (HERA Évkönyvek 2016), 273–284.

Molnár, Gy. és Nyírő, P. (2016). A gyakorlati programozás tanításának játékfejlesztésen alapuló, élménypedagógiai alapú módszerének bemutatása, In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*, Komárno, Szlovákia : International Research Institute, 89-98.

Molnár, Gy., Sik, D. és Szűts, Z. (2017). IKT alapú mobilkommunikációs eszközök és alkalmazások módszertani lehetőségei a felsőoktatásban, In: Mrázik, Julianna (szerk.) *A tanulás új útjai* (HERA Évkönyvek 2016), Budapest, Magyarország : Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 285-297.

Molnár, Gy. (2013). Formális és informális hálózatalapú tanulási környezetek, s a bennük rejlő tanulási potenciálok szerepe, In: Ollé, János (szerk.) V. Oktatás-Informatikai Konferencia : tanulmánykötet, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 196-201.

Molnár, Gy. (2012). A technológia és hálózatalapú alapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára, Információs Társadalom, **12**.3 pp. 61-76.

Ujbányi T. et al (2017). Ict Based Interactive and Smart Technologies in Education - Teaching Difficulties. In *Proceedings of the 229th International Conference on Education and E-learning* (ICEEL), 39–44.

Vainio V. és Sajaniemi J. (2007): Factors in novice programmers' poor tracing skills. *ACM SIGCSE Bulletin*, **39**.3, 236-240.

ANALYSIS OF ALGORITHMIC THINKING IN RELATION TO AN INVESTIGATION

Summary

The study presents an analysis of algorithmic thinking using the results of an evaluation performed in the context of a study. Algorithmic thinking and understanding were examined with the help of a program flowchart in which students had to find errors. The results were also compared with previous programming experience, mathematical skills, and the results show that there is a relationship between both previous programming experience and mathematical skills. The results obtained can help to improve the efficiency of teaching programming.

Keywords**:** *teaching programming, algorithmizing skills, debugging task*

HIBRIDNA NASTAVA

MARIJAN MADUNIĆ
DIDAKTIKON, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Zagreb, Republika Hrvatska
didaktikon@net.hr

Sažetak

Svaka osoba i društvo u cjelini, potpuno su svjesni velike važnosti obrazovanja, jer samo u formalnom obrazovanju čovjek provede dobar dio svojih prvih 25 godina života, a uz cjeloživotno obrazovanje, ima potporu za učenje i čitav život. Dominantna paradigma klasičnog poučavanja već je dugo pod utjecajem nastave na daljinu, ali ipak izostaje dublje didaktičko promišljanje. Novi spoj hibridne nastave djeluje nesigurno, kao da jedva čeka da se raspadne na komponente i nije shvaćen kao novi nastavni oblik nego se promatra odvojeno. Uvjeti virusne pandemije, 2020., iznenada su čitav obrazovni sustav doveli u situaciju užurbane primjene nastave na daljinu. Učitelji su odgovorili ovladavanjem novim setom alata, no jasno je vidljivo da u primjeni nemaju potporu metodičara nego se napori iscrpljuju na ovladavanje mogućnostima alata.

U javnosti se uzalud očekuje da teoretičari iskoriste medijski prostor, dok su praktičari usmjereni na tehnički aspekt, vještinu upotrebe, a ne ključni element nastave – mudrost primjene. Klasični nastavni oblici, snagom svoje tradicije vuku na jednu stranu, a nastava na daljinu nema još praktične dokaze kvalitete, koji bi promatranje usmjerili na njenu stranu. Uz poznatu, tvrdu inertnost klasične didaktike, lako je pretpostaviti da se samo čeka nestanak uvjeta prisile te da se praksa vrati na većinski tradicionalno, neposredno poučavanje, a nastava na daljinu opet na početnu poziciju borbe i dokazivanja bez veće potpore praktičara ili znanosti. Ovim radom autor opisuje trenutno stanje, otpore, ali i faze primjene, radi boljeg uvida i potvrde hibridne nastave, kao kvalitetnog nastavnog oblika velikih mogućnosti.

Ključne riječi: *internet, hibridna nastava, poučavanje, učenik, učitelj*

1. Uvod

Nakon dugih stoljeća razvoja, nastava je, u svom neposrednom obliku, poučavanju *face to face, f2f,* a pogotovo u njenoj tvrdoj formi, učionice i strogo školskog okruženja, *bricks and mortar,* dosegla određena ograničenja učinka poučavanja. Često spominjano ograničenje i najveći nedostatak je npr. nediferencirano poučavanje, mala ili nikakva prilagodba poučavanja kognitivnim profilima učenika. Na primjer, u vrijeme pametnih lijekova, genske terapije, medicinska znanost svojim velikim postignućem i osloncem za budućnost smatra potpuno usklađenje, sposobnost preciznog ciljanja terapije, slojevito promatranje posebnosti i potreba ljudskih organizama koristeći upravo tu njihovu različitost kao put za liječenje, a ne kao problem. S druge strane učitelj ne koristi mogućnosti diferencijacije u nastavi, od početnog utvrđenja kognitivnog profila učenika, sve do ciljane primjene posebnih metoda za određene skupine učenika prema stratifikaciji kognitivnih preferencija.

Učitelji, na ovaj prigovor odgovaraju prigovorom o prevelikom broju učenika u razrednom odjeljenju, što dijelom i može poslužiti, no u osnovi je vrlo daleko od stručnog prepoznavanja uzroka. Dobro korištenje nastavnih sredstava može mudru nastavu učiniti još kvalitetnijom, ali loše poučavanje ima isti, loš rezultat bez obzira na manji ili veći broj učenika u razredu. Izgovor o slaboj opremljenosti npr. IT ili drugim nastavnim sredstvima, ne uviđa istinu da se primjenom uređaja, može ono što nije dobro samo još dalje čuti i vidjeti, pa utjecaj nastavne opreme ne treba vezati presudno za kvalitetu

nastave jer ona ne utječe na količinu mudrosti ugrađene u samu kombinaciju vještina, načina, prirode pristupa poučavanju, zadacima[1].

Ako je nastava pametno osmišljena, ona se može održavati potpuno odvojeno od škole, u prirodi ili sl. bez ikakvog udjela nastavne tehnike i imati vrlo visoke učinke.

Tradicionalna didaktička paradigma već je dugo otvorena, izvanučioničkom nastavom, prema poučavanju u neposrednoj stvarnosti i tako dijelom uspješno reagira na pritisak za promjenama. Međutim ovaj napredak nije ništa prema informacijsko-tehnološkom pritisku i zahtjevu, kojega pred didaktičare postavlja nastava na daljinu i njeno preklapanje s neposrednom nastavom, kombinacija, koju zovemo mješovito poučavanje, *blended teaching*.

Hibridna nastava, diferencirani pristup ima ugrađen u svojoj prirodi, jer je usmjerena na veći udio samostalnog rada odnosno razvija sposobnost samoučenja – jednog od viših ciljeva čitavog sustava obrazovanja. Nadalje, multimedijalnost predstavljanja nastavnih sadržaja, mogućnost potpune prilagodbe po kriteriju mjesta, vremena i sredstava za obradu, daje tu potpunu slobodu na izvršnoj razini, koja je za učitelja u neposrednoj nastavi nezamisliva i neizvediva.

U praksi, međutim, postoji problem neshvaćanja hibridnog poučavanja kao jedinstvenog nastavnog oblika, cjeline, koja se oslanja na dvije komponente u njihovim najboljim točkama. Površno i pomodno se govori samo o nastavi na daljinu, a zanemaruje se njena nemogućnost da dosegne potrebnu kvalitetu potpuno samostalno i neovisno od neposredne nastave. Zanemaruje se ili ne shvaća i neizostavna uloga, neposredni utjecaj, facilitacijski učinak samog učitelja, obrazovnog tehnologa, koji je sve i osmislio. Učitelj je programirao put i aktivnosti učenja, izvršenje predao računalu i aplikacijama, ali on iza svega stoji, prati, nadzire, moderira, ima plan povezivanja i operacionalizacije iskustava učenja iz oba okruženja, virtualnog i stvarnog i poticanja učenja. Učitelj je projektant i nadzornik funkcionalnog spajanja rezultata učenja. Pojava razbacanih krpica, nedomišljenih sadržaja po različitim medijima nema nikakve veze s hibridnim poučavanjem, niti sa samom nastavom na daljinu, bez učiteljskog planiranja i nadzora i može se samo svrstati u tehnološki kič, pretjerano korištenje tehnike, iza čega se vidi da nema dubljeg shvaćanja procesa učenja. Takvi površni, nesustavni sadržaji nisu ni *blended* niti teaching, a najmanje mogu potaknuti kvalitetan *learning* , kakvim se rado predstavljaju.

2. Terminološko razjašnjenje ključnih pojmova

Kao prvi korak u razmatranju potrebno je provesti razjašnjenje pojmova, koji se susreću ili su već duboko, nekritički prihvaćeni u literaturi ovog područja. Kad u nekom području vlada nered onda se i snaga za proučavanje nepotrebno troši na razjašnjavanje prethodno neusklađenih značenja korištenih pojmova te tako entropija rastače nastojanja, a autori vrijeme gube u mlinu objašnjavanja što su kod određenog pojma mislili, kada su ga koristili. Terminološka standardizacija se čini kao pravi put u polje s manje nejasnoća, jer svaki autorski, kreativni doprinos lako i dugo živi u literaturi.

Ključni pojam predmetnog područja je *e-learning*, toliko često korišten, da više nitko ne ulazi u njegovo značenje, nego se on samo dalje i dalje preuzima s njegovim, opće prihvaćenim implicitnim značenjem, što se zatim prenosi poput prepričavanja neprovjerenih novosti. Takav pristup, nekritičkog preuzimanja nečega što je široka publika stvorila, a znanost samo nekritički preuzela za znanost ne smije biti pravilo. Znanstveni uvid mora imati i čuvati svoju sposobnost hrabrog ulaženja u sva značenja, otvorenog preispitivanja i ponovnog utvrđivanja, dokazivanja, kao što se pokus u prirodoslovlju uvijek mora ponoviti u istim uvjetima s istim rezultatima. To je jedna od temeljnih karakteristika znanstvenog pristupa, kojim se ona mora ponositi i na koji se mora oslanjati, ali ga mora i braniti.

Izraz *e-learning* ima prefiks „e“, koji označava nešto potpomognuto elektroničkim uređajem i odgovarajućim programom, a zapravo znači djelovanje na daljinu i to svoje značenje zahvaljuje razvoju telekomunikacijskih uređaja, pa tako, onim pojmovima, uz koje se koristi, daje značenje „na daljinu“, ili provođenje procesa bez fizičkog ili vremenskog usklađenja ili istovremenosti, npr. *e-booking, e-banking, e-medicina, e-trgovina,* i sl. Međutim kad to pravilo primijenimo na učenje i dobijemo učenje na daljinu, to nažalost znači da je na djelu pomodarstvo bez dubljeg razmišljanja.

---

[1] U vrijeme školovanja dvaju hrvatskih Nobelovaca, Ružičke i Preloga, opremljenost njihovih škola je bila neusporedivo lošija nego danas, a ipak, od njihovog vremena mi više nemamo Nobelovaca. Dakle, dobro je imati što bolju opremu, ali je očito da ona ne nosi uspjeh sama po sebi, nego je tajna u nečemu drugome..

Učenje je uvijek i jedino , unutarnji psihički proces čovjeka koji se od njega ne može odvojiti te funkcionirati na daljinu. Bez obzira na poticaje, tehniku događanja oko njega, proces njegova, učenja, njegove promjene u ponašanju na osnovu iskustva, uvijek se odvijaju u njemu, u osobi u njegovim unutarnjim procesnim resursima, koji onda dovode do promjena u njegovom ponašanju. Čovjek tako uči. Dakle učenje se, po svojoj prirodi kao dio čovjekove psihe, ne može odvijati na daljinu, odvojeno od osobe, koja uči, jer je učenje trajno svojstven proces upravo te, konkretne osobe. Zato izraz učenje na daljinu ili popularni *e-learning* ili njegova dodatna, engleska verzija *distance-learning* ne mogu izdržati znanstveno propitivanje i nemaju smisla pa ih stručnjaci trebaju napustiti.

Nasuprot tome, nastava, poučavanje, kao proces u kojem osoba uči može se izvoditi na daljinu. Za uspjeh učenja nije u potpunosti potrebna prisutnost učitelja i učenika u istom prostoru niti u isto vrijeme. Važno je i nezamjenjivo da učitelj bude prisutan u ključnim trenucima, osim što je njegov duh prisutan u samom smislu nastave, koja se odvija uz potporu tehnike. Stoga je potrebno koristiti, znanstveno ispravan izraz, nastava na daljinu ili e-poučavanje ili *e-teaching*. Strukturiran, definiran sustav programiranih, planiranih i ciljanih aktivnosti, koje u osobi mogu izazvati psihičke promjene učenja, može se vrlo uspješno izvoditi odvojeno u prostoru i vremenu od osobe koja uči i od učitelja.

Treći, važan izraz, koji je i predmet ovog rada je hibridno poučavanje, no on se, međutim, također javlja u varijantama mješovito „učenje“ ili blended „learning“. Sama njegova definicija, kao najpogodnijeg omjera neposredne nastave, *face-to-face* ili *f2f* te nastave na daljinu, isključuje termin učenje iz naziva. Ako nema učenja na daljinu nema ni „mješovitog učenja“, jer se nema s čime miješati, kad je učenje uvijek učenje, jedino lokalni psihički proces u osobi, a ne na daljinu. Miješaju se samo oblici poučavanja, poticanja učenja, nastave, pa tako treba glasiti i naziv.

U literaturi ili popularnim video izvorima, javljaju se jednako netočna objašnjenja *blended „learninga“*, gdje se pogrešno obrazlažu oblici različitih formi nastave, ali svi izvedeni istovremeno u učionici s učiteljem kao izmjene grupa učenika između radnih stanica s i bez računala.

Da bi forma mogla nositi naziv mješovita ili blended ona mora doista imati dva odvojena oblika poučavanja, koji se miješaju, a ti oblici moraju vremenski i/ili prostorno odvajati učitelja i učenika. Pri tome jedan mora biti neposredni, a drugi nastava na daljinu.

Tako bi se, po kriteriju mjesta izvođenja nastave, hibridna mogla zvati i kombinacija nastave u učionici i ona izvan učionice, jer je stvorena iz više od jednog oblika.

Nadalje, ta objašnjenja nose naziv *learning*, a uopće ne govore o učenju, nego o nastavi i to o onoj neposrednoj, iz učionice, bez druge komponente za miješanje. Dakle ovaj izraz treba govoriti o poučavanju i glasiti mješovita nastava ili mješovito poučavanje ili *blended teaching* ili, konačno onako kako se najlakše uspoređuje sa stanjem tehnike u drugim granama ljudske djelatnosti,koje koriste slične omjerne oblike, hibridno poučavanje odnosno hibridna nastava. Budući da u sebi spaja , za učenika optimalni omjer oba navedena oblika poučavanja, on predstavlja spoj više oblika ili hibrid, pa mu zato i najbolje odgovara izraz, koji i njega i namjenu najbolje opisuje - hibridno poučavanje ili hibridna nastava[2].

3. Prva faza dizajna – određenje

Prvi motiv razvoja i primjene hibridnog modela treba biti prevladavanje objektivnih poteškoća neposredne nastave, ograničenja, koja ona iskazuje proizvodeći prepreke učinkovitom poučavanju. Dionike je potrebno motivirati kroz jasne dokaze kako hibridno poučavanje rješava poteškoće s kojima se njegove komponente, neposredna i nastava na daljinu, susreću, kad su odvojene.

Snaga novih tehnologija daje veliku širinu mogućnosti, koje možemo ugraditi u novo iskustvo poučavanja. Kod pristupa pedagoškom dizajnu hibridne nastave potrebno je razriješiti nekoliko ključnih pitanja;

- uloga žive interakcije – daje odgovor o konkretnim zadaćama neposrednog sudjelovanja dionika, o tome kada, koliko i kako sudjeluju učitelj, učenik i možda još koji dionik, u procesu nastave u njenoj f2f ili online fazi

[2] Izraz *nastava,* u engleskom prijevodu se javlja kao *teaching*, što opet u hrvatskom prijevodu najbolje odgovara izrazu *poučavanje.* Zato je za potrebe ovog rada korišten izraz *hibridno poučavanje,* kao stručno najispravniji.

- uloga izbora učenika i samoregulacije – utvrđuje i osvjetljava smisao koncepta hibridne nastave, kao nastavnog modela, koji osnažuje samoučenje i kritičko vrednovanje izvora znanstvenih činjenica, a u prvom redu dopušta potpunu prilagodbu stilu i potrebama učenika, diferencijacijski učinak karakterističan je samoj prirodi hibridne nastave
- modeli za podršku i osposobljavanje – iznimno značajan pogled na početno stanje znanja i vještina, te osiguranje više razine potrebne potpore dionicima za uspješno korištenje mogućnosti alata za potporu, kao i koncepta hibridne nastave
- pronalaženje ravnoteže između inovacija i izrade materijala – znači usmjerenost na ideju i cilj nastave racionalnim korištenjem gotovih materijala, odnosno ulaganjem u razvoj inovativnih elemenata samo na mjestu i onoliko koliko je neophodno za efektivno i efikasno korištenje resursa
- kulturna prilagodba – naglašavanje i upotreba interaktivnosti i multimedijalnosti, sposobnosti materijala za prilagodbu različitim kulturnim zahtjevima učenika, kao npr prevladavanje jezičnih prepreka
- rješavanje digitalnog jaza – ostvarenje jedne od funkcija hibridne nastave, ujednačavanje tehničkih razina učenika i učitelja u odnosu na hardverske, softverske i organizacijske razlike, koje objektivno postoje na početku procesa

U sklopu početnog dizajna, treba se odlučiti za jedan od modela, za potrebe ovog rada nazvanima, a) „sinkopa“ili model s početnim i završnim neposrednim te dužim, srednjim modulom nastave na daljinu odnosno b) „zatvoreni zip“, ili konačni, izmjenični model, s višestrukim izmjenama neposrednog i oblika na daljinu, koliko je potrebno za održanje motiva i uspješno savladavanje zadaće. A predloženu podjelu možemo završiti s trećim c) „otvorenim zip“ modelom, u kojemu teoretski nema završetka, kao u „zatvorenom zip“ modelu:

a) sinkopa – započinje neposrednim modulom, radnim dogovorom, i uvođenjem u postupak samostalnog učenja. Utvrđuju se potrebne vještine za samostalan rad i učenici upoznaju s predviđenim alatima za potporu. Prelazi se na duži modul nastave na daljinu i završava također s kratkim, validacijskim modulom u neposrednom obliku. Ovaj je model pogodan za zadaće manje složenosti ili za učenike mlađeg uzrasta, odnosno za učenike, koji utvrđeno imaju poteškoće s koncentracijom. Jednako tako se može koristiti u slučajevima kad je korisno veću zadaću provesti u nizu manjih koraka, jer tako učitelj predviđa da će se složeniji sadržaji lakše usvojiti. U tom slučaju se veći zadatak razlomi na niz sinkopa i tako izvodi. Ovaj je oblik također pogodan kao pripremni trening za usvajanje potrebnih vještina, prije ulaska u veći nastavni model, pa se može nazvati i koračni model, jer se cilju približava u manjim ili većim koracima..
b) Zatvoreni zip oblik, je sačinjen od određenog broja izmjena između neposredne i nastave na daljinu, onoliko koliko je potrebno za izvođenje nastavne zadaće. Nije „otvoren“ i ne traje unedogled, nego ima definiran broj izmjena, koje učitelj prekida kad dobije dokaz o potrebnoj usvojenosti. Ovaj je oblik pogodan za klasičan, dugotrajni rad kroz nastavnu godinu i mogli bi ga nazvati klasičnim modelom. Završetak može biti prepušten procjeni učitelja, a može imati i programiranu formu, numerirane korake, tako da učenik može pratiti i sam procjenjivati vlastiti napredak.
c) Otvoreni zip model, bi predstavljao varijantu zatvorenog zip modela, koja služi za, teoretski beskonačno usavršavanje učenika u području koje ga zanima. Nema predviđen, formalni kraj, nego ga učitelj jednostavno u određenom trenutku prepušta učeniku na daljnju samoprocjenu, kad utvrdi da učenik ima dovoljno razvijenu kompetenciju za samoučenje. Idealan je kao alat za potpunu diferencijaciju, izvannastavne ili projektne nastavne oblike ispunjenja učeničkih interesa ili za neke oblike otvorenih projekata, koji imaju predviđeno dugo trajanje. Korisno bi bilo da učitelj ostaje u takvim formama u kontaktu s učenikom, njegovim procesom samoučenja ili kao „prijatelj“ projekta da može imati dugotrajniji uvid u sudbinu i rezultate ovog modela.

Dobar plan i jasan dogovor učitelja i učenika, o podjeli zadaća i odgovornosti, svih predviđenih metoda, instrumenata i očekivanja od hibridnog poučavanja, postavlja početnu poziciju na višu razinu, stavlja učenika u aktivniju ulogu i prije samog početka nastave. Učeniku se objašnjava, koji su problemi postojali u neposrednoj nastavi, koje su prednosti nastave na daljinu, ako se povezuje s najboljim dijelom neposredne nastave te koje su prednosti tako pomiješane nastave, odnosno koji su ciljevi, koji je razlog

zašto se kreće u takav, mješoviti model, a najprije, što oni dobivaju kroz njega, odnosno, koji njihov problem rješava uspješno provođenje hibridne nastave. Ako su dionici od prvog koraka dizajna nastave uključeni, čitav proces shvaćaju dublje i više se poistovjećuju s njegovom sudbinom, nastava dobiva formu projekta za čije su rezultate odgovorni svi dionici.

Stavljanje osobe koja uči u novu ulogu, sukreatora nastavnog modela ima vrlo veliki značaj za osobni motiv u učenju. Kad učitelj postigne dublju, unutarnju povezanost osobe koja uči sa sadržajima, već je napravio veliki dio posla, a samo je malo promijenio vlastiti pristup, premjestio težište i prekombinirao parametre nastavnog dizajna te s povjerenjem, vrlo snažnim, odgojnim alatom, uveo učenika u sam postupak odlučivanja, koristeći tako uključivu *bottom-up* strategiju, a ne namećući učeniku gotove odluke.. Uloga učitelja je i dalje glavna, nezamjenjiva, i nema mjesta strahu od njegove zamjenjivosti ili kasnije. suvišnosti.

Kad je postignuta suglasnost učitelja i učenika, utvrđene odluke o odabiru i osobnim motivima ulaska u model, prva faza dizajna hibridnog modela je završena.

4. Druga faza dizajna – nastava na daljinu

Hibridno (*eng. blended*) ili mješovito poučavanje je kombinacija najboljih postupaka iz neposredne i nastave na daljinu što se pokazalo kao motivirajući oblik nastave vrlo blizak modernim generacijama učenika. Poučavanje na daljinu, e-teaching kao njegova komponenta, vrlo je slično poučavanju u bilo kojem drugom formalnom obrazovnom kontekstu: procjenjuju se potrebe učenika, dogovara se i propisuje sadržaj, usklađuju se aktivnosti učenja i ocjenjuju se postignuća, ali se sve odvija u dva okruženja, u virtualnom i u neposrednom okruženju. Da bi poučavanje bilo zaokruženo, potrebno je virtualnu komponentu optimalno povezati s neposrednom nastavom, s onim njenim vrlinama, koje su virtualnom okruženju nedostižne zbog same njegove prirode.

Pri oblikovanju hibridne nastave, u njenu komponentu, nastavu na daljinu unosi se ograničenje iz tradicionalnih oblika nastave, dominacija pasivne strategije - izlaganja, jednosmjernog iznošenja sadržaja s vrlo malo ili bez interakcije uopće. Vrlo je uočljiva pogreška i pretrpanost sadržajima, didaktički formalizam,pri čemu se vidi da učitelji gube osjećaj o tome, koliko sadržaja učenici realno mogu savladati. Oduševljeni lakoćom, koju im nude nove tehnologije za prenošenje njihovih predavanja, zanemaruju onaj dio gdje moraju programirati učenje i osmisliti niz aktivnosti i iskustava koja će njihove učenike iz pasivnih primatelja premjestiti u aktivne obrađivače sadržaja. Zatim ih još trebaju usmjeriti u sigurnu primjenu znanja vještina u stvarnosti, neposrednoj nastavi, zbog operacionalizacije.

Jednu podjelu mješovitog poučavanja, prema Valiathan (2002) obilježava usmjerenost stavovima, vještinama ili kompetencijama.

Usmjerenost vještinama se provodi u slučaju obrazovanja s većim udjelom praktičnog rada, npr strukovno obrazovanje ili elementarne praktične vještine na razini osnovnog obrazovanja kroz definiran plan i vremenski slijed učenja, demonstracije u pogodnoj formi i zaključnom modulu u neposrednoj formi.

Usmjerenost stavovima je aktualna kad je sadržaj vezan za izgradnju stavova ili promociju poželjnih oblika ponašanja, ukratko, pogodno je za ostvarivanje odgojnih ciljeva nastave. Ovaj aspekt bi posebno trebalo imati u vidu u današnje vrijeme, kad su učenici u velikoj mjeri već usmjereni na percepciju audio-vizualnih poruka iz okoline i tako su više senzibilizirani prema tom izvoru. U isto vrijeme su vrlo kritični i teško ih je motivirati za bilo kakav klasični način predstavljanja sadržaja pa se zato koriste sinkroni, web-based sastanci (webinari) pomoću alata za telekonferiranje, voditi timske projekte uz simulaciju uloga i zaključivanje zadatka u neposrednoj formi završnim sastankom, predstavljanjem rezultata i razmjenom iskustava te diskusijom o smislu i postignućima provedenih projekata. Kao primjere možemo navesti različite humanitarne ili druge oblike projekata s ciljem razvoja društvene svijesti, kritičkog ili kreativnog, poduzetnog odnosa prema stvarnosti, razvoje empatije i sl..

Usmjerenost kompetencijama zahtjeva uspostavljene mentorske odnose ekspert-učenik i razvijenu tehničku podlogu za smještanje spremišta stručnih informacija (*knowledge base)*, što znači instaliran i prilagođen LMS, gdje se zatim postavljaju svi dokumenti koji prate i nose radne upute za ostvarenje plana.

Prema Chandra Sekhar Rao (2019), u praksi prevladavaju modeli hibridne nastave; rotacije - u kojem je, on-line angažman kombiniran ili uklopljen, unutar niza f2f instrukcija na ciklički način, prilagodljivi model - u kojem je, uz nadzor učitelja, online uključeno više učenika, u kojem učenici odabiru različite

teme koje će samostalno pohađati, ali u okruženju u kojem su prisutni učitelj i drugi učenici. Četvrti ili obogaćeni virtualni model, u kojem se smatra da se virtualna iskustva na internetu obogaćuju samo povremeno putem sporazuma o fizičkoj prisutnosti.

Vrlo je važno uočiti da svi modeli imaju zajednička obilježja; konačno odvajanje učitelja od tradicionalne uloge medija i njegovo premještanje u puno zahvalniju te perspektivniju ulogu developera i moderatora procesa nastave, diferencijacijski učinak te razvoj vještine samoučenja, upravljanja vremenom, kritičkog odnosa prema izvorima i vrednovanje znanstvenih činjenica, kreativan odnos prema procesu i elementima aktivnosti, što sve ukazuje na više razine kognitivnih ciljeva po Bloomovoj taksonomiji..

Na žalost još su uvijek rijetki oni obrazovni tehnolozi, koji su prešli na sljedeću razinu shvaćanja i napredne primjene nastave na daljinu, koja implicira da učitelj nije sredstvo za pohranu i reprodukciju sadržaja, nego da će nastava biti učinkovitija uz više različitih izvora znanstvenih činjenica, dok njemu pripada uloga developera i moderatora. Onaj tko tako postavi svoju nastavu ostvaruje i razvoj kompetencije budućnosti, snalaženje, pretraživanje i kritičko vrednovanje potrebnih sadržaja bez obzira na mjesto i način njihove pohrane, sa svojim učenicima konačno ulazi u prostor dobrih karakteristika mješovite, hibridne nastave.

Za razvoj paradigme hibridne nastave, velika je šteta zanemarivanje metodičke kreativnosti jer navedena i druga ograničenja, prenesena u nastavu na daljinu, kao što dovode u pitanje tradicionalne oblike poučavanja, njihovu efikasnost i efektivnost, iste disfunkcije unose i u novi nastavni oblik. Postojeće stanje u tradicionalnom nastavnom obliku, *brick and mortar, face to face*, obilježava dostizanje granica i pad učinka poučavanja, a ugrožava čitav sustav obrazovanja i stvara od njega kritični element razvoja, ali taj pritisak kritike i odgovornosti istovremeno stvara i kritičnu masu novih didaktičara, koji probijaju granice i razvijaju nove metodičke modele.

Korištenjem alata za potporu nastavi na daljinu, kao što je *Learning Management System,* LMS, učitelj ima na raspolaganju ugrađenu, programiranu mogućnost bilježenja i naknadne analize aktivnosti svakog učenika. Postoje brojni LMS primjeri, od kojih možemo izdvojiti *Edmodo, Moodle, Blackboard, Skill Port* i sl.. Pomoću ugrađene, automatske nastavne evidencije, statističke podloge učitelj ima zapis vrste i vremena aktivnosti, koju je provodio određeni učenik te uspješnosti tog rada. Sustav stvara izvješća o aktivnostima pojedinog učenika ili određene grupe te ih pruža učitelju na preuzimanje u različitim formatima i korištenje.

Tako se štedi velik dio učiteljskog vremena, koji se inače troši na ispravljanje provjera znanja. Test je ocijenjen onog trenutka kad je završen i jednim klikom predan na ocjenu. Rezultati su dokumentirani i lako dostupni na uvid svim dionicima, učenicima, učitelju, stručnoj službi ili roditeljima. Učitelj tako može, na podlozi od objektivnih podataka, donositi zaključke o stvarnoj optimalnosti koju je, svojim planiranjem i izvedbom postigao. Za ovu razinu automatizirane dokumentiranosti, neposredna nastava jednostavno nema mogućnosti zbog svoje sasvim drugačije prirode u kojoj dominira neposredna, ljudska interakcija. Gotovo svi oblici nastavne evidencije, u neposrednoj nastavi su opterećenje za učitelja, jer se ne može istovremeno posvetiti i poučavanju i vođenju evidencija, pa to objektivno znači za njega dodatni napor i odvajanje od ključnog dijela njegova posla. Kod korištenja aplikacija za potporu nastavi na daljinu, evidencije nastaju automatizmom, njima upravlja program,a stroj ih bilježi paralelno s odvijanjem procesa.

Važno svojstvo hibridnog poučavanja, njegove komponente nastave na daljinu, je visoka financijska povoljnost. Trošak proizvodnje materijala i nastavnog planiranja ima visoki stupanj povrata uloženih sredstava, budući da, zbog izvrsne karakteristike informacijskog resursa ima mogućnost neograničenog korištenja od neograničenog broja korisnika u istom vremenu, što je u klasičnoj ekonomiji nemoguće. Digitalnim, nastavnim materijalima se s većom frekvencijom korištenja samo povećava vrijednost, što je i temeljna razlika klasičnog i informacijskog gospodarstva primijenjena u obrazovanju. Rast efektivnosti i efikasnosti leži u velikoj sposobnosti i jednostavnosti širenja i ponovne upotrebe digitalnih nastavnih materijala. Učitelj ovom snagom mora znati upravljati, ali kad njome ovlada značajno širi doseg svog poučavanja, što može imati i pozitivan ekonomski utjecaj na njega kao autora.

U čitavoj ljudskoj povijesti, primjena strojeva je dovodila do povećanja učinka proizvodnosti, veće ekonomske korisnosti i veće dostupnosti proizvoda ili usluga.

- Najčešće prepoznati razlozi za odluku o prijelazu na hibridno poučavanje su:
- veće pedagoško bogatstvo, olakšana primjena više nastavnih metoda
- lakši pristup znanstvenim činjenicama, bogatstvo sadržaja

- široka društvena interakcija
- osobna upravljivost i prilagodljivost
- ekonomičnost
- revizija, dokumentiranost aktivnosti
- facilitacija, ljudska interakcija u neposrednoj stvarnosti
- veći učinak poučavanja, operativnost znanja, više razine obrazovnih ciljeva
- kraće vrijeme u f2f okruženju
- viši stupanj diferencijacije nastave
- razvoj vještine samoučenja

U praksi hibridnog poučavanja, njegova sposobnost kombiniranja najboljih svojstava iz oba svijeta je i njegov najveći doprinos razvoju didaktike novog doba. Međutim, mora se priznati da hibridna nastava može izmiješati i najmanje učinkovite elemente oba svijeta, ako nije dobro dizajnirana (slika 1).

Slika 1 : *Dvije studentice zavezanih očiju, po uputi profesora, na usmenom ispitu iz kolegija Psihologija, pomoću alata za telekonferenciju, Zoom, za vrijeme nastave na daljinu u doba, virusne pandemije, Zagreb, 2020.*

Prema (Graham, Allen i sur., 2003), za odabir hibridnog poučavanja prevladavaju tri razloga; poboljšana pedagogija, povećan i fleksibilniji pristup sadržajima te povećana troškovna učinkovitost. Dakle učitelji i obrazovni tehnolozi drugih vrsta ipak čitav proces promatraju praktično, kroz njegove najznačajnije karakteristike, a ne toliko suptilno i dalekosežno, kao što to čini znanstvena teorija. Postoji različit fokus primjene zavisno o određenoj karakteristici hibridnog poučavanja. Dobar primjer ove praktične usmjerenosti je viši stupanj primjene hibridnog poučavanja u korporativnom i privatnom obrazovanju prvenstveno zbog izvrsnih troškovnih karakteristika, dok se na taj aspekt u javnom obrazovanju, financiranom javnim sredstvima manje gleda.

Još je jedan primjer vrednovanja manje f2f prisutnosti učenika u drugom nazivu nastave na daljinu ili čitave hibridne nastave - zelena nastava, budući da se zbog manje dolazaka u školu i ekološki učinak može kvantificirati s manje zagađenja zraka i okoliša općenito.

Graham(2006) razmatra četiri dimenzije interakcija u okruženju F2F i nastave na daljinu: prostor, vrijeme, povjerenje (fidelity) i ljudskost (humanness).

Prostor, možemo kritički većinom izostaviti, budući da je prostorna razdvojenost, kod nastave na daljinu ujedno i pretpostavka, dok se jedino u fazi miješanja može naći u određenom omjeru.

Vrijeme, utječe tek na dva načina i tako ne određuje bitno proces. Jedna je varijanta usklađenost, kad su učenik i učitelj istovremeno prisutni u procesu (telekonferiranje pomoću alata kao npr. *Zoom, Google Meet, GoToMeeting, TeamViewer*, i sl.). Dakle sinkrono s učiteljem. Drugi je način onaj neusklađeni, kad istovremeno prisustvo nije planirano. Materijali su na raspolaganju, planski postavljeni npr. u LMS-u, a učenik ih prema planu obrađuje u vrijeme i tempom, kada i kako njemu najviše odgovara, dakle asinkrono s učiteljem.

Vjerovanje u smislu izraza fidelity, ovdje označava povjerenje, tradicionalni stav da samo neposredna nastava, f2f, osigurava ukupnost smislene aktivacije svih učenikovih osjetila i maksimizaciju obrazovnog učinka, dakle nekritičku vjeru u određenu nastavnu paradigmu. Taj stav, naravno, ne možemo u potpunosti prihvatiti, zbog izostanka utjecaja učenika i njene odgovornosti u nastavi. Niti jedna nastavna paradigma ne garantira sama po svojoj prirodi maksimizaciju obrazovnog učinka jer su nastava kao proces i učenje kao ciljni, inducirani, psihički proces uvjetovani s previše parametara od kojih su većina neupravljivi.

Psihologija učenja odavno je potvrdila iskustveno saznanje, da bez aktivnosti osobe koja uči, čitav umnožak jednadžbe učenja mora biti jednak nuli. Uspjeh u učenju se tako gleda kao umnožak utjecaja okoline, nasljednih svojstava osobe i njene aktivnosti pa je jasno da će bilo koji faktor jednak nuli poništiti rezultat čitave operacije. Ako osoba koja uči nije aktivna nema ni rezultata te je iz toga izveden i glavni cilj dobre nastave, poticanje osobe na aktivnost samostalnog rada radi operacionalizacije znanja i vještina. Nepoznavanje ove jednadžbe dovodi i mnoge obrazovne tehnologe u zabludu kako će njihovo jednodimenzionalno izlaganje, snimljeno u video isječku ili uživo održano pasivno predavanje, samo od sebe polučiti obrazovni rezultat, što je velika pogreška.

S te strane treba istaknuti predrasudu s kojom se nastava na daljinu bori od same svoje pojave, a to je njezina navodna nepouzdanost u smislu obrazovnog učinka ili podložnost manipulaciji. Svaka manipulacija, prijevara bilo koje vrste zapravo je potpuno logički isključena. Nema logike da učenik u nastavi na daljinu trud uzalud troši na prijevaru, prilikom testiranja, kad zna da sve to mora potvrditi, dokazati u završnom dijelu neposredne nastave. Tako je odgovornost gotovo potpuno premještena na učenika, a to je i najbolja zaštita procesa vrednovanja i integriteta čitave nastave. Učenik koji je vremenski ili prostorno te sinkrono ili asinkrono uključen u nastavni proces, ulaže svoj trud, troši svoje resurse sa željom da može opravdati, sačuvati ono što je naučio sam i to dokazati pred učiteljem. Tijekom samoučenja, nastaje dublji odnos između učenika i sadržaja, koji je podloga ovom osjećaju želje za potvrđivanjem. Svaki sudionik u procesu nastave je prirodno pozvan da postigne koliko može i da to javno prikaže kako bi dobio potvrdu vlastite vrijednosti ili zato što mu ta činjenica omogućava, kvalificira ga za nastavak rada u željenom pravcu.

Oko ove nastavne paradigme razvijen je novi pojam *konektivizam*. Konektivizam je teorija učenja u digitalnom dobu razvijena na osnovnoj postavci da osobe moraju neprekidno tragati za novim informacijama. U suvremenom okruženju učenje nije isključivo individualna aktivnost već je u tom procesu važna povezanost s drugim osobama, bilo u fazi učenja, suradnje ili u fazi vrednovanja.

Omjer miješanja dviju komponenti možemo skicirati skalom s dvije krajnosti od jednog kraja s punim udjelom učitelja u neposrednom obliku nastave do drugog kraja s potpunim isključenjem rada učitelja i predavanja izvođenja nastavnih sekvenci stroju. Pravi omjer, konkretan spoj, će se nalaziti negdje na toj skali između dva kraja i to u onoj, najboljoj točki posebno određenoj za svaku osobu koja uči ili za svaki kognitivni tip.

Ljudskost, *humanity,* u smislu udjela rada učitelja i učenika, predstavlja jedan kraj na skali učešća stroja u nastavi. Na jednom je kraju humanost najveća, a stroj isključen, dok je na suprotnom kraju sudjelovanje čovjeka potpuno isključeno, ali je izvršenje predano računalu i aplikacijama. Ovu situaciju možemo zamisliti kod primjene umjetne inteligencije i agenata za samoučenje, *Personal Learning Agent, PLA*. Idući razvojni korak kod učenja na daljinu, a time i hibridnog modela su oni sustavi koji uvažavaju individualnost učenika, njegove ciljeve i preferencije, prilagodljivi sustavi koji dinamički stvaraju nastavne sadržaje izvedive na računalu kako bi što bolje odgovarao učenikovim potrebama

generator dinamičkih nastavnih sekvenci[3], *Dynamic Courseware Generator, DCG*. To je ostvarenje strojne prilagodbe osobinama učenika. Tako se napreduje prema vođenju procesa učenja i poučavanja preuzimanjem uloge "živog" učitelja, izvršenja njegovog programa s elementima samoučenja računalnog sustava. Namjena inteligentnih tutorskih sustava, *Inteligent Tutoring System, ,ITS,* je potpora i poboljšanje procesa učenja i poučavanja.

Ovi sustavi su utemeljeni na znanju i modularne su građe: ekspertni, modul učitelja, modul učenika, komunikacijski modul onog što mora biti usvojeno i obrazovnih zadataka (domene) i metoda. Inteligentni agenti ili višeagentski sustavi, su programski entiteti koji obavljaju neki posao umjesto korisnika. Agent samostalno djeluje u nekoj okolini, prilagođava joj se, percipira stanja okoline, djelovanjem mijenja stanja okoline i ima sposobnost učenja, samostalne dopune baze rješenja, a sve s temeljnim ciljem osiguranja kvalitetne potpore[4] učenju.

Uloga nastavnika se još više strukturira prema obrazovnom tehnologu, moderatoru i projektantu sustava za pomoć u učenju kao i što se seli u virtualni prostor. Zadatak je sve sofisticiraniji i traži sve manje fizičkog prisustva uz učenika a sve više novih znanja kojima moderni učitelj mora ovladati; napredno korištenje IT-a, internet marketing i *softskills*, psihologije učenja i jezične kompetencija zbog proširenog tržišta usluge obrazovanja. Novi položaj učitelja možda i zatvara jedna, ali sigurno otvara druga vrata, jer stvara više vremena za usavršavanje u osnovnoj struci kako bi i rad izgledao što kvalitetnije.

Vrlo je važno uočiti učinak diferencijacije, koji se postiže, a počinje utvrđivanjem kognitivnog profila učenika, kao što to i u neposrednom radu mogu provoditi školske stručne službe, što u našim školama nije ustaljena praksa, a značilo bi, od samog početka veliku, dodanu vrijednost nastavi. Na primjer, u praksi je poznato početno testiranje prethodnog znanja učenika. Međutim nedostaje prilagodba programa skupinama, koje se tako utvrde, a najbolji među učiteljima krenu s ponavljanjem gradiva za cijelu obrazovnu skupinu bez razlike. Treba imati u vidu da se tu radi samo o provjeri materijalnih, kognitivnih ciljeva nastave iz prethodnog razdoblja, a da se o provjeri afektivnih ili psihomotoričkih često uopće ne vodi računa. Najčešće opravdanje učitelja je vremenski pritisak na realizaciju predviđenog programa.

U hibridnom poučavanju oslobađamo učenika i učitelja horizontalnih veza i omogućavamo im da utvrde početno stanje, bez obzira na druge odnose u grupi te da nastave rad prilagođen tim, početnim činjenicama dok se s grupom mogu naći u određenim točkama realizacije, kad to učitelj smatra da je najpogodnije..

5. Treća faza dizajna - miješanje oblika

Bez konačnog spajanja nastave na daljinu s neposrednom nastavom, nema mješovite, hibridne nastave, nema povratka u stvarno okruženje i nema željenih učinaka. Učenik se priprema za život u stvarnom, a ne virtualnom okruženju pa je zato završno miješanje, povratak u stvarnost i završni korak planiranja hibridne nastave. Izdvojene komponente će ostati svaka u svojim ograničenjima ili u borbi za dokazivanjem. Jedino spojene u primjerenom omjeru, na podlozi od pažljivo i mudro sačinjenog plana izvođenja nastave, kvalitetno programiranog miksa, obje će iskazati ono najbolje od sebe. Izvrsnu programsku podlogu za cjelovito planiranje pruža npr. Google Classroom, besplatni Google-ov set alata za dizajn i upravljanje online nastavom.

Spajanje nastavnih oblika neposredne i nastave na daljinu, blending ili miješanje, događa se na više razina (Graham i Allen, 2002), u nastavi unutar formalnog, cjeloživotnog ili korporativnog obrazovanja; razina programa, razina aktivnosti i institucionalna razina. Kad se govori o miješanju na institucionalnoj razini, odnosi se na određenje čitave organizacijske filozofije s najviše razine prema mješovitoj strukturi poučavanja. Primjer su neke velike korporacije, IBM (Lewis i Orton, 2002) ili Sun Microsystems

---

[3] Kao najprikladniji prijevod engleskog izraza course, odabran je složeni izraz nastavna sekvenca, budući da je izraz tečaj najmanje prikladan, zbog svoje neformalnosti, a u engleskoj literaturi se course koristi za sve vrste predavanja i u drugim formama nastave te na svim razinama formalnog i neformalnog obrazovanja.

[4] Popularnu primjenu opisanog sustava možemo prepoznati u Internet marketingu, kad internetska tražilica počinje nuditi oglase, reklame korisniku na bazi praćenja njegovih prethodnih pretraga.

(Wenger i Ferguson, 2002), kao i neka sveučilišta, npr Sveučilište Phoenix (Lindquist, 2002), koji su odredili da se npr 15% nastave na početku i na kraju izvodi u neposrednoj formi, f2f, dok se preostali, središnji dio izvodi online.

Važna je međusobna, planska usmjerenost oba nastavna oblika, gdje se unutar jednoga propisuje i poziva na iskustva iz drugoga, te se na toj podlozi grade nove aktivnosti. Na primjer, u nastavi na daljinu se zadaje obaveza aktivnosti određenih radionica ili projekata ili f2f-konzultacija neposredno s učiteljem u f2f okruženju, kako bi se zatim nastavilo s poučavanjem na daljinu, dok se u f2f okruženju od studenata traži određeni postotak uspješnosti na online kvizovima ili praćenje drugih materijala, o čemu npr. *LMS*, nudi izvješće učitelju. Ovaj pristup dovodi do navedenih pozitivnih učinaka mješovitog poučavanja, od kojih su često najuočljivije uštede resursa, kao što su vrijeme i novac.

Konzultacije se mogu dijelom planirati također u online okruženju, korištenjem alata za telekonferiranje, što može dati dodatne mogućnosti učitelju za praćenje procesa, jer je trošak izuzetno nizak, ali nikako se ne smije potpuno zanemariti neposredne konzultacije.

Programsko miješanje, propisivanje obveznog minimuma u f2f obliku te miješanje aktivnosti spadaju u izvršnu razinu te može biti strogo utvrđeno ili fleksibilno otvoreno. Na primjer, učitelj može dizajnirati određene aktivnosti u oba oblika, a učenicima ostaviti slobodu izbora tako da oni mogu sami odabrati određenu aktivnost u dva različita, ali jednako vrednovana oblika. Tako učenik sam provodi optimalno miješanje prema vlastitim vremenskim i financijskim mogućnostima. Sve završava određenim postotkom neposredno provedenih aktivnosti učenja, koje služe za sistematizaciju, razvoj i provjeru znanja i vještina.

Treba naglasiti dobro usklađenje svih vrsta aktivnosti u vremenu, kako ne bi dolazilo do preklapanja, što se dijelom događa i narušava opću sliku o mješovitom modelu poučavanja. Na primjer, učitelj nema dobar pregled drugih obaveza i aktivnosti učenika te planira i zakazuje svoje nastavne aktivnosti bez obzira na to jesu li učenici već zauzeti drugom, planiranom, nastavnom obavezoms obzirom na druge predmete. Takav, neplanski pristup izaziva nered, ugrožava dobre aspekte i stvara negativan stav dionika prema nastavi na daljinu, o hibridnoj nastavi da i ne govorimo, a sve bez točnog uvida u pravi uzrok poteškoća .

Suprotan primjer dobre primjene hibridnog modela bi bilo organiziranje jednosmjenske nastave ili čak dnevne škole, mogućnosti koju hibridna nastava pruža, ako tehnolog to vidi i ima kreativan pristup. Velikom uštedom vremena u f2f obliku, dobiva se fizički prostor za nastavu na primjer svaki drugi dan, te tako u istom prostoru imamo dvostruko više razrednih odjeljenja. Dok npr. parna smjena ima nastavu u školi, neparna ima nastavu na daljinu i obratno

Tako učenici imaju nastavu u učionici svaki drugi dan, nisu preopterećeni i povećava se sposobnost usvajanja sadržaja. Mudrom upotrebom čitavog vremena od jutra do kasnog popodneva, dobiva se niz odgojnih i obrazovnih mogućnosti, koje će oblikovati, ne tako daleku budućnost društva. Inducirane društvene koristi od upotrebe ovakvog modela su vrlo velike i vječna želja obrazovnog sustava za jednosmjenskom nastavom bila bi konačno postavljena u život radi bolje društvene funkcije škole – uz nikakve dodatne troškove, samo promjenama u glavama odgovornih obrazovnih tehnologa.

Umjesto posebnog načina vrednovanja hibridnog poučavanja provodi se jednostavno mjerenje učinaka kroz neki od postojećih sustava prikupljanja povratnih informacija o uspješnosti. Jedan je ispitivanje parametara kvalitete, ako je sustav upravljanja kvalitetom implementiran ili klasičnim praćenjem brojčanih pokazatelja uspjeha učenika uz, možda, izlazno anketiranje učenika i roditelja na kraju obrazovanja, odnosno sustavno praćenje bivših učenika u višim stupnjevima obrazovanja.

U pogledu vrednovanja, hibridna nastava mora biti podvrgnuta istim kriterijima kao i svi drugi korišteni nastavni oblici ili kombinacije, kao npr. uspješnost dualnog obrazovanja, neposredna školska nastava/učenje u praksi ili npr. sustava predavanje/vježba iz različitih vrsta predmeta. Radi znanstvene istinitosti, svi oblici moraju izdržati jednaku provjeru i dokazati vlastitu sposobnost isporuke kvalitete.

6. Zaključak

Obrazovni sustav i učitelji su došli pod pritisak promjene, kao i svi drugi proizvodni sustavi, bez obzira jesu li javni ili privatni te isporučuju li u društvo robe ili usluge. Takve zahtjeve donijele su nove tehnologije i učitelji su reagirali na najbolji mogući način, s obzirom na svoje uvjete rada i, nažalost, dramatičnu potplaćenost. Osim te činjenice, koja nikako ne pomaže, na putu razvoja hibridne nastave pojavile su se neke ključne prepreke.

Na prvom mjestu je formalna potpora usavršavanju učitelja, koja često nije sustavna ni trajna. Učitelj je upućen na brzo samoučenje, jer dobar dio njih nije niti mogao imati obrazovanje za upotrebu računalnih alata, koji su novijeg datuma od učiteljskog radnog iskustva. Kad su oni studirali sve je bilo u povojima, a kad je krenuo brzi razvoj, oni su već bili u nastavi i sami su odlučivali o vlastitom ulaganju u usavršavanje. Sustav formalnog obrazovanja često ima u ponudi potpuno nepotrebne, neprimjerene ili nepotrebne sadržaje, kao npr programiranje za učitelje primarnog obrazovanja, ili činjenice da velik broj formalnih obrazovnih programa, alate za nastavu na daljinu uopće ne nudi.

Metodička potpora je sljedeći veliki nedostatak, koji koči učitelje, a posljedice će se vidjeti pri povratku u neposredni rad s učenicima. Razvoj nastave na daljinu nije ni razmatran niti propisima predviđen pa je zato i bio veliki šok kod prisilnog korištenja za vrijeme, virusne pandemije 2020. godine.

O činjenici da rad od kuće, za učitelje nije zakonom i normiranjem rada učitelja niti spomenut, ne treba posebno govoriti, ali treba navesti posljedice i okolnosti do kojih je taj neshvatljivi nedostatak doveo. Popuštanjem mjera za sprječavanje širenja zaraze Učitelj se našao u situaciji da održava nastavu za manji broj učenika u neposrednom obliku, a nakon toga je od kuće pripremao i izvodio nastavu na daljinu za one koji nisu mogli dolaziti u školu, što je često trajalo i do kasno u noć ili preko vikenda[5]. Naglo se našavši oči u oči sa situacijom, o kojoj nisu znali ništa ili ne dovoljno, učitelji su trebali hitno ovladati alatima za potporu nastavi na daljinu, ali su u nju samo prenosili klasične metode, jer je to bilo sve što su od te vrste specijalne didaktike i mogli. Sva pažnja je usmjerena na razinu tehničke potpore, na to s kojim uređajima i s kojim aplikacijama se radi, a ne i na to što i kako će raditi. Nastava na daljinu, u našim uvjetima, je učenje u hodu, improvizacija te slijed pokušaja i pogrešaka za koje nitko ne pita.

Nakon tako izvedene nastave na daljinu, onako kako i koliko je bilo mogućnosti i znanja, nema nikakve svijesti da se ona, kakva-takva, mora uklopiti u zaključni dio neposrednog rada, f2f finale nastave. Ogromna šteta je učinjena i učenicima i društvu time što nisu niti istaknuti pa ni iskorišteni svi dobri aspekti nastave na daljinu[6], a pogotovo njenog miješanja u hibridni model. Jedan profesor Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, je čak za Radio Zagreb dao izjavu o nastavi na daljinu, kao „nužnom zlu“. Dok takve izjave uopće mogu nastati, neće biti razumijevanja za moderan i kreativan iskorak u organizaciji nastave i olakšavanju modela radnog vremena učitelja, uz povećanje učinka poučavanja – što sve leži u hibridnom modelu, kad ga koristi netko tko ga razumije.

Uloga mješovitog poučavanja ni približno se ne iscrpljuje u formalnom obrazovanju. Iako je pažnja društva, najčešće usmjerena na one koji uče u formalnom sustavu do otprilike svoje 23. godine života ili do 18., ako nakon srednje škole ne nastavljaju obrazovanje, to je ipak manji dio osoba koje uče ili moraju učiti i nakon formalnog obrazovanja, zapravo čitav svoj radni vijek. U situaciji izuzetno brzog nastanka i udvostručenja ukupne količine znanstvenih činjenica u sve kraćem intervalu i zbog velikog opterećenja, obaveze odraslih za stalnim učenjem, posebno je značajno naglasiti važnost hibridnog oblika u cjeloživotnom učenju. Prema Ching, McNaught i Poon (2005), karakteristike obrazovanja odraslih su veća motiviranost odraslih osoba za učenje, jasnija usmjerenost na konkretno područje, jasni ciljevi učenja,lakša interiorizacija sadržaja i primjena u stvarnim poslovnim okruženjima također treba potporu hibridnog oblika nastave.

Za najistaknutiji problem upravljanja i organizacije vremena potrebnog za učenje, hibridna nastava ima najbolji odgovor u svojoj prilagodljivosti po pitanju vremena, mjesta i troškova učenja. Stoga je hibridno poučavanje najbolji odgovor i za cjeloživotno učenje, ali je nužna ugradnja hibridnog poučavanja u formalni sustav.

Silom prilika, kroz izvanrednu situaciju, zbog virusne pandemije 2020. godine, naglo smo postali svjesni snage nastave na daljinu, ali bi bilo najbolje da stručna zajednica preuzme medijsku prisutnost, objašnjenje i vodstvo u smjeru veće korisnosti i kvalitete kroz razvoj cjelovitog koncepta hibridnog modela. Društvo će samo tako dobiti prave činjenice i sigurno vodstvo prema obrazovanju za formalni, poslovni i sektor obrazovanja odraslih u vremenu koje dolazi.

---

[5] Umjesto shvaćanja i uvažavanja posebnih okolnosti Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske učiteljima je plaće još i umanjilo oduzevši im dodatak na rad u smjenama, tako da su dobili više potpuno novih obaveza i smanjenu plaću. Radili su od kuće pa nisu radili u školi u smjenama i zato im to ne treba platiti – bila je logika vlasti.

[6] Jedan od loših primjera je i kratka izjava hrvatskog psihologa B. Jokića, da je nastava na daljinu samo poslužila „kao štaka“ te da se što prije treba potpuno vratiti klasičnom modelu poučavanja.

Hibridna nastava je budućnost nastave, a omjer miješanja je u rukama učitelja, mudrog nastavnog tehnologa, uz potporu alata za planiranje i vođenje nastave na daljinu te potpuno drugačiji pristup neposrednom dijelu nastave, jednom kad se učenik vrati u učionicu Taj dio nastave sad će morati biti puno aktivniji, kreativniji, praktično, projektno i problemski usmjeren, bez imalo zamornih i napornih pasivno iznošenih sadržaja tvoreći tako novu i moćnu kombinaciju. Sadržaje predajemo učenicima na samostalno savladavanje iz više izvora, na tom putu ih podupiremo na više načina, ali kad se vrate u f2f oblik, onda prelazimo na razinu primjene i druge, više razine Bloomove taksonomije odgojno-obrazovnih ciljeva nastave.

Učitelj nema nikakav razlog za sumnju ili strah u pogledu budućnosti svog zanimanja, nego u promjenama, o kojima govori ovaj članaka, može vidjeti izvrsnu priliku za oblikovanje vlastitog zanimanja na sasvim novim i bogatijim osnovama.Hibridno poučavanje je, prema Rooney (2003) istaknuto kao jedan od najperspektivnijih pravaca između svih tehnika isporuke usluge obrazovanja. Činjenica mogućnosti ogromnog dosega usluge i izvrsnih troškovnih karakteristika nastavnih materijala i kreativnom te hrabrom učitelju otvorit će sasvim novo područje komercijalizacije znanja i vještina, postizanja drugačijeg ekonomskog statusa, kakav mu osobno i društveno pripada.

LITERATURA

Azevedo R. i sur.*MetaTutor: Analyzing Self-Regulated Learning in a Tutoring System for Biology*. McGill University, Department of Educational and Counselling Psychology, Laboratory for the Study of Metacognition and Advanced Learning Technologies, Montréal, Quebéc, (2005).

Chandra Sekhar Rao V. Blended Learning: A New Hybrid Teaching Methodology. Journal for Scholars and Professionals of English language teaching, ISSN: 2456-8104 JRSP-ELT, Issue 13, Vol. 3, 2019,

Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. *Blended learning*‖, ECAR Research Bulletin (2004). Available online at http://www.educause.edu/ecar/. (05.02.2020.)

Friesen, Norm. *Report:Defining Blended Learning……* (2012)

Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. *Blended learning environments: A review of the research literature*. Provo, UT. (2003).

Graham, C. R., Allen, S., *Benefits and challenges of blended*

Graham, C. R., Allen, S., *Blended learning: An emerging trend in education*. I Howard C. i sur. *Encyclopedia of Distance Learning: Online Learning and Technologies* (Vol. 4). Hershey, PA: Idea Group Inc. (2005)

Hijazi, S., Crowley, M., Smith, M.L. Schaffer, C. *Maximizing learning by teaching blended courses*‖. Proceedings of the 2006 ASCUE Conference, Myrtle Beach, South Carolina. (2010). http://fits.depauw.edu/ ascue/Proceedings/2006 /Papers/p67.pdf. (30.01.2020.)

Kaur M. Blended learning - its challenges and future. 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012).

learning environments. In Khosrow-Pour M. *Encyclopedia of Information Science and Technology,* PA: Idea Group Inc. (2005).

Rooney, J.E. (2003) *Blended Learning Opportunities to Enhance Educational Programming and Meetings.* Association Management, 55, 26-32.

HYBRID TEACHING

Summary

Every person and society as a whole are fully aware of the great importance of education, because only in formal education a person spends a good part of his first 25 years of life, and with lifelong learning, he has support for learning and lifelong learning. The dominant paradigm of classical teaching has long been influenced by distance learning, but there is still a lack of deeper didactic thinking. The new blend of hybrid teaching seems uncertain, as if it can't wait to break down into components and is not understood as a new form of teaching but is viewed separately. The conditions of the viral pandemic, 2020, suddenly brought the entire education system into a situation of hasty application of distance learning. Teachers responded by mastering the new set of tools, but it is clear that in the application they

do not have the support of methodologists, but efforts are exhausted to master the possibilities of the tool.

The public is expected in vain for theorists to use the media space, while practitioners are focused on the technical aspect, the skill of use, and not the key element of teaching - the wisdom of application. Classical teaching forms, by the power of their tradition, pull to one side, and distance learning does not yet have practical evidence of quality, which would direct observation to its side. With the well-known, hard inertia of classical didactics, it is easy to assume that we are just waiting for the conditions of coercion to disappear and that practice returns to mostly traditional, direct teaching, and distance learning back to the starting position of struggle and proof without much support from practitioners or science. In this paper, the author describes the current situation, resistance, but also the phases of application, for better insight and confirmation of hybrid teaching, as a quality teaching form of great opportunities.

Keywords: *internet, hybrid teaching, teaching, student, teacher*

A DIGITÁLIS ESZKÖZÖK ÉS RENDSZEREK HASZNÁLATA A DIGITÁLIS NEMZEDÉKEK KÖRÉBEN, EZEK ÉRTÉKELÉSE A DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS KORSZAKÁBAN

MOLNÁR GYÖRGY[1], OROSZ BEÁTA[2]
[1] Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság-és Társadalomtudományi Kar
Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest, Magyarország
[2]META - Don Bosco Szakgimnázium, Budapest, Magyarország
molnar.gy@eik.bme.hu, orosz@metakepzes.hu

Összefoglaló

A digitális eszközök penetrációja beleértve a mobilkommunikációs eszközök használatát is, egyre nagyobb szerepet kap a korszerű tanulási környezetekben, illetve a progresszív módszertani kultúrába is még inkább beépül. Ennek módszertani és technológiai paradigmaváltása és kérdéskörei különösen aktuálisak a speciális digitális munkarendben. Munkánkban e kérdéskört járjuk körbe egyfelől az átállás saját pedagógiai tapasztalataink alapján, másfelől egy kvantitatív alapú, vizsgálat alapján. A vizsgált érettségire épülő szakgimnáziumban (N=239) az átállás kezdetén számos rendszert használtak (pl. Moodle, Skype, Zoom), végül az intézmény az MS Teams platform bevezetése mellett döntött, amely megkönnyítette a tanárokkal való kommunikációt, és egységes felületként szolgált. A feladatok elvégzése általában lehetséges volt tanórai keretek között, azonban a tanulók sokallták a feladatok mennyiségét és kevesellték a videóhívásos tanórákat, ezt a vezetőség elfogadta és kommunikálta a pedagógusok felé.

Kulcsszavak: *digitális oktatás, digitális munkarend, digitális platform, tanulói tapasztalat, IKT*

1. Bevezetés

A hagyományos oktatási környezet virtuális és digitalizált térré válik, melyben már nincsenek helyhez vagy időhöz köthető akadályok. A tanulási környezetet a tanulók és tanárok együttes, aktív részvétele fejleszti, mely így nyitottá válik (Kerres, 2007), s biztosítja a problémamegoldó gondolkodás kialakítását és fejlesztését, valamint a mobiltanulás lehetőségét. A Vuca jelensége a Pandémia időszakában igen gyors változásokat kényszerített ki az oktatás rendszerektől, azok szereplőitől. Ez egyfelől különböző online digitális támogató rendszerek azonnali alkalmazását igényelte, másfelől a technológiai innováció mellett a pedagógusok részéről egy újfajta módszertani kultúrát feltételezett, melynek társadalmi hatási is érezhető (Kővári, 2020). Mindkét feltételt nagyon nehéz volt ilyen gyorsan kezelni, de végül az oktatási rendszerek mezo-, és mikroszintű környezetében megszülettek egyénileg a legjobbnak ítélt megoldások. Információs, hálózatosodott társadalomban élünk, melyben a mobilkommunikációs eszközök és az internethozzáférés példátlan gyorsaságú elterjedésének lehetünk tanúi (Molnár, 2012). Világviszonylatban mintegy 2-3 mobil-előfizetés jut egy főre, mely jelenti magát az eszközt, valamint a hozzá kapcsolódó szolgáltatások körét is. Mindezek nemcsak az információgyűjtő kapacitást növelik, , hanem új kommunikációs potenciált és kapcsolattartási módszereket teremtenek, melynek következtében az emberek mindennapjai felett átvette az uralmat az információ-megosztás és online kapcsolattartás (Molnár, 2013a). Kutatások bizonyították (pl. Raine és Wellman 2012), hogy az interneten fellelhető információk megbízhatóságával szemben egyre nagyobb a bizonytalanság, aminek következtében a társadalom tagjai szükségszerűen intenzívebben támaszkodnak a kapcsolathálózataikra (Molnár, 2013b). Változás tapasztalható a kialakuló interakciók módjaiban is (Gocsál, 2015), a

kapcsolatrendszerek lazább szövésűvé váltak, nagyobb egyéni szabadságot biztosítva az egyéneknek, akiknek így új stratégiákat kell kialakítaniuk, és a korábbiaktól eltérő kompetenciákat birtokolniuk. Nemcsak az interakciók változtak, hanem az ezeknek helyt adó közeg is átalakult, a korábban egyirányú webes kommunikáció kétirányúvá vált. A web 2.0 rendszerben tehát a mai felhasználók már nem passzív tartalomfogyasztóként, az online tartalmak elszenvedőjeként jelennek meg, hanem interaktív módon maguk is szolgáltatóvá, tartalomalakítóvá váltak (Szűts, 2012), mely főként új tartalmak létrehozásában, a korábbiak bővítésében és gazdagításában, valamint megosztásában nyilvánul meg (Dragon, 2008).
A web 2.0, ezzel együtt az olvasható és írható kultúra térnyerése az oktatási rendszerben is megfigyelhető, s a tanulók alkotó-résztvevő tevékenységét, illetve aktivitását biztosítja (Blees & Rittberger, 2009). A hagyományos oktatási környezet virtuális és digitalizált térré válik, melyben már nincsenek helyhez vagy időhöz köthető akadályok. A tanulási környezetet a tanulók és tanárok együttes, aktív részvétele fejleszti, mely így nyitottá válik (Kerres, 2007), s biztosítja a problémamegoldó gondolkodás kialakítását és fejlesztését, valamint a mobiltanulás lehetőségét. Ez utóbbinak köszönhetően önszabályozásra épülő, saját tanulási stratégiához igazított egyéni tanulási környezetek jöhetnek létre (Attwell, 2007).

2. Empirikus vizsgálatunk ismertetése, eredmények

A kutatásunk alapvető célja a digitális munkarend okozta változások hatásainak feltérképezése a szakképzésben tanuló diákok körében.

A vizsgálatban N=239 diák vett rész, akik értékelhető választ adtak az online kérdőíves felmérésünk kérdéskörére. A mintavétel során a valószínűségi mintavételezésen belül a szisztematikus mintavételt alkalmaztuk, 2020. márciusában egy választott szakképző intézmény diákjai körében. A felmérést a megkérdezettek önbevallásos módszer alapján, anonim módon töltötték ki. A következőkben csak a legbeszédesebb eredményeket ismertetjük. A következő diagram a azokat a digitális platformokat mutatják, amelyeket a diákok együtt használtak a tanáraival a tantermen kívüli digitális munkarend megvalósítása során. Első helyen az MS Teams áll, másodikon a Moodle.

	Tanuló válaszai
Teams	236 (98,74 %)
Moodle	173 (72,38 %)
KRÉTA	56 (23,43 %)
Egyéb	93 (38,91 %)

1. ábra: *A tanulók és a tanárok által közösen használt platformok eloszlása*

A fentiekben megjelölt platformokon kívül még az alábbi elektronikus felületeket használták a tanárok és a diákok a tanítás támogatásához.

- Facebook
- Youtube
- Messenger
- KRÉTA
- Redmenta
- Google Classroom
- E-mail
- Zoom
- Trolle
- Discord
- Skype
- Trello

A második ábrán az alkalmazott kommunikációs elektronikus eszközök láthatóak. első helyen a Ms Teams, a másodikon az e-mail áll, harmadik helyen a Moodle.

	Tanuló válaszai
E-mail	174 (72,80 %)
Teams csevegés/Teams értekezlet csevegés/Teams egyéb funkcióiban	235 (98,33 %)
Moodle üzenetek/Fórum	41 (17,15 %)
Egyéb	80 (33,47 %)

2. ábra: *A diákok által használt kommunikációs rendszerek*

A következő kérdés arra kérdezett rá, hogy mennyire volt könnyű a kapcsolatfelvétel és digitális kommunikáció a tanár és diák között. Látható, hogy e téren a diákok 48,95%-a teljesen elégedett volt, míg csupán 0,42% nem volt elégedett.

	Tanuló válaszai
Teljesen egyetértek	117 (48,95 %)
Általában egyetértek	111 (46,44 %)
Részlegesen értek egyet	10 (4,18 %)
Nem értek egyet	1 (0,42 %)

3. ábra: *A kapcsolatfelvétellel való elégedettség eloszlása*

A következő kérdés arra irányult, hogy a tanórai keretben el tudja-e végezni/be tudja-e fejezni a kapott feladatokat a tanuló. A válaszok alapján a megkérdezettek 16,32%-a teljes mértékben mindig, a 56,495-a legtöbbször, míg 3,35%-a soha nem tudja befejezni a kapott feladatokat.

	Tanuló válaszai
mindig	39 (16,32 %)
legtöbbször	135 (56,49 %)
néha	57 (23,85 %)
soha	8 (3,35 %)

4. ábra: *A kapott feladatok befejezésének megoszlása*

A következő kérdés a kapott feladatok mennyiségéra vonatkozott, a válaszok megoszlása a következő 5. ábrán látható. Ez alapján a többség 66,95% teljesen elégedett a feladatok mennyiségével, mindösszesen 32.22%-a érezte túl soknak.

	Tanuló válaszai
kevésnek érzem	2 (0,84 %)
épp megfelelőnek érzem	160 (66,95 %)
túlságosan soknak érzem	77 (32,22 %)

5. ábra: *A kapott feladatok mennyiségével való elégedettség*

A következő kérdéskör azt vizsgálta, hogy megvalósított digitális oktatás mennyire érthető és követhető a diákok számára. A válaszok eloszlását a 6. ábra szemlélteti. Ez alapján a diákok 65,69%-a általában jól tudja követni a digitális oktatást és csupán 2,51%-a nem tudja lekövetni a folyamatot.

	Tanuló válaszai
általában jól követhető és érthető	157 (65,69 %)
néha nem tudom mit kell csinálni, nehezen tudom követni a feladatokat	76 (31,80 %)
szinte soha nem tudom követni, mit kell éppen csinálnom és mik a határidők	6 (2,51 %)

6. ábra: *A digitális oktatás követhetőségének az eloszlása*

Az utolsó értékelt kérdés arra kérdezett rá, hogy a tanárokra mennyire számíthattak a diákok és minden segítséget megkapnak-e tőlük. A válaszok alapján a diákok 53,56%-a teljes mértékben számíthat a tanárai segítségére, és csupán 0,84% nem így gondolja, azaz nem kap megfelelő segítséget.

	Tanuló válaszai
teljesen egyetértek	128 (53,56 %)
általában egyetértek	95 (39,75 %)
részlegesen értek egyet	14 (5,86 %)
nem értek egyet	2 (0,84 %)

7. ábra: *A tanárok segítőkészségeinek megoszlása*

3. Összegzés

Tanulmányunkban megkíséreltük kiemelni azokat a globális használható digitális platformokat, keretrendszereket, amelyek meghatározták a mai online, digitális oktatás alapjait a digitális munkarend időszakában. Az ismertetett támogató rendszerek és módszertani megoldások az egész civil társadalom számára jó iránymutatóak lehetnek a jövőben. Ennek hasznosítása a következő, már jelenleg is érzékelhető COVID-19 második hullámában is hatékony segítséget nyújthatnak az oktatásban. Érdemes ezt a repertoárt mindenkinek a saját maga igényrendszerére adaptálni a közeljövőben. Erre mutattak rá az empirikus vizsglataink eredményei is a tanulói oldaláról, akik minden segítséget megkaptak a távolléti oktatáshoz. Sokféle technológiai és oktatásmódszertani modell alakult ki az elmúlt időszakban, melyek újragondolása szükségessé vált a jövőben újból.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta.

IRODALOMJEGYZÉK

Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning. Elearning papers, 2(1), 1-8.

Gocsál Ákos (2015). Ikt-használat a szakiskolában, In: Daruka Magdolna (szerk.) A tanári szerep változásának háttértényezői a szakképzésben. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, pp. 128-149.

Kerres, M. (2007). Microlearning as a challenge for instructional design. Didactics of microlearning: Concepts, discourses and examples, 98-109.

Kővári, Attila (2020). Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája, CIVIL SZEMLE 17 : 1 pp. 69-72. , 4 p. (2020), Kiadónál ResearchGate publ. WoS Teljes dokumentum Matarka

Molnár, Gy. (2012). A technológia és hálózatalapú alapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára, Információs Társadalom, **12**.3 pp. 61-76.

Molnár, Gy. (2013a). Formális és informális hálózatalapú tanulási környezetek, s a bennük rejlő tanulási potenciálok szerepe, In: Ollé, János (szerk.) V. Oktatás-Informatikai Konferencia : tanulmánykötet, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 196-201.

Molnár, Gy., Sik, D. és Szűts, Z. (2017). IKT alapú mobilkommunikációs eszközök és alkalmazások módszertani lehetőségei a felsőoktatásban, In: Mrázik, Julianna (szerk.) *A tanulás új útjai* (HERA Évkönyvek 2016), Budapest, Magyarország : Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 285-297.

Pál, Molnár. (2013b). Hálózatosodás és tanulás hálózati környezetben. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Rainie, L. és Wellman, B. (2012): Networked: The New Social Operating System. MIT Press.

Szűts Zoltán (2012): A Web 2.0 kommunikációelméleti kérdései, Jel-Kép: Kommunikáció, közvélemény, média (1-4) pp. http://communicatio.hu/jelkep/2012/1_4/szuts_zoltan.htm

Ujbányi T. et al (2017). Ict Based Interactive and Smart Technologies in Education - Teaching Difficulties. In *Proceedings of the 229th International Conference on Education and E-learning* (ICEEL), 39–44.

Vainio V. és Sajaniemi J. (2007): Factors in novice programmers' poor tracing skills. *ACM SIGCSE Bulletin*, **39**.3, 236-240.

THE DESCRIPTION AND EVALUATION OF THE DIGITAL GENERATION'S USE OF DIGITAL DEVICES AND SYSTEMS AT THE TIME OF DIGITAL TRANSFORMATION

Summary

Modern learning environments tend to be increasingly dominated by mobile communication devices and such approaches have become integral part of progressive methodological culture. Digital work schedules make the respective methodological and technological paradigm change especially timely. Our study introduces our own pedagogical experiences related to digital transformation and discusses the results of a quantitative inquiry performed in a VET school with a sample of 239.

At the beginning of the digital transformation the school used a variety of systems (i.e. Skype, Zoom) and eventually decided to rely on the Teams platform. The Teams system provides a uniform surface, which makes communication with teachers easier. While the learning process was considered successful in this virtual classroom format, students complained about the heavy study load and asked for more live video-based lessons. The school management accepted the complaints and informed the teachers accordingly.

Keywords**:** *digital education, transformation, digital platform, learner experience, ICT*

THE TRUTH IS OUT THERE: BELIEFS VS. SELF-BELIEFS ABOUT GENERATION Z

CSILLA MARIANNA SZABÓ
Dunaújvárosi Egyetem, Dunaújváros, Magyarország
csilla.mato@gmail.com

Summary

Although a rigid borderline between generations is considered today the simplification of the problem, gen Z lives in the cyberspace: smart gadgets provide instant access, which might result in smartphone and web2 addiction. Due to multitasking, their brain activity, attention, and memory have been changed. The question is how gen Z sees themselves and how X-ers think about them. The 1st research was conducted among teachers (N=143) in 2019, while the 2nd among adolescents (N=264) in 2020. Teachers believe that dotcom kids show risk behaviour (take selfies, share photos of their private life, spend too much time in social media); however, the net generation denied most of the stereotypes and stated they are aware of cyberspace dangers, do not post all their activities, and have plans for the future. A significant difference is proved between the opinions of the two samples. The question is who has the more authentic picture of zappers and how teachers should communicate with and teach this generation as effectively as it is possible.

Keywords: *generations Z and X, generation stereotypes, conscious zappers (?)*

1. Introduction

Differences between generations have always been detected in society; and most of these differences are attributed to the experiences gained in different ages. Since the time of grouping generation and labelling them with different letters (X, Y, Z, Alpha), moreover, characterizing them with sharply generalized mutual features, generations have started to point at one another about the responsibility of social problems. Generation Z has been blaming boomers for environmental problems, while gen Z is considered by older generations to be lazy and dud, who cannot live without their smart gadgets.

Stereotypes are partly true, as generation Z lives their lives online and their social interactions take place in the digital space (Nestik et. al., 2018). Continuous presence in social media is believed as a way of behaviour expected by the community of adolescents, at the absence of which the youngster could be isolated from their peer community. However, the serious consequence of continuously being online is un-adequate handling of separation anxiety (Tari, 2015). By today, the borderline between public and private spheres has been washed away; moreover, it is proved by researchers that the usage of smart tools and the Internet is addictive. Mobile phone and internet addiction should be considered as seriously as the addiction caused by chemical substances. The most important risks of using the Internet and social media are regarded as addiction, cyber bullying, participation in illegal activities, and antisocial and self-destructing forms of behaviour (Szabó, 2020b)

The questions are whether it is possible to standardise characteristic features for a whole age group. The study would like to discover what generation Z thinks about themselves and how older generation (gen X) sees them – do the parents and teachers' generation evaluate zappers by facts or by beliefs and stereotypes? The paper compares the results of two empirical researches: the one that was conducted among secondary school teachers in 2019, while the other was carried out among secondary school students in 2020.

2. Gen Z's stereotypes

2.1 Gen Z's media consumption

Generation Z is considered the real net generation and called by Prensky (2001) digital natives as they were born in the digital era and do not know the world without digital technology. They were brought up in the online world not having off-line childhood. At the first sight, dotcom kids are thought to be very clever; however, their social competences are not properly developed: they can hardly handle emotional conflicts and cannot feel the line between private and public information, which might lead them to situations providing stress, frustration, and even risk for them. (Szabó, 2020a)

According to the data of the National Media and Infocommunication Authority, the initiation of internet use among today secondary school population could be estimated at the age of 10 (http://nmhh.hu/dokumentum/195102/lakossagi_internethasznalat_2017.pdf). However, Fegyverneki and Bene (2018) state according to their research results that the younger members of generation Z started to use the Internet at the of 3 – the usage was not probably conscious at that age, though.

Moreover, not only the initiation of the Internet use has been changed but also its intensity as well as the activities in connection with the Internet; net generation lives their lives online: young people aged 19-29 spend 8 hours per day and 4 hours actively on the Internet, while the younger ones, aged 16-18, spend 6 hours and 3.5 hours actively (http://nmhh.hu/dokumentum). Based on the data of Hungarian Youth 2016, two-third of youngsters aged 15-29 encounter and communicate with their friends in online space, nearly 90 percentage of the youth use the Internet every day and about one-fourth of them live their whole life online. (Székely & Szabó, 2016) On the other hand, more than half of young people acknowledged that they considered it the most severe punishment if they were banned from using digital media (Kósa, 2018). Other researchers also refer to a similar phenomenon: every second youngster, aged 15-29, cannot go without their mobiles, the Internet, or their favourite social media shorter than one day (Székely & Szabó, 2016).

Except for using the Internet, the consumption of other media has been losing their significance. Although young people regularly watch films – but on their mobiles: one-third of pre-adolescents, aged 11-13, and more than half of adolescents, aged 14-16, watch films on the smartphones (Sipos, 2018). Besides film-watching, following bloggers and vloggers has become extremely popular among teenagers (Danó, 2018). On the other hand, time spent on book reading has been significantly decreased: adolescents spend less than 40 minutes per day on reading books; in addition, more than 60 percent of the young generation, aged 15-25, practically do not read books. In the background of this phenomenon, the fact can be that book reading is not suitable for multitasking. Parallel with this, youngsters spend little time on reading news, and if they do, mostly on the sites of social media. It would not be a problem, but they consider the information in social media, especially the one from celebrities, more authentic than that from other sources. As a consequence of this, the authenticity of the information received from parents and teachers is reducing. (Danó, 2018)

The most typical mode of adolescents' internet use is an active existence on the sites of the social media. According to the data of Hungarian Youth 2016, about 80% of youngsters aged 15-29 are the members of minimum one of social media, and they check the posts there at least once a day (Székely & Szabó, 2016). Most of Hungarian adolescents have an account on Facebook. Although children under 13 could not have it, according to the research results of Sipos and Császár (2018), one-fourth of them has their own Facebook account. They also state that nearly half of today teenagers have an account on three different social media.

One of the most significant attributes of social media that our online profile is different from the real offline one. According to Greenfield (2015), on the sites of social media the real true self is displaced by an exaggerated, ideal self. She calls it social networking self and states that these 'personal identities might be constructed externally and refined to perfection with the approbation of an audience as priority' (p.265). Sites of social media provide opportunities for the distortion of the self on an extreme level, due to which an increasing number of people can be detected whose self-confidence is significantly growing without real high-level performance. Social media offer people with low self-esteem a perfect platform where they could show off, presenting the positive and / or wishful and dreamed happenings of their lives for the audience of the Internet. (Szabó, 2020a) Tari (2015) designates this phenomenon as the parade of happiness.

2.2 The trap of stereotyping

Categorizing people according to their age, drawing consequences and labelling them on the bases of it has some traps. Being included in the same generation just according to the date of birth, people could develop absolutely different competences and have a different way due to their place of living, family background, socialization, education, and work (Buda, 2019). Moreover, researches aiming to find differences between the habits of generations mostly focus on white-collar workers, which provides a rather one-sided picture about a generation (Nemes, 2019). The question arises: why we generalize, what we benefit from categorizing people into generations. Stereotypes grant safety how to answer questions, how to solve problems and create an illusion – however false it is – that we have a proper picture about a group and so, we could identify, interpret, and handle situations regarding them. Nevertheless, it is chiefly reducing complex problems to a simpler and logical yet not totally reliably explanation (Giddens, 2013).

3. Teaching generation Z

3.1 School: one place – five generations

Considering how people gain and process information and use knowledge and comparing it with the aptitude and proficiency of digital tool usage, it could be declared that the best place for perceiving and acknowledging generation gaps is public education. Prievara's (2015) words perfectly illustrate today situation: in public education, all students were born in the 21st century, while all teachers – in the 20th; or by the notions of Prensky (2001): all teachers are digital immigrants, while all students are digital natives. Today youth can '…acquire cultural knowledge of devices that supports their self-learning, develops their skills and notions, and provides valuable experience from the viewpoint of knowledge building and knowledge sharing.' (Tóth-Mózer & Kárpáti 2016: 121) It is a real challenge for teachers, mostly belonging to gen X or baby-boom, who first met the Internet and digital devices in their young adulthood, to arouse and maintain the interests of gen Z and Alpha, who have been brought up surrounded with digital gadgets, have got used to rapid and visual stimuli and could focus on the same thing for a very short time (Csikósné, 2019; Szabó, 2019).

3.2 Learning habits of gen Z

Using the Internet and searching for information in the world wide web influences generation Z's brain activity. According to professor Small's (2009) experiment, in the brain of people who spent minimum one or two hours a week searching on the Internet changes could be detected: their brain activity became more widespread on a particular territory; neural pathways supporting traditional mental functions, such as book reading, become weaker, while new connections are forming (Carr, 2014). Small (2009) declares that searching on the Internet make human brain work, just like doing crossword puzzle; however, that intensive brain work may prevent deep thinking and learning if it becomes the primary way of thinking. Continuous mental coordination and decision making derive human attention from the interpretation of texts, so while reading on the Internet, we sacrifice our skill that enables deep reading, and we could become the pure decoders of information. (Carr, 2014). Based on the studies, Szőke-Milinte (2019) states that the attention of generation Z is changing.

Working memory, as a sort of short-term memory, plays a significant role in transforming information into long-term memory, and so in formulating our knowledge. The working memory could store only a small amount, 7 pieces, of information. On the other hand, information stored only in the working memory quickly disappears. The depth of our intelligence depends on the fact whether we are able to transform information from working memory into long-term memory. (Carr, 2014) Due to web 2.0 applications, people, especially generation Z members, meet the kind of information flood that working memory is unable to handle and could transfer only a small amount of information into the long-term memory. Moreover, the transferred information is so diffuse and mixed that the brain cannot find and recall it. It means that the working memory is so burdened that it cannot maintain its ability to store and elaborate information, to fit new information into the long-term memory and to form links between the new and the old information (Szőke-Milinte, 2019).

3.3 The role of teachers in the learning process

Teachers' role is inevitable in education. If education would like to be successful and efficient, if teachers would like to involve gen Z students into the learning process and make them motivated, they should rely and build on zappers' way of communication, gaining information and learning: on their creativity, working in teams, network learning, and rapid feedback. If they do not want to compete with students' smart devices during lessons, they must acquire how to apply these tools for learning and gaining scientific information in the framework of the education system. It is a significant question what competences teachers should have that they could build digital devices into their work and adapt digital methods. The standards that are suitable for measuring and qualifying both teachers and teacher training institutes have been elaborated. The system of competences, worked out by Lakatos and Kárpáti (2009), contains the following elements:

1. Notions in accordance with the ICT application.
2. Planning and accomplishing lessons supported by a computer.
3. The use of computers for organising class work, for continuously assessing and examining students.
4. The use of ICT for gaining information and learning.
5. Knowing and keeping social, ethical, legal, and health care rules in connection with information culture.

Regarding new-generation and innovative methods that motivate students and make them work continuously in the lessons, experts list the old-new project work, BYOD, and gamification. The project is an open and flexible method that fits the requirements and learning habits of gen Z in many ways. As it needs social cooperation, it develops human relations, social competences and teaches students to work in groups. It contributes to the development of creativity, problem-solving and critical thinking; increases the number of parallel interactions, which intensifies students' activity and attention. Moreover, cooperative project work, which needs active personal involvement, leads to better learning results. (András, et.al., 2016a)

Making the technology an integral part of learning is considered essential today. BYOD in the classroom has several benefits for all participants of the educational process as it offers a new method of learning: learning by doing. It increases students' participation, collaboration, and communication. Using their own devices in the lessons, students have more authority over their own learning, the consequence of which is that learning becomes student-driven (Kar, 2015). According to Bartal's (2019) finding, most teachers would support the introduction of BYOD-method at school and using students' own devices in the learning process. However, they highlighted it is obvious to lay down general rules, to communicate and enforce them to all teachers, students, and their parents. Gamification is another proper method to motivate generation Z. Besides taking advantage of the opportunities provided by using ICT devices, this method employs the motivation elements of a game, such as collecting points, levelling up, and competing, that meets gen Z's requirements, confirms positive experience gained during learning, and strengthen students' long-term commitment towards learning and acquiring knowledge. (Csikósné, 2019)

Besides devices and methods, another significant fact should be taken into consideration: in the digital age, the ability to gain information depends on the factors which networks you belong to and what contacts you have. To be able to find the right way in the continuously increasing pile of information you need not only the ability what and how to learn but also it gets more and more important how to find the suitable pieces of information. (András, et.al., 2016c) Generation Z uses digital devices, which not only flood them with a lot of information and stimuli but brings the wish to be constantly in contact (András, et.al., 2016a). Their need to be in contact with their peers could formulate the base of a new mode in education. The new network-based education, called connectivism, and the so-called connected knowledge is a kind of new method with the help of which one could understand the new type of learning methods in the digital age (András, et.al., 2016c). Connectivist learning is realised not only in the social interaction of individuals and the share of knowledge takes place through network connections. (Wang, Chen & Anderson 2014)

Applying new teaching methods requires new teacher roles: unlike being the only source of knowledge, 21st century teachers must work as facilitators, who help solve problems with asking questions and making students focus their attention. Facilitator teachers need new competences: instead

of being the centre of the educational process and the only source of knowledge, they should explore students' previous information and use it as a base for building new knowledge; support students' inquiry and exchanging their views; put an end on fearing from making a mistake and consider errors as an opportunity to learn; encourage students to ask questions and search for evidence; support students ability to direct their own learning process; develop critical thinking and motivation; create a proper atmosphere for cooperation; and provide an opportunity for reflection. (András, et.al., 2016b)

As ICT technology is an inseparable part of our everyday life and it will play a much more important role in our future life, it is fundamental to provide proper knowledge about technology and its use for students until the mandatory period of education. Teachers should educate their students to become digital citizens acquiring all the nine elements of digital citizenship: digital access, commerce, communication, literacy, etiquette, law, rights and responsibilities, health and wellness, and security. Acquiring these competences, students will be able to make both rational and reasonable decisions and live in the digital space following ethical and equality principles. Teachers have a significant role in forming students' attitudes towards digital technology, using the Internet and digital information, as well as applying digital sources and creating digital content. (Szabó, Nestik & Patrakov, 2019)

4. The research

4.1 Research process

Unlike most empirical papers, this article presents the result of two researches focusing on the same topic; however, asking different target populations. The aim of this paper is to compare the opinion of the two groups of people. The first survey was carried out at the beginning of 2019 among secondary school teachers by a self-administered paper questionnaire. Eight Hungarian secondary schools took part in the survey, they were different by the type of education (grammar school, technical secondary school, vocational school) and the maintainer (state and foundational). The sample of the research was 143.

Teachers were asked about the prevalence of gen Z's behavioural patterns, and respondents answered on a 5-grade Likert-scale, where 1 meant never and 5 meant regularly. Variables included statements referring to students' behaviour at school (*They cannot concentrate for a long time.*), to their offline behaviour and their emotions (*Show anger, aggression, and impulsiveness.*) and to their behaviour on the Internet (*They consider online "friends" they have never met in real life to be "close friends", They share intimate photos of their private life in social media.*).

The second research was conducted at the beginning of 2020 among secondary school students with a self-administered digital questionnaire. The questionnaire was posted and shared on Facebook and passed to students through secondary school principals and teachers, acquaintances, colleagues, and parents to whom the survey was sent in email or as a private message. 264 responses were received. The aim of the research was to know to what extent the net generation accepts generation stereotypes typical to themselves. Variables were grouped into five categories: 1) Attitudes and habits, 2) Studies and interests, 3) Activities in online space, 4) Usage of devices, 5) Social networks. Respondents evaluated statements on a five-grade Likert-scale, where 1 meant it is absolutely not true, and 5 – it is entirely true.

Regarding the schools that were involved in the two researches, there is a big overlapping, which provides the basis to compare the results. The hypothesis of the survey was that there is a significant difference between the opinions of teachers and students. While teachers strongly believe that generation stereotypes are true and see dotcom kids spending their time on the Internet, sharing the smallest events of their life on the sites of social media, and not being interested in school and learning; adolescents think otherwise. The members of gen Z reject some generation stereotypes, especially the ones that refer to the conscious or irresponsible behaviour in the online space.

4.2 Results of the researches

The first research focused on teachers' opinions on their students' behaviour. As it was mentioned above, most teachers working in public education belong to generation X or even baby boom, while all students are Zers. Net generation behaviour and value system is significantly influenced by digital technology, the Internet, and social media, the consequences of which could be seen in school too. Today adolescents have undoubtedly different attitudes towards school, learning, knowledge, as well as their peers and teachers from the one that older generations had.

Although adolescents have always had protestive or even rebellious behaviour, according to teachers' view, these behavioural patterns appear not too frequently: they are in between 3 and 4 – sometimes and often (*They say that life is pointless.* – 3.12; *They are secretive, lonely, and daydreamers.* – 3.51; *They show anger, impulsiveness, and aggression.* – 3.73). On the other hand, behavioural patterns that are closely connected to the Internet appear most frequently, minimum often or more frequently. Teachers consider that in students' life digital technology, smartphones, and social media are on the first place: *they regard social media acquaintances as close friends* – 3.80; *when walking in the street they deal with their smartphones instead of watching out* – 4.27; *they share private photos in social media* – 4.32; and *wherever they are, they always take selfies* – 4.49. The Internet and social media have a powerful impact on activities connected to school and learning, too: *students cannot concentrate for a long time* – 4.15; and *they spend time on the Internet instead of learning* – 4.30. However, cyber bullying – both when adolescents are bullied and when they bully their peers – happens the least frequently. Nevertheless, means (2.62; 2.97) warn taking the problem seriously as the prevalence of these behavioural patterns is nearly sometimes.

Table 1: *Teachers opinion on the prevalence of students' behaviour*

They have already bullied others on the Internet.	2.62
They have already been bullied on the Internet.	2.97
Many times they say that life is pointless.	3.12
They say that some people are against them.	3.33
They behave sexually coquetting.	3.34
They blame on or threaten other people.	3.40
They take sexually coquetting pictures of themselves.	3.49
They are secretive, lonely, and daydreamers.	3.51
They have difficulty to speak what happened in school.	3.59
They are indifferent to happenings, lost empathy.	3.60
They openly express their attraction to different social groups and subcultures.	3.63
They use neologisms when speak.	3.73
They show anger, impulsiveness, and aggression.	3.73
They consider online "friends" they have never met in real life to be "close friends".	3.80
They cannot concentrate for a long time.	4.15
When walking in the street, they deal with their smartphones and do not pay attention to traffic.	4.27
They spend time on the Internet instead of learning and doing homework.	4.30
They share photos of their private life in social media.	4.32
When they go somewhere, they take selfies instead of watching sights.	4.49

It was examined if there is a correlation between the activities connected to school and learning and behaviour related to the Internet and social media. Three variables were taken in connection with school: students cannot concentrate for a long time, spend time on the Internet instead of studying, and have difficulty to speak what happened at school. In many cases the correlations between school-related and internet-related variables are significant, all of them are positive and many of them are medium-strong. It is not surprising that nearly all internet-related activities have a significant correlation with the variables that refer to the time spent on the Internet instead of doing homework: *they consider online friends as close friends* (r=0.392); *they deal with their smartphone in the street* (r=0.271); *they always take selfies* (r=0.244); *they share private photos in social media* (r=0.456); *they have been bullied on the Internet* (r=0.178). On the other hand, it should make educators and even parents think that variables referring to cyber bullying *(they have been bullied* and *they have bullied others*) have significant correlation – not too strong, though – with the variable that *students have difficulty to talk what happened at school* (r=0.309; r=0.304). However rarely cyber bullying happens – as teachers considered these activities the least frequent – adolescents do not or could not speak about it to adults, which may deepen

the hurts, lengthen the sufferings, and decrease the opportunity to overcome them. Correlations refer to the fact that there is a connection between adolescents' behaviour in social media and at school and their behaviour and activities in the cyberspace have an impact on their behaviour in school surroundings.

In the second research, adolescents were asked to evaluate generation stereotypes. According to the opinions, zappers agree with many stereotypical statements, especially with the ones that refer to their attitude and behaviour in the online space, and the ones that regard their studies. They significantly agree with the facts that they always have their own smartphones with them (4.33), actively participate in at least two social media sites (3.76), and do multitasking (3.6). They also assume that some statements connected to learning and future jobs are mostly true: they should make more efforts to learn better (3.83), prefer to have a job with high income (4.22), and are eager to find unique solutions (3.75). Table 2 contains the most important and interesting opinions referring to the level of adolescents' agreement.

Table 2: *Adolescents' opinion (level of agreement) on stereotypes about gen Z*

Category	Stereotypes	Level of agreement
Studies and interests	They could reach better results at school if they made more effort to learn.	3.83
	They are eager to find unique solutions.	3.75
	They are open towards others' problems.	3.75
	They cannot concentrate for a long time at school while studying.	2.73
	They do not have plans for the future.	1.79
Activities in online space	They are aware of possible risks in the online space that can influence them.	4.44
	Wherever they go, they have their mobiles with themselves.	4.33
	They could differentiate between sources containing authentic or fake news.	4.08
	They are annoyed if photos or information about them are shared without their permission.	3.64
	They spend more than 2 hours on the Internet playing computer games or in social media.	3.45
	If they go somewhere or do something, they post it in social media.	1.50
	If they go somewhere, they take selfies instead of seeing the sights.	1.39
Attitudes and habits	Becoming adults, they quickly would like to get a well-paid job.	4.22
	Appearance is important to them.	3.75
	They often use neologism both in writing and orally, which is not understood by adults.	3.32
	They do not arrive at meetings on time.	2.17
	They do not like either study or work.	2.12
Usage of devices	Wherever they go, they have their mobiles with themselves.	4.33
	They generally do more activities on their smart devices.	3.60
	They could listen to other people talking to them while they are phoning.	3.49
	They very often (several times an hour) check their messages on the Internet.	3.34
	They often do not recognize happenings around them when they do something on their mobiles.	2.38
Social networks	They have an account and are active members on more than 2 sites of social media.	3.76
	They have already been bullied on the Internet.	2.25
	They consider online friends they have never met in real life to be close friends.	2.22
	They prefer managing conflicts online, in writing to doing it personally.	1.89
	They have already bullied others on the Internet.	1.67
	They have already shared sexually coquetting photos of themselves in social media.	1.30

Opposite to some statements about smartphones and social media, they definitely deny several stereotypes, especially the ones with negative content, such as they do not recognize happenings around them when they do something on their mobiles (2.38) they are lazy and do not like either learning or working (2.12), do not have plans for the future (1.79), consider social media friends as close friends (2.22), post everything in social media (1.5), always take selfies (1.39), and share sexually coquetting pictures of themselves (1.3), have been the victims of cyber bullying (2.25), have bullied others (1.67). Moreover, Zers consider themselves more conscious when doing any activities in the online space than older generations, their parents and teachers, are convinced about it. Adolescents claim that they are aware of the possible online risks (4.44), could differentiate between authentic and fake news (4.08), and are annoyed when their peers share photos or information about them without their advance permission (3.64). According to their opinion, members of generation Z are more aware of netiquette: how to behave consciously and safely in the online space, which means they confute many stereotypes generation X believes about them.

The interpretation of the research results indicates there are fundamental differences between teachers and students' opinions in many cases. On the one hand, the two researches were conducted mainly in the same group of schools, which provides the basis for comparison. Moreover, both target groups expressed their view on a 5-grade Likert-scale. On the other hand, it is a bit difficult to compare the result; first, there is only a little overlapping between the variables of the two researches; second, the opinions of the two target populations were asked in different ways: teachers claimed the prevalence of students' behavioural patterns and activities, while students expressed their level of agreement with generation stereotypes. Taking into consideration all this, variables that are totally or mostly refer to the same phenomenon in the two researches were compared. It was examined with Paired Sample Test if there is a significant difference between the two groups' views. Table 3 presents the result of the analysis.

Table 3: *Difference between adolescents and teachers' opinion*

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
They are often angry and impulsive, even aggressive.	-,888	1,623	,136	-1,156	-,620	-6,542	142	,000
They use neologism.	-,317	1,480	,124	-,562	-,071	-2,552	141	,012
They spend time on the Internet instead of learning.	-1,112	1,473	,123	-1,355	-,868	-9,025	142	,000
They cannot concentrate for a long time.	-1,570	1,451	,122	-1,811	-1,330	-12,899	141	,000
If they go somewhere or do something, they post it (events of private life) in social media.	-2,841	1,204	,102	-3,043	-2,638	-27,723	137	,000
If they go somewhere, they take selfies instead of watching the sights.	-3,092	,959	,081	-3,251	-2,932	-38,395	141	,000
They consider online friends they have never met in real life to be close friends.	-1,681	1,683	,142	-1,961	-1,401	-11,858	140	,000
They have already been bullied on the Internet.	-,707	2,011	,174	-1,052	-,362	-4,054	132	,000
They have already bullied others on the Internet.	-1,131	1,644	,144	-1,416	-,845	-7,841	129	,000

Based on the table, the variables that show the biggest difference between teachers and students' views refer to generation Z behaviour in the online space, more closely, the consciousness or non-

consciousness of adolescents. While teachers claim the most typical attributes of teenagers that they show off, as they very often take selfies and post photos of their private life in social media, adolescents declare that this type of attitude is absolutely not or rather not typical to them. According to stereotypes, cyber bullying is thought to be quite typical among adolescents – both bully others and being bullied. Although the difference between teachers and students' opinions is significant in both cases, the difference between the means is bigger in case of active bullying: generation Z claims they less frequently bully their peers than the teachers believe. Regarding net generation's social network in the online space, teachers strongly assume that students consider their online acquaintances as close friends. However, adolescents claim this stereotype is rather not true.

Except for the behaviour in the online space, a significant difference can be found between views referring to learning. While teachers are convinced that adolescents often spend time on the Internet instead of learning and doing homework, as well as students cannot concentrate for a long time, the members of generation Z deny it. Examining Table 3, it could be stated that there is one variable where the difference between the opinions of the two target populations is rather small; it is still significant, though. Both groups claim that gen Z often and with pleasure use neologism in their communication, even if it is not perfectly understood by adults.

5. Conclusion

The question is how teachers could rely on adolescents' strengths and weaknesses in the online space in the teaching-learning process, how they could build on their advantages and improve disadvantages. The basis of this consideration should be the fact that teachers must educate digital citizens with all the nine elements of it.

Taking into consideration generation Z's attitude, behaviour, and activities – especially opinions about themselves – it is clear that they think they are mostly aware of netiquette and behave rather consciously in the online space: they are aware of possible online risks, could differentiate between authentic and fake information, and they are annoyed when their photos are shared without their permission. However, they rarely participate in cyber bullying, post events of their private life and take selfies, and hardly share coquetting photos in social media. However, their netiquette competence is worth checking as it might need some improvement.

On the other hand, teachers should rely on adolescents' digital competence and the fact that they always have their own smartphones with them. Students' own devices should be incorporated into the teaching process – not only at home for doing homework but also in the lessons. As students regularly check their own mobiles, teachers had better include these devices into the learning process, use students' attraction towards digital technology and show them what they could apply it for besides chatting on the sites of social media. Instead of banning the usage of mobiles at school, teachers should let gen Z use them in the teaching-learning process, which might motivate students and make school more interesting for teenagers.

Regarding their characteristic features, Zers claim they are creative, love working in teams, and open to others' problems. As for creativity and being team workers, it was confirmed by teachers too, working in higher education, though (Szabó, 2018). If teachers would like to make the teaching-learning process more efficient and their students more motivated, they should take the benefit from these features and involve project work giving students tasks where they could work in groups and implement their unique and creative ideas. Building on adolescents' strengths, such as digital competence, working in teams, creativity, and improving their weaknesses, such as short-term attention and memory, could make the teaching-learning process not only more efficient but also more attractive for both students and teachers.

BIBLIOGRAPHY

András, István, et.al. (2016a): Képzők képzése. DUE Press. Dunaújváros.

András, István, et.al. (2016b): Módszertani megújulás a felsőoktatásban: Az új oktatói szerepnek megfelelő oktatásmódszertani megközelítés. In: Dunakavics. 4. 25-62.

András, István, et.al. (2016c): Tanuláselméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. In: Maior, Enikő, Tóth, Péter & Varga, Anikó (edit.) Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl. Budapest, Magyarország. 355-375.

Bartal, Orsolya (2019): Mobiltelefonok az oktatásban: szabályok, normák, értékek. Képzés és Gyakorlat. 17. 3-4. 129-136.

Buda, András (2019): Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. Magyar Tudomány. 2019/01. 120-129.
Carr, Nicholas (2014): Hogyan változtatja meg agyunkat az internet? – A sekélyesek kora. HVG Könyvek.
Csikósné Maczó, Edit (2019): A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. Képzés és Gyakorlat 17. 3-4. 23-32.
Danó Györgyi (2018): Hatások és kölcsönhatások – Gyermekek mint fogyasztók a változó médiakörnyezetben. In: (Gabos Erika (edit.): A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra IX. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete. Budapest. 54-60.
Fegyverneki, Gergő & Bene, Viktória (2018). Útjelzők a digitális világhoz: trükkök az internetbiztonság tanításához. In: V. Internet Konferencia. „Az internet hatása a gyermekekre és fiatalokra". Budapest, 2018. október 2.
Giddens, Anthony & Sutton, W. Philip (2013): Sociology. Polity Press. Cambridge. UK.
Greenfield, Susan (2015): Mind Change: How Digital Technologies Are Leaving Their Mark On Our Brains. Random House. New York.
Kar, Sandip (2015): Using BYOD In Schools: Advantages And Disadvantages. https://elearningindustry.com/using-byod-schools-advantages-disadvantages [Date of download: 01.08.2020.]
Kósa, Éva (2018): Digitális Galaxis II: Digitális galaxis a változások fényében. In: (Gabos Erika (2018. szerk.): A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra. IX. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete. Budapest. 144-157.
Lakatosné Török, Erika & Kárpáti, Andrea (2009): Az informatikai kompetencia, a pedagógiai gyakorlat és az innovációs sikeresség összefüggései az Európai Digitális Tananyagportál magyar kipróbálói csoportjában. Magyar Pedagógia. 3. 227-259.
Lakossági internethasználat. Online piackutatás 2017. Kutatási jelentés az MNHH részére. http://nmhh.hu/dokumentum/195102/lakossagi_internethasznalat_2017.pdf [letöltés ideje: 2019. 02. 10.]
Nemes, Orsolya (2019): Generációs mítoszok. HVG könyvek. Budapest.
Nestik, A. Timofej, et. al. (2018): Technophobia as a cultural and psychological phenomenon: Theoretical analysis. *Interação: Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*. 20. 1. 266-281.
Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. In: *On the Horizon.* NCB University Press 2001. Vol. 9. N. 5. https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [Date of download: 10.02.2019.]
Prievara, Tibor (2015): A 21. századi tanár. Neteducatio Kft. Budapest.
Sipos, Edina & Császár, Miklós (21018). Gyermeki szokások, tanári realitások Bűvösvölgy látószögéből. In: (Gabos, Erika (edit.): A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra IX. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete. Budapest. 49-53.
Small, Gary & Vorgan, Gigi (2009): iBrain: Surviving the technological alteration of the modern mind. HarperCollins Publishers.
Szabó Csilla Marianna (2018): Oktatói elvárások vs. hallgatói kompetenciák. Mikor lehet sikeres a felsőoktatási karrier? In: Fodorné, Tóth Krisztina (edit.) A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció: Social and Economic Benefits of University Lifelong Learning : Research – Development and Innovation. Debrecen, Magyarország. MELLearN Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület. 30-57.
Szabó Csilla Marianna (2019): Digital Competence of Teachers – How do we Teach Generation Z? In: András, István; Rajcsányi-Molnár, Mónika (szerk.) East West Cohesion III: Strategical study volumes. Subotica, Szerbia: Čikoš Group, 197-206.
Szabó, Csilla Marianna, Nestik, Timofej Aleksandrovich & Patrakov, Eduard Viktorovich (2019): Nemzetek közötti különbségek az új technológiákhoz való viszonyulás esetében. In: Borsos, Éva, Horák, Rita, Kovács, Cintia & Námesztovszki, Zsolt (edit.) Mobilitás: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Szabadka, Szerbia. 184-196.

Szabó, Csilla Marianna (2020a): A serdülők kockázatviselkedése az interneten – mit gondolnak a jelenségről a pedagógusok? In: H., Varga Gyula (edit.) Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában. Budapest, Magyarország: Hungarovox Kiadó. 79-91.

Szabó, Csilla Marianna (2020b): Поведение подростков - активных пользователей Интернета. Результаты исследования педагогов Венгриии и России. In: Panov, Viktor Ivanovich (edit.): Экопсихологические исследования - 6: Экология действа и психология устойчивого развития. Kurks, Russia, Закрытое акционерное общество "Университетская книга" 491-495.

Székely, Levente & Szabó, Andrea (2016). Magyar ifjúságkutatás 2016. Ezek a mai magyar fiatalok! http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/atoms/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web_0.pdf [Date of download: 10.06.2019.]

Szőke-Milinte, Enikő (2019): A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban. In: Kaposi, József & Szőke-Milinte Enikő (edit): Pedagógiai változások – a változás pedagógiája. Budapest: Szaktudás Kiadó Ház. 130-144.

Tari, Annamária (2015). Generációk online. Tercium Kiadó. Budapest.

Tóth-Mózer, Szilvia & Kárpáti, Andrea (2016): A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében. Magyar Pedagógia. 2. 121-150.

Wang, Zhijun, Chen, Li & Anderson, Terry (2014): A Framework for Interaction and Cognitive Engagement in Connectivist Learning Contexts. In: The International Review of Research and Open and Distance Learning. Vol. 15. No 2. 121-141.

MOBIL ESZKÖZÖKKEL TÁMOGATOTT ANYANYELVI ÓRA

SZÉL ÁGNES
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerb Köztársaság
szelagi1994@gmail.com

Mentor: Kovács Cintia

Összefoglaló

Munkám témája a mobil eszközök felhasználásával kapcsolatos kutatás anyanyelvi órákon. Célom, hogy ismeretet szerezzek arról, hogy a jelenlegi pedagógusjelöltek milyen hozzáállást mutatnak az okostelefonok használatáról a tanítási-tanulási folyamatban.

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első-, másod-, harmad- és negyedéves, illetve mesterképzős magyar anyanyelvű óvó- és tanító szakos hallgatóival egy felmérést végeztem.

Eredmények: a pedagógusjelöltek többsége használt mobil eszközt óratartásuk során, a tanulók sokkal motiváltabbak, érdeklődőbbek, együttműködőbbek lettek a tanítási órákon. A pedagógusjelöltek szerint az okos eszközök használatának van pozitív hatása is a tanulók nyelvi sajátosságainak fejlődésére. Alkalmazásokat, oktatóvideókat, képeket, hanganyagokat használnak a tanítás-tanulás folyamatában a diákok fejlesztése, fejlődése céljából. Az applikációk alkalmazásával a tanulóinkat sokoldalúan tudjuk fejleszteni úgy, hogy élménydús, maradandó ismeretelsajátításban vesznek részt.

Kulcsszavak: *mobil eszköz, alkalmazás, motiváció, fejlesztés, élményszintű tanulás.*

1. Tanulási környezet:

A tanítási-tanulási folyamatban a tanulás eredményességére jelentős hatással van annak közvetlen környezete. A környezet alatt általában az osztálytermek adottságaira gondolhatunk, ami a taneszközöket foglalja magában. A taneszközök jelenünkben is alkalmazható értelmezése Tompa Klára (1997): *Taneszköz* címen a Pedagógiai Lexikonban (Báthory és Falus, 1997) található meg. Négy csoportját különbözteti meg (Benedek, 2013):

a) Háromdimenziós eszközök: természeti tárgyak, gyűjtemények, kísérleti eszközök, modellek, mérőeszközök, hangszerek, stb.
b) Nyomtatott eszközök: tanári kézikönyvek, feladatgyűjtemények, faliképek, tankönyvek, szótárak, feladatlapok, stb.
c) Oktatástechnikai anyagok: információ hordozók, auditív anyagok: hanglemezek, hangszalagok; vizuális anyagok: diafilmek, írásvetítők; audiovizuális anyagok: videófelvételek, oktatócsomagok, multimédia, stb.
d) Oktatástechnikai eszközök: segédeszközök, auditív eszközök: lemezjátszó, cd-lejátszó; vizuális eszközök: diavetítő, írásvetítő; audiovizuális eszközök: oktatógépek, televízió, multimédiás PC, stb. (Benedek, 2013).

1.1. Web 2.0-ás környezet

Az oktatás, főleg a tanulás környezetének fejlődésében egy „térbeli” átalakulás zajlott le az idők folyamán. A legnagyobb változást a tanulási környezetben az internet kiterjedése és a web 2.0 mozgalom jelenti (Benedek, 2013).

A web 2.0 környezet fogalma olyan nyitottságot jelent a kommunikációt tekintve, amelyhez olyan szolgáltatások tartoznak, amiket fejlett IKT eszközök segítségével ingyenesen vagy alacsony költségek

által használhatóak. Ilyen szolgáltatások közé tartoznak: a közösségi oldalak, képmegosztó oldalak, videómegosztók, különféle blogok, szerkeszthető ismerettárak, hírforrások, stb. Pedagógiai szempontból a legfontosabb, hogy a felhasználók a tartalmakat közösen készítik, és az így kialakult tudást megosztják egymással.

A virtualitás (kézzel nem fogható, valódit utánzó) megkönnyíti a kommunikációt a pedagógus és tanulók között. Ez egy olyan környezet, amely hatékonyan támogatja a tudás megszerzését és annak folyamatos újítását (Benedek, 2013).

2. Tanulási formák

Benedek (2013) szerint a tanulási formákat a következőképp oszthatjuk fel:

a) Informális tanulás: színtere a szülők, rokonok, baráti kör. Intézményi háttere nincs, a család nevelő-oktató hatásának van kiemelkedő szerepe. A személyiség fejlődésére nagy hatással van a megfelelő tanulási technikák, kommunikációs kultúra kialakítása.
b) Formális tanulás: intézményekben valósul meg, formalizált tananyagok tudástartamának elsajátítása van a középpontban. A tanulási szakaszokat formalizált értékelés zárja le, amihez bizonyítvány kapcsolódik. A tanulási forma szervezője a pedagógus.
c) Nonformális tanulás: olyan tudásanyag átadása és elsajátítása során valósul meg, ami hivatalos bizonyítvánnyal nem zárul, alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett szerveződik. Ilyenek a munkahelyen, érdeklődési csoportok (sportoktatás, művészeti és zenei tanfolyamok) keretében zajló tanulás.

Mindhárom tanulási forma az életünk során hozzájárul ismereteink megszerzéséhez, tudásunk folyamatos megújításához. Az informális tanulás életünk kezdeti szakaszában, a formális tanulás a tankötelezettség és iskolai végzettség elérése során, és a nonformális tanulás a felnőttkori ismeretszerzésnél van jelen (Benedek, 2013).

3. Tanulás - idő és tér

A tanulás intenzitása és a tanulással eltöltött idő a tudásunkra közvetlenül hatással van. Sajnos a mai világban sűrűn korlátba ütközik a személyes jelenlét-kommunikáció, ugyanis mindig és mindenütt jelen lenni lehetetlen. Ezért jelent meg a mikroelektronikai eszközök (programozható eszközök) fejlődése és tömeges elterjedése. Az IKT eszközök használata felgyorsította és az ember igényei szerint személyessé tette a kommunikációt, lehetőséget adva a kapcsolattartásra, tanulócsoportok kialakítására és a tudás könnyebb átadására, elsajátítására (Benedek, 2013).

4. Tanulás, mint folyamat és élmény

A tanulók szemszögéből tekintve a tanulás olyan komplex (összetett) folyamat, ami több csatornán érkező információ feldolgozásából áll, amit tudássá és a gyakorlatban is használható készséggé kell átalakítani (Verebics, 2013). A pedagógusnak törekednie kell arra, hogy előadásának sikere legyen, ami nagyban függ az előadás módjától, beszédtechnikától, előadói személyiségtől, stílustól. Emellett nagyon fontos az előadás során a hallgatóság aktiválása. Kísérletek bizonyították, hogy a tanulók a hallottak 20%-át tudják csak megjegyezni, ezért nagyon fontos az ismeretek szemléltetése, gyermekek bevonása, aktivizálása az új ismeretek elsajátítása érdekében. a tanítás-tanulás folyamata akkor lesz igazán eredményes, ha a tanuló aktív, érdeklődő, a tanulásban érdekeltté válik. A hagyományos tanulási környezetben ez nehezen valósítható meg (Verebecs, 2013).

A mai gyermekek nem ismerik az okostelefon nélküli világot, folyamatosan a multimediális kommunikáció világát élik, ebben a világban tanulnak leggyorsabban. Ez a világ motiválja őket leginkább, ezzel tudunk gyermekeinknek a tanulás folyamatában olyan élményt nyújtani, amivel maradandó, emlékezetes ismereteket szerezhetnek (Nyíri, 2008).

5. Digitális tanulás

A mai generációk egy digitális világba születnek bele. Az internet legújabb alkalmazásai lehetővé teszik a digitális eszközökben rejlő mindennapi oktatási lehetőségeket. Berenkovics (2013) cikkjében olvashatjuk, hogy a fiatalok részéről már elvárás, hogy a hozzájuk érkező információk minél nagyobb része digitális formában jelenjen meg. Közülük sokuk információ előállítóként is jelen vannak: blogot,

személyes oldalt, iskolai weblapot készítenek, videókat vágnak össze vagy neten talált tartalmakból saját „alkotást” állítanak össze (Berenkovics, 2013).

6. Mobil eszközök

Az okostelefon nem csak egy telefon. Ez az eszköz a következő eszközöket foglalja magában (Balazs, 2014):

- kamera (fényképezőgép, videó)
- számológép
- gps
- gyorsulás és sebességmérő
- tükör
- webböngésző
- kapu mindenféle közösségi oldal felé
- játék stb.

Gergely tanulmányát olvasva találkozhatunk egy felméréssel, miszerint a számítógép rövid idő alatt helyettesítődött/kiegészült okostelefonnal. Romániában 2012-ben 2,5 millió okostelefon volt, 2014-re viszont megháromszorozódott a számuk, 8 millióra növekedett (Gergely, 2016). Hetedikes és tizenegyedikes tanulókkal végzett kutatásból megtudhattuk, hogy otthon a családok 99%-nál van legalább egy okostelefon.

Sólyom 2016-ban egy felmérést végzett, Budapesten és Pest-megyei körzetben, 10 felső tagozatos, 11-14 év közötti általános iskolás tanulóval. A kutatásából megtudhatjuk, hogy a gyermekek szerint az okostelefon olyan eszköz, melynek előnyei: bárkit, bárhol, bármikor gyorsan el lehet érni. Hamar és gyorsan lehet vele információt keresni. Hátránya: meg kell tanulni kezelni és kontrollálni saját használati szokásaikat. Nem csak a jó dolgok, de a rossz hírek is olvashatók rajta (Sólyom, 2016). A felmérésből megtudhattuk, hogy Viber és játék minden gyermek okos eszközén van, emellett rövid, pár perces YouTube videókat is szoktak nézni, aminek nagy része zenei videóklip, sportokról, cuki állatókról szólók. Google Maps vagy más térképes alkalmazás mindenki okostelefonján van biztonsági okokból. A 11-14 éves diákok tanulásra is szokták használni eszközüket: szótáraznak, iskolai gyűjtőmunkát végeznek, olvasónaplóhoz információt keresnek, versenyekre készülnek fel, dolgozatra tanulnak. A gyermekek elmondták, hogy kapcsolataik nem változtak azóta, amióta okos eszközük van. Szerintük a készülék mindenképp segít a kapcsolatok fenntartásában, kommunikációban (Sólyom, 2016).

6.1. Mobil eszközök kategorizálása

Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó 2015-ben a következőképpen kategorizálta a mobileszközöket:

a) Alsókategóriás mobiltelefon: lehetőség van telefonhívások indítására/fogadására, SMS üzenetek váltására.
b) Középkategóriás telefonok: egyedi alkalmazások telepíthetők (Java ME/BREW platformon kifejlesztettek), hagyományos billentyűzettel rendelkezik a készülék, hiányzik a fejlett operációs rendszer.
c) Multimédiás telefonok: fejlettebb multimédiás lehetőségekkel rendelkeznek, pl.: magas felbontású kamera, jó minőségű hang lejátszás. Érintőképernyősek vagy billentyűzettel felszereltek és különböző alkalmazások telepíthetők; de még itt sincs jelen a fejlett operációs rendszer.
d) Okostelefonok: korszerű operációs rendszer vezérli: Android, Apple iOS, Windows Phone. Ezek érintőképernyővel rendelkeznek. A fejlett alkalmazásprogramozási felületnek (API) köszönhetően minden fejlesztő részt vehet az alkalmazások fejlesztésében. Ezeket ingyenesen letölthetővé tehetik vagy pénzért árusíthatják. Lehetőség van: Wifi/3G/4G internetes kapcsolat elérésére, több magos processzorok alkalmazására, magas felbontású kamera és integrált GPS-vevő használatára.

Mobil operációs rendszerek, amelyeken elérhetők a tanuláshoz használható alkalmazások (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015):

a) Android - Linux alapú operációs rendszer, amelyet érintősképernyős mobileszközökre fejlesztett ki a Google által támogatott és általa felvásárolt Android cég.
   Készülékgyártók: Samsung, Motorola, Sony Ericsson, LG, HTC.

b) iOS: Apple alapú operációs rendszer, a cég saját termékén érhető el: iPhone, iPod Touch, iPod, Apple TV.
   Készülékgyártó: Apple.
c) Windows Phone: Microsoft alapú operációs rendszer.
   Készülékgyártó: Microsoft (korábban Nokia), Samsung, Huawei, HTC.

Az alkalmazások nagy része ingyenesen telepíthetők, de vannak olyanok is, amelyekért fizetni kell. Az applikációk keresése során megtekinthetjük, hogy egyes alkalmazásokat hogyan értékelte a közösség. Ezek a visszajelzések kiemelkedően fontosak azért, hogy el tudjuk dönteni, a mi célunknak mely alkalmazás felelne meg leginkább. A legtöbb alkalmazást jelenleg az Android platform tartalmazza (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015).

7. M-learning – Mobil eszközökkel történő tanulás

Az m-learning fogalom jelentése: mobileszközön történő tanulás, vagyis: bárhol és bármilyen hordozható méretű mobileszközön elérhetjük a tanuláshoz kapcsolódó tartalmakat, és elvégezhetjük a tanulással kapcsolatos tevékenységeket, aminek alapvető jellemzői: interaktivitás, együttműködés, azonnali információhoz jutás, személyre szabottság (dr. Abonyi-Tóth és dr. Turcsányi-Szabó, 2015). A mobil tanulás a gyorsabban feldolgozható, rövidebb tananyagok, elméletek, információk feldolgozására alkalmas. Előnye, hogy a tanulás és az új ismeretek gyakorlati alkalmazása között rövid idő telik el, ezért a tanulási folyamat eredménye is jobban mérhető és értékelhető (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015).

7.1. Mobil eszközökkel történő tanulás előnyei

A mobiltechnológiával támogatott tanítás-tanulás pedagógiai előnyei közé sorolható (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015):

a) Interakció: a tanulók egymással és tanítójukkal kapcsolatba léphetnek.
b) Hordozhatóság: könyvekkel ellenben a mobil eszköz könnyebben mozdítható egyik helyről a másikra, lehetővé teszi a jegyzetelést, gépelést akár kézírással, de hangvezérelt formában is.
c) Együttműködés: a távolság nem akadály, lehetőség van együtt dolgozni még akkor is, ha a tanulók egymástól távol vannak.
d) Tanulók bevonása: mindennapjaink részét képezi az okos eszköz, ezért a tanulók szeretik ezeket használni
e) Motiváció növelése: amikor a tanuló a kezében tarthatja, amiről tanul és saját tartalmaik vannak, sokkal elkötelezettebbé válnak tanulás terén.
f) Digitális szakadék csökkentése: mobil eszközök olcsóbbak, sokoldalúbban használhatók, lakosság többsége könnyebben hozzáfér.
g) Just-in-time tanulás: a tanulók bármikor hozzáférnek a szükséges tananyaghoz, növeli a tanulási teljesítményt.
h) Fogyatékkal élő tanulók számára is segítséget nyújthat.

A szakértők szerint a mobil eszközzel támogatott tanítással és tanulással a gyermekek önállóbbak, kreatívabbak, kommunikatívabbak, elkötelezettebbek lesznek a saját tanulásuk iránt, ugyanis teljesen személyre szabott tanulásban lehet részük, önállóan tanulhatnak, és saját tartalmakat állíthatnak elő. A mobil eszköz hordozhatóságával rugalmasságot nyújt és megfelelően kiegészítheti a tanító magyarázatát. A multimédiás tartalmak lehetőséget adnak a széleskörű szemléltetésben. Sokféle tanulási stílust támogat, és olyan intenzív, interaktív tanulási folyamatot tesz lehetővé, amit az online jelenlét támogat. Többféle formális oktatás keretein túlmutató tanulási szituációban segíthet, amikor hasznos eszközként van jelen: mérőeszközök, térképek, stb. bemutatásakor (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015).

7.2. Mobil eszközökkel történő tanulás hátrányai

A legnagyobb hátránya a mobil eszközökkel támogatott tanítási óráknak, hogy az eszköz elszigeteli a közösséget, a szemtől szembeni kommunikációnak szegényes felületet biztosít a pedagógus és diákok között (Kőrösi, Námesztovszki és Esztelecki, 2015).

Az okostelefonnal történő tanítási-tanulási folyamatban a következő hiányosságokat tapasztalhatjuk (Kőrösi, Námesztovszki és Esztelecki, 2015):

- kognitív veszteségek kialakulása: oka az, hogy a személyes kommunikációt virtuális kommunikáció váltja fel
- eltérő kognitív minőség: a papírra írott/nyomtatott szövegek által közvetített információ, illetve képernyőn megjelenő szövegek által közvetített információ okozza
- határtalanság: nem tudunk választ adni arra, hogy a szövegek által hordozott információkat milyen fokig tudjuk képek által hordozott információkkal kiegészíteni.
- különböző személytípusok eltérő mértékben képesek a virtuális környezettel megbirkózni.

8. Mobil eszközök bevezetése az oktatásba

A nagy kérdés: hogyan lehet az okostelefonokat bevonni az iskolai tanulásba? Olyan eszközt alkalmazni, amelyet a tanulók is minden nap használnak? Azt kellene elérni, hogy ne érezzék azt diákjaink, hogy az iskolapadban ülés egy időutazás (Balazs, 2014).

A mobil eszközök bevezetése az iskolákban intézményi szinten nagy kihívásokat jelent, ezért alapos tervezést igényel. Első és legfontosabb, hogy pontosan meghatározzuk a tanulási célokat. Fontos, hogy mindig apró lépésekben haladjunk a mobil eszközök bevezetésével (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015).

8.1. Mobil eszközökkel támogatott tanóra – Kihívások

A mobil eszközök tanórán történő használata során kihívást okozhat az eszközök mennyisége, használata, internetelérés, mobil eszköz alkalmazásának hatásai. A következőkben pontokba szedtem Abonyi-Tóth és Turcsány-Szabó könyvéből azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak a tanítás folyamatára és kihívást jelentenek a tanítók, tanulók számára (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015):

a) Az okostelefon alkalmazása hatással van a tanításon és tanuláson belül az alábbi tényezőkre:
   - tanulásszervezési megoldásokra
   - tanulási környezetre
   - feladatok jellegére
   - tanulói tevékenységekre
   - értékelésre

b) Egyértelmű szabályok kialakítása a mobil eszközök használatával kapcsolatban:
   - a mobil eszközöket az iskola területén kizárólag oktatási célokra szabad használni
   - privát célokra csak a tanítás kezdetét jelző csengő megszólalása előtt használhatja
   - iskola területén a mobil eszközöknek kikapcsolt állapotban kell lenniük, csak tanári felhatalmazással szabad a készüléket bekapcsolni és használni
   - iskola területén a mobil eszközöket olyan helyen kell tárolni, ami nincs szem előtt sem a tanár, sem a tanító számára
   - a tanulók csakis tanári jóváhagyással vehetik elő okostelefonjukat
   - amennyiben a mobil eszköz hangot ad ki, rezeg, szem előtt van, nem engedélyezett formában használja a tanuló, azokat az okos eszközöket a tanár lefoglalhatja az iskolai foglalkozások ideje alatt
   - ha a készülék átadásának megtagadása történik, az fegyelmi következményekkel jár és az iskola a szülőkkel fel veheti a kapcsolatot.

c) Internet elérési lehetőség: vannak olyan iskolák, amelyekben nincs lehetőség az iskola minden területén wifi-elérésre, vagy nem kellő erősségű ahhoz, hogy a mobil eszközök sokasága csatlakozzon rá. Az oktatás folyamán kiemelkedő fontosságú, hogy megbízható és gyors internetkapcsolat álljon rendelkezésünkre.

d) Wifi-kulcshoz való jogosultság: lényeges kérdés merül fel, hogy kapnak, illetve kaphatnak-e a tanulók jogosultságot az internet állandó hozzáféréséhez saját mobil eszközükre is, vagy csak cserélgetett, titkos wifi jelszóval, csakis tantermi munkához használják a vezeték nélküli hálózatot.

e) Mobil eszközök mennyisége: gondot jelent az eszközök mennyisége is, amennyiben nem a tanulók saját tulajdonában van, hanem az intézményhez tartoznak. Az eszközök megfelelő elosztása/kölcsönzése nagy fejtörést okoz.

A közös használatú okostelefonok esetében fontos kiemelni néhány szabályt (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015):

- a tanulók nem változtathatják meg az eszköz kinézetét- háttérképet, betűméret nagyságát, betűtípust nem változtathatnak, jelszavakat nem állíthatnak be
- a tanulók a kezdőképernyőt nem rendezhetik el, játékokat nem tölthetnek le
- a tanulók fényképeket, személyes adatokat nem rögzíthetnek és nem is tölthetnek le a kapott eszközükre
- óra végén minden eszközt össze kell szedni, ajánlatos felcímkézni, megszámozni, így a következő órán beazonosítható, hogy melyik tanuló melyik készüléket használta, és azon tudja folytatni előző órán elkezdett munkáját.

f) Tanítók számára elérhető technológia: saját életükbe be kell, hogy építsék a mobil eszközök használatát. Rengeteg alkalmazás érhető el az okos eszközökön, ami az óra menetét meg is tudja könnyíteni, amennyiben a pedagógusok támogatják annak használatát.

8.2. Mobil eszközökkel támogatott tanóra - tanítók oldaláról

Ahhoz, hogy a pedagógus megfelelőképp építse be a mobil eszközöket a tanítási óráiba, elsősorban ki kell választanunk a megfelelő, tanuló számára hatékony tanulásszervezési formát és módszereket. A módszerek kiválasztása tudatosan kell, hogy történjen, a céloknak megfelelően. Mielőtt neki látnánk a tanítási folyamatnak, gondoljuk át, hogy az aktív tanulás hogyan és milyen folyamatok által valósulhatna meg a tanórán, illetve tanórán kívül. Melyek azok az alkalmazások, digitális eszközök, online felületek, amelyeket ismerünk már és segíthetik, támogathatják az aktív tanulást (Tóth-Mózer és Misley, 2016).

Az okos eszközök használatával kapcsolatban a pedagógus általános kifogása: a tanórán a diák nem fog figyelni. Mással fog foglalkozni, a dolgozat megoldását megnézi az interneten, társaival beszélgetni fog, stb. A tanító számára a mobil eszköz: ellenség, de igyekezni kell, hogy ebből az ellenségből barátot alakítsunk ki. Az okostelefon igenis alkalmas tanulásra és kiváló eszköz (Balazs, 2014).

8.3. Mobil eszközökkel támogatott tanóra – tanulók oldaláról

A tanítás-tanulás folyamatába mielőtt bevezetjük a mobil eszközöket, nagyon fontos felmérnünk diákjaink előzetes tudását az eszköz használatával kapcsolatban. Lényeges szem előtt tartanunk a tanulók korosztályát, fejlettségi szintjét. Mindenképp az eszköz tanórába való bevezetése előtt az adott korosztálynak megfelelő feladatot kell készítenünk és ez által feltérképezhetjük tudásukat. Felmérhetjük az alsós tanulóknál, hogy milyen szinten tudják kezelni okostelefonjukat, a felsős tanulóknál pedig megtudhatjuk, hogy melyek azok az alkalmazások, amiket már ismernek, vagy nem ismernek a tanulók. Az alkalmazások használatának elsajátításához sok segédanyag, oktatóvideó érhető el. A csoportmunka is nagyon jó módja a különféle alkalmazások használatára, ugyanis ilyenkor a csoport mindig ki tud választani egy tanulót, aki a legjobban ért az applikáció kezeléséhez, és segítséget tud nyújtani másoknak. Kiemelten figyelnünk kell arra, hogy maga az alkalmazás használatának megtanulása sosem vehet el annyi, vagy több időt, mint maga a tananyag elsajátítása a mobil eszközről (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015).

8.3.1. Vajdasági magyar diákok okostelefon-használati szokásai a tanórán – felmérés

A M-learning a környékünkön még mindig újdonságnak számít. Más országokban már a 2000-es években is foglalkoztak a mobil eszközök tanórán történő használatával kapcsolatos kutatásokkal. Kőrösi, Námesztovszki és Esztelecki arra keresték a választ kutatásukban (2015), hogy melyek a mobil tanulás lehetőségei, buktatói, hogyan viszonyulnak az új területhez a világban, valamint a diákok hogyan viszonyulnak a vajdasági magyar közoktatásban.

Érdekes megemlíteni, hogy amíg egyes iskolákban tiltják a mobiltelefonok tanítási célú használatát is, addig néhány országban kiemelkedően támogatják az ilyen jellegű bevezetést. Az Európai Unió az M-Learninggel már több projektben foglalkozott a Leonardo Da Vinci projekt keretein belül. A fejlett társadalmak próbálnak profitálni az M-learning lehetőségeiből (Kőrösi, Námesztovszki és Esztelecki, 2015).

Magyarországon sajnos alig találhatunk M-learninggel kapcsolatos munkákat, a szerbiai publikációk adatbázisaiban pedig nagyítóval kell keresni (Kőrösi, Námesztovszki és Esztelecki, 2015).

A vajdasági magyarok körében az M-learninggel kapcsolatos kutatást 11 községben végezték el, 454 diák lett önkéntesen tesztelve. 210 fiú és 244 lány vett részt a felmérésben, 11-14 éves és 15-18 éves korosztályban.

A kutatás célja: a vajdasági magyar diákok hogyan viszonyulnak az M-learninghez, annak otthoni és órákon történő használatához.

A felmérésből megtudhatjuk, hogy nemektől és kortól függetlenül összesen a tanulók 71,81%-nak van valamilyen típusú okostelefonja. Az eszközüket tanulásra tanítási órán és tanórán kívül is használják azok a diákok, akik rendelkeznek mobil eszközzel, főleg a 15-18 évesek körében. A tanulók szerint fontos lenne tanórán is alkalmazni a mobil eszközöket, de ez a vélemény leginkább az idősebb korosztálynál tapasztalható (Kőrösi, Námesztovszki és Esztelecki, 2015).

9. Mobil eszközökkel támogatott anyanyelvi (magyar nyelv) óra

A magyar nyelv és irodalom tanításában különösen fontos a módszertani kultúra újraértelmezése, hiszen olyan nagy óraszámú tantárgyról van szó, amely a szövegértési-szövegalkotási kompetenciák fejleszthetőségével megalapozza a tanulók eredményességét más tárgyak esetében is (Fegyverneki, 2014).

A különböző tevékenységek összeállításánál figyelembe kell venni, hogyan tudjuk a tanulók informatikai ismereteire alapozva az okos eszközöket aktívan és eredményesen felhasználni a tanítási órákon. Fontos, hogy a feladatok hozzájáruljanak ahhoz, hogy a tanulók figyeljenek a helyesírásra, a helyes nyelvhasználatra és biztonságos, hasznos oldalakat látogassanak (Bognár, 2015).

A különböző kvízek használata segítheti a tananyag gyakorlását, az önálló feladatmegoldást, a tudás elmélyülését. Egyes alkalmazások segítségével a diákok otthon is képesek együtt dolgozni egy adott projekten, pl.: Google drive segítségével. A diákok szívesen foglalkoznak interaktív alkalmazásokkal, ahol jó válasz esetén azonnali visszacsatolást kapnak (Sváb, 2013).

Sajnos a nyelvtani ismeretek több okból is távolabb állnak a diákoktól, ezért magyar órán, különösen anyanyelvi anyagrészeknél fontos a jó motiváció. A tanulók sokszor kedvtelenek egy-egy nehézkesnek tűnő grammatikai feladatnál, vagy a grammatikán alapuló helyesírási témánál. Az érdektelenség mögött leggyakrabban az áll, hogy a gyermek nem érti az összefüggéseket, és ezzel kudarcot él át (Fegyverneki, 2014). Egy adott tananyaghoz érdemes úgy elkészíteni a feladatokat, hogy annak megoldásához a tanulók a mobil eszközüket vegyék kezükbe. Bognár (2015) QR-kódok generálását és leolvasását többször is kipróbáltatta a diákokkal. Irodalom órán egy-egy műfaji meghatározást kódolt, amit fel kellett ismerni. Majd magyar nyelvi órán a tanulók szavakat dekódoltak, amelyeket betűrendbe kellett állítani, vagy szófaját kellett meghatározni. Mindez leginkább azért tetszett a tanulóknak, mert okostelefont használtak (Bognár, 2015). Tanári támogatással tudatos felhasználóvá és kreatív alkotóvá válhatnak: a tanulók egyénileg vagy közös munkával készíthetnek tanulást támogató gondolattérképet, kisfilmeket, amelyeket később megoszthatnak egymással az interneten (Fegyverneki, 2014).

A Tagxedo, Szófelhő készítő online alkalmazás előnye, hogy a tanuló kreativitását fejlesztve egy szófelhőt készíthet, amelynek kiválaszthatja színét, alakját, formáját és szövegét. Gondolattérképet a Mindmeister alkalmazás segítségével készíthetnek. A HotPotatoes segítségével a tanulók önállóan készíthetnek keresztrejtvényt, szókeresőt, amivel fejleszteni tudják saját fogalomrendszerüket, szókincsüket (Sváb, 2013).

Általános iskolában a digitális szövegértés alapjai is fejleszthetők. Okostelefonok tanórán való alkalmazásával internetes környezetben megvalósítható a papíralapú szövegértés fejlesztése, amely a gyermekekre motiváló hatással van. A tanulók válaszaikat elküldhetik hozzászólásban vagy a tanári honlap üzenőfelületén. Ez a módszer megfelelő a vázlatkészítés gyakorlására is.

2014-ben kutatást végeztek kilencedik osztályosokkal egy vidéki gimnáziumban. Ebben a gimnáziumban nem voltak interaktív táblák és csak egy-két PowerPoint-os bemutatót leszámítva a tanítók más egyéb IKT eszközöket nem használtak. A felmérésben fél éven keresztül magyar órákon különféle IKT eszközöket használtak: Prezit és szófelhőt szemléltetésre, a művelődéstörténeti részek bemutatására virtuális múzeumokat, helyesírás tanítására okostelefonokat, a közös tananyag feldolgozásához kollaboratív üzenőfalat, az óra végi összefoglaláshoz online teszteket, az iskolán kívüli tananyaggal kapcsolatos kommunikációra és olvasmányok megosztásához virtuális tantermet. A megtanult programokhoz feladatokat is kaptak a tanulók (Fegyverneki, 2014).

A félévhez érve észrevehető volt, hogy a tanulók sokkal motiváltabbak, együttműködőbbek lettek (Fegyverneki, 2014).

A tanulókkal egy online kérdőívet osztottak meg, amelyből arra a kérdésre keresték a választ, hogy a tanulók szívesebben tanulnak-e mobil eszközökkel? A válaszok között csak igenlő megerősítéssel találkozhatunk. A tanulók állítása szerint új lehetőség nyílik számukra a kreativitás kifejezésére, és még tanulhatnak is mellette. A mobil eszköz szerintük megkönnyíti a tanulást, és közben fejlődik helyesírásuk, szókincsük, fogalomrendszerük. A különféle alkalmazások segítségével könnyebben megértik az egyébként nehézkesnek mondható nyelvtani részeket, és mellette szórakoznak is (Fegyverneki, 2014).

10. Kutatásom

A felmérésemben a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 41 magyar ajkú, óvó- és tanítószakos hallgatója vett részt. Online kérdőívet töltettem ki, amelyet első-, másod-, harmad-, negyedéves és mesterhallgatók végeztek el. A kutatásomhoz kapcsolódó, általam készített online kérdőív kitöltését 2020. március 25-én indítottam el, a válaszadási lehetőségüket május 14-én zártam le.

Eredmények: A pedagógusjelölteknek az okos eszköz használata a tanítás-tanulás folyamatában nem jelentett/jelentene különösebb nehézséget, esetleg a következő pontok lennének azok, amik megakadályoznák a zökkenőmentes tanórát:

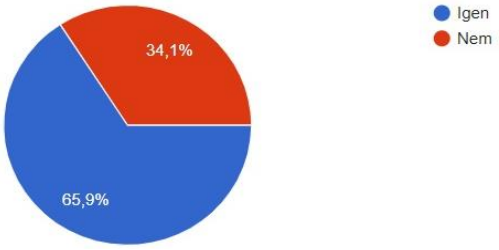
- Magasabb létszámú osztályok, gyenge képességű tanulók
- Együttműködés: minden tanuló egyformán kövesse az utasításokat, egyszerre tudjanak haladni a munka során
- A tanulók a tananyagra való figyelmének és fegyelmének fenntartása: az eszköz elvonja a tananyagról a figyelmet, és az okostelefon kerül a középpontban
- Tanulók folyamatos követése a feladatok végzése során: a tanuló ne mással foglalkozzon a mobil eszközén, csakis a kiosztott feladattal
- A mobil eszközzel való óratartást követően későbbiekben a tanulók nem figyelnének órán, ha nem használhatják okos eszközüket

Szerintük a mobil eszközök tanórán való használata közepes mértékben technikai kihívást is jelentene, mint:

- Áramszünet
- Eszközhiány
- Különféle alkalmazások telepítése, használata
- Okostelefon lefagyása
- Lemerülő okos eszköz akkumulátorának töltése
- Megterhelt internet hálózat, gyenge mobilnet, illetve wifi kapcsolat: a tanuló nem tud dolgozni/lemarad
- Telefon és kivetítő összekapcsolása: a tanító nem tudja bemutatni kivetítőn keresztül a mobil eszköz használatának lépéseit, ami megzavarhatja, lassíthatja az óra menetét.

A pedagógusjelöltek véleménye szerint az eszköz használatával a tanulók aktivitása nagymértékben fokozható, a figyelmüket könnyebben le tudjuk kötni és sokkal érdekeltebbek lesznek a tananyag iránt. A tanítás-tanulás sokkal hatékonyabb, mint eszközhasználat nélkül. Szerintük a tanítás-tanulás folyamatában kiemelkedően fontos az okostelefon nyújtotta azonnali visszajelzés a tanulók tudásáról, fejlődéséről.

Anyanyelvi (magyar nyelv) óratartás során a teszteltek több, mint fele alkalmazta/alkalmazná mobil eszközét a tanítási-tanulási folyamatban.



1. ábra: *A pedagógusjelöltek mobil eszköz használatának megoszlása magyar órán*

A pedagógusjelöltek mindössze 65,9%-a alkalmazná mobil eszközét magyar nyelv órán. Elmondásuk szerint színesebbé, érdekesebbé, interaktívabbá tennék az óra menetét. A bevezető részben könnyedén fel tudnák kelteni az eszköz használatával a tanulók érdeklődését a tananyaggal kapcsolatban. Oktató videókat, képeket mutatnának diákjaiknak, ami által a gyermekek könnyebben meg értenék a nyelvtani részeket, vagy YouTube videón keresztül mesét, verset hallgatnának. Hanganyagot vinnének az órára, amivel nagyszerűen bemutatható a különböző nyelvjárások. Okostelefonjaikat szómagyarázat esetén is kézhez vennék, mert ezzel bővül a tanulók fogalmi rendszere és szókészletük. A helyesírás fejlődése szempontjából helyesírás ellenőrzőt használnának. Legtöbbjük kvízeket készítenének, versenyhelyzeteket teremtenének, ami inspirálja a tanulókat, főleg, ha plusz pont is jár érte, és mindeközben a gyermekek ismételnek vagy újat tanulnak. Házi feladatok órán történő ellenőrzése és közös munkafelületek kialakítása céljából is alkalmaznák.

Mobil eszközre letölthető alkalmazásokat és internetes oldalakat is használnának, amelyekkel fejleszteni tudják diákjaikat, mint: Kahoot, Socrative, Quizlet, Szókereső, MTA helyesírás ellenőrző, Bookrkids, Okosdoboz stb.

A jelen tesztelt pedagógusjelöltek úgy gondolják, hogy maga a mobil eszköz tanórán kívüli használata negatívan befolyásolja a tanulók szókincsbővülését és helyesírását. Viszont az órán használt eszközök közepes mértékben pozitívan fejleszthetik a diákok nyelvi sajátosságait.

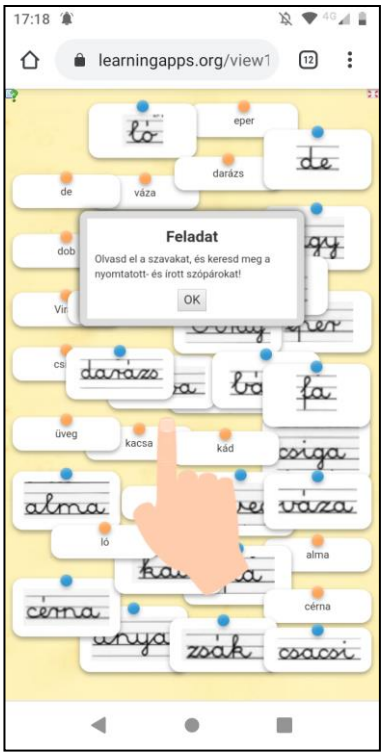
10.1. Óravázlat minták anyanyelvi óra megtartásához

Ezen óravázlat mintákkal azt szeretném bemutatni, hogy egyes alkalmazásokat hogyan lehet felhasználni egy-egy tanítási egységen belül. Fontosnak tartom kiemelni, hogy az óra bármely részében használhatunk mobil eszközt, de nem feltétel az, hogy egész tanítási órán kötelezően használnunk kell okos eszközünket.

1. táblázat: *Óravázlat minta 1*

Osztály	1. osztály
Tanítási egység	Olvasás- és írás gyakorlás
Tanítási témakör	Olvasás és írás
Óratípus	Gyakorló óra
Óra része	Befejező rész
Munkaforma	Egyéni munka
Eszközök	Mobil eszköz, laptop, kivetítő felület
Alkalmazás	QR-kód olvasó Tankocka – LearningApps.org
Feladatok	Az óra befejező részében a tanulók egyénileg játékszerűen gyakorolnak okostelefonjukkal. A tanító kivetíti a vetítő felületre a QR kódot, ami tartalmazza a linket, ahol a játék található (https://learningapps.org/10311917). A tanulók az okos telefonjukra telepített QR-kód olvasó segítségével elindítják a játékot. A Tankocka alkalmazás segítségével gyakorlásként szópárokat kell keresni: az írott szavak párját nyomtatott formában. Ha a tanuló megtalálta a szópárokat, a párok eltűnnek.

1. kép: *QR-kód a Tankocka alkalmazáson elkészített feladathoz*

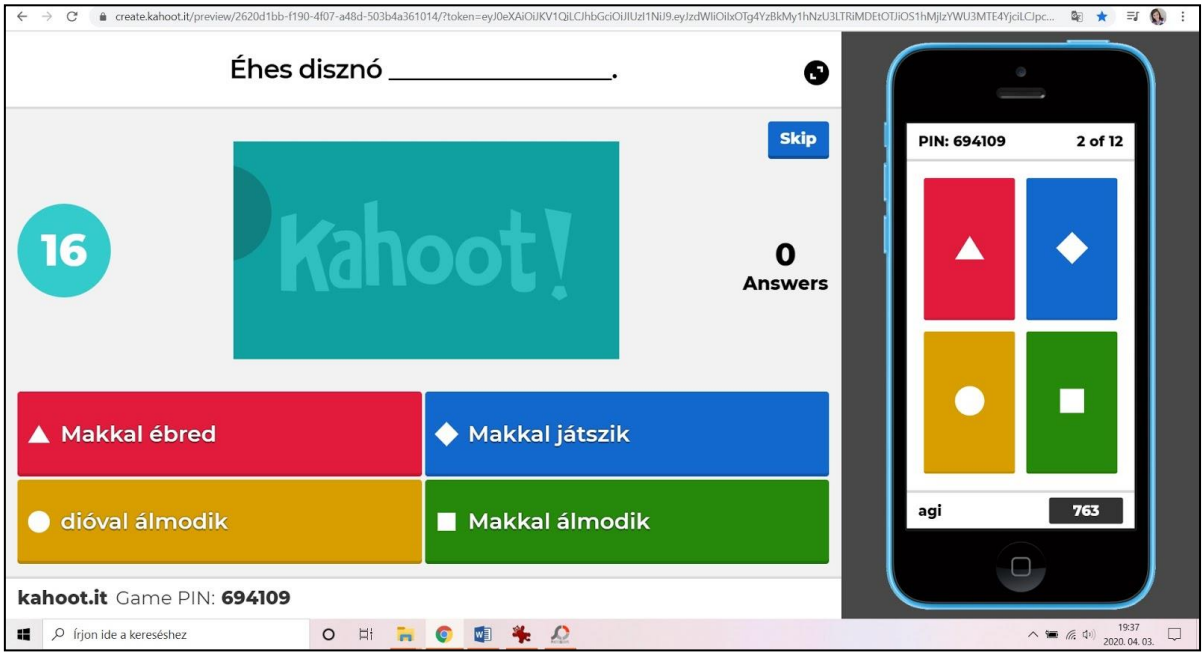


2. kép: *Tankocka oldalon készített feladat (https://learningapps.org/10311917) (Horgos, 2020.04.02, Szél Ágnes)*

2. táblázat: *Óravázlat minta 2*

Osztály	2. osztály
Tanítási egység	Szólások, közmondások
Tanítási témakör	Irodalom
Óratípus	Ismétlő óra
Óra része	Befejező rész - ismétlés
Munkaforma	Frontális-, egyéni munka
Eszközök	Mobil eszköz, kivetítő felület
Alkalmazás	Kahoot!
Feladatok	Az óra befejező részében a *Kahoot!* okostelefonra telepített alkalmazás segítségével ismétlik át a tanulók az eddig tanult szólásokat, közmondásokat. A elkészített feladat: https://create.kahoot.it/details/duplicate-of-szolasok-kozmondasok/2620d1bb-f190-4f07-a48d-503b4a361014 linken található. A tanító amint elindítja a játékot, egy PIN kódot fog kapni, amit a tanulóknak az eszközükre letöltött Kahoot! alkalmazásba be kell írni ahhoz, hogy elkezdhessék a feladatok megoldását. Mondatokat kell kiegészíteni 3 választás közül. A diákok versenyeznek, ezért aki legjobban elsajátította a tanultakat, és megfelelő megoldásokat választott, az lesz a győztes.

3. kép: *Kahoot! alkalmazás bemutatása. Bal oldalon a tanári asztal, jobb oldalon a tanuló eszköze.* *https://create.kahoot.it/details/duplicate-of-szolasok-kozmondasok/2620d1bb-f190-4f07-a48d-503b4a361014*
(Horgos, 2020.04.03, Szél Ágnes)



4. kép: *Kahoot! alkalmazáson elkészített játék bemutatása. Bal oldalon a tanári asztal a feladat kérdésével és válaszokkal, jobb oldalon a tanuló eszköze jelképes válaszokkal.*
(Horgos, 2020.04.03., Szél Ágnes)

3. táblázat: *Óravázlat minta 3*

Osztály	3. osztály
Tanítási egység	A melléknév
Tanítási témakör	Tulajdonságok
Óratípus	Új anyagot feldolgozó óra
Óra része	Bevezető rész - érdeklődés felkeltése, ismétlés Befejező rész - órán tanultak ismétlése
Munkaforma	Páros- és egyéni munka
Eszközök	Mobil eszköz, kivetítő felület
Alkalmazás	Sulinet Junior Portál QP-kód olvasó Mentimeter
Feladatok	Az tanóra elején a tanító kivetít a táblára egy QR-kódot, amit a tanulóknak az okostelefonjukra telepített QR-kód olvasó segítségével meg kell nyitni (https://junior.sulinet.hu/hu/player/VVT72QaKE0+RSMVXgqk/vg==). A diákok ezt követően párban fognak játszani a Sulinet Junior Portál oldalán készített Szókereső játékkal. A szavak, amiket keresni kell: melléknevek. A tanulók párokban igyekeznek az összes melléknevet megtalálni. Az óra befejező részében a tanító kivetíti a Mentimeter alkalmazással készített feladathoz tartozó QR-kódot, amit a tanulók az okos eszközükre telepített QR-kód olvasó segítségével nyitnak meg. A tanulók miután beléptek, tulajdonságokkal kapcsolatos feladatokat kapnak, ahol minden tanuló 3 választ írhat. Álnév megadásával történik a játék, ezért középpontban inkább az ismétlés, tudásfeltérképezés áll. A szavak szófelhő alakjában fognak érkezni a tanítóhoz, amit kivetítő segítségével a táblán mindenki megtekinthet. Feladatok: 1. Írj barátodról 3 belső tulajdonságot! 2. Jellemezd az alma ízét 3 szóban! 3. Írj 3 szóban véleményt az óráról!

5. kép: *Sulinet Junior Portál oldalán lévő feladathoz tartozó QR-kód*

6. kép: *Sulinet Junior Portál oldalán lévő feladat (https://junior.sulinet.hu/hu/player/VVT72QaKE0+RSMVXgqk/vg==) (Horgos, 2020.05.14., Szél Ágnes)*

7. kép: *Mentimeter alkalmazással készített feladathoz tartozó QR-kód*

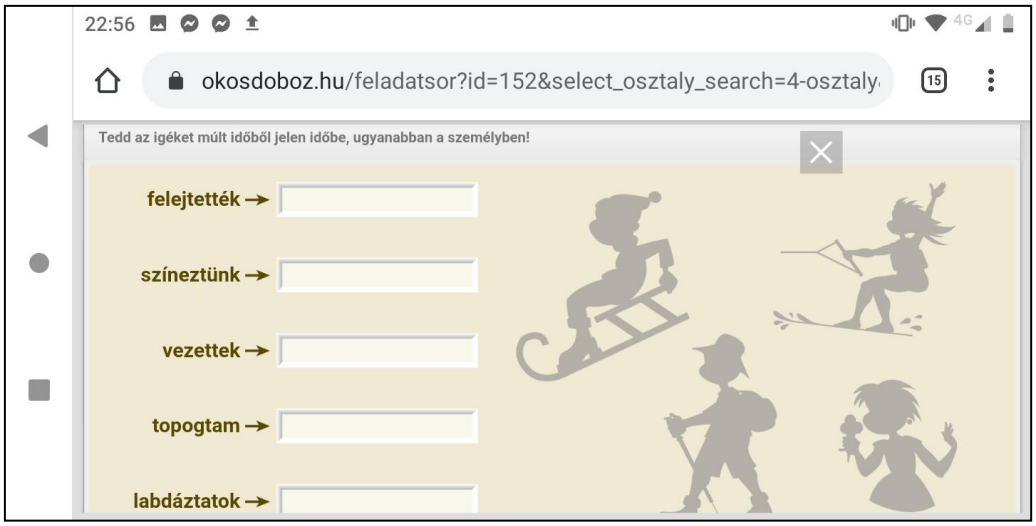
8. kép: *Mentimeter alkalmazással készített feladat. Tanulói képernyő látható (Horgos, 2020.04.04, Szél Ágnes)*

9. kép: *Tanító eszközének képernyője látható (https://www.menti.com/wcutfbkr4z) (Horgos, 2020.04.04, Szél Ágnes)*

4. táblázat: *Óravázlat minta 4*

Osztály	4. osztály
Tanítási egység	Igeragozás
Tanítási témakör	Szófajok
Óratípus	Új anyagot feldolgozó óra
Óra része	Befejező rész - ismétlés
Munkaforma	Frontális munka
Eszközök	Mobil eszköz, kivetítő felület
Alkalmazás	QR-kód olvasó Okosdoboz
Feladatok	A tanóra második felében a tanító a táblára egy QR-kódot vetít ki, amit a tanulók az okostelefonjukra telepített QR-kód olvasó segítségével fejtenek meg. A kód alatt egy link található: https://www.okosdoboz.hu/feladatsor?id=152&select_osztaly_search=4-osztaly&select_tantargy_search=magyar-nyelv&select_temakor_search=osszes-temakor. A feladatokat frontális módon oldják meg a tanulók. Feladattípusok: igék ragozása igeidőnek, személynek és számnak megfelelően.

10. kép: *Okosdoboz alkalmazással készített feladathoz kapcsolódó QR-kód*



11. kép: *Okosdoboz alkalmazással készített feladathoz (https://www.okosdoboz.hu/feladatsor?id=152&select_osztaly_search=4-osztaly&select_tantargy_search=magyar-nyelv&select_temakor_search=osszes-temakor) (Horgos, 2020.05.14., Szél Ágnes)*

IRODALOMJEGYZÉK

Abonyi-Tóth Andor és Turcsányi Szabó Márta (2015): Az okostelefonok/tabletek lehetséges felhasználási területei az oktatásban. In: Tóth-Mózer Szilvia és Főző Attila László (szerk.): *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 9-62.

Abonyi-Tóth Andor és Turcsányi Szabó Márta (2015): Ismerkedés a mobileszközök használatával. In: Tóth-Mózer Szilvia és Főző Attila László (szerk.): *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 65-77.

Abonyi-Tóth Andor és Turcsányi Szabó Márta (2015): Felkészülés a mobiltechnológiával segített tanításra. In: Tóth-Mózer Szilvia és Főző Attila László (szerk.): *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 79-117.

Benedek András (2008): A digitális pedagógia hatása a tanulásra és tudásra. In: Benedek András, Hercegfi Károly, Holczer Márton, Horváth Cz. János, Jókai Erika, Molnár György, Nagy Ádám,

Nyíri Kristóf, Szűcs András, Tóth Péter, Vig Zoltán, Zarka Dénes (szerk.): *Digitális pedagógia – tanulás IKT környezetben.* Budapest: Typotex Elektronikus Kiadó Kft., 13-32.

Benedek András (2013): Új pedagógiai paradigma - 2.0: Tételek a digitális tanulásról. In: Benedek András, Horváth Cz. János, Molnár György, Nagy Gábor Zsolt, Nyíri Kristóf, Tóth Péter és Verebics János (szerk.): *Digitális pedagógia 2.0.* Budapest: Typotex Elektronikus Kiadó Kft., 15-48.

Molnár György (2013): Új IKT tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlat tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára. In: György Benedek András, Horváth Cz. János, Molnár György, Nagy Gábor Zsolt, Nyíri Kristóf, Tóth Péter és Verebics János (szerk.): *Digitális pedagógia 2.0.* Budapest: Typotex Elektronikus Kiadó Kft., 85-130.

Nyíri Kristóf (2008): A tanulás filozófiája a mobil információs társadalomban. In: Benedek András, Hercegfi Károly, Holczer Márton, Horváth Cz. János, Jókai Erika, Molnár György, Nagy Ádám, Nyíri Kristóf, Szűcs András, Tóth Péter, Vig Zoltán, Zarka Dénes (szerk.): Digitális pedagógia – tanulás IKT környezetben. Budapest: Typotex Elektronikus Kiadó Kft., 13-32.

Tóth-Mózer Szilvia és Misley Helga (2019): *Digitális eszközök integrálása.* Budapest: Eötwös Lóránd Tudományegyetem, 60.

Verebics János (2013): "Élménypedagógia" - Elektronikus környezetbe ágyazottan. In: Benedek András, Horváth Cz. János, Molnár György, Nagy Gábor Zsolt, Nyíri Kristóf, Tóth Péter és Verebics János (szerk.): *Digitális pedagógia 2.0.* Budapest: Typotex Elektronikus Kiadó Kft., 133-152.

Balazs Koren (2014): *Okostelefonok az oktatásban.* Forrás: https://kobak.org/okostelefonok-az-oktatasban/ [2020.05.07] 22:35

Barankovics István (2013): *Digitális bennszülöttek.* Forrás: https://barankovics.hu/cikk/digitalis-bennszulottek [2020.05.05] 23:52

Bánné Mészáros Anikó (2017): *Bevezetés a Kahoot! oldal használatába – lépésről-lépésre.* Forrás:http://rpi.reformatus.hu/sites/default/files/hir_kepek/On-line%20feladatk%C3%A9sz%C3%ADt%C5%91%20Kahoot%20oldal%20haszn%C3%A1lata_20171005_BMA_0.pdf [2020.04.03] 16:11

Bánné Mészáros Anikó (2017): *Bevezetés a Mentimeter használatába lépésről-lépésre.* Forrás: http://www.rpi.reformatus.hu/sites/default/files/hir_kepek/Mentimeter%20oldal%20haszn%C3%A1lata_20171120_BMA.pdf [2020.03.29] 14:32

Bánné Mészáros Anikó (2018): *LearningApps oldal bemutatása.* Forrás: http://www.refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/Learningapps_Bemutat%C3%A1sa_20180213_BMA.pdf [2020.03.30] 15:02

Bognár Amália (2015): *Digitális eszközökkel magyarórán.* Forrás: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=578 [2020.05.08] 1:01

Fegyverneki Gergő (2017): *Zsugorodó taneszköz, táguló világ? A mobiltanulás mint a digitáliskultúra-azonos pedagógia integratív és komplex formája.* Forrás: https://www.researchgate.net/profile/Gergo_Fegyverneki/publication/323111440 [2020.03.29] 13:45

Fegyverneki Gergő (2014): *Digitális alapú motiváció-jó gyakorlatok a magyaróráról.* Forrás: https://www.researchgate.net/publication/323105870_Digitalis_alapu_motivacio-jo_gyakorlatok_a_magyarorarol [2020.05.08] 0:30

Gergely Orsolya (2016): *Előtérben az okostelefon.* Forrás: https://www.researchgate.net/publication/314154763_Eloterben_az_okostelefon [2020.05.07] 11:27

Koren Balázs (2019): *Kahoot! és a digitális oktatás.* Forrás: https://www.kobak.org/kahoot-es-a-digitalis-oktatas/ [2020.03.27] 18:33

Kőrösi Gábor, Námesztovszki Zsolt és Esztelecki Péter (2015): *M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze?* Forrás: https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/m-learning-a-jelen-vagy-a-jovo-oktatasi-eszkoze [2020.05.05] 23:22

Sólyom Barbara (2016): *Általános iskolások okostelefon-használati szokásai 2016-ban.* Forrás: http://real.mtak.hu/43453/1/it_2016_01_2_solyom.pdf [2020.05.07] 10:52

Sváb Ágnes (2013): *Online alkalmazások az anyanyelvi órán.* Forrás: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=484 [2020.05.08] 1:35

MOBILE DEVICES ON LESSONS

Summary

My topic of this work is a research about using the mobile devices on lessons. My goal is to gain knowledge about what is the attitudes like of current teacher candidates using of smart phones in the teaching-learning process.

I made a survey with the first, second, third, quarterly and master training Hungarian-speaking students an Hungarian Teacher Training Faculty in Subotica.

Results: the most of current teacher candidates use mobile devices on lessons. The studenst are more motivated, more interested, more cooperative on there lessons.

The current teacher candidates think the using of smart gadges have positive effect to the development of studenst' linguistic specificities. They use applications, instructional videos, pictures, audio files on the teaching-learning process for the developement of students'. We can develop our students in many ways by using the applications, and they can be take part of an exciting, imperishable acquirement of knowledge.

Keywords**:** *mobile device, application, motivation, development, experiential, learning.*

SZEM-KÉZ KOORDINÁCIÓ VIZSGÁLATA AZ EGÉR MOZGATÁSÁVAL ÖSSZEFÜGGÉSBEN EGY INFORMATIKAI FELADAT MEGOLDÁSA KÖZBEN

UJBÁNYI TIBOR
Dunaújvárosi Egyetem, Dunaújváros, Magyarország
ujbanyit@uniduna.hu

Összefoglaló

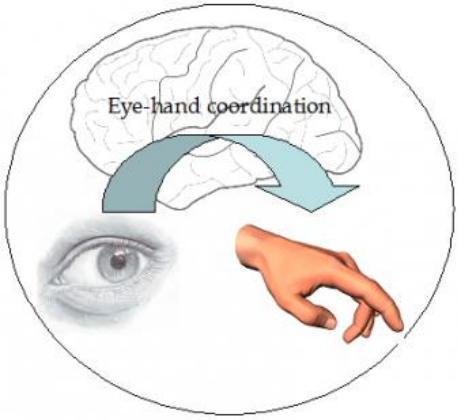
A szem-kéz koordináció egy komplex folyamat, amely tudatos tevékenységek sorozatából áll. A szem kulcsszerepet játszik a finom mozgások szabályozásában. A kéz finom motoros képessége nem velünk született, hanem fejlesztett képesség, amelynek fejlesztése már a gyerekkorban elindul különféle kirakós-, labda- és építőjátékokkal. A szem és a kéz mozgásának összehangolt működése sok tevékenység alapja. A szem és a kéz együttes munkája elengedhetetlen bizonyos mozgási formákhoz (labdafogás, rúgás) és számos hétköznapi tevékenység (írás, vezetés) elvégzéséhez. A cikk célja annak elemzése, hogy milyen összefüggések tárhatók fel a szemmozgás és az egérkurzor mozgatás között, a szem-kéz koordináció alakulásában. Az elemzéshez egy célspecifikus hardver-szoftver környezet került összeállításra, melyben az egérkurzor mozgatása hagyományos egér és Leap Motion kézmozgás érzékelő segítségével, a szem mozgásának követése pedig az Eye Tribe Tracker eszközzel valósult meg. A kapott adatok statisztikai tesztekkel kerültek elemzésre.

Kulcsszavak: *statisztikai elemzés, páros t-teszt, szem-kéz koordináció, szemmozgáskövetés, gesztuskövetés*

1. Bevezető

A szem-kéz koordinációnak azt a képességet vagy tevékenységet nevezzük, amelyhez a kezünk és a szemünk egyidejű használata szükséges oly módon, hogy a szemünk által érzékelt információt (vizuális-térbeli észlelést) használjuk fel a kezünk irányításához. A szem-kéz koordináció számos mindennapi tevékenységünk alapfeltétele, beleértve az írást és az olvasást. (Kauffman, Hallahan, & Pullen, 2017.) A szem a vizuális információ továbbítására, a kéz pedig egy adott feladat elvégzésére szolgál, a szemtől kapott vizuális információ alapján. A szem-kéz koordináció egy összetett folyamat, a reflexek leépülése és a tudatos cselekvések gyakorlatából áll. (Gowen & Miall, 2006.) Ezt a készségünket folyamatosan használjuk, nélkülözhetetlen a mindennapi életben. Például az írás közben a szem-kéz koordinációt használjuk. A vonalak írásakor a szemünk vizuális információkat küld az agynak a kéz helyzetéről. Ennek az információnk a birtokában az agy utasításokat küld a kéz mozgatásával kapcsolatban, hogy az megfelelő alakzatokat hozzon létre, amelyek aztán betűket eredményeznek. Hasonló „műveleti” sorrend van a billentyűzeten történő gépeléskor is. A mozgás típusa különbözik, de ugyanúgy vizuális információkat használunk fel az agy tájékoztatására annak céljából, hogy hogyan kell kezünket irányítani, vagy éppen hibát javítani, ha szükséges. (Leo, 2016.) Ezen túlmenően a szem-kéz koordinációt használjuk olyan aktív tevékenységek (pl. sport) végzésekor is, amelyek motorikus koordinációt igényelnek. A szem-kéz koordinációt, mint képességet használjuk akkor is, ha például egy anyagot formálunk. A szemünkkel követjük a munkadarab alakját, kezünkkel pedig folyamatosan követve a változásokat alakítjuk azt. A kulcs behelyezése az ajtózárba és a helyes irányba forgatás szintén a szem és a kéz koordinációját igényli. A hétköznapi tevékenységek közül talán az egyik legjobb

példa a vezetés, ahol szemmel kanyarról-kanyarra az utat követjük, a kezünkkel pedig a megfelelő szögben és időben forgatjuk a kormánykereket. (Hand-Eye Coordination, n.d.)
A szem-kéz koordinációban tehát az agy látás általi, térbeli információk alapján történő tájékoztatása valósul meg a kézmozgás szabályozására vonatkozóan. (8. ábra)



8. ábra: *Szem-kéz koordináció egyszerűsített vázlata*[1]

A szem-kéz koordináció kinematikájában mielőtt a kezek mozgásba lendülnek, a szemek először fixálják a céltárgyat, így biztosítva a szükséges térbeli információkat az agynak. A folyamat közben a megfigyelt területre vonatkozó fixációk időtartama és pozíciója is változhat a végrehajtandó feladat függvényében. Egyes esetekben a tekintet az adott tárgyra fókuszál ameddig a kéz meg nem fogja vagy mozgatja a tárgyat, addig máskor a szem végig követi a tárgyat, mielőtt a kezünk cselekedne.
A szem-kéz koordináció szoros kapcsolatban áll a motoros képességekkel. (Mcglashan, 2017.)

2. A szem-kéz koordinációt meghatározó készségek

A szem-kéz koordinációt alapvetően több velünk született és később tanult vagy fejlesztett készségünk összehangolt működése határozza meg. Általánosságban elmondható, hogy a folyamatot a motoros képességek, a koordinációs készség és a vizuális észlelés is befolyásolja.

2.1. Motoros képesség

Motoros képességen olyan mozgástevékenységek sorozatát értjük, amelyek visszavezethetők genetikailag meghatározott (velünk született) és tanulás útján elsajátított komponensekre. (Sopa & Pomohaci, 2016.)
Alapvetően három típusát különböztethetjük meg:

- kondicionáló készségek
- koordinációs készségek
- ízületi mozgékonyság*

**Az ízületi mozgékonyságról megoszlanak a vélemények, számos forrás külön csoportban említi, addig mások a kondicionális képességek közé sorolják.*

Ezek a képességek biztosítják a különböző jellegű mozgások sikeres végrehajtását. Az eredmények eléréséhez azonban nem csak a motoros képességek szükségesek, egy adott mozgási tevékenység sikeres végrehajtását a kognitív képességek is befolyásolják. (Polgár & Szatmári, 2011.)
A szem-kéz koordináció működésének megértéséhez a koordinációs készségekhez köthető fogalmak kerülnek áttekintésre.

---

[1] *(Forrás: https://valentinbosioc.com/top-5-hand-eye-coordination-sports-health-benefits/ - átszerkesztett ábra)*

2.2. Koordinációs készség

A koordinációs képességek alatt olyan sajátos feltételrendszert értünk, melynek segítségével megvalósul a mozgástevékenység idegrendszeri szabályozása. *„A koordinációs képességek teszik lehetővé, hogy egy adott feladathelyzetben a feladatnak adekvát módon mobilizáljuk a kondicionális képességeinket."* (Gyetvai, Szatmári, & Kecskemétiné Petri, 2008.)

A mozgáskoordináció rendezi és összehangolja a mozgási folyamat különböző fázisaiban történő részmozdulatokat. Háromféle alapvető mozgáskoordinációs készség létezik: (Barnett, 2016.)

- mozgásszabályozó képesség
- mozgásalkalmazkodó és mozgásátállító képesség
- mozgástanulási képesség

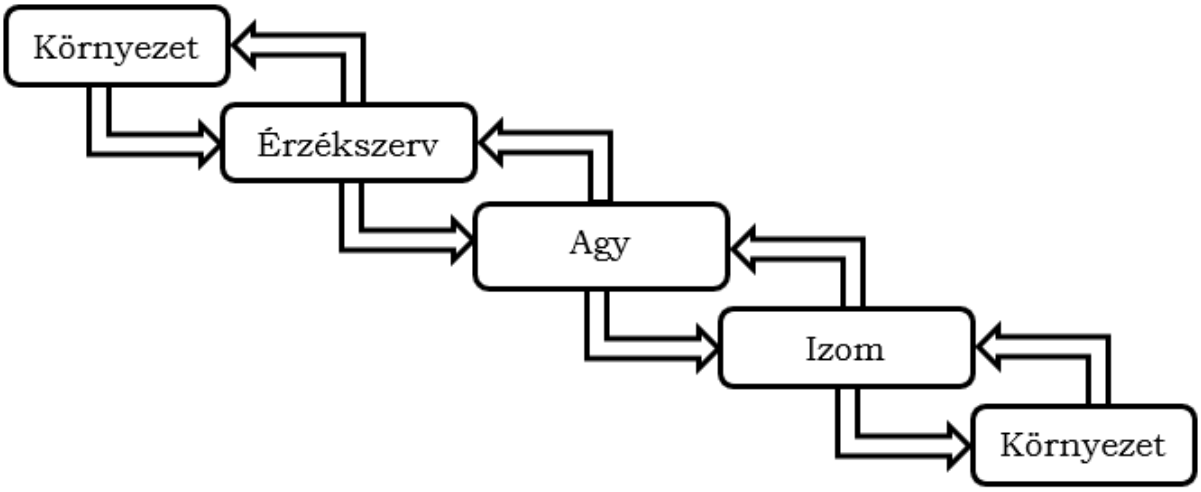
A három alapvető készség felosztható olyan mozgáskoordinációt elősegítő képességekre, amelyek információ alapú mozgási sorrendet eredményeznek, mintegy megkönnyítve a mozgáskoordinációt.

A mozgáskoordináció létrehozásában szervezetünk számos információforrásból gyűjt jelzéseket, ezért fontos tisztában lennünk azzal, hogy milyen receptoroknak, érzékszerveknek és szervrendszereknek, analizátoroknak van szerepe a folyamatban. (Müller Anetta, 2011) (Hamar, 2008)

2.3. Vizuális észlelés

A szem-kéz koordináció működését a vizuális észlelés és az így kapott információk feldolgozása határozza meg. Az észlelés (percepció) olyan érzékszervi adatokra épülő kognitív tevékenység és pszichológiai folyamtok összessége, amelyek útján felismerjük, szervezzük, és jelentéssel ruházzuk fel a környezeti ingerekből érkező észleleteket. (9. ábra) Az észlelés során szelektáljuk, rendezzük és értelmezzük az érzékszervi ingereket.

Az észlelést előzetes ismereteink, tapasztalataink, pillanatnyi hangulatunk, érdeklődésünk, kulturális hatások is befolyásolják. (Estefánné Varga Magdolna, 2020)



9. ábra: *Az észlelés folyamata*[2]

A percepció – habár észlelésként jelentkezik, az érzékelés és az észlelés egyidőben jelentkező folyamatainak együttese. *„Az érzékelés alatt az érzékszerveinkben található receptorok segítségével történő ingerek felvételét, és annak ingerületté, azaz elektromos impulzussá alakítását értjük."* (Estefánné Varga Magdolna, 2020)

A folyamatban a látás kulcs szerepet tölt be. A vizuális percepció tulajdonképpen nem más, mint információgyűjtés a külvilágból a látásunk révén. A vizuális percepció hatékony működése nélkül számos hétköznapi tevékenység mellett a tanulás folyamata sem valósulhatna meg eredményesen.

[2] (Forrás: https://slideplayer.hu/slide/2069914/ - átszerkesztett ábra)

2.4. Szem- és kézmozgás követési technikák

A múltban számos különféle technikát alkalmaztak a szemmozgás nyomon követésére. Ezek közül alapvetően három technikával találkozhatunk a kapcsolódó kutatásokban:

- Elektro-okulográfia (EOG),
- Video-oculography (VOG).
- Video-alapú infravörös (IR) pupilla-szaruhártya visszaverődés (PCR)

Az elektro-okulográfiában (EOG) a szem körül elhelyezett elektródákat használnak a szem mozgásának észlelésére. A szemmozgást az elektródpotenciálok megváltozásával elemzik. (Bharadwaj, 2017.)

Video-okulográfia (VOG) egy video-alapú módszer a szem mozgásának mérésére egy fejre rögzített maszk segítségével, amely kis kamerákat tartalmaz. A kamerák továbbítják a képeket a számítógépre képfeldolgozás céljából. (Gambhir, 2015.)

A video alapú követés egy speciális kamerát tartalmazó eszköz és egy számítógép használatán alapszik, ahol a célhardver rögzíti a szem mozgását, a számítógép pedig feldolgozza és elemzi a tekintet paramétereit, mint például az Eye Tribe Tracker (lásd később).

Ahhoz azonban, hogy számítógép érzékelni tudja a testbeszédet, követnie kell a mozgást valamilyen fizikai eszköz segítségével. A mozgáskövető rendszerek közül számos megoldást dolgoztak ki az évek során. A legelsők közt volt az 1980-as években kifejlesztett, ún. DataGlove (Thomas, Jaron, Chuck, Steve, & Young, 1987), amely egy többrétegű kesztyű, felszerelve több flex szenzorral – a szenzorban található fémszalagok ellenállás változását mérik hajlítás esetén –, ultrahang érzékelőkkel a kéz pozíció, valamint az orientáció meghatározásához. Emellett alacsony frekvenciájú mágneses mezőt kibocsátó, 6 szabadságfokú szenzorral látták el, amely a kéz mozgását figyeli. A virtuális valóságban történő mozgás még valóság hűbbé tételéhez objektumok megérintésekor a kesztyűbe épített piezokeramikus rezonátorokat különböző frekvencián gerjesztik a tárgy megérintésének módjától függően.

Manapság az egyik legnépszerűbb gesztusvezérlő a Kinect (Microsoft, 2016) alapú rendszer, amely az újabb generációs Xbox 360 és Xbox One játékkonzolokhoz, valamint asztali számítógépekhez készült mozgáskövető rendszer. Az eszközt a Microsoft fejlesztette ki és fejleszti jelenleg is. A Kinect egy vízszintes kialakítású egység, amely magában foglalja az összes, a konzol vagy a számítógépes vezérlőprogram által használt szenzort. Ezen érzékelők közé tartozik egy RGB kamera, egy térérzékelő egység – amely strukturált infravörös fényháló és kamera segítségével érzékeli egy tárgy háromdimenziós alakját – valamint több mikrofon is. Ezek segítségével a Kinect rendszer képes a teljes test mozgását figyelni és rögzíteni, emellett teljes értékű arc és hangfelismerő egységként is funkcionál. A korábbi kapcsolódó kutatások számos szempontból megvizsgálták a szem-kéz koordináció kapcsolatát. Fischer és munkatársai megállapították, hogy a kezek akkor lendülnek mozgásba, amikor mind a szem, mind a kézmozgás mentális felkészülése befejeződik. (Fischer, 1986.) Dean és munkatársai megerősítették azt a tézist, miszerint fennáll a kapcsolat a látási és az elérési reakcióidő között. (Dean, 2011.)

Twardon és munkatársai a szem-kéz koordinációt vizsgálták egy intuitív manipulációs rendszer használata során, amely lehetővé teszi a nem szakértő felhasználók számára is, hogy előzetes tapasztalat nélkül biztonságosan működtessenek egy robotot. (Twardon, 2013.) Carrasco és munkatársai cikkükben egy vizuális érzékelő használatát javasolják, amely lehetővé teszi a kéz- és a szemmozgások egyidejű elemzését annak érdekében, hogy felismerjék a fogás pillanatáig tartó mozgást, amiből aztán a fogómozdulat kikövetkeztethető. (Carrasco, 2010.) Chiang és munkatársai tanulmányukban a szomato-szenzoros videojátékok egészségügyi előnyeit tárják fel a szem-kéz koordináció vizsgálatával idősebb, kerekes székkel rendelkező felnőttek esetében. (Chiang, 2012.) Renata és munkatársai kimutatták a szemmozgás és a reakcióidő közötti összefüggést mentális fáradtság esetén. (Renata, 2018.) Johns és munkatársai megvizsgálták a kéz reakcióidejét vizuális jel megjelenítése esetén. (Johns, 2009.) Martin és munkatársai a fej, a szem és a kéz mozgásának tulajdonságait vizsgálták vezetés közben. (Martin, 2016.)

Jelen cikkben egy összehasonlító tanulmány kerül bemutatásra, amelyben a hagyományos kurzormozgás és a gesztus alapú vezérlés paraméterei kerülnek elemzésre a szemmozgás adatok figyelembevételével. A kapott adatok statisztikai tesztekkel kerültek elemzésre.

3. A feladat végrehajtásához összeállított tesztkörnyezet

A szemmozgáskövetés céljára a korábbiakban már említett Eye Tribe tracker volt használva, amely USB 3.0 csatlakozón kapcsolódott egy hordozható számítógéphez. A gesztusvezérlés céljára a Leap Motion kézfej és ujjak helyzetének meghatározására és kézi gesztusvezérlésre alkalmas eszköz került alkalmazásra, amely USB 2.0 csatlakozón kapcsolódott a számítógéphez. A hordozható számítógép Intel Core i5 processzorral, 4 GB fizikai memóriával, dedikált grafikus kártyával és 1 TB háttértárral rendelkezett, mely elegendő erőforrást biztosított a szemmozgáskövetés nagyobb számítási teljesítményt igénylő képfeldolgozási eljárásának futtatásához (***10. ábra***). A számítógép Windows 10 operációs rendszert futtatott, valamint a szemmozgáskövető rendszer használatához szükséges Eye Tribe Server szolgáltatást és a szemmozgás és az egérmutató mozgásának kiértékelését végző OGAMA szoftvert.

10. ábra: *Az összeállított tesztkörnyezet*[3]

3.1 Eye Tribe Tracker

Egy videó-alapú, hordozható szemmozgáskövető eszköz, amely segítségével megfigyelhető a tekintet iránya és mérések végezhetők a szemmozgás paramétereivel kapcsolatban. Az eszköz infravörös (NIR) érzékeléssel dolgozik. A trackert két fő összetevő alkotja: egy kamera és egy nagyfelbontású infravörös LED. A kamera követi a felhasználó szemmozgását, beleértve a legapróbb mozgásokat is a pupillán. Kifinomult számítógépes algoritmusok segítségével képes leolvasni a koordinátákat, amelyek aztán szoftveres úton egy segédprogram segítségével válnak megjeleníthetővé. Az eszköz kamera szenzorai eltérő fényviszonyok között is működnek, így fokozva tovább a felhasználói élményt. Az eszköz 30 Hz és 60 Hz-es mintavételi rátás üzemmódban, 0.5°-os átlagpontossággal és 0.1° (RMS) térbeli pontossággal dolgozik. Működési tartománya 45 cm – 75 cm-es intervallumba esik. Az Eye Tribe tracker költséghatékonysága ellenére jól használható pszichológiai kutatásokban. (Dalmaijer, 2014)

3.2 Leap Motion Controller

Maga az egység egy téglalap alakú doboz, amely kisebb, mint egy átlagos egér. USB kábelen keresztül csatlakozik a PC-hez vagy Mac-hez, amelyen keresztül a tápellátása és az információközlés is megoldott. Az egységet a felhasználó maga elé helyezve tudja használni, miközben a szenzoraival figyeli a kéz mozgását. Ám nemcsak a kézfejünk, hanem minden egyes ujj mozgását külön regisztrálja, így a finom motorikus mozgással is irányítható a számítógép. Mindezt két, az egység szélén elhelyezett monokróm infravörös kamera és három infravörös LED teszi lehetővé, amely érzékelők így egy körülbelül 1 méter átmérőjű, nagyjából félgömb alakú területet fednek le. A LED-ek folyamatosan infravörös fényt bocsátanak ki, két kamera 300 FPS sebességgel képeket készít a LED-ek által megvilágított területről. Ha ezen a területen belül kéz és ujjmozdulatokat teszünk, azt a rendszer fel fogja ismerni és végrehajtja a gesztushoz hozzárendelt parancsokat. Az elkészült képeket a vezérlő a számítógépünkre továbbítja, ahol a Leap Motion szoftvere matematikai algoritmusok segítségével

[3] Forrás: saját szerkesztés

feldolgozza a két kamera képét, és így a 2D-s forrásokból 3D-s, a kézpozíciókra vonatkozó értékeket tud kiszámítani, amely alapján a vezérlés történik. (Leap Motion, 2015)

3.3 O.G.A.M.A.

Egy freeware, nyílt forráskódú szoftver, amely lehetővé teszi a szemmozgás és az egérmozgás adatainak rögzítését és feldolgozását. A program a legtöbb gaze tracker-rel képes együttműködni, legyen szó akár célhardverről vagy webkameráról. Fő jellemzői közé tartozik az adatbázisvezérelt előfeldolgozás, illetve a szemmozgás és egérmozgás adatainak szűrése. A mért adatok exportálhatók szöveges-, illetve modultól függően mozgókép formátumban is. Az adatok számos formában megjeleníthetők és kiértékelhetők.

4. Keresési feladat végrehajtásának elemzése

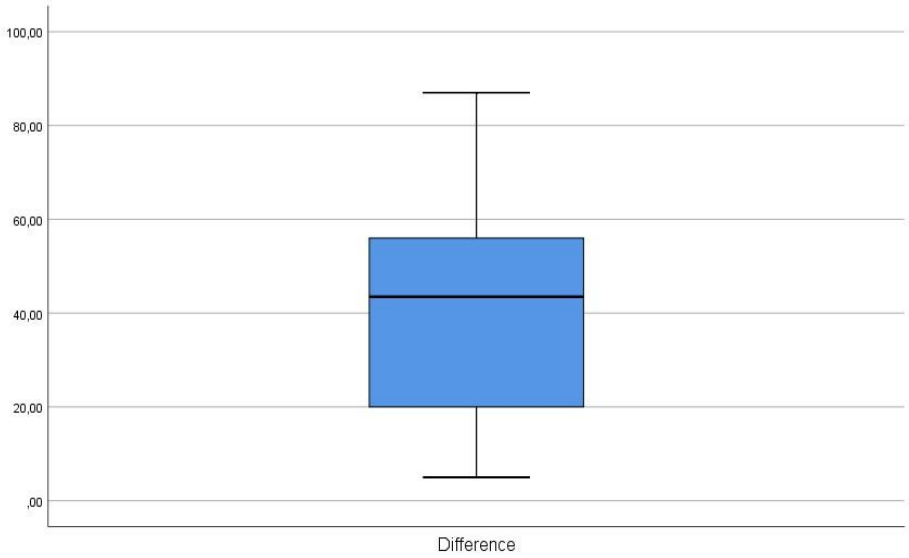
A vizsgálatban 32 végzett vagy leendő informatikus vett részt, akiknek egy számítógép hálózatok témakörével kapcsolatos feladatot kellett megoldaniuk. A kísérletben résztvevő vizsgálati személyek csoportját önkéntes alapon, szakmai ismeretségi körből, jelenlegi és korábbi Dunaújvárosi Egyetemen végzett hallgatók, illetve informatikai OKJ továbbképzésben részt vevő diákok alkották, akik magukat egészségesnek vallották. A vizsgálat résztvevői elsősorban a fiatalabb korosztály képviselői voltak és volt közöttük egy külföldi hallgató. A tesztalanyok nemek közötti eloszlása: 28 férfi és 4 nő. Életkorukat tekintve pedig valamennyien 20 és 30 év közöttiek. A vizsgálati teszt megkezdése előtt a tesztalanyoknak le kellett ülni a szemmozgáskövetést megvalósító számítógép elé. Ezután az OGAMA szoftver segítségével első lépésben kalibráció történt. Amennyiben a kalibráció sikeres volt, következhetett a teszt futtatása. A teszt során a képernyőn két különböző, de egymáshoz hasonló számítógép hálózatokkal összefüggő feladat jelent meg, melyre három válaszlehetőség közül kellett az egérmutató mozgatásával kiválasztani a helyeset. A teszt során a helyes választ hagyományos egér, majd Leap Motion kézi gesztusvezérlő rendszer segítségével irányított egérmutató mozgatásával kellett kiválasztani. A képernyőn megjelenő feladat az OGAMA szoftver Recording modulja által láthatóvá tett, előre elkészített slide-on jelent meg. A teszt a helyesnek gondolt válasz kiválasztásával fejeződött be. Az adatok utófeldolgozása a tesztek elvégzése után történt. A tekintet és az egér kurzor paraméterei statisztikai elemzéssel kerültek kiértékelésre. Az adatok statisztikai kiértékelése az SPSS 25 szoftvercsomag segítségével történt. Normál adat eloszlás esetén Shapiro-Wilk (S-W) normalitási teszt került elvégzésre. Az egér átlagos távolságának statisztikai kiértékelése kétmintás T-próba segítségével valósult meg, ahol a $p <= 0,05$ értéket tekintettem szignifikánsnak.

5. A vizsgálat eredményei

Az OGAMA szoftver statisztika modulja segítségével a kutatás szempontjából releváns szemmozgás adatok, a tekintet és a kurzor átlagos távolsága került felhasználásra. A páros T-próba elemzéssel ugyanazon változó két mérése közötti átlagok kerültek összehasonlításra. A függő változó, a tekintet és a kurzor átlagos távolsága intervallum mérési szinten lett mérve. A független változó két "illesztett párból" áll, az egérmutató mozgásvezérlése alapján (hagyományos egér és kézi gesztusvezérlés).

5.1 Kiugró értékek

A kiugró értékek azok az adatok, amelyek távol vannak a többi megfigyelt értéktől, nem felelnek meg az adatok átlagos tendenciájának. Boxplot diagram segítségével az enyhe és extrém kiugró értékek is szemléltethetők. Az elemzésben az extrém értékek detektálására az 1,5 × interkvartilis tartomány (IQR) került alkalmazásra. A Boxplot diagram a 4. ábrán látható.

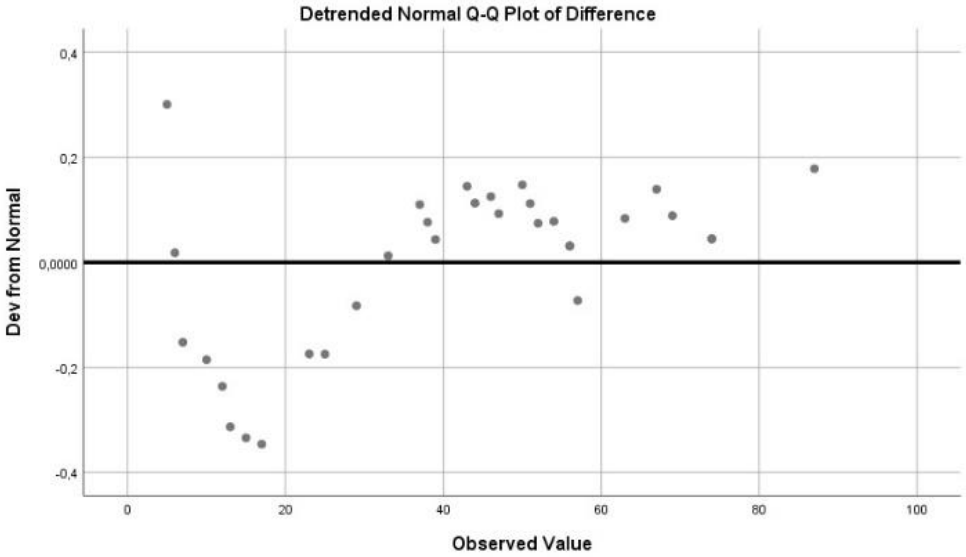


11. ábra: *Boxplot diagram a tekintet és a kurzor átlagos távolsága közötti különbségekről*[4]

A különbségek alapján az átlag szórás=40.59, IQR=37.5, a Maximum=87 és a Minimum=5, a Boxplot diagram nem mutat kiugró értékeket.

5.2 Normalitás

A kétmintás T-próba normál eloszlású adatokat igényel, mert elég „robusztus" a normalitás megsértése szempontjából. Az egér átlagos távolsága közötti különbségek normális eloszlásúak. A normalitás a grafikus Q-Q Plot és a numerikus Shapiro-Wilk teszt segítségével került elemzésre, mivel ez a teszt megfelelőbb kis méretű minták esetén (kevesebb, mint 50 minta). A Q-Q diagramot az 5. ábra mutatja. A Shapiro-Wilk teszt nem mutatta szignifikánsan a normalitás megsértését, W (32) = 0,963, p = 0,324.



12. ábra: *Q-Q diagram a tekintet és az egérkurzor átlagos távolságáról*[5]

[4] Forrás: saját szerkesztés
[5] Forrás: saját szerkesztés

Shapiro-Wilk teszt alapján a szignifikancia érték nagyobb (0,324), mint 0,05, tehát az adatok normális eloszlásúak. Ugyancsak ez látható a Q-Q diagramon, az adatpontok nem térnek el túlságosan az átlóegyenestől, tehát az adatok normál eloszlásúak.

5.3 Páros T-próba

A korábbi tesztek eredményei alapján megállapítható, hogy az adatok normál eloszlásúak, kiugró értékek nincsenek, így a páros T-próba elvégezhető.

A páros T-próba azt mutatta, hogy hagyományos egér alapú vezérlésnél a tekintet és a kurzor átlagos távolsága jelentősen nagyobb (M = 407,875, SD = 23,46411), mint a gesztusvezérlés esetén (M = 367,2813, SD = 14,12898), t (31). = 10,166, p <0,001.

Látható, hogy hagyományos egérrel és kézi vezérléssel megvalósított kurzorvezérlés esetén a tekintet és a kurzor átlagos távolságának átlaga szignifikánsan eltérő, mivel a (kétoldalú) szignifikanciaszint kevesebb, mint 0,05.

6. Összegzés

Az eredmények alapján elmondható, hogy hagyományos egérrel történő kurzorvezérlés esetén szignifikánsan nagyobb átlagos egér út távolsága (407,9 ± 23,46), mint a Leap Motion kézi vezérlés használata esetén (367,3 ± 14,12), t (22) = 10,166, p <0,005. Az eredmények minden bizonnyal annak a ténynek tudhatók be, hogy a számítógépes egér mozgatása már inkább rutin gyakorlat, tehát kevesebb figyelmet igényel, mint a gesztus alapú vezérlés, ahol a szemnek jobban kell követni a kurzor útját, hogy a kívánt mozgás megvalósuljon. A kapott eredmények további információkat szolgáltathatnak egyes koordinációs problémák azonosításához, például egyes kézmozgások elemzésekor. Megfelelő monitorozás mellett az egyedi koordinációs nehézségek azonosíthatók és javíthatók. Ha a tanulási környezet fejlődését az emberi viselkedés változásaival elemezzük, akkor látható, hogy új generáció fejlődik, amelynek tagjai az online oktatás hívei. (Molnar, 2013.) (Heldal, 2018.) (Pinter, 2018.) A fentebb leírt modern, nap mint nap változó világ hatására a felsőoktatás megpróbált alkalmazkodni a hallgatók szokásaihoz, tanulási stílusához és átállt az elektronikus oktatási rendszerekre. (Molnár, 2016.) (Bognár, 2018.) A cikkben bemutatott eredmények felhasználhatók a CogInfoCom kutatásokban, amelyek a mérnöki alapelveken alapuló új emberi IKT kompetenciákhoz szükséges megközelítések és módszertanok fejlesztésére összpontosítanak. (Baranyi P. C., 2015.) (Baranyi & Csapó, 2012.) A kapott eredmények elősegíthetik az oktatásban és a hallgatók körében is egyre népszerűbb 3D virtuális terek fejlesztését. (Horváth I. , 2018.) Az eredmények elősegíthetik a VR terek, 3D alkalmazások fejlesztését, amely lehetővé teszi a hatékonyabb tanulást, az információk gyorsabb megosztását és megértését a hagyományos 2D interfészek ellenében. [37-40] (Guzsvinecz, 2018.) (Bíró, 2017.) (Horváth & Sudár, 2018.) (Horváth, 2019.) A 3D virtuális térben azonban bizonyos funkciók kezelése, elérése és végrehajtása nehézkes lehet és magasabb szintű felhasználói rutint igényelhet. A kapott eredmények segíthetnek az optimális bemeneti eszköz (gesztus alapú-, hagyományos vezérlés) eszköz kiválasztásában, vagy lehetővé teszik a kettő kombinációjának használatát azok előnyeivel az oktatás hatékonyságának fokozása céljából.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00003 K+F+I folyamatok hosszú távú megerősítése a Dunaújvárosi Egyetemen valamint a EFOP-3.6.2-16-2017-00018 „Termeljünk együtt a Természettel- az Agrárerdészet mint új kitörési lehetőség” projekt támogatta.

IRODALOMJEGYZÉK

Baranyi, P. C. (2015.). *Cognitive Infocommunications (CogInfoCom).* Springer, DOI: 10.1007/978-3-319-19608-4.

Baranyi, P., & Csapó, Á. (2012.). Definition and synergies of cognitive infocommunications. *Acta Polytechnica Hungarica*, Vol 9., no 1., pp. 67-83.

Barnett, L. M. (2016.). Fundamental movement skills: An important focus. *Journal of Teaching in Physical Education, 35.*(3.), 219-225.

Bharadwaj, S. K. (2017.). Electrooculography: Analysis on device control by signal processing. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, Vol. 8., No. 3.

Bíró, K. (2017.). The effects of virtual and augmented learning environments on the learning process in secondary school. *8th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom), Debrecen, Hungary*, 371-376. DOI: 10.1109/coginfocom.2017.8268273.

Bognár, L. F. (2018.). Improved learning environment for calculus courses. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, Vol. 8, No. 4, pp. 35-43.

Carrasco, M. C. (2010.). Prediction of user's grasping intentions based on eye-hand coordination. *The 2010 IEEE/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems*, DOI: 10.1109/IROS.2010.5650024.

Chiang, I.-T. T.-C.-T. (2012.). Using Xbox 360 Kinect Games on Enhancing Visual Performance Skills on Institutionalized Older Adults with Wheelchairs. *2012 Fourth IEEE International Conference On Digital Game And Intelligent Toy Enhanced Learning*, DOI: 10.1109/digitel.2012.69.

Dalmaijer, E. S. (2014). Is the low-cost EyeTribe eye tracker any good for research? *PeerJ PrePrints 2:e585v1*, (old.: 1-35).

Dean, H. L. (2011.). Reaction time correlations during eye-hand coordination: behavior and modeling. *The Journal Of Neuroscience: The Official Journal Of The Society For Neuroscience*, Vol. 31., No. 7., pp. 2399-2412, DOI: 10.1523/jneurosci.4591-10.2011.

Estefánné Varga Magdolna, D. M.-N. (2020). *Pszichológia elméleti alapok.* Eger: Esterházy Károly Egyetem.

Fischer, B. R. (1986.). Eye-hand-coordination in man: A reaction time study. *Biological Cybernetics*, Vol. 55, No. 4., p. 253., DOI: 10.1007/bf00355600.

Gambhir, A. B. (2015.). Video Oculographic System using Real-Time Video Processing. *International Journal of Computer Applications (0975 – 8887)*, Vol. 119, No. 22, DOI: 10.5120/21368-4400.

Gowen, E., & Miall, R. C. (2006.). Eye–hand interactions in tracing and drawing tasks. *Human movement science, 25.*(4-5.), 568-585.

Guzsvinecz, T. K.-L. (2018.). Developing a virtual reality application for the improvement of depth perception. *9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications*, pp. 17-22. DOI: 10.1109/coginfocom.2018.8639935.

Gyetvai, G., Szatmári, Z., & Kecskemétiné Petri, A. (2008.). *Testkultúra-elméleti és kutatás-módszertani alapismeretek.* Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Hamar, P. (2008). *Testnevelés-elmélet Sportismeretek I.* Csanádi Árpád Általános Iskola és Pedagógiai Intézet.

Hand-Eye Coordination. (dátum nélk.). (CogniFit.com) Letöltés dátuma: 2019., forrás: https://www.cognifit.com/science/cognitive-skills/eye-hand-coordination

Heldal, I. H. (2018.). The Digital HealthLab: Supporting Interdisciplinary Projects in Engineering and in Health Education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, Vol. 8, No. 4, pp. 4-21.

Horváth, I. (2018.). Evolution of teaching roles and tasks in VR / AR-based education. *9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications, Budapest*, DOI: 10.1109/coginfocom.2018.8639907.

Horváth, I. (2019.). MaxWhere 3D Capabilities Contributing to the Enhanced Efficiency of the Trello 2D Management Software. *Acta Polytechnica Hungarica, vol 16, no 6*, pp. 55–71. DOI: 10.12700/aph.16.6.2019.6.5.

Horváth, I., & Sudár, A. (2018.). Factors contributing to the enhanced performance of the Maxwhere 3d VR platform in the distribution of digital information. *Acta Polytechnica Hungarica, vol 15., no 3.*, pp. 149-173., DOI: 10.12700/aph.15.3.2018.3.9.

Johns, M. C. (2009.). The effect of blinks and saccadic eye movements on visual reaction times. *Attention, Perception and Psychophysics*, Vol. 71, No. 4., pp. 783-788., DOI: 10.3758/app.71.4.783.

Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., & Pullen, P. C. (2017.). *Handbook of special education.* New York: Routledge.

Leap Motion, I. (2015). *Leap Motion Controller*. Retrieved from https://www.leapmotion.com/

Leo, A. e. (2016.). A synergy-based hand control is encoded in human motor cortical areas. *Elife*, DOI: 10.7554/elife.13420.021.

Martin, S. R.-B. (2016.). The Rhythms of Head, Eyes and Hands at Intersections. *2016 IEEE Intelligent Vehicles Symposium (IV) Gothenburg, Sweden, June 19-22, 2016.*, 10.1109/ivs.2016.7535575.

Mcglashan, H. L. (2017.). Improvement in children's fine motor skills following a computerized typing intervention. *Human movement science, 56.*, 29-36.

Microsoft. (2016). *Microsoft: Kinect for Xbox One*. Retrieved from http://www.xbox.com/hu-HU/xbox-one/accessories/kinect-for-xbox-one

Molnár, G. (2016.). The Impact of Modern ICT-based Teaching and Learning Methods in Social Media and Networked Environment. *11th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics, Nitra, Slovakia, Wolters Kluwer*, 341-350.

Molnar, G. B. (2013.). ICT Related Tasks and Challenges In The New Model of Technical Teacher Training. *InfoWare 2013, ICCGI 2013, The Eighth International Multi-Conference on Computing in the Global Information Technology, Nice, France, 40-44*.

Müller Anetta, R. I. (2011). *Aerobik és fitnesz irányzatok.* Pécsi Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Eszterházy Károly Főiskola: Dialóg Campus Kiadó-Nordex Kft.

Pinter, R. C. (2018.). Measuring Team Member Performance in Project Based Learning. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, Vol. 8, No. 4, pp. 22-34.

Polgár, T., & Szatmári, Z. (2011.). *A motoros képességek.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Renata, V. L.-H.-H. (2018.). Investigation on the Correlation between Eye Movement and Reaction Time under Mental Fatigue Influence. *International Conference on Cyberworlds, Singapore, 2018.*, DOI: 10.1109/cw.2018.00046.

Sopa, I. S., & Pomohaci, M. (2016.). Study regarding the development of agility skills of students aged between 10 and 12 years old. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal, 9.*(16.), 7-16.

Thomas, G. Z., Jaron, L., Chuck, B., Steve, B., & Young, H. (1987). A hand gesture interface device. VPL Research Inc. USA.

Twardon, L. F. (2013.). Exploiting eye-hand coordination: a novel approach to remote manipulation. *International Conference on Intelligent Robots and Systems (IROS)*, DOI: 10.1109/IROS.2013.6697147.

EXAMINING EYE-HAND COORDINATION IN THE CONTEXT OF MOVING A MOUSE WHILE SOLVING AN IT TASK

Summary

Eye-hand coordination is a complex process consisting of a series of conscious activities. The eye plays an essential role in regulating subtle movements. The fine motor ability of the hand was not born with us, but an developed ability, the development of which starts in childhood with various jigsaw puzzles, balls and construction games. The coordinated operation of eye and hand movement is the basis of many activities. The combined work of the eyes and hands is essential for certain forms of movement (catching the ball, kicking) and performing many everyday activities (writing, driving). The aim of this article is to analyze the relationships between eye movement and mouse cursor movement in related to eye-hand coordination. For the analysis, a specific hardware-software environment was made in which the mouse cursor was moved using a conventional mouse and a Leap Motion hand gesture sensor, and eye movement was tracked using the Eye Tribe Tracker. The obtained data were analyzed by statistical tests.

Keywords: *statistical evaluation, paired t-test, eye-hand coordination, eye-tracking, hand tracking.*

OKTATÁSI KÖRNYEZET BEMUTATÁSA MAXWHERE 3D-S VIRTUÁLIS TÉRBEN

UJBÁNYI TIBOR, NAGY BÁLINT, STANKOV GORDANA
Dunaújvárosi Egyetem, Dunaújváros, Magyarország
Subotica Tech, College of Applied Sciences
ujbanyit@uniduna.hu, nagyb@uniduna.hu, sgordonka@yahoo.com

Összefoglaló

Manapság a hagyományos frontális oktatási módszerek egyre kevésbé hatékonyak, elavulttá váltak. Általános vélekedés, hogy fiatal generáció információfüggő, hatékony oktatásukhoz minél több ICT eszközt bevonására van szükség, amelyekkel a tanulás egyszerűbben, hatékonyabban és gyorsabban megvalósulhat. Olyan új módszertanok kidolgozására van szükség, amelyek ki tudják szolgálni a megnövekedett információ igényt, egyúttal kellően támogatják a mindenkori tananyag elsajátítását. Napjainkban egyre több tanulmány foglalkozik 3D-t támogató technológiák oktatási környezetbe történő illesztésével, vizsgálva azok pozitív hatásait a tanulási folyamat során. A Dunaújvárosi Egyetem az innovativitás jegyében több kurzust is 3D-s térben oktat. A cikkben a DUE Matematika kurzus kerül bemutatásra a MaxWhere 3D-s virtuális térben.

Kulcsszavak: *3D-s virtuális tér, MaxWhere, oktatás*

1. Bevezető

A 21. századra a hagyományos frontális oktatási módszerek elavulttá váltak. A fiatal generáció hatékony oktatásához minél több ICT eszközt bevonására van szükség, amelyekkel a tanulás egyszerűbben, hatékonyabban és gyorsabban megvalósulhat. A modern információs társadalomban kiemelt szerepet kap az információ menedzsment: az információ előállítása, tárolása továbbítása és megszerzése fontos tényezővé vált. Az információs társadalomban megjelenő új eszközök, mint például a különféle oktatóprogramok, tartalomkezelő rendszerek és az egyéb, oktatást is támogató ICT eszközök új követelményeket támasztanak az oktatásban részt vevő egyénekkel szemben. Megjelenik a digitális írástudás fogalma: alapkövetelmény, hogy a tanárok és a diákok egyénileg és csoportban is boldoguljanak az eszközök használatával, képesnek kell lenniük a magas szintű információ elérésére és felhasználására. Ahhoz, hogy ezt elérjük, nem elég pusztán az informatikai eszközöket az oktatásba bevonni. Az informatika csak egy kellék ahhoz, hogy a tanulók (és esetenként az oktatók is) új ismereteket és készségeket sajátítsanak el, de önmagában nem garantálja a hatékonyságot. Olyan oktatási rendszerre van szükség, amely képes kihasználni az informatika által nyújtott előnyöket. A használt eszközök által a mai generáció megnövekedett információ igénye kiszolgálható, a tananyag színesebbé, érdekfeszítőbbé válik, figyelemfelkeltő hatása fokozódik és megkönnyítheti az információ feldolgozását. Egyre növekvő információ halmazból kell a hallgatóknak kiválasztani, szűrni és hasznosítani a számukra megfelelőt, majd ebből újabb információ halmazt előállítani, tovább gondolkodni és folyamatosan építeni a megoldás felé vezető úton. Középpontba kerül az algoritmikus gondolkodás képessége, az analitikus gondolkodásmód fejlesztése, a rendszerben történő gondolkodás elősegítése. Az információ kiválasztása, szintetizálása, hasznosítása, az információkkal való kollaboráció, a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése a digitális oktatás feladata. (Horváth, 2017.) A modern kor oktatástechnológiája számos lehetőséget kínál az oktatási módszertanok megújításához. Napjaink népszerű oktatási formái szinte kivétel nélkül digitális tartalmakat használnak, amely lehetőséget ad a jobb szemléltethetőségre és interaktivitásra, ezáltal a tanóra szinesíthető. A

felsőoktatásban előszeretettel használnak LMS (Learning Management System) rendszereket (pl. Moodle) azok interoperabilitása okán. Manapság egyre több kutatás foglalkozik az ún. 3D-s virtuális terek oktatásban történő használatával. Tanulmányok igazolják, hogy a 3D-s tér oktatási környezetben történő alkalmazása indokolt lehet, segítségével a tanítási-tanulási folyamatok is hatékonyabbá válhatnak. A Dunaújvárosi Egyetem az innovativitás jegyében több kurzust is 3D-s térben oktat. Cikkünkben a DUE Matematika kurzust mutatjuk be a MaxWhere 3D-s virtuális térben.

2. Tájékozódás 2D és 3D környezetben

Baranyi professzor 3D-s terekkel kapcsolatos kutatásai pontosabb képet adnak a tájékozódási képesség alakulására 2D-s és 3D-s környezetek esetében. A személyi számítógépekre szánt operációs rendszerek elterjedésének hajnalán parancs(sor)vezérelt operációs rendszereket használtak. Ilyen operációs rendszer volt a DOS is, ahol az utasításokat szöveges formában kellett kiadni, beleértve a fájlok és mappák közötti tallózást, megnyitást is. Később, a Windows operációs rendszer első verziójával megjelent a grafikus felület, ahol már ún. Graphical User Interface (GUI) segítségével végezhettük el a műveleteket. Ameddig a DOS esetében még a legegyszerűbb művelet is időigényes volt, mert írással és olvasással kellett elérnünk mindent, addig a Windowsnál már az agyunk a vizuális központot használta, így nem okozott gondot egyszerre több nyitott ablak áttekintése.

13. ábra: *A DOS és a Windows felhasználói felülete*[1]

Bár az átállás nem volt zökkenőmentes, a billentyűzet mellett megjelentek a mutatóeszközök, amelyek segítették a 2D-s felületen történő navigációt. 3D-s környezetben az eggyel több dimenzióban való látás és navigálás lehetősége még tovább fokozza a felhasználói élményt. A 3D-ben való mozgás sokkal inkább modellezi azt a valóságot, mivel egy 3D-s térben ugyanúgy elhelyezhetünk különböző objektumokat, mozoghatunk, közül nézhetünk, végezhetünk cselekvéseket, akár csak a való életben. 3D-ben javul az áttekinthetőség, az emberi agy más területeit mozgatva dolgozza fel az információkat. A közelmúltban számos kutatás foglalkozott a 3D-s terek hatékonyságvizsgálatával, különböző területeken történő alkalmazásukkal. Berki weboldalakba ágyazott 2D-s, illetve virtuális térbe elhelyezett 3D-s reklámok tartalmára való emlékezést vizsgálta. A kutatás eredménye kimutatta, hogy a 3D-s térben elhelyezett reklámok tartalmára az alanyok 50%-kal jobban emlékeztek vissza, mint a 2D-s környezetben elhelyezettek esetében. (Berki, 2018) Lampert és társai tanulmányukban a munkafolyamtok átláthatóságát vizsgálták 3D-s térben. A vizsgálat kimutatta, hogy a térbeli tartalmak jobb elrendezésének lehetősége okán a munkafolyamatok átláthatósága 50%-kal javult. A kutatás másik részében rávilágítottak arra is, hogy a kollaboratív munkafolyamatok ideje 30%-kal lett rövidebb. A

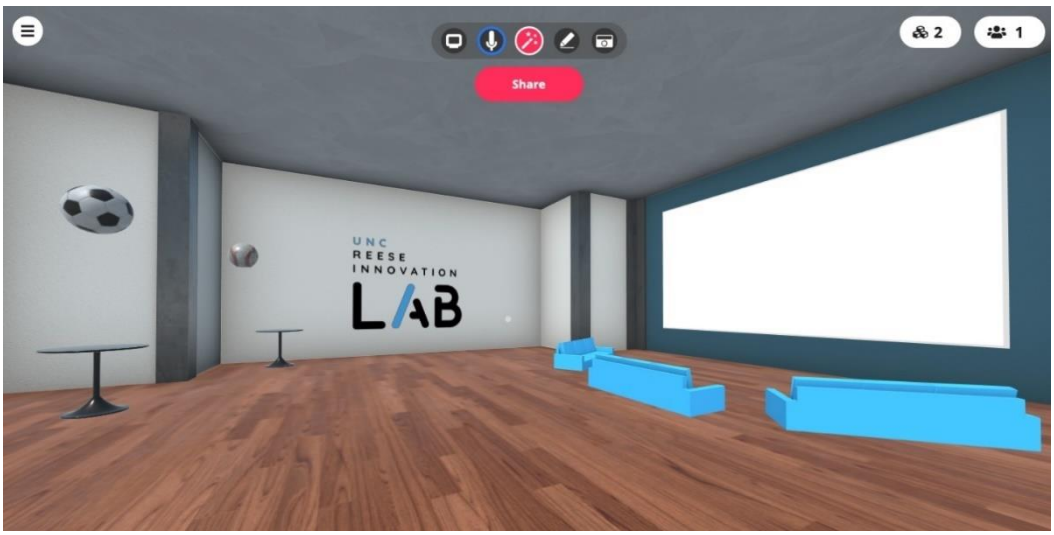
[1] Forrás: https://t4tutorials.com/differencecomparison-of-dos-and-windows

kutatók szerint mindez annak köszönhető, hogy a 3D-s térben kevesebb elemi kezeléstechnikai funkciót (kattintás, ablakok méretezése, megnyitás, bezárás) kell használni. (Lampert, 2018) Horváth és Sudár, illetve Bőczén-Rumbach kutatásukban szintén hasonló eredményeket kaptak. (Horváth, 2018) (Bőczén-Rumbach, 2018)

2.1 Virtuális környezetek, 3D-s terek

A virtuális környezet definíciójához több meghatározást is találunk. Andreas Scmeil szerint virtuális világ egy olyan háromdimenziós, online, kollaboratív környezet, amely technikai eszközökkel kapcsolható össze. Az emberek avatarként vannak jelen a térben és ezek az avatarok létesíthetnek interakciókat egymással egy tetszés szerint alakítható környezetben. (Schmeil, 2012)

A modern multimédiás eszközöknek köszönhetően a virtuális 3D-s terek zászlóshajói a számítógépes játékok, ahol a valóság minél pontosabb modellezése kapja a legnagyobb hangsúlyt, annak érdekében, hogy élethű, részletgazdag látványvilággal és aprólékos kidolgozottsággal, irányíthatósággal impozáns felhasználói élményt adjon. A 3D-s technológia a számítógéppel segített munkafolyamatok egyik alapelemévé vált, figyelemfelkeltő hatása okán az oktatásban is előszeretettel alkalmazzák, legyen szó akár a tanítás során használt szemléltető módszerekről vagy a számítógépes tervezésről.



14. ábra: *Virtuális osztályterem*[2]

Új törekvések egyike a 3D-s terek oktatásba történő bevonása. Cikkünk további részében a Dunaújvárosi Egyetem Matematika kurzusát mutatjuk be 3D-s virtuális térben.

3. Matematika oktatás modern környezetben a Dunaújvárosi Egyetemen

A Dunaújvárosi Egyetem portfóliójában vezető szerepet töltenek be a műszaki szakok, hiszen a jelenlegi 8 alapképzési szak közül 4 műszaki orientált. A hallgatók körében is népszerű mérnökinformatikus képzés egyik fontos alapozó tantárgya a matamatika, amely elsődleges célja azoknak a matematikai, függvénytani alapoknak a megszerzése, melyek a szaktárgyak elsajátításához nélkülözhetetlenek, valamint megismertetni a hallgatókkal az informatikai szakterületnek megfelelő matematikai feladatok megoldásához szükséges módszereket, eljárásokat. Az elmúlt években számos törekvés irányult a tantárgy-struktúra áttekinthetőbbé tételére, a logikai felépítés újragondolásával és az érintett tananyag tartalmak átdolgozásával. Ennek eredménye többek között egy új kezdeményezés, amely során a tananyagot nem a hagyományosnak tekinthető oktatási környezetben (Moodle) oktatjuk, hanem egy magyar fejlesztésű, MaxWhere elnevezésű 3D-s virtuális térben.

[2] Forrás: https://medium.com/reese-innovate/space-matters-the-value-of-3d-virtual-reality-classrooms-c0a236be4762

3.1 MaxWhere

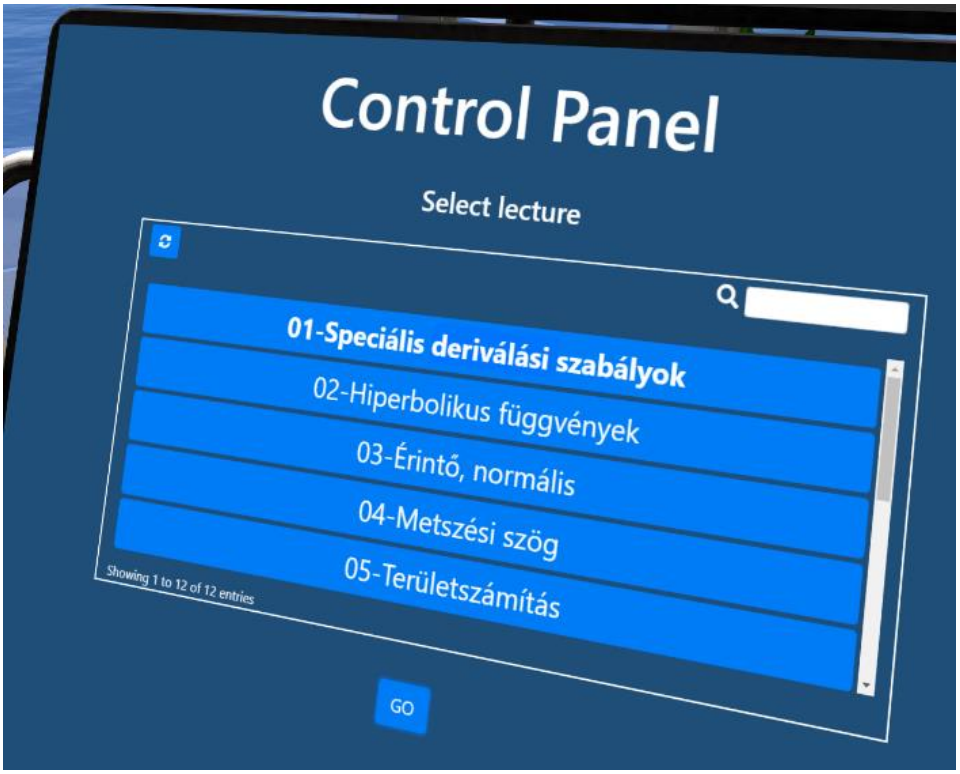
A MaxWhere egy magyar fejlesztésű 3D-s kollaborációs tér, amelyben lehetőség van több színes, igény szerinti elrendezésű tér létrehozására. A terekben több 2D és 3D alapú objektum is elhelyezhető, szöveges, képi, hang és videótartalmak egyaránt megoszthatók. A program támogatja a legnépszerűbb dokumentum-, kép-, hang- és mozgókép formátumok importálását, mindemellett lehetőség van akár külső programokkal való együtt működére, weboldalak beágyazására is. A közelmúltban több tanulmány is vizsgálta a 3D-s tér hatékonyságát oktatási folyamatokban. A tanulmányok alapján az alábbi előnyök fogalmazhatók meg a rendszerrel kapcsolatban:

- 50%-kal jobb visszaemlékezés a tartalomra. (Berki, 2018.)
- A munkafolyamatok átláthatósága 50%-kal jobb, a kollaboratív munkafolyamatok ideje 30%-kal lett rövidebb. (Lampert, 2018.) (Horváth, 2018.) (Bőczén-Rumbach, 2018.)
- Friss kutatás alapján a térben történő tájékozódás hatékonyabb, a tekintet 26%-kal kevesebbet időzik a térben, egyes keresési feladatok esetén a keresési idő 7%-kal rövidebb. (Ujbányi, 2019.)

A tanulmányok igazolják, hogy a 3D-s tér oktatási környezetben történő alkalmazása indokolt lehet, segítségével a tanítási-tanulási folyamatok is hatékonyabbá válhatnak.

4. DUE Matematika oktatási környezet a MaxWhere virtuális térben

A Dunaújvárosi Egyetemen a matematika tantárgyak oktatásához rendelkezésre áll egy erre a célra kialakított környezet a MaxWhere 3D-s rendszerben. A térben 11 táblán helyezhetők el a különböző tananyag tartalmak. A szobába belépve U alapban elrendezett táblákat találunk, ahol egy központi vezérlőpanel segítségével választhatjuk ki az elsajátítani kívánt tématerületet (15. ábra).



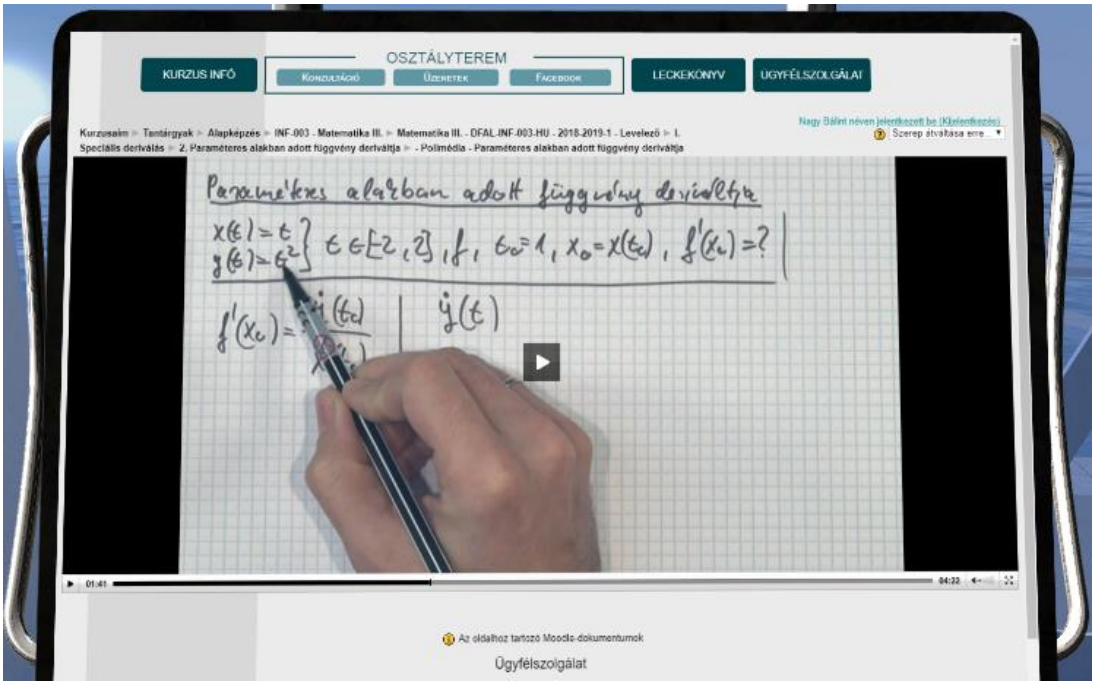
15. ábra: *A Matematika kurzus vezérlőpultja*

A kívánt menüpontra történő kattintás után a térben elhelyezett táblákon megjelennek az adott tématerülethez köthető tartalmak. A táblákon megjelenő tartalmak mind különböző objektumtípust rejtenek: a táblákon egyaránt találunk online web-es felületről, prezentációból és pdf dokumentumból importált tartalmat is. (16. ábra)

16. ábra: *A kiválasztott témakör elemei*

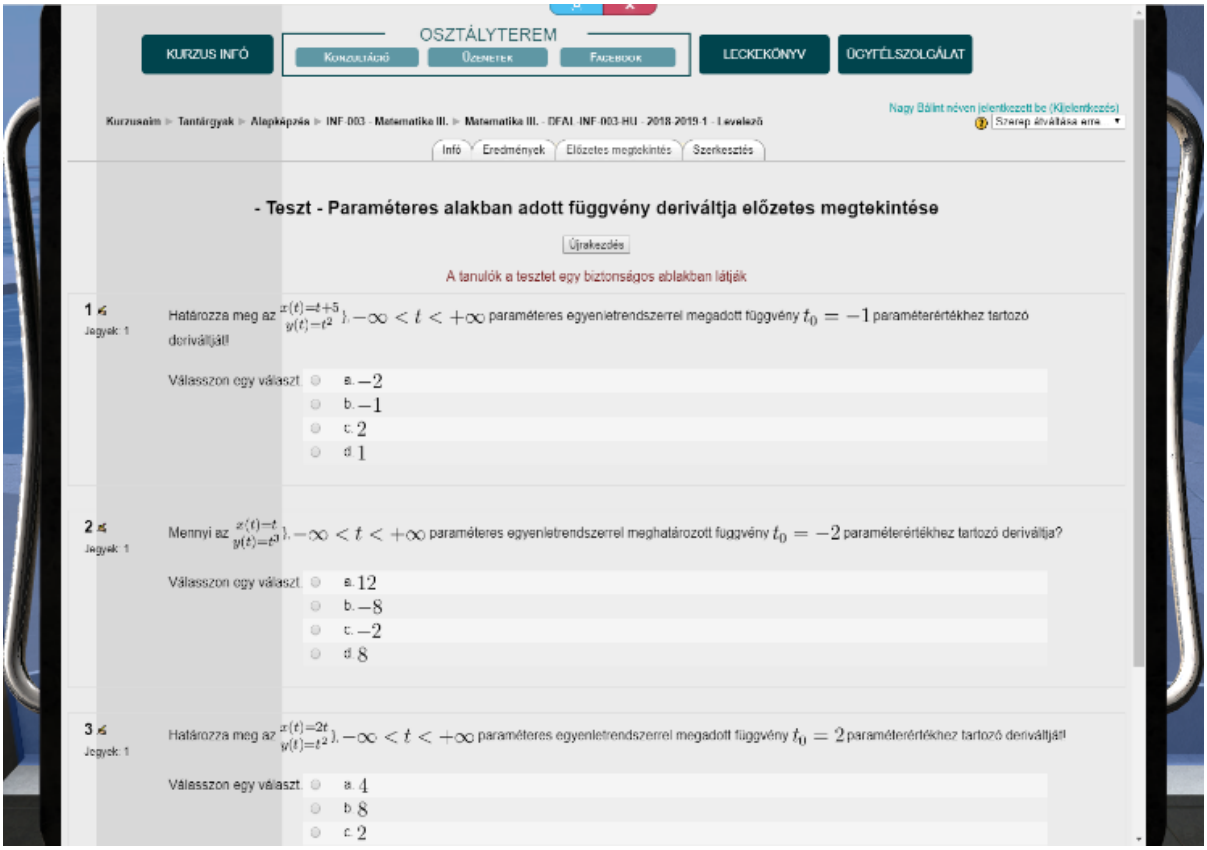
A megjelenő elemeket úgy válogattuk össze, hogy a térben haladva a táblák logikailag kövessék egymást, ezzel is segítve az elsajátítani kívánt tananyagrész megértését.

Az elméleti bevezetők után a térben tovább mozogva egy élőszavas videóanyag segítségével vezetjük le a példafeladatot a kiindulási állapottól egészen a megoldásig. A videóanyagban lépésről-lépésre haladva oldjuk meg és magyarázzuk a példát. Minden felírást élőszavas magyarázat követ, ahol rávilágítunk a feladat részek közötti összefüggésekre, így remélhetőleg a hallgatók sem „vesznek el” a megoldás felé vezető úton (17. ábra).



17. ábra: *Egy példa levezetése élőszavas videóval*

Az adott tananyagrész a fentebb bemutatottak és a tapasztalatok alapján kellőképpen elsajátítható. A tér tartalmaz egy táblát, amelyen az adott tananyagrészhez kapcsolódó, feleletválasztós kérdésekkel lehet megbizonyosodni az elsajátítás hatékonyságáról (18. ábra).



18. ábra: *A tananyagrészhez kapcsolódó feladatlap*

A kérdésekre helyesen válaszolva az érintett tananyagrészt sikeresen elsajátítottuk. Ezután a térben navigálva visszatérhetünk a vezérlőpulthoz, kiválaszthatjuk a következő tananyagrészt és az előzőekben bemutatottakhoz hasonló módon folytathatjuk a tanulást.

5. Összegzés

A cikkben bemutatott 3D-s virtuális kurzus megvalósításával arra voltunk kíváncsiak, alkalmazható-e a tér oktatási célokra, illetve hatékonyabb lehet-e egy 3D-s tér a hagyományos 2D-s környezetekkel szemben. Az eddigi visszajelzések alapvetően pozitívak, az oktatók a különböző típusú oktatási anyagok könnyű importálhatóságát emelték ki, addig a hallgatók a tér figyelemfelkeltő jellegét és megszokás után a jobb átláthatóságot emelték ki. Mivel a 3D-s tér új a hallgatók számára, használata mindenképpen gyakorlást és testre szabást igényel, azonban megszokás után a tanulás gördülékenyebbé válhat. A MaxWhere 3D-s tér a jövő oktatási infrastruktúrájának szerves részét képezheti, program megítélése alapvetően már most pozitív, amelyen a rendszeres használat és szélesebb körben való elterjedése sokat javíthat.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00003 K+F+I folyamatok hosszú távú megerősítése a Dunaújvárosi Egyetemen valamint a EFOP-3.6.2-16-2017-00018 „Termeljünk együtt a Természettel-az Agrárerdészet mint új kitörési lehetőség” projekt támogatta.

IRODALOMJEGYZÉK

Horvath Ildikó (2017): A digitális oktatás legújabb eszközei és módszerei, HTE Medianet konferencia

Borbala Berki (2018): 2D Advertising in 3D Virtual Spaces, Joint Special Issue on TP Model Transformation and Cognitive Infocommunications. Acta Polytechnica Hungarica, 15/3. 175–190.

Balint Lampert, Attila Pongracz, Judit Sipos, Adel Vehrer, Ildiko Horvath (2018): MaxWhere VR-Learning Improves Effectiveness over Clasiccal Tools of e-learning, Joint Special Issue on TP Model Transformation and Cognitive Infocommunications. Acta Polytechnica Hungarica, 15/3. 125–147.

Ildikó Horvath, Anna Sudar (2018): Factors Contributing to the Enhanced Performance of the MaxWhere 3D VR Platform in the Distribution of Digital Information, Joint Special Issue on TP Model Transformation and Cognitive Infocommunications. Acta Polytechnica Hungarica, 15/3. 149–173.

Patrícia Bőczén-Rumbach (2018), Industry-Oriented Enhancement of Information Management Systems at AUDI Hungaria using MaxWhere's 3D Digital Environments. 2018 9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom), Budapest, 22–24. 08. 2018. 417–422.

Andreas Schmeil (2012), Designing Collaboration Experiences for 3D Virtual Worlds. Lugano: Faculty of Communication Sciences Università della Svizzera Italiana.

Tibor Ujbányi, Bálint Nagy, Gordana Stankov, Eye tracking based usability evaluation of the MaxWhere virtual space in a search task, 2019 10th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom), 2019.

INTRODUCING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MAXWHERE 3D VIRTUAL SPACE

Summary

Nowadays the traditional frontal education methods are becoming less and less effective, becoming obsolete. It is widely believed that the information-dependent, effective education of the younger generation requires the involvement of as many ICT tools as possible to make learning easier, more efficient and faster. There is a need to develop new methodologies that can meet the increased demand for information, while at the same time adequately supporting the acquisition of the current curriculum. Nowadays, more and more studies are dealing with the integration of 3D-enabled technologies into the educational environment, examining their positive effects during the learning process. The University of Dunaújváros teaches several courses in 3D in the spirit of innovation. In the article, the DUE Mathematics course was presented in MaxWhere 3D virtual space.

Keywords: *3D virtual space, MaxWhere, education*

TANÍTÁS ÉS TANULÁS A DIGITÁLIS PEDAGÓGIA KORÁBAN

URBÁN DOROTTYA
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerb Köztársaság
urbaandorottya@gmail.com

Mentorok: Námesztovszki Zsolt és Kovács Cintia

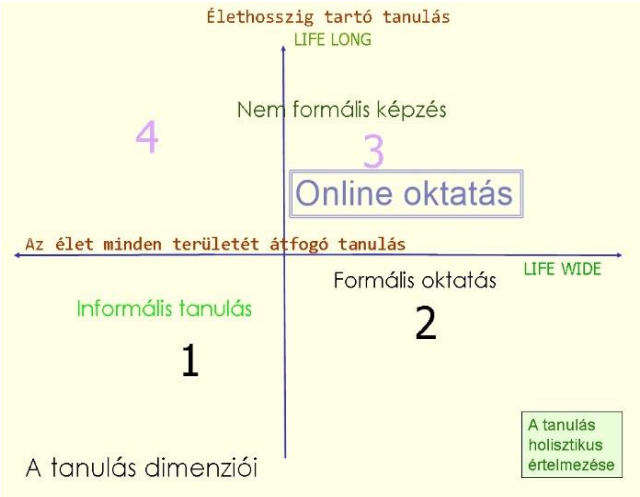
Összefoglaló

Általánosan elfogadottaknak tekinthetők a rendszerszemléletű és holisztikus tanulási környezetek, továbbá tényként kezelt, hogy a környezet egésze befolyásolja a tanulás eredményességét és hatékonyságát. Marshall McLuchan által megfogalmazott Gutenberg galaxis után az új információs technológia és az elektromos médiumok világa köszöntött ránk, mely alapvetően átformálja a könyvbeliségen alapuló hagyományos világot és társadalmat. Mára már elmondható, hogy az elektronikus információs világ jelentős szerepet tölt be. Az „új világ" új típusú külső szimbólumtároló eszközei két csoportba sorolhatók a képernyőn generálódó vizuális mintázatokéba és az elektronikus-digitális telekommunikációs technológiák kidolgozása és gyors iramú fejlődésébe. A tanulmány kitér a tanulási környezetek ismeretelméleti vizsgálatára, mely után jól látható, hogy egyes környezetek szerveződése hogyan alakul és mitől függ.

Kulcsszavak: *Digitális oktatás, tanulási környezetek, "új világ"*

1. A tanulás dimenziói

„A digitális kultúra társadalmában a tanulás pozicionálásának középponti kategóriája az egész életre kiterjedő tanulás. A tanulás dimenzióinak újraértelmezése és a tanulási aktivitások alapformáinak tudatosítása alkotják azt a konceptuális keretrendszert, amelyben a tanulásról gondolkodunk a 21. század elején." (Komenczi, 2009) Ahhoz, hogy az élethosszig tartó tanulásról teljes képet kapjunk, nem árt a tanulás dimenzióit újra értelmezni. Az idézett tanulmány szerzője, két tengely mentén a „life long"- vagyis az élethosszig tartó tanulás és a „life wide"- az élet minden területén átfogó tanulás vonala körül kialakult mezőkkel értelmezi. Az ábrát még jobban aktualizálva és tovább gondolva, úgy vélem, hogy az egész életre kiterjedő tanulás vertikális dimenziójának harmadik mezőjében foglalhat helyet az online oktatás, melyet be is illesztettem (1. ábra).



1. ábra: *A tanulás dimenziói (tovább szerkesztett ábra)*

A tanulási aktivitás négy formájának csupán egyikébe azonban nem helyezhető be. Úgy vélem a nem-formális tanulás

kategóriájába esnek az online kurzusok, viszont informálisak is, ugyanis informatikai kompetenciák fejlődő(het)nek indirekt módon is. Az ábra magyarázatához, hozzátartozik az egyes mezők részletesebb leírása is.

1. és 4. mező: Informális tanulás, mely nem féltetlenül tudatos és olykor a résztvevők nem is ismerik fel a tudás gyarapodást. A nevezett mező szoros összefüggést mutat a nem formális képzésekkel.
2. mező: Formális oktatás, az oktatásnak azon formája, mely az iskola falin belül valósul meg.
3. mező: Nem formális oktatás, melyet gyakran felnőttképzés szóval helyettesítünk, olyan tanulási forma, amelyben az ismeretszerzést közben pozitív tapasztalatokat és sikerélményt nyerünk. A tanulást nem követi vizsga, a megszerzett tudás a mindennapi élet területén hasznosítható. (Bajusz, 2011)

A formális, nemformális, és informális tanulás fogalmakat Philip H. Coombs (Coombs és mtsai, 1973.) alkotta meg. Coombs elképzelése alapján az elsajátított tudás töredékét szerezzük csak formális intézmények falain belül.

2. Médiumelmélet

„A 21. század elejére olyan mértékben változott meg az embert körülvevő szimbolikus és tárgyi környezet, hogy annak messzemenő következményi valószínűsíthetők a tanulás jövőbeli feltétel- és lehetőségrendszerét illetően." (Komenczi, 2009) Mára általánosan elfogadottaknak tekinthetők a rendszerszemléletű és holisztikus tanulási környezetek, továbbá tényként kezelt, hogy a környezet egésze befolyásolja a tanulás eredményességét és hatékonyságát. Marshall McLuchan által (1962) megfogalmazott Gutenberg galaxis után az új információs technológia és az elektromos médiumok világa köszöntött ránk, mely alapvetően átformálja a könyvbeliségen alapuló hagyományos világot és társadalmat, az elektronikus információs világ pedig jelentős szerepet tölt be, mely 1960-as évek elején létrejött médiumelmélet lényege. Az internethasználat terjedése újabb kihívások elé állítja a pedagógustársadalmat, ugyanis a gyermekek mindennapi média használata, napjaink valósága. Az elektronikus médiumok kihívásának korát McLuchan előre látta, épp ezért tesz javaslatot az oktatás átszervezésére. Épp úgy, ahogy a diákszerep lényeges megváltozását úgy a tanítás folyamatának vétózását is prognosztizálja. Hangsúlyozza a tanulást projektek és problémák köré kell szervezni, továbbá, hogy az iskola információszolgáltató szerepe csak másodlagos legyen és jövőbetekintő kérdésként fogalmazza meg, hogy vajon mind ezt milyen személyiség béli változást fog előidézni a diákokban. Tovább árnyalja a kérdést a donaldi koncepció. Merlin Donald (1991) által megalkotott koncepció harmadik állomása a teoretikus kultúra, melynek napjainkban egy új változata él, mely önmagában egyesíti az elektronikus médiumok és a számítógépes hálózatok hálózatát, mely alapjaiban változtatja meg a mai kognitív architektúrát.

3. Tanulási környezetek

„A 20. század utolsó évtizedében a gépi információfeldolgozás és a telekommunikáció integrációjának eredményeképpen létrejött a világháló (world wide web), amely napjainkban egységes információs és szabályozási rendszerré integrálja a tömegkommunikációs- és informatikai részrendszereket (Berners-Lee, 2000)." Az „új világ" új típusú külső szimbólumtároló eszközei két csoportba sorolhatók a képernyőn generálódó vizuális mintázatokéba és az elektronikus-digitális telekommunikációs technológiák kidolgozása és gyors iramú fejlődésébe. A tanulási környezetek alapos ismeretelméleti vizsgálata után jól látható, hogy egyes környezetek szerveződése hogyan alakul és mitől függ, Komenczi (2009) négy pontba sorolja őket:

1. az adott rendszer kialakítóinak tudás- és tanuláskoncepció
2. az adott korszak domináns nevelésfilozófiai nézetei
3. a nevelés céljaira és lehetőségeire vonatkozó mindenkori elképzelések
4. a társadalom beágyazottsága és kultúrája

A tanulás ismeretelméleti elemzése két elméleti pozíció nézőpontjából történhet, a megismerés folyamatát és lehetőségeit táblázatos formában összegeztem (1. táblázat).

1. táblázat: *Az objektivista és konstruktivista tanulási elmétek közötti különbségek (saját szerkesztés)*

	TRADICIONÁLIS/OBJEKTIVISTA FELFOGÁS	KONSTRUKTIVISTA FELFOGÁS
A megszerzett tudás/ tudás elsajátítás	- pontos képet alkothat a realitásról - részekre bontható - megosztható - átadható - sem személyhez, sem kontextushoz nem kötődik	- személyes alkotás - a megismerő elme konstrukciójának eredménye - a tanulás a korábbi tudás konceptuális átalakulása
Az agy funkciója	leképező	generáló/konstruáló
Az információ felvétele és a külvilág képe	Az információk az érzékszerveken keresztül jutnak az agyba és ezek alakítják a külső világ képét.	Az információk felvétele közben megerősítjük magunkban, hogy az előfeltételes megegyezik a külvilággal.
Építkezés módja	kintről-befelé/ aluról-felfelé/ bottom-up	bentről-kifelé/ fentről-lefelé/ top-down

A táblázat alapján elmondható, hogy a tradicionális felfogás alapja, hogy a megszerzett tudás pontos képet alkosson a valóságról és az érzékszerveinken keresztül beáramló információk az agyban képeződjenek le. Ezzel szemben a konstruktivizmus, magára a konstuálásra, a személyes alkotásra teszi a hangsúlyt és állítja, hogy a tudás nem beáramlik a tanuló ember fejébe, hanem ott jön létre. A lényegi különbség a két elmélet között az építkezés között az építkezés módjában rejlik, az objektivista felfogás szerint kintről-befelé/ aluról-felfelé/ bottom-up történik, még a konstruktívizmus szerint bentről-kifelé/ fentről-lefelé/ top-down.

3.1. Digitális/ virtuális tanulási környezet értelmése

Számos szerző különböző módokon definiálja a fogalmat. Azonban, ami tény, hogy a digitális tanulási környezetben a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek. Néhány példa ezen környezetek meghatározására:

- Csapó szerint az interakciós mintázatok gépi elemzésével elvileg már lehetséges a képességfejlesztés és a tudásszint-mérés hatékony, adaptív módszereinek kidolgozása. (Csapó és mtsai, 2012)
- Nyíri a virtuális dimenzió többféle értelmezésére hívja fel a figyelmet és mintegy szembeállítja a számítógépes-internetes az ő megfogalmazásában „virtuális pedagógiát" a tradiconális oktatással. (Nyíri, 2003)
- Ollé a virtuális oktatást a számítógépekkel létrehozott karakterek megjelenésével köti össze és hangsúlyozza, hogy ezek a terek alkalmasak tanítási-tanulási folyamatok megvalósítására. (Ollé, 2012)
- Richardson és Mancabelli pedig a legalapvetőbb tanári kompetenciaként írja le. (Richardson és Mancabelli, 2011)
- Forgó számítógépes hálózaton elérhető nyitott (tér és idő független) formaként írja le, amely egységes keretbe foglalja a tanulást és tanítást a megfelelő módszerek birtokában. (Forgó és mtsai, 2004)
- Komenczi állítja, hogy: „A digitális tanulási környezet nem a hagyományos tanulási környezetek alternatívája, nem is a tradicionális iskolával szembenálló elektronikus szép új világ ígérete, hanem a történetileg kialakult tanulási színterek új fejlődési fázisa, amelynek eredményeképpen eszköztáruk az új infokommunikációs technikával bővül." (Komenczi, 2009)

A különböző értelmezések között fellelhető némi átfedés azonban egységes meghatározása a fogalomnak mindezidáig nem ismert.

4. Korszerű tanulási-tanítási stratégiák

Az oktatási stratégiák módszerek, eljárások, eszközök és szervezési módok kombinációja, és megtervezésekor megkell határoznunk, ki kell jelölnünk a legfontosabb célt. A szakirodalomban eltérő meghatározások léteznek Falus Iván oktatási stratégiákról, Báthory Zoltán pedig tanulásszervezés stratégiáiról beszél. Báthory Zoltán (2000) szerint „a stratégiát tanulásszervezési szempontból komplex metodikának foghatjuk fel, melyben a különböző taneszközök (tankönyvek, programok, eszközcsomagok stb.), oktatástechnikai eszközök és értékelési eljárások koherens rendszert alkotnak."

Négy oktatási stratégiát, azaz komplex módszert különböztet meg:

1. Programozott oktatás: kis lépésekre bontott tananyagok, a tanuló válaszokkal való inspirálása egyes feladatok megoldása után. A tanulás egyéni ütemben halad.
2. Kompjuterrel segített oktatás: multimédia csomagok, számítógépek felhasználása az oktatás folyamatában.
3. Oktatócsomagok: logikusan strukturált online tananyagok.
4. Mesterfokú tanulás: az osztályteremben történő tanítás folyamatában biztosított a tanulók individuális és differenciális tanulása.

Ezzel szemben Falus Iván (2003) két csoportba sorolja az oktatási stratégiákat:

1. Célközpontú stratégia: a fogalmak tanítása, készségek, gondolkodás fejlesztése a cél felfedezés segítségével.
2. Szabályozáselméleti stratégia: mely rendszerként ötvözi a legfontosabb módszereket, szervezési módokat, tanulási környezeteket. Magába foglalja továbbá a nyílt oktatást az adaptív oktatást és az optimális elsajátítási stratégia módszerét.

További szakirodalmi meghatározások ismertek még a témában, ilyen Ollé János (2014) innovatív oktatási stratégiájának tipológiája. Három korszerű formát különböztet meg.

1. Digitális elbeszélés: személyes tartalmak digitális adaptálása. A médium maga az üzenet, interaktív egyéni produktum.
2. Játék alapú oktatás: fontos szerepet játszik a motiváció és nem a tartalomra, hanem a formai keretre helyeződik a hangsúly.
3. Tükrözött osztályterem: az oktató által kiküldött a motiváló videóra hatására a tanulók önálló kutatásba kezdenek és a tanórán kiscsoportos feldolgozásban zajlik az információ megosztás a tanár, mint koordinátor, segítő van jelen.

5. IKT eszközök felhasználása az oktatásban

Az IKT, azaz infokommunikációs technológiák megjelenése egy teljesen új fejezetet nyitott az oktatásban. Az eddigi hagyományos oktatás, olyan új lehetőségekkel bővül, melyek korábban elképzelhetetlenek voltak. Ahogy az oktatás színtere, úgy a tanárszerep is megváltozott. Az új technológiák nemcsak a tanároknak, de diákoknak is megváltoztatták mindennapjaikat. Újabb oktatási módszerek, stratégiák születtek, melyek már az IKT eszközökkel együtt dolgozzák fel a tananyagot (4. fejezet). Mindazonáltal megkerülhetetlennek tartom szó értelmezését és jellemzését a tanulmány témája szempontjából. A számos meghatározás született rá, vannak, akik az elektronikus hírközlés konvergenciáját látják benne, mások eszközöket, technológiákat és alkalmazásokat. Detschew, pedig az mondja: „Az IKT magában foglalja a teljes körű technológiai tervezést az információhoz való hozzáféréstől a feldolgozáson át az átadásáig: az információ gyűjtésének, tárolásának, továbbításának és prezentálásának hardver-, szoftver- és média feltételeit, legyen az információ formája hang, adat, szöveg, vagy kép. Magába foglalja a telefon, mobiltelefon, hardver, szoftver területét egészen az internetig."(DETSCHEW, 2007) Talán legátfogóbban Molnár György határozza meg „ az Információs és Kommunikációs Technológiák olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ- és a kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé, és hatékonyabbá teszik." (MOLNÁR, 2015) Mindezt kiegészíti még azzal is, hogy ezeknek az eszközöknek a megjelenése elsősorban a munka természetét változtatták meg és a munka egyre inkább problémamegoldó folyamattá válik. Az IKT eszközöket hat kategóriába sorolja, mint: eszköz, ellenőrzési eszköz és automata technika, szervezési technika, média és összekapcsolható technika, fejlesztési és társadalomalakító folyamat és mint

technikai gyakorlat. Azonban az IKT-t leggyakrabban az eszközökkel azonosítjuk, melyek a következők lehetnek:

- Mobil, digitális prezentációs eszköz (digitális zsúrkocsi: laptop, projektor, erősítő, hangfal, mikrofon, VHS, SVHS, DV, DVD, rack-ek)
- Interaktív táblák
- Kísérleti és mérőeszközök
- Kollaborációs eszközök
- Vezeték nélküli alkalmazások
- Szimulációs berendezések
- Osztályterem-hangosítás
- Kamera/webcamera
- E-book olvasó
- Interaktív asztal
- Okostelefonok
- Érintőképernyős táblagépek
- Interaktív rendszerek (Kinect rendszer)
- 3 dimenziós alkalmazások és rendszerek
- iPad-ek, tabletek (MOLNÁR, 2015)

Ha az IKT-t, mint ellenőrzési eszközt és technikát használjuk, akkor érdemes megemlíteni itt az elektronikus tanulási környezeteket, melyek ezt a célt szolgálják, bővebben a következő részben írok róluk.

6. Elektronikus tanulási környezetek- online kurzusok

A tanítás és a tanulás folyamata az online térben megy végbe. Különböző keretrendszerek adnak helyet egy-egy kurzus lebonyolításához. Legtöbbször ezek a platformok LMS (learning management system), azaz tanulás szervezési feladatokat látnak el és lehetőséget nyújtanak adminisztrációs tevékenységek elvégzésére is. Bizonyos gyűjtő felületként is szolgálnak, ahová a tanár felteheti az készített digitális tananyagot. Azonban ezeknél a kurzusoknál kulcsfontosságú lehet a népszerűsítés. Az érdeklődés felkeltésének egyik legjobb módja, az úgynevezett beharangozó vagy promó videó, melyben a hallgató/tanuló/felhasználó tájékoztatást kap a kurzusról, kiemelve azokat a pontokat, melyek a legfontosabbak lehetnek számára. De akár egy internetes (közösségi oldalon megjelenő) reklámmal is felhívhatjuk a figyelmet kurzusunkra. Az érdeklődés fenntartása, mindig nehezebb, de jó mondja lehet, a feladatok változatossága. Ezt úgy tehetjük meg, ha a tananyag egyaránt tartalmaz: videó elemeket, e-bookokat, különféle prezentációkat (pl. prezi, ppt), teszteket, podcasteket. A teszteknél is fontos többféle válasz formát kínálni és semmiképp nem sablonizálni. A motiváció kérdésköre talán a legnehezebb. Megkell vizsgálni, hogy külső vagy belső motivációról beszélünk. A külső motivációt könnyedén elérhetjük egy érdemjegy, ajándék vagy akár egy kirándulás formájában. A belső motiváció, azonban már egészen más kérdés. Úgy vélem, hogy felkelthető és szinten is tartható a fentebb említettekkel, illetve, ha rávilágítunk arra a fontos tényezőre, hogy miért fontos a kurzus elvégzése a résztvevő számára. A továbbiakban, olyan az online oktatás szerves részeit képző elemeket tárgyalunk, mint a: kapcsolattartás, szemléltetés, differenciálás, készség és jártasságfejlesztés, valamint ellenőrzés és értékelés.

6.1. Kapcsolattartás

Az online térben teljesen máshogyan működik a kapcsolattartás, mint egy hagyományos tantermi környezetben. Sajátosságai közül kiemelném, hogy maga az üzenet különböző csatornákon halad át és nagyon-nagyon ritka, azaz szinte soha nem fordul élő a személyes kommunikáció. Az információt a tanulóknak különféle platformok vagy üzenetküldő szolgáltatok közvetítik. A tanár-diák közötti kapcsolattartás leggyakoribb eszközei az online kurzus felületén működő levelezések, de ez kiegészülhetnek privát e-mail fiókokon zajló kommunikációval is. Ritkább estekben használatosak a Viber, Skype, Zoom, Teamlink vagy Messenger alkalmazások is (pl. konferencia beszélgetések indítására).

6.2. Szemléltetés

A szakirodalom a szemléltetés két fő fajtáját különbözteti meg. A közvetlen megfigyelést, amely a tárgyak, jelenségek, folyamatok közvetlen megjelenítését jelenti és a közvetett megfigyelést, amely az oktatási eszközök egyre bővülő választékával valósítható meg. Az utóbbin keresztül lehetőség nyílik arra, hogy a videókat lassítással, gyorsítással, animációval együtt bemutassuk. De közvetett módon megjelenhetnek: rajzok, diagramok, képek, fényképek, metszetek, hangfelvételek, filmek vagy videofelvételek is, mint a szemléltetés eszközei az online térben. Az online kurzusok esetében csupán egy módja van a fentebb soroltak megjelenítésének, az pedig magára a platformra való feltöltés, azonban arra mindenekelőtt törekedni kell, hogy a feltöltött tananyag minél változatosabb legyen.

6.3. Differenciálás

Az online kurzusok tekintetében ezt igen nehéz megvalósítani. Hiszen a kurzus kész „végtermék", időközben már nem formálható, nem változtatható a tanulók igényeihez mérten. A kurzus tervezésénél nem tudjuk előre pontosan, hogy milyen összetételű lesz a tanulóközösség. A kurzust készítő tanárnak/csapatnak igyekeznie kell, minden igénynek megfelelőt alkotni, ami igen nagy kihívás elé állítja a tananyag készítőket és szervezőket. Az egyéni differenciálásra kizárólag folyamatos kapcsolattartással nyílhat lehetőség, akkor azonban már nem klasszikus értelemben vett online oktatásról beszélünk. Egy-egy ilyen konzultáció során/után adhat a tanár a diák igényeihez és tudásszintjéhez mért feladatokat.

6.4. Készség és jártasságfejlesztés

A készség- és jártasságfejlesztésének jó módja lehet az online tér, melyben számos lehetőség mutatkozik. Vegyük elsőként a korszerű alkalmazói, vagy talán az informatika témakörében pontosabb „felhasználói" készség, mely egy online kurzuson való részvétel alkalmával formálódhat, hiszen az újabbnál-újabb médiumok felhasználásában nyújtanak segítséget az oktatók különböző segédanyagok, videók formájában, illetve ezzel párosul a tanuló általi gyakorlat (rutin), melyet automatikusan megszerez a kurzus elvégzése közben. Az algoritmikus gondolkodás is fejlődik egy-egy feladat megoldása során, legyen az akár kötelező beadandó, akár csupán egy a platform ismeretének hiányából adódó feladat megoldása. Amennyiben a kurzust nem anyanyelven végezi a tanuló, úgy az idegennyelv ismerete is bővül, itt említhető meg a nyelvi kompetencia fejlesztés. Továbbá rávilágítanék még az alkotóképességre, információs tájékozódási és tájékoztatási képességre, kommunikációs képességre, kreativitásra, logikus és problémamegoldó gondolkodásra és az értelmi kompetenciára is, melyek mind-mind fejlődnek a különböző kurzusok elvégzése során.

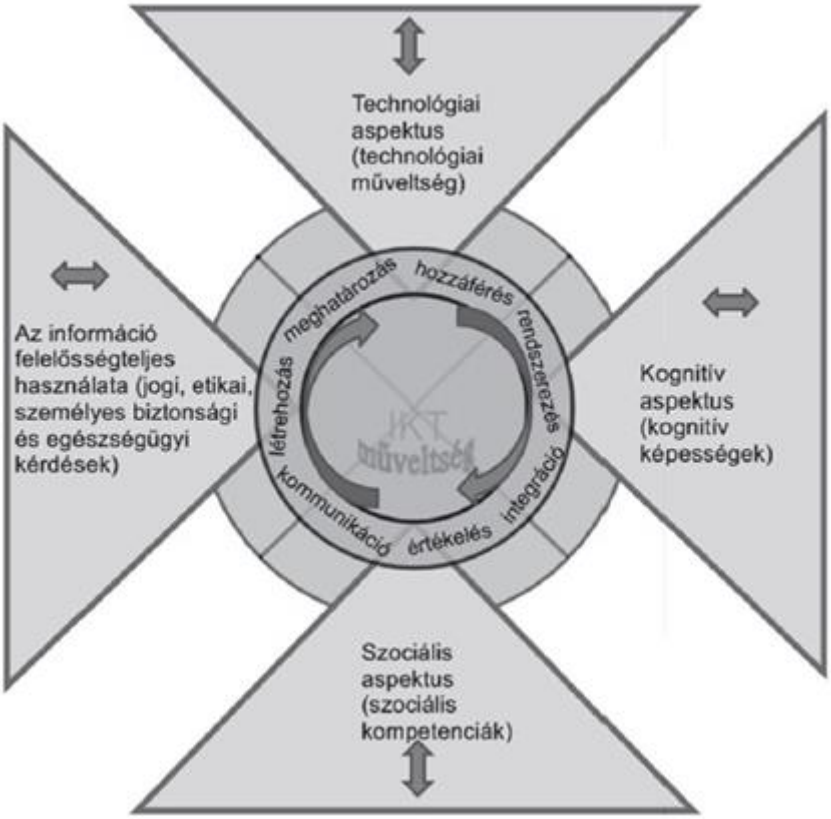
6.5. Ellenőrzés és értékelés

Az ellenőrzés és az értékelés is mindig függ az aktuálisan a használt platformtól. Attól, hogy egy-egy keretrendszer milyen tesztfelületek integrálását támogatja, illetve ő maga milyen tesztelési lehetőségeket kínál fel. Nagyon hasznos ellenőrzi forma a tanulók nyomon követése, amit pl. a Moodle kiválóan tud, tehát az oktató láthatja, melyik tanuló mennyi időt töltött benn a rendszerben és mikor jelentkezett be utoljára, erre azonban nem minden platform alkalmas pl. a Webuni nem tudja. Az értékelésnél, itt is mint legtöbb esetben számszerű és szöveges visszajelzést kapnak a tanulók, azonban jellemzőbb a százalékos megjelenítés, mintsem a konkrét osztályzatok (1-5) adása.

7. IKT műveltség

Az IKT műveltségnek számos meghatározása ismert. Az UNESCO szerint „olyan határokon átívelő, információközvetítést biztosító komplex jelenségről van szó, amely a gyors és kompetens módon való tájékozódás és tájékozottság alapvető eszköze (UNESCO, 2002)." Szili és Tongori leírása alapján: „míg a kezdetekben (1990-es évek) a számítógépekhez és a programokhoz társuló ismeretek meghatározása és tesztelése volt az irányadó, addig napjainkban egyre inkább az eszköztudás, alkalmazás felé tolódik el a hangsúly." (TONGORI, 2012, SZILI, 2013) Az IKT műveltségre fókuszáló főbb tanulmányokat elemezve és az ismertebb modelleket szintetizálva Tongori megalkotta az IKT-műveltséget összegző modellét, hét komponens állapított meg (kommunikáció, létrehozás, meghatározás, hozzáférés, rendszerezés, integráció, értékelés), melyeknek négy fő aspektusa (technológiai műveltség, szociális kompetenciák, kognitív képességek és jogi, etikai személyes biztonsági és egészségügyi kérdések)

jelenik meg az IKT műveltségben. (TONGORI, 2012) A komponensek és aspektusok egymásnak inkább komplementerei, mint sem ellentétei (2. ábra).



2. ábra: *Az IKT-műveltség összegző modellje (forrás: Tongori, 2012. 43. o.)*

8. Digitális állampolgárság

A megújult környezet egy új nemzedéket is létrehozott, az új környezetben új szerepek, attitűdök alakulnak, e nemzedék megnevezésére a szakirodalomban leginkább a digitális generáció kifejezés használatos, jellemzőjük pedig, hogy napi szinten aktívan használják az IKT eszközeiket, okos telefonjaikat, számítógépieket, digitális határidőnaplót vezetnek és közösségi életük egy részét az interneten élik. (BÍRÓ, 2014) Az új nemzedékhez kapcsolódóan Mac Prensky alkotta meg digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók kifejezéseket. „A digitális bevándorló, tanulása során alkalmazkodik a környezetéhez– mint minden bevándorló, egyesek jobban mint mások –, de bizonyos mértékig mindig megtartja „akcentusát", azaz fél lábbal a múltban él. A digitális bennszülöttek „anyanyelvi szinten" beszélik a számítógépek, videójátékok és az internet digitális anyanyelvét." (PRENSKY, 2001) Az oktatás egészére érdemes ezt kivetíteni és megvizsgálni, vajon az iskolák feltudják e venni a versenyt a technológia fejlődésével. Olyan oktatási környezetet tudnak-e nyújtani, amely teljes mértékben megfelel a „digitális bennszülöttetek" elvárásainak, azonban teret a digitális bevándorlók felzárkózására is?

9. Összegzés

A tanulmányban a tanulás dimenzióitól kezdve a különböző tanulási környezetek ismertetésén keresztül és a korszerű oktatási stratégiák leírásán át igyekeztem szemléltetni a tanítás és a tanulás új megközelítési módjait. Továbbá kitértem az IKT eszközök felhasználása az oktatásban, részleteztem azokat a megközelítéseket melyek ismeretesek a témával kapcsoltban. Külön fejezetben tárgyaltam az elektronikus tanulási környezeteket, különösképpen az online kurzusokat. Az online térbe való betekintés alkalmával sorra vettem azokat a meghatározó pontokat, amelyek eltérnek a hagyományos oktatás és az online oktatás között, ezek a: kapcsolattartás, szemléltetés, differenciálás, Készség és jártasságfejlesztés, valamint ellenőrzés és értékelés voltak. Végezetül a IKT műveltségről és a digitális

állapolgárságról ejtettem pár szót. A különböző meglátások és elméletek segíthetnek, hogy pozícionáljuk magunkat a digitális pedagógia korában. Az, hogyan kapcsolódunk be és milyen mértékben kívánunk élni a teoretikus kultúra adta lehetőségekkel csak rajtunk áll. Egy dolog azonban biztos, mint ahogy azt Richardson és Mancabelli (2011) is megjegyzik tanulmányukban „a 21. század elején az egyik legalapvetőbb tanári kompetencia az ezekben a fluid környezetekben való eredményes navigáció, valamint az, hogy erre tanítványainkat is képessé tegyük."

IRODALOMJEGYZÉK

Báthory Z. (2000): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

Berners-Lee, T. (2000): Weaving the Web. Harper Collins, New York.

Coombs, P.H – Prosser, R.C. – Ahmed, M. (1973): New Paths to Learning: For Rural Children and Youth. Essex, Connecticut. International Council for Educational Development.

Csapó, B., Ainley, J., Bennett, R., Latour, T. és Law, N. (2012): Technological issues of computer-based assessment of 21st century skills. In: McGaw, B. és Griffin, P. (szerk): Assessment and teaching of 21st century skills. Springer, New York.

Donald, M. (1991): Az emberi gondolkodás eredete. Osiris Kiadó, Budapest.

Komenczi B. (2009): Elektronikus tanulási környezetek. Gondolat Könyvkiadó, Kognitív szeminárium sorozat, Budapest.

McLuhan, M. (1962): The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. University of Toronto Press, Toronto.

Nyíri K. (2003): Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete In: Kőrösné Mikis Márta (szerk.): Iskola-Informatika-Innováció, OKI, Budapest. 9-23.

Ollé J. (2012): Virtuális környezet, virtuális oktatás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Ollé J., Lévai D., Domonkos K., Szabó O., Papp-Danka A., Czirfusz D., Habók L., Tóth R., Takács A., Dobó I. (2013): Digitális állampolgárság az információs társadalomban. ELTE Eötvös Kiadó Eötvös Loránd Tudományegyetem

Richardson W. és Mancabelli, R. (2011): Personal Learning Networks: Using the Power of Connections to Transform Education. Solution Tree Press, Bloomington.

Stefan Detschew: Impact of Ict in the Developing Countries on the Economic Growth. – Auflage, 2007. p.28.

Tongori Á. (2012): Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. Iskolakultúra. 11. 34-47.

Online hivatkozások

Bajusz Klára (2011): A felnőttkori tanulás szakágazatai. A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái Forrás: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/index.html [2020.09.01.]

Ballér Endre, Golnhofer Erzsébet, Falus Iván, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit, Vámos Ágnes (2003): Didaktika Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/index.html [2020.09.01.]

Forgó Sándor – Hauser Zoltán – Kis-Tóth Lajos (2004): Tanulás tér- és időkorlátok nélkül Forrás: http://real.mtak.hu/60246/1/EPA00011_iskolakultura_2004_12_123-139.pdf [2020.09.01.]

Molnár György (2015): Korszerű technológiák az oktatásban Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/20130002_korszeru_technologiak_az_oktatasban/KT/sktes23g.htm [2020.09.14.]

Szili Katalin (2013): Az IKT alkalmazása a gyógypedagógiában Forrás: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/az_ikt_alkalmazasa_a_gyogypedagogiaban_V2/index.html [2020.09.14.]

Bíró Piroska (2014): Az infokommunikációs technológia hatásának elemzése az oktatásban Forrás: https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/209039/Disszertacio_BP_2014_titkositott.pdf?sequence=1&isAllowed=y [2020.09.14.]

Ollé János (2014): Innovatív oktatási stratégiák az információs társadalomban Forrás: https://www.slideshare.net/ollejanos/innovativ-oktatasi-strategiak-az-informacios-tarsadalomban [2020.09.01.]
Marc Prensky (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók Forrás: http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf [2020.09.14.]

TEACHING AND LEARNING IN THE AGE OF DIGITAL PEDAGOGY

Summary

Systematic and holistic learning environments are considered generally accepted, furthermore it is treated as a fact, that the whole environment has an influence on the effectiveness of learning. After the Gutenberg galaxy formulated by Marshall McLuchan, a world of new information technology and electronic media greeted us, which fundamentally reshapes the traditional world and society based on books. Today, it can be said, that the world of electronic information plays a significant role. The new type of external symbol storage devices of the “new world” can be divided into two groups, into the visual patterns generated on the screen and the elaboration and rapid development of electronic-digital telecommunications technologies. The study covers the epistemological study of learning environments, after which it is clear how the organization of certain environments develops and what it depends on.

Keywords: *Digital education, learning environments, "new world"*

АУТОРИ / SZERZŐK / AUTORI / AUTHORS

14. МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА
14. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA
14. MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA
14TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

1. BACSA-BÁN ANETTA
2. BÁNFAI BÁLINT
3. BÁNFAI-CSONKA HENRIETTA
4. EMINA BERBIĆ KOLAR
5. BETLEHEM JÓZSEF
6. BLASLOV TAMARA
7. KREŠIMIR ČOSIĆ
8. DERZSI-HORVÁTH MARTINA
9. DEUTSCH KRISZTINA
10. DRAGICA DRAGUN
11. MARINA ĐURANOVIĆ
12. FARKAS TIBOR
13. DRAGANA FRANCIŠKOVIĆ
14. IREN GABRIĆ MOLNAR
15. DIJANA GUŠTIN
16. HORÁK RITA
17. JUHÁSZ IBOLYA
18. KALMÁR LAURA
19. IRENA KLASNIĆ
20. KOLTA DÓRA
21. KRISZTIÁN BÁLINT
22. KRISZTINA SZŐCS
23. LADNAI ATTILÁNÉ
24. MAJOR LENKE
25. ANDREJ MARAS
26. MEISZNERNÉ KUKLEK NOÉMI
27. VESNICA MLINAREVIĆ
28. NAGY RICHÁRD
29. NÁMESZTOVSZKI ZSOLT
30. BOJANA PERIĆ PRKOSOVAČKI
31. LUCIJA PERIŠ
32. PETROVSZKI LÁSZLÓ
33. PINTÉR KREKITY VALÉRIA
34. ŽELJKA POŽGAJ
35. PUSZTAFALVI HENRIETTE
36. SARA RAKOVIĆ
37. SZABÓ ATTILA
38. SZEKERES TAMÁS
39. SZILÁGYINÉ SZINGER IBOLYA
40. MARGARETA ŠPORČIĆ ŠKROBONJA
41. YASIN TOKAT
42. MELINDA TOMIĆ
43. KARMEN TRAVIRKA MARČINA
44. VIOLETA VALJAN VUKIĆ
45. VIKTORIA ZAKINSKI TOMA
46. ZOLTÁN KISS
47. SMILJANA ZRILIĆ
48. IRENA ŽUPANIĆ

9. МЕЂУНАРОДНА МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА
9. NEMZETKÖZI MÓDSZERTANI KONFERENCIA
9. MEĐUNARODNA METODIČKA KONFERENCIJA
9TH INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE

1. BENCÉNÉ FEKETE ANDREA
2. DEJAN BIBIĆ
3. BLATT PÉTERNÉ
4. CSIKÓSNÉ MACZÓ EDIT
5. SMILJANA ĐUKIČIN VUČKOVIĆ
6. FARKAS BEÁTA
7. FEHÉR ZOLTÁN
8. GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA
9. DRAGANA GLOGOVAC
10. HOLIK ILDIKÓ
11. HOSSZU TIMEA
12. LJUBICA IVANOVIĆ BIBIĆ
13. ANĐELIJA IVKOV DŽIGURSKI
14. JOSIP IVANOVIĆ
15. KAPOSI JÓZSEF
16. JELENA KNEŽEVIĆ
17. KOVÁCS ELVIRA
18. LADÁNYI LILI
19. JARUSKA LADISLAV
20. MAGYAR ADÉL
21. MAGYAR ÁGOSTON
22. MARTA TAKAČ
23. JELENA MILANKOVIĆ JOVANOV
24. ANGELINA OPALIĆ
25. PINTÉR KREKIĆ VALÉRIA
26. PINTÉR MELINDA
27. POLYÁKNÉ BRANDTMÜLLER ANIKÓ
28. SANDA ISTVÁN DÁNIEL
29. SZABÓ ADRIENN
30. SZABÓNÉ KOVÁCS GABRIELLA
31. SZARKA KATARÍNA
32. SZŐCS KRISZTINA
33. TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

7. КОНФЕРЕНЦИЈА „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ”
7. IKT AZ OKTATÁSBAN KONFERENCIA
7. KONFERENCIJA „IKT U OBRAZOVANJU”
7TH ICT IN EDUCATION CONFERENCE

1. BARTAL ORSOLYA
2. DÁVID JÁNOS
3. GŐGH ELŐD
4. KOHANEC MONIKA
5. KŐVÁRI ATTILA
6. KATONA JÓZSEF
7. MARIJAN MADUNIĆ
8. MOLNÁR GYÖRGY
9. OROSZ BEÁTA
10. MARIANNA SZABÓ CSILLA
11. SZÉL ÁGNES
12. UJBÁNYI TIBOR

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

378(082)
371.13(082)
371.3(082)
37:004(082)

ВРЕДНОСНЕ оријентације нових нараштаја [Електронски извор] : зборник радова научних конференција Учитељског факултета на мађарском наставном језику = Az új nemzedékek értékrendje : a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye / [уредници Rita Horák ... и др.]. - Суботица = Szabadka = Subotica : Учитељски факултет на мађарском наставном језику, 2020

Начин приступа (URL): http://magister.uns.ac.rs/Kiadvanyaink/. - Начин приступа (URL): https://magister.uns.ac.rs/Публикације/. - Начин приступа (URL): https://www.magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2020/ConfSubotica2020.pdf. - Насл. са насловног екрана. - Опис заснован на стању на дан: 09.11.2020. - Радови на срп., мађ, енгл. и хрв. језику. - Лат. и ћир. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-87095-98-4

а) Високошколско образовање -- Зборници б) Учитељи -- Образовање -- Зборници в) Васпитачи -- Образовање -- Зборници г) Настава -- Методика -- Зборници д) Образовање -- Информационе технологије -- Зборници

COBISS.SR-ID 25350665