



PAIDEIA

6. évfolyam, 1. szám

Szerkesztő:

Dr. habil. Koltay Tibor, PhD

Jászberény, 2018

PAIDEIA

Az Eszterházy Károly Egyetem
Jászberényi Campusának online folyóirata

Megjelenik évente két alkalommal

6. évfolyam, 1. szám



Szerkesztő:

Dr. habil. Koltay Tibor

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Varró Bernadett

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Furcsa Laura

Dr. habil. Koltay Tibor

Dr. Szaszó Rita

Ezt a számot szerkesztette:

Dr. Furcsa Laura

Dr. habil. Koltay Tibor

Kisné dr. Bernhardt Renáta

A cikkeket lektorálta:

Dr. Furcsa Laura

Jávorszky Ferenc

Kadosa Lászlóné

Kisné dr. Bernhardt Renáta

Dr. habil. Koltay Tibor

Dr. Magyar Ágnes

Dr. Sebők Balázs

Dr. Sinka Annamária

Dr. Szaszó Rita

Stefán Ildikó

Szalay Krisztina

Tóth Mariann

ISSN 2361-1666

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Tördelőszerkesztő, borítóterv: Molnár Gergely
Megjelent: 2018-ban

Tartalom /Contents

Judit Béres, Dóra Egervári: Read (Each)Other! – The living library initiative at the University of Pécs.....	7
Zoltán Fodor: Effectiveness of Content Based Instruction for beginner bilingual science teachers	17
Laura Furcsa: The role of aptitude in the failure or success of foreign language learning	31
Anna Gawel-Mirocha: Separation anxiety and school phobia: A diagnostic analysis and propositions of the therapeutic work.....	41
Tibor Koltay: New literacies meet school pedagogy: preliminary considerations	53
Miriám Ondrišová, Lucia Lichnerová: A survey of graduates in library and information studies at Comenius University Bratislava (Slovakia)	63
Renata Raszka: Money as empirical phenomenon as seen from a child's perspective: A study for understanding the world of economics from children's perspective.....	77
Rita Szaszó: Integrated Skills and Competence Development through Watching Films in the Target Language	91
Zuza Wiorogórska: The Importance of Information Literacy for Asian Students at European Universities: Outlines	103
Fodor Zoltán: A teljeskörű nevelés lehetőségei – Kutatási eredmények elemzése pályakezdőknek a tanórán kívüli tanulói tevékenységek szervezéséhez, azaz a csengőszó rejtett üzenete.....	113
Hábenciusné Balla Andrea: Pillanatképek a jászberényi könyvtárosképzés történetéből	127
Hátsek Kinga Mária: Digitális tankönyvek - szülői percepciók	139
Herédi Rebeka: A mese és az identifikáció kapcsolata	149
Ládiné Szabó Tünde: Tankocka az oktatásban: Tankockázzunk együtt!	157
Magyar Ágnes: Kerekasztal-beszélgetés középiskolásokkal olvasási szokásokról, attitűdökről, élményekről	169
Nagy Annamária: Harmonikus óvoda- iskola átmenet határon innen és túl.....	179
Prókai Margit: Könyvtárak – literáció – változó tudáskörnyezet	195
Szalay Krisztina, Antal Károly, Emri Zsuzsa: A hatékony drogprevenció kialakításának lehetőségei Magyarországon	205
Szücs Zoltán: Tanítási módszerek fontossága a diákok életében.....	215
Tomori Tímea: Iskolai időgazdálkodási problémák az intézményesített kultúrában	229
Zvada Anna: Online tudatosság a Z-generációban	241

Előszó

Folyóiratunk 2007-ben jött létre, azonban a 2011. évi 2. szám megjelenése után megtorpant. 2017-ben, az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus fennállása 100. évfordulójának alkalmából *21. Századi Európai Oktatási Terek és Utak* címmel nemzetközi konferenciát rendeztünk, amelyen tág értelemben vett pedagógiai témákat taglaló, elméleti és gyakorlati irányultságú előadások hangoztak el.

Az ott előadó, határon inneni és túli (romániai) magyar, valamint Szlovákiából és Lengyelországból érkezett előadóknak azt az ígéretet tettük, hogy az előadásaik nyomán létrejött tanulmányokat megjelentetjük a megújított PA-IDEIA hasábjain.

A folyóirat mostani, megújított számának első részében a szerzők családnevének betűrendjében található 11 szerző 9 angol nyelvű cikke. Ezeket követik a magyar nyelvű írások, szintén betűrendben. Itt 14 szerző 12 cikke olvasható.

Figyelembe véve az oktatói-kutatói utánpótlás kinevelésének fontosságát, nappali és levelező tagozatos, alap-, mester- és doktori képzésben résztvevő hallgatók számára is biztosítottunk szereplési és publikálási lehetőséget.

Az Eszterházy Károly Egyetemen dolgozó szerzők esetében csak az egyetem nevét tüntettük fel. A fentebb említett, különböző hallgatói státuszban lévő szerzők neve mellé – néhány levelező tagozatos doktorandusz esetét kivéve – nem adtunk meg munkahelyet. A szerzők elérhetősége megtalálható a szerkesztőségben.

Foreword

Our journal was founded in 2007, but its publication has been temporarily stopped. In 2017, on the occasion of the 100th anniversary of the Eszterházy Károly University, Jászberényi Campus, we organized an international conference titled *21st Century European Educational Venues and Avenues*, where theoretical and practical papers on pedagogical topics in the broader sense were presented.

We promised to the participants of the conference, who came from Hungary, Slovakia, Poland and Romania to publish their articles, based on their oral presentations in the revived journal.

In the first part of the journal's actual number, 9 articles in English, written by 11 authors can be found, presented in alphabetical order of their surnames. They are followed by 10 articles by 12 authors in Hungarian language, also in alphabetical order.

Taking into account the importance of educating future researchers and teaching staff members, we provided presenting and publishing opportunities to our fulltime and part-time students on undergraduate, graduate and doctoral students.

In the case of authors working at Eszterházy Károly University, we indicated only the name of the university. In the case of authors with different student status, mentioned above, we did not indicate any affiliation, except in the case of some part-time doctoral students.

The contact addresses of the authors can be requested from the editor.

Read (Each)Other! — The living library initiative at the University of Pécs

Judit Béres, Dóra Egervári
University of Pécs

Introduction

The multicultural program, based on personal contact, comes as “Living Library” from the Danish youth work profession. The living library is a sensitizing method that focuses on equal opportunities based on human dignity, which provides experiential learning and an enlightening effect by inciting reflection, empathy, autonomic and critical thinking. Creating the first living libraries was inspired by the recognition that respect for human rights cannot be confined—merely from above—to laws or to other social institutions but starting from the level of the individual. The living library—embedded in the metaphor of reading—initiates social dialogue among a wide variety of people and groups, helping to reduce prejudices and stereotypes. It also helps to strengthen tolerance and a deeper understanding of the other’s thinking, lifestyle and culture, and their easier acceptance. It is very important that the subject of diversity in this question is ethical and philosophical at the same time. The difference between people and the viewpoint of justice must be a self-evident motive of philosophy and social cohabitation as well. This is part of the necessary conditions in which humanity’s self-knowledge and sense of responsibility can reach such a degree, which enables social and global problems to be faced.

The history of living libraries dates back to 1993, when five Danish youths decided to launch a preventive movement against violence. This is how the *Foreningen Stop Volden!* (Stop the violence!) civil organization was created, which called the attention of Danish youths to the prevention of violence in the form of informal “peer group education” actions. These were based on prior knowledge and own life experiences and were built on group conversation and information exchange.

In 2000, the Director of the largest Northern European summer event, the Roskilde Festival, asked the *Foreningen Stop Volden!* activists to organize an event within the framework of the festival, which—focusing on nonviolent communication—initiated dialogue and built relationships among youths who attend the festival and represent often opposing subcultures. Ronni Abergel, Asma Mouna and Christoffer Erichsen set up the first Menneskebiblioteket

(human library) event, where 75 volunteer living books were involved from the festival's audience. Living books—as representatives of a wide variety of cultures, ethnicities, identities and religions—shared their own life experiences with their conversation partners.¹

Since 2000—with the English equivalent (*human library*) of the Danish term and since 2010, under the name of *living library*—several countries have been hosting living library events. In 2008, Ronni Abergel founded the Copenhagen *Human Library Organization* umbrella organization, which has popularized and distributed the living library movement worldwide. Today, this method is known in more than 70 countries, thanks to successful local living library events.

In 2001, the first Hungarian living library was opened at the “Civil Island” of the Budapest “Sziget Festival”, and it was regularly included in the “Sziget” program in the coming years and became one of the most popular multi-day events. Since then, smaller or larger Budapest or countryside living libraries have been organized in schools, festivals, libraries, ruin pubs and cultural centres (Markó, 2005).² The living library with the largest media coverage currently is the *Kazinczy Living Library*, which has been waiting for the readers with a modern thematic and a constantly updated book collection since January 2015 in a Budapest ruin pub called “Szimpla Kert”.

The operating principles of the living library

The living library works like a real public library - readers choose from the books they are interested in based on different intentions, then they rent a “copy” for a specified time. While reading, they gain experiences, learn about the world and themselves and finally they return the book and lend another one to their liking. The most important difference is that in the living library

¹ The history of the initiative and its present-day coverage, a summary of national and international events on the living library can be found on the homepages of multiple umbrella organizations. Next to the <http://humanlibrary.org/> central page, the best source of information is the Council of Europe's information page http://www.coe.int/t/dg4/eycb/Programme/livinglibrary_en.asp and the methodological site of the British living library movement <http://humanlibraryuk.org/>

² See also the interview with Zoltán Nemes, one of the organizers of the living library of University of Pécs librarian students. In: Markó Anita: *Kölcsönadott életek – Élő Könyvtár az előítéletek ellen*. Magyar Narancs, 26 March 2015. 24-25., as well as Galambos Attila and Nyirati András *Antidiszkriminációs képzés a gyakorlatban. Romológia, anti-racism* thematical volume 2014, 4-5, 175-193.

the „books” are real people, not actors or role-players. They are people who bring their own life story to their readers and primarily represent themselves by talking in a frank conversation about how they live and who they really are. The following points can be used to summarize the basics of living libraries:

1. The most important objective is to promote an intercultural dialogue. In order to do this, it is essential to offer living books that are topical and relevant in the country and within the local societies serving both the dissemination of democratic values and the development of the cohesion of the local community. It is imperative that the books on the event are „current readings” in the social context of the country. Accordingly, subject variances of living books are almost endless, but are typically selected from the following categories:
 - members of religious groups (e.g. Muslim, Jewish, Krishna, Buddhist)
 - members of ethnic groups (e.g. Romas/Gypsies, African-Americans, Chinese or other ethnic groups considered as challenging in the country, foreign immigrants, refugees, migrants, or perhaps couples blatantly from other cultures)
 - members of youth subcultures (e.g. punk rockers, goths, emos, rappers)
 - people with disabilities and addicts (e.g. deaf, blind, disabled, mentally handicapped, drug addicts, alcohol-dependents, people with psychic disorders)
 - people discriminated on the basis of their gender identity (e.g. lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, intersexual, and parental groups formed from them, such as rainbow families)
 - people with lifestyles, habits other than the average, activists, and representatives of different movements (e.g. homeless, tattooed, graffiti artists, vegetarian, vegan, animal rights activist, environmentalist, feminist)
 - representatives of professions and activities that are prejudiced (e.g. policemen, public worker, politician, priest, full-time mother, unemployed, workers with disabilities).
2. The most important value mediated by the living library is *reception* and *acceptance* based on the understanding of the other’s point of view, which is also built on personal interaction, gathered information that clears delusions and experiential learning. Within the living library, we can meet and talk to people, with whom we would not necessarily have

this opportunity on weekdays, or if we had, we would not dare, could not or would not want to address them. In the living library—during the 30-minute loan period—we have the opportunity to ask questions, with which we can better understand the given person’s culture, everyday life, problems, joys and motivations of their behaviour, meaning that we can obtain relevant information and a direct impression on them. The „reading” and the „reading experience” emerging in the aftermath contribute to changes in the perspective and to increased empathy and tolerance towards the familiarised people and groups. In the longer term it facilitates the creation of equal opportunities and social dialogue. The living library is a sensitizing tool that requires openness, flexibility, self-reflection and self-criticism from the reader.

3. *Dialogicity* is a key element of the living library. The living book does not monologize or agitate but has an honest conversation with the reader. Although the task is difficult, it is important for the living book to remain open and do not suffer the conversation but be an active, inquiring and credible participant. In the living library, reading is an interactive process. The “book” may also ask questions to explore the beliefs and experiences of the reader. During the conversation, they should also tolerate the world view and habits of others and they should turn to the views and ideas of others openly, without any aggression.
4. The fourth feature of the living library is the *public library-type* framework which allows books and readers to easily understand the rules as well as allows the event to be transparent and controllable for the organizers:
 - The titles are selected, i.e. who the people to be borrowed will be in our living library.
 - The number of books determines the volume of our living library, a small living library works with 8-10 books, while in a big, 25-30 books can be offered. The duration of the event can range from 3-4 hours to a one-week interval.
 - Living books are acquired and prepared for the rental. This includes content and formal “cataloguing”, during which the book gets a concise title description and keywords for its catalogue card.
 - Promote our library services, i.e. the actual event itself.
 - The head of the library (project manager) divides the organizational tasks into work phases then assigns smaller expert groups with „librarians” responsible for carrying out the tasks.

- The books get on the shelves on the day of the event, where they can be borrowed, and the reader's service is waiting for the readers with catalogues and instructions.
- When the readers arrive in the living library, they are welcome by animators who inform them about the program options available at the event.
- Traditionally, the most common negative stereotypes associated with a given book are listed on the catalogue cards, which are collected with the help of the "books".
- The books that are expected to become bestsellers may include duplicates in our collection.
- The reader and the chosen book retreat to the „reading room” where they can talk to each other without being disturbed.
- Each loan can take up to 30 minutes while a reader, a couple, or a small group read a "book".
- A „dictionary” is available for sign- or other foreign language speaking books or readers who can be borrowed next to the book.
- It is an important „stock protection” principle that the reader should return the book to the reader's service, at the end of the rental, in an intact physical and psychological condition.
- The reader can continuously borrow new titles during the entire event and he/she can request a reservation and renewal for books that interest them at the reading service.
- The books are waiting on the "shelf" during the 5-10 minutes recreation period between the loans.
- The readers who leave the library are asked to give a questionnaire feedback about their reading experience.
- Books are asked to give feedbacks about their readers as well.
- "Scrapping" can be based on written and oral reader feedback.
- Feedback is provided to our books and partner organizations on the basis of the reader feedback questionnaires and our library services are improved.
- For a similar purpose, we have an evaluation meeting with the organizers and possibly the living books as well on the days after the event.

Living Library at the University of Pécs

The third-year librarian students of the Department of Library and Information Science have studied pedagogical techniques to develop critical thinking and to foster interactive learning in the course of *Critical Approach to Managing Information and Information Sources*. They also got acquainted here with the living library method. The group finally got the exam task to create a living library within a project work. In November 2013, we began the methodological preparation for organizing our first living library. We certainly wanted our available books to be current, so we decided together with the students that blind, mentally handicapped and disabled people, members of youth subcultures and members of ethnic and religious groups will be in our offer. We have mobilized our own circle of acquaintances to reach living books, from where “book-fit” private volunteers also emerged. We also looked up—personally or via email—the local NGOs involved in the themes of books. The city’s high schools have trustfully welcome the university’s living library initiative and they were willing to send their own students as readers. This trust is key, since organizers of living libraries in schools, as outsiders, often encounter walls of distrust because schools are reluctant to allow unfamiliar civilians to attend their classes arranging sensitizing sessions. Even if this mistrust is largely unfounded, in our case it is clear that recognized NGOs and the university—as background and co-organizers— help to overcome reluctances about professionalism. It is also important to gain the support of teachers and school leadership since it is up to them whether their students can attend our event. In Pécs, after the success of our first two university-organized living libraries we were invited by several teacher librarian colleagues to organize their own mini living library in their school. This is how we got for instance, to the theme day of the Radnóti Miklós Secondary School of Economics in Pécs in December 2015, where—among the development program opportunities offered to students—our librarian students’ living library attracted the most visitors. The 4.5-hour mini living library, organized in Radnóti, offered a gay, a visually impaired, a Jewish, two Krishna believers and two sober addictive (ex-drug-dependent) “books”. The bestseller of the realised living library was clearly the gay “book” with 10 loans and a total of 34 readers followed by the two sober addictive “books” with 9 loans per person and 32 readers. On the third place was the visually impaired “book” with 8 rentals and 25 readers and booked the most renewals with 4 occasions. The Krishna believer “books” received 7 rentals per person, 22 and 23 rentals total. It indicates the success of the program that except for the Jewish and the

gay “books”, there were renewals of the loans for all books. The only negative reader feedback was the frustration that during the event—by the excessive interest—they did not have access to the wanted books. Based on the positive experiences of the event, we have decided that we will try to organize multiple “outsourced” living libraries in the future.

On 29 April, 2014 and on 12 May, 2015, we held our living library events in one of the halls and interior gardens of the University of Pécs. The location was ideal, civilized and wide spaces gave way to the event. The living library was opened in the early afternoon on both days and the twenty available living “books” were for rental for a total of four hours. For the success of the event, a student team of 15 people worked occasionally, carrying out the tasks in small group work. The main target audience of the living library, according to the original plan, were university students and grade 11-12 high school students. The schools were contacted by the teacher librarian colleagues and were invited to attend the event, expecting up to 15 students per institution. The contribution of teacher librarian colleagues was very important because they knew the local school situation, they could credibly promote the living libraries before their school educator colleagues and they could agitate students to participate. Because of the springtime dates, it was difficult that graduating high school students were more preoccupied with preparing for graduation, therefore, they could not be involved. Consequently, contrary to the original plan, the 2nd and 3rd grade students participated in the event. Winning the other target group, the university students and luring them to the event proved to be even more difficult (Béres, 2017).

Results, feedback

The evaluation conversations—summing up the work of the organizing students—made it clear that the living library as a working method is instructive because it gives the organizers an opportunity to perform social, librarian and cultural event organizer work at the same time. It was a particularly good opportunity for librarian students to learn about management and teamwork due to the complexity of the project and to learn about how important it is to work together and help each other so that everyone could carry out the subtask and the joint production should be successful. Thus, they have gained practical experience that they couldn’t have had with traditional library practices and university education. Finally, for them, just like for the visitors of the event, it

was possible to expand their worldview, to face their own prejudiced thinking and - last but not least - to experience how effective it can be if library, reading and reading promotion are approached by an innovative way.

There was no complaint about the readers' interest; much more students came than expected from the invited secondary schools even for the previous feedbacks of the schools, to such an extent, that at certain times when the readers arrived in large numbers, we scarcely managed to serve them with living books. The university students were also represented, but on a university-level comparison this was a negligible interest. Overall, there was a lot more interest in the program and more people came than we had expected.

The use of feedback questionnaires is a widespread tool in living libraries and many versions of the questionnaire are known and available on the Internet. Only positive feedback came from readers who answered the questionnaire. To the question of 'what the "reading" gave to them', *'the possibility of personal dialogue'* and *'getting to know individual life experiences'* were highlighted by most respondents. Many people were motivated to read by the desire to know about the real content and information behind prejudices and stereotypes. Readers were generally interested in the everyday life of their books, their habits and their personal experience on social exclusion, being handicapped or negative discrimination. Among the best features of the books, openness, directness, honesty and the ability of taking on were highlighted. According to the general experience of the questionnaires of the books, everyone had a positive experience of being read. Several people emphasized that being read meant not just self-knowledge and strengthening function but also the desire of information transfer, authentic familiarization of the represented topic, dissemination of knowledge and opinion-forming. The reading events were enriched by the fact that several living books borrowed and read each other and there were organizing students as well who read when they could. In the first year there was a student who served time at the rental desk and as a punk rocker living book at the same. These two, as it turned out, cannot be executed at the same time, so we called her to be living book next year.

The living library was clearly a success in 2014 and 2015. According to the Circulation Desks' reservations and the feedback questionnaires—received from the readers and the living books—in 2014 182 people, in 2015 125 people read a living book here. This means that we had a bit more visitors since there were always "sight-seeing" people, such as interested university lecturers, teachers who escorted high-school students and inadequate university citizens. They did not take part in the loan, and there were always some who used the services but were reluctant to fill in questionnaires. Based on the loan statistics,

it can be said that the greatest interest was still in sexual differences, followed by addictions. After them, religious and ethnical differences and finally, people with disabilities came. In connection to the mildly handicapped “book”, several people admitted that they did not borrow them because they were afraid they could not understand each other. Unlike our expectations, it was clear that young readers were not interested in the subcultures of their own age group because they were not particularly interested in the punk rocker “book” in either year. There was an exception to this if the book represented a mysterious subculture like goth. The goth boy was among the most read books in 2014. The average age of readers, this year as well, was characterized by the fact that in majority (43 %), 17-year-old high school students were present at the event, while 16-year-olds accounted for 16% of all participants. Other age groups, such as 18 to 27 year-olds and adults older than that, accounted for 3-5% one by one. This ratio does not give a full picture of the age of readers, since 8% did not set age on the feedback questionnaire or many did not fill out the questionnaire at all. In 2015, the fact that books were borrowed and read by each other also increased the number of readings. Of those who filled out a questionnaire in 2015 as readers, almost everybody rated the library as 5/5. Three people were dissatisfied with the catalogue, which was probably due to congestion at the circulation desk, impatient wait-and-see and the lack of information meanwhile. In the longer term, it is advisable to introduce a wall notice, which can be seen on the websites of British living libraries, about the books that are currently being borrowed or free and what rules apply to library usage and so on. By posting such a table in a central location, readers can find more information about available options at the same time and congestion at the circulation desk can be avoided. Based on the living books questionnaires, the living library was very good; everyone rated the experience for 5/5 and had a positive view of their readers likewise. Only disabled people rated the library as 3/5 as they had fewer readers in both years. In the first year we had supposed that they were not sufficiently aware or specific about their card catalogue but in the second year it turned out that unfortunately, people found the subject generally uninterested. We did unsuccessfully recommend this subject to the readers because it seemed that it was much more promising for young people to know something about an ex-drug addict or a lesbian than to understand exactly what it means to live as a disabled person. It is likely that there will be a significant improvement in the interest in less read books if the students are not locally faced with book topics first but in the context of a brief preparatory briefing or session, they could learn something about the themes of the books. This is where teacher librarians, form teachers and ethics teachers can help, who are trustfully sending their students

to living library events anyway. It would be equally important to give students the opportunity to discuss their own experiences with living library at school. Thus, the event could have a positive impact not only on the thinking of individuals, but also in on the local community and social dialogue.

References

- Abergel, R., Rothemund, A., Titley, G., and Wootsch, P. (2005): *Don't judge a book by its cover! The Living Library Organiser's Guide Council of Europe*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Abergel, R., Rothemund, A., Titley, G., and Wootsch, P. (2005): *Nézz a borító mögé! Útmutató az Élő Könyvtár szervezői számára*. Európai Ifjúsági Központ, Budapest.
- Béres, Judit (2017): „Azért olvasok, hogy éljek”: *Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz Kiadó, Pécs.
- Markó, Anita (2015): *Kölcsönadott életek – Élő Könyvtár az előítéletek ellen*. <http://magyarnarancs.hu/riport/kolcsonadott-eletek-94285>

Abstract

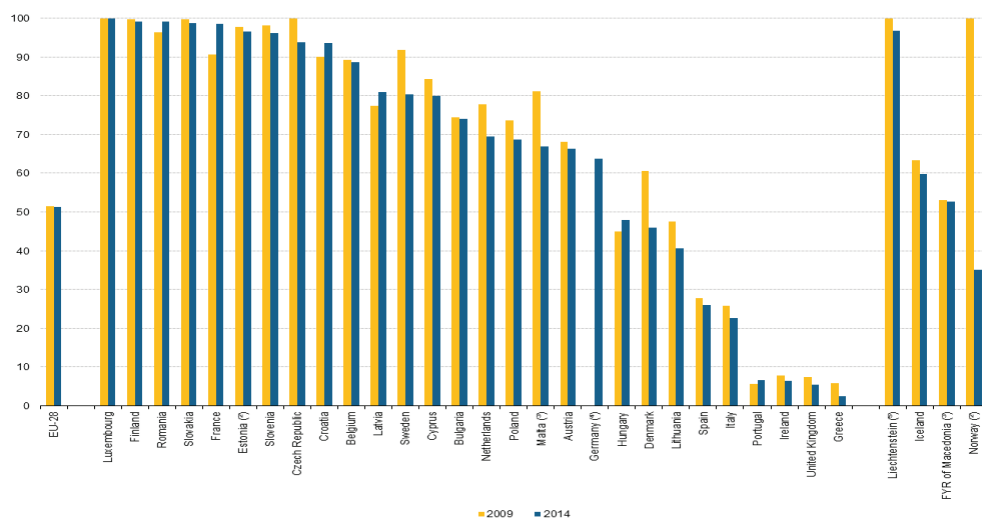
The history of living libraries dates back to 1993, when five Danish youths decided to launch a preventive movement against violence. The “Living Library” projects were based on prior knowledge and own life experiences and were built on group conversation and information exchange. The librarian students of the Department of Library and Information Science have studied pedagogical techniques to develop critical thinking and to foster interactive learning in the course of *Critical Approach to Managing Information and Information Sources*. They also got acquainted here with the living library method. The final exam task for the group was to create a living library within a project work. This paper shows the results of these projects.

Effectiveness of Content Based Instruction for beginner bilingual science teachers

Zoltán Fodor

Introduction

Studying languages is considered indispensable especially for Hungary being a member state of the EU. Therefore, the existing teaching methodologies of foreign languages should target vital skills. The quantitative development in language teaching was striking in the late 1980's but the switch was less successful in its qualitative aspects. Having joined to the EU, Hungary made lots of necessary efforts to improve language learning in the educational system. The efficiency of this showed some promising improvements (Figure 1).



(*) Refer to the internet metadata file (http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/educ_uoe_enr_esms.htm).

(*) Data for 2008 instead of 2009.

(*) Data for 2010 instead of 2009.

(*) 2009: not available.

(*) Data for 2011 instead of 2009.

Source: Eurostat (online data codes: educ_thfrlan and educ_uoe_lang02), Unesco Institute for Statistics (UIS), OECD

Figure 1. Proportion of students learning two or more languages in upper secondary education (general), 2009 and 2014 (Eurostat, 2016)

As a teacher of Science, I wanted to undertake a challenge. I realised the professional and pedagogical bases and backgrounds of teaching Biology in a bilingual programme at Varga Katalin Grammar School in Szolnok, Hungary in 1988. Many vital and fundamental questions were formulated in my mind at the beginning of this programme. How can we - as professional educators - help

students who are still learning English to understand the language and the concepts of different fundamental subjects such as biology at the same time? What type of an environment can we create that will not only help students learn these teaching materials but also come to understand language and the meaning of these English technical terms and expressions? What possible benefits and drawbacks can be derived from teaching a compulsory subject in a foreign language? How can we preserve the effectiveness of our educational goals, especially to promote the successful acceptance of our students at the most prestigious universities? Knowledge of the language is not the aim but the means of acquiring further knowledge, thus higher standards can be achieved both in the target language and the other subjects. Foreign language teaching exists to support the subjects taught in English and not for its own sake.

Methodology

In my present paper, I am introducing content-based instruction (CBI) as one of the possible ways of teaching a second language. Well delineated academic purposes determine the depth of content-based teaching and language instruction. As a teacher of science, I have been trying to develop a synthesised curriculum for teaching Biology and English as a second language within one academic subject. Beside a wide variety of pedagogical approaches, I would also like to introduce a research study on language pedagogy. As my topic covers the most important advantages of CBI in bilingual classes in science, I presume that the double imprinting of the information on science can be used easier in practice than in studying these teaching matters in Hungarian only. Finally, I want to make a conclusion that classroom management, a well-designed syllabus and the carefully selected methodology, alongside with the students' motivation, can determine the efficiency and the bilingual method can help our students to concentrate on the logical core and sequence of the teaching matter and will make the entire chapter easier and more effective.

Introduction of content-based instruction

Krashen (1982) states that second language acquisition occurs when the learner receives comprehensible input and reasonable well-presented content, not when the learner only memorises vocabulary or works on grammar exercises. Methods, which provide students with more comprehensible input will be more

successful so comprehensible subject-matter teaching becomes language teaching, as in content-based instruction, the focus is on the subject matter and not on the form. *Swain* (1985) believes that the comprehensible input is not only a must for successful instruction, but the educational conditions and environment should ensure the usage of the target second language productively in the classroom as well as in out of class activities. Thus, as the result of this content-based instruction method, learners must produce comprehensible output as well. She states that the students should convey their freshly received information precisely, coherently and with grammatical correctness. The output, the learners' production, aims to produce language which is appropriate from the point of view of both content and language. Obviously, this method can be risky if the entire language acquisition is reduced only to subjects taught in the target foreign language as students cannot master demanding academic language. Therefore, bilingual educational programmes furnish students with profound academic language learning and provide them access to and practice with the cognitively demanding, decontextualized language tasks that academic learning entails. In a content-based approach, the activities of the language class are specific to the subject matter being taught, and are geared to stimulate students to think and learn using the target language. Content-based ESL is a method that integrates English as a second language instruction with subject matter instruction. The technique focuses not only on learning a second language, but using that language as a common medium to learn different academic subjects such as Mathematics, Science, Social studies, World-history, Geography or others. The necessary instruction of certain content is usually given by a language teacher or by a combination of language and content teachers.

Teaching and learning in bilingual classes

In 1988 the staff of Varga Katalin Grammar School assumed that the bilingual method would help our students to reach both English language proficiency and a high standard of academic knowledge in History, Geography, Physics, Mathematics and Biology. At that time, our principal considered the potential volunteers of our staff who wanted to take part in this programme and undertook the preparations for this teaching experience both linguistically and pedagogically. Having examined specialised and technical literature in this field, I assumed that the information and teaching matter of Science in a foreign language can be implemented more effectively for well prepared and motivated students than for those studying these teaching subjects only in Hungarian. To select the well

prepared and motivated students, we introduced the entrance exam in Hungarian literature and grammar in the written form, focusing on grammatical and communicational skills, as well as their knowledge in Mathematics, also in a written form, focusing on the skill of logical deductions and in the English language both in written and oral forms. We chose these subject-based tests because we assumed that if a child receives a good education in the mother tongue, we would be able to give him knowledge that makes English input more comprehensible. A child who understands Science or History, thanks to thorough science and history instruction in the first language in their primary education, he will have a better chance to study these subjects taught in English in a secondary bilingual programme than a child without this background knowledge. The best test results would indicate the students most able to successfully take part in this programme. For those students who could not achieve the required level of these tests, another educational program was offered with higher level instruction in Maths and English.

The objectives of the National Curriculum to teach Biology for secondary school students

The teaching of Biology in secondary schools furnishes students with a knowledge that enables them to apply the laws of nature, to orientate themselves among problems of nature and health and to recognise the similarities and differences between biology and other components of life. The major objective of teaching Biology in secondary schools is to acquaint students with the diversity of nature and help them understand its basic laws. The major goals of teaching Biology are to discuss the structure and function of living beings, the formation of the world of these living organisms, as well as the development of man through the theory of evolution. Teaching Biology should also involve instruction on the most general biological laws as well as information required for up-to-date knowledge. Through Science, we can help our students understand the unity of the living world, the relationship between the animate and inanimate environment. The comparatively detailed discussion of human organisms is to provide scientific fundamentals of the healthy way of life. The phenomena and laws of the living world are to be taught in such a way that students come to accept and claim the environmental protection. The development of science requires that students not only receive factual knowledge but are shown how to acquire knowledge independently after completing their studies. Therefore, we need to teach them a wide variety of scientific research methods. This independent acquisition of scientific knowledge and of research methods also help students their ability to recognise and solve problems.

Benefits and drawbacks

What possible benefits and drawbacks can be derived from teaching a compulsory subject in a foreign language? How can we preserve the effectiveness of our educational goals in bilingual education? What advantages and disadvantages do bilingual students have during their bilingual studies? Finding answers to these questions I put through a questionnaire for 19 bilingual and 35 monolingual students of three parallel classes (19 students in English-Hungarian bilingual program, 18 students in advanced Math-English program, 17 students in a talent support program) at Varga Katalin Grammar School. In this questionnaire, there were 3 main groups of questions. The first set of questions asked all these students to evaluate their educational program based on its benefits. In the second part the students evaluated some positive statements related to their studies. Finally, I wanted to know whether they would choose their present educational program or not if they had a chance to do so. Figure 2 shows the results of the answers of the first set of questions.

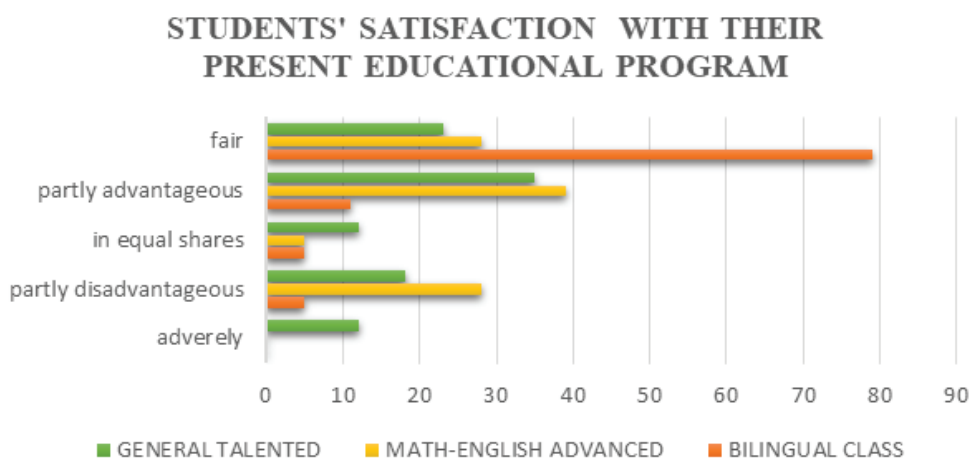


Figure 2. Answers to the question on How advantageous do you feel being in your present educational program?

The most advantageous satisfaction can be measured in the bilingual class where 79% of the entire class feels fairly satisfied with their present educational program for their further studies. In the other two classes this value reached only 28% and 24 %. Table 3 presents the students' evaluation of several concrete beneficial statements in these three classes. There are 12 sentences that can be evaluated between 1 and 11. The statements are in order: 1. I study easily. 2. I can participate in exchange programs. 3. I have lots of books helping me

in studying. 4. I have lots of opportunities to use ICT equipment. 5. I study in good public surroundings. 6. I do not have to swat. 7. I can use my knowledge out of school. 8. I prepare for entering higher education successfully. 9. I have outstanding knowledge of English. 10. Teachers use different methods in class. 11. There are lots of out of classroom activities. 12. I have outstanding knowledge in my second language.

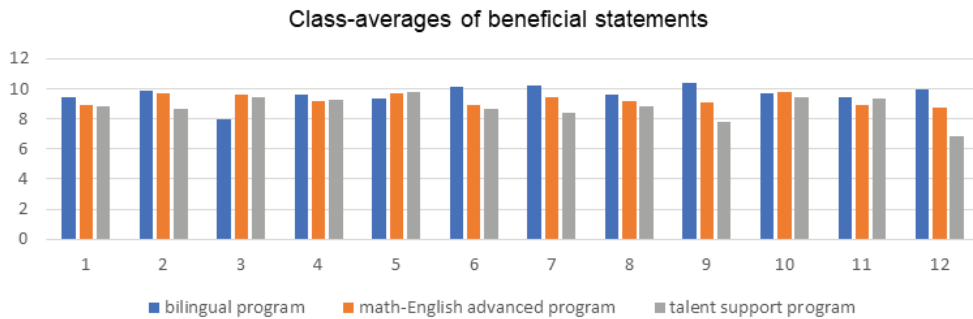


Figure 3. Students' evaluation of beneficial statements

As the diagram (Figure 3) above shows, the highest standard in English is found in the bilingual class as well as in the second language. The evaluation of the usage of ICT equipment, the condition of the classroom-environment and the wide variety of teachers' methods used in class present an equipartition. In bilingual classes the printed learning aids, especially course books are still missing. Finally, these students were asked whether they would choose their present program again if they had a chance. The following table (Figure 4) presents the distribution of the answers. Four choices were offered for the question in each class on how likely the students would choose their present educational program again. These four possible answers were: 1. yes, 2. most likely 3. likely not 4. no.

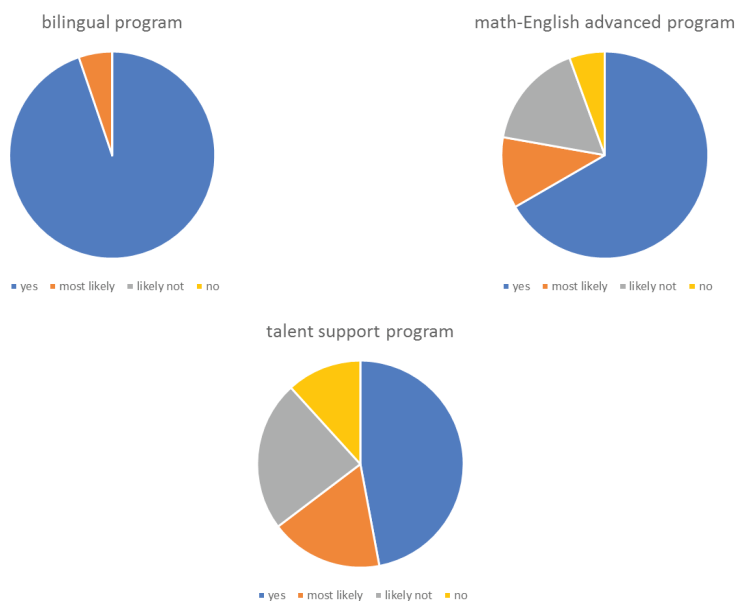


Figure 4. Presentation of students' preferences

If there was a chance again to choose an educational program for secondary studies these students would choose the same program but there are some slight differences. The most stable preference is still measurable in the bilingual program. Because of the wide ranges of different interests in the talent-support program shows the highest distribution of the choices. The students of the bilingual class feel more comfortable in their educational program as they can achieve more successful academic performance. Their overall average grade is also higher than the other students' one in the other classes. Their success in studying also amplifies their dedication to study different subjects in English.

Successful academic performance with meaningful communication

In discussion of CBI many authors refer to successful programme outcomes as evidence of its benefits. They either describe a program that they proclaim successful, or they discuss teacher's and students' interests, programme enrolments and successful student adjustments to later academic work and careers as support for content-based instruction. As students master the target language, they can learn more content, and therefore improve their language skills when they solve problems and communicate on certain topics in the second language. This contrasts with "general literacy" or "general language" instruction which uses

topics or subject matter simply as a vehicle for teaching the four main skills, or the grammar or other “mechanics” of English language, as general processes (Brinton, Snow and Wesche, 1989). Content-based instruction has been used in a variety of language learning contexts for the last twenty-five years. Although this approach has been used for many years in adult, professional, and university education programmes for foreign students, content-based ESL programmes at the elementary and secondary school levels have been emerging worldwide as well as in Hungary nowadays. One of the reasons for the increasing interest among educators in developing content-based language instruction is the theory that language acquisition is based on the input that is meaningful and understandable for the learner (Krashen, 1982). Parallels drawn between first and second language acquisition suggest that the kinds of input that children get from their parents should serve as a model for teachers in the input they provide to second language learners, regardless of age. Input must be comprehensible. If it is and the student feels low anxiety, then acquisition takes place. Although CBI is not new, there has been an increased interest in it over the past fifteen years in Hungary. In content-based ESL the learning of English is well integrated into the instruction of the regular school curriculum. Language is a medium for learning grade-appropriate concepts and content selected from the curriculum. Natural language acquisition occurs in context and requires the continuous and gradual development of four tightly connected skills. For example, it employs authentic reading materials which require students not only to understand information but to interpret and evaluate it as well. It also puts to use several graphs, diagrams, figures that fulfil the role of topic-based conversations, discussions, as well as evaluations. It provides a forum in which students can respond orally to reading and lecture materials. It also recognizes the need to synthesise facts and ideas from multiple sources as preparation for writing an assignment or just simply understanding the logical links between the pieces of newly received information. In this approach, students are exposed to study skills and learn a variety of language skills which prepare them for the range of academic tasks they will encounter (Brinton, Snow and Wesche, 1989). Natural language that can be taught and studied can never be learned detached from meaning. Content-based instruction is a successful teaching method to supply students with subject based learning material that paves the way to discover important segments of knowledge. The content of a recent topic or discussion of any field of the subject itself provides context for meaningful communication in written and/or oral form as well. Content-based language instruction increases the effectiveness of second language learning acquisition because students learn languages best with indispensable motiva-

tion when there is an emphasis on relevant content rather than on the language itself. People do not learn languages and then use them, but learn languages by using them (Krashen, 1982). Content based instruction emphasizes a connection to real life skills which are needed to express their thoughts, feelings, opinions and their views. In content-based classes students always should activate their prior knowledge on the given teaching matter, on previously treated information. This action leads to increased learning of the language and content material at the same time. Students in an ESL classroom can successfully master complicated subject matters while working in a contextualized framework that provides support for understanding language and information. An effective ESL classroom engages students in academic language necessary for success in a school environment. Problem-solving and higher-level thinking are natural outcomes of a learning environment that provides a rich language component embedded in a quest for knowledge. Content-based instruction (CBI) shifts the instructional focus from linguistic knowledge to developing language competence through communication of content including content based instruction in other subjects. The two main goals of CBI are to lower the barriers between learning a language and other learning activities and to permit simultaneous learning in more than one area of knowledge as the content is quite complex and has lots of side-branches and related information. A student's main purpose at schools is to increase his knowledge by learning content, skills, strategies and acquiring competencies. These factors imply a lot of real communicative, task-based activities. Students can learn content by using a foreign language simply because it is a code through which content is conveyed, in the same way as with their mother tongue. Many content-based ESL programmes have been developed to provide students with an opportunity to learn cognitive academic language proficiency (CALP), as well as to provide a less abrupt transition from the ESL classroom to an all-English-medium academic program (Brinton, Snow and Wesche, 1989). Content-based ESL courses, whether taught by the ESL teacher, the content-area teacher, or some combination, provide direct instruction in the special language of the subject matter while focusing attention as much or more on the subject matter itself and its technical terms. Essentially, we prepare our students to become life-long learners. Nowadays, we all should renew our professional knowledge and to refresh the facts we studied. The new millennium brings the world very close to us by using data carriers and Internet. Indispensable new information must be understood within the shortest time limit possible. There are several reasons why I am a strong advocate of content-based instruction. In content-based instruction, students practice all the language skills in a highly integrated, communicative fashion while learning

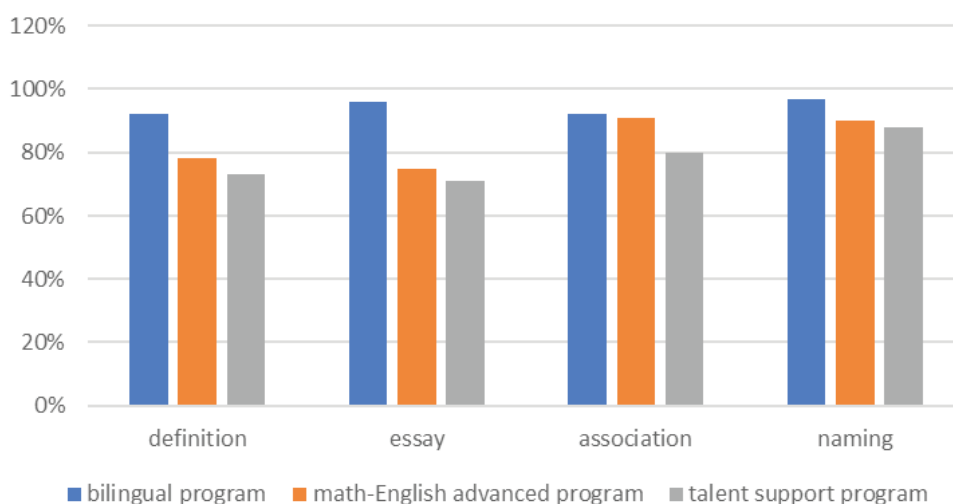
content such as world-history, Geography, Economics, Science, Mathematics, and Social studies. Content-based language instruction is valuable at all levels of proficiency, but the nature of the content obviously might differ by proficiency level. For beginners, the content often involves basic social and interpersonal communication skills, but past the beginning level, the content can become increasingly academic and complex. Thus, one can use content-based instruction in different fields and levels of instructions. The only condition of its use is the thorough-going basic knowledge of the instructed subject. If the bases are strong enough, the following content-based teaching materials can be built on them with the method of CBI.

Testing the students' knowledge in content based instruction

In recent years, especially in the last decade, increasing numbers of language teachers have turned to content-based instruction to promote meaningful student engagement with language and content learning. Through content-based instruction, learners develop language skills while simultaneously becoming more knowledgeable experts in a chosen academic field. In this method, professional teachers tend to create vibrant learning environments that require active student involvement, stimulate higher level thinking skills, and give students responsibility for their own learning. When the instructors, such as in Biology present the bases of natural science and form the abilities of their students, the notions of nature are discussed in a foreign language. This method of teaching Science requires a well-planned and constructed explanation. The formation of the given notion in the students' minds depends upon comprehensible vocabulary and many-sided explication and interpretations by using these techniques in a daily routine. Thus we can reach double imprinting – memorising and understanding notions in English and in Hungarian as well - as the technical terms appear in two forms in the learners' lexicon. The newly formed notion creates an image in the mother-tongue while building a logical approach in both languages and links to its definition in any of the languages that can augment memory retention. Education is becoming more international, multilingual, and multicultural. More students are spending time learning through another language: reading a textbook, a newspaper, or a journal in another language, having some or all their curriculum taught in another language, accessing foreign language material on the Internet, communicating in a foreign language with native speakers in other parts of the world, learning about another culture through musical lyrics in a foreign language, acting out some parts of dramas or musicals in their second language, and so on. These essential goals in our new

century can be attained with the method of content based instruction. Three fundamental assumptions support these attainable and desirable achievements. 1. Language is a matter of meaning as well as of form. 2. Discourse does not just express the meaning of the notion but can help to create meaning in the mind. 3. As we acquire new areas of knowledge, we acquire new areas of language and meaning. As the CBI uses a well-defined content and as it is the base of this method of language teaching, all content-instructors should check and evaluate the level of knowledge. The most important factor to decide and determine what exactly should be tested. Language acquisition or content? Obviously, neither the separate parts of language acquisition nor the knowledge of the content-centred subject can play a dominant role in testing. The entire complex competency of problem solving has the priority when the instructors correct and evaluate the academic performance of their students. In this paper, I wanted to highlight the use, the importance and utility of CBI. Therefore, I conducted a parallel written testing of a given chapter of biology in grade 11 at Varga Katalin Grammar School. I wanted to get a justification of these above described positive educational utilities of this method. This written test was used in three parallel classes (bilingual, math-English advanced, talent support program) in two languages in 20 minutes each within one period. In both cases, there were 2-2 different tests on physiology and each short test contained 4 questions (definition, essay, association, naming of anatomic parts) for 30 points. In Figure 5-6 the results of the tests written in English and in Hungarian can be compared.

The results of the English written test in biology



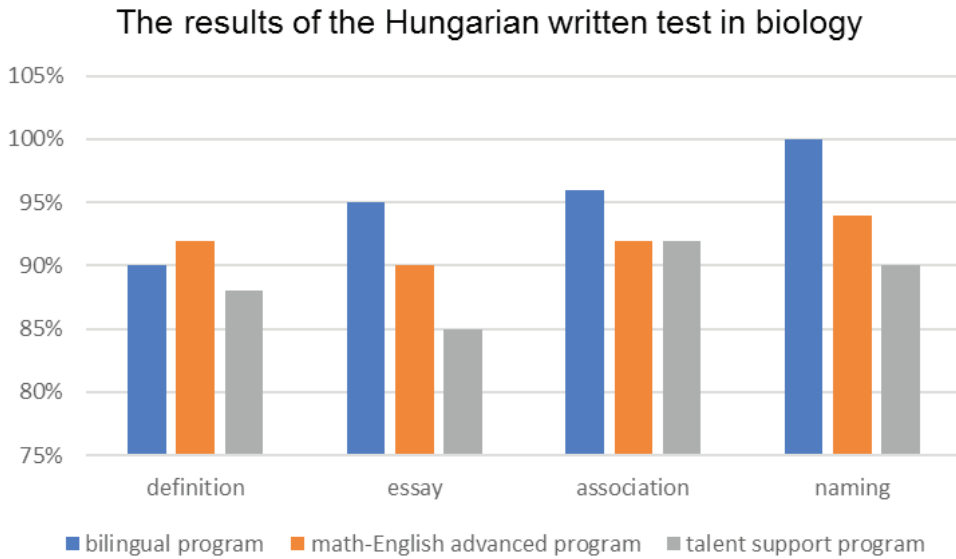


Figure 5-6. Results of the tests written in English and in Hungarian in three classes

Conclusions

The results verify all the positive utilities of CBI. The double imprinting of the content is also justified. Fredericka L. Stoller summarized the essence of this result. “Worth noting here are four findings from research in the field of educational and cognitive psychology that emphasise the benefits of content-based instruction:

1. Thematically organized materials, typical of content-based classrooms, are easier to remember and learn.
2. The presentation of coherent and meaningful information, characteristic of well- organized content-based curricula, leads to deeper processing and better learning.
3. There is a relationship between student motivation and student interest-common outcomes of content-based classes and a student’s ability to process challenging materials, recall information, and elaborate.

4. Expertise in a topic develops when learners reinvest their knowledge in a sequence of progressively more complex tasks, feasible in content-based classrooms and usually absent from more traditional language classrooms because of the narrow focus on language rules or limited time on superficially developed and disparate topics (e.g., a curriculum based on a short reading passage on the skyscrapers of New York, followed by a passage on the history of bubble gum, later followed by an essay on the volcanoes of the American Northwest) (Stoller, 2002).

Based on these benefits the educational method of CBI should be improved in the upcoming decades for teaching more successful communication to help and understand each other more effectively.

References

- Brinton, D. M., Snow, M. A. and Wesche, MB. (1989): *Content-based second language instruction*. Newbury House, New York, NY.
- Eurostat (2016): *Proportion of students learning two or more languages in upper secondary education (general), 2009 and 2014*. Unesco Institute for Statistics (UIS), OECD, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics
- Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon, Oxford.
- Stoller, F. (2002): *Project work: A means to promote language and content. Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press, Cambridge. 107-119.
- Swain, M. (1985): "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development," In: Gass, S. M. and Madden, C. G. (ed.): *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley. 235-53.

The role of aptitude in the failure or success of foreign language learning

Laura Furcsa
Eszterházy Károly Egyetem

Introduction

One of the major challenges in language pedagogy is the explanation of different levels of success. A huge number of studies have looked at how different variables contribute to the success of language learning. Therefore the scope of this study was restricted to a single cognitive variable by focusing attention on language learning aptitude. Accordingly recent studies of unsuccessful learners are reviewed from this point of view as well as language learners' characteristics and theories related to aptitude are discussed. This section is followed by the investigation of the role of aptitude in empirical studies.

Learners' characteristics influencing success

There are several factors which are considered to have an influential role in the lack of success in language learning. *Larsen-Freeman and Long* (1991) listed the following factors: age, language aptitude, social-psychological factors, personality, hemisphere specialization, and learning strategies. In addition to these individual variables, native language variables, input variables, and instructional variables are also mentioned. *Gardner and MacIntyre* (1992) gave a more systematic classification of these variables, which they group into three broad categories:

1. Cognitive Variables: intelligence, language aptitude, language learning strategies, previous language training and experience
2. Affective Variables: attitude, motivation, language anxiety, feelings of self-confidence about language, personality attributes, learning styles
3. Miscellaneous: age, socio-cultural experiences (with either cognitive or affective implications).

In their schematic representation of the socio-educational model of second language acquisition (Gardner and MacIntyre, 1992) four major parts are distinguished: socio-cultural milieu, individual differences, language acquisition contexts, and language outcomes. In the model, cultural beliefs in socio-cultural milieu seem to have the most influential role in determining the factors that have an effect on language learning. In their analysis, language aptitude and intelligence are grouped together, although it is stated that they are two different but related concepts.

Conceptualisations of language aptitude

The theory of aptitude was actively researched in the 1920s and 1930s and the first prognostic tests were constructed at that time. However, the glorious age/age of glory was the 1960s. The research of language aptitude was dominated by an American psychologist, J. B. *Carroll* and therefore, it is worth starting the conceptualisation of language aptitude with his definition:

Aptitude as a concept corresponds to the notion that in approaching a particular learning task or program, the individual may be thought of as possessing some current state of capability of learning that task – if the individual is motivated, and has the opportunity of doing so. That capability is presumed to depend on some combination of more or less enduring characteristics of the individual.

(Carroll, 1981. p. 84)

According to *Carroll* (1981), foreign language aptitude consists of four independent abilities: phonetic coding ability (the ability to code and memorise auditory material), grammatical sensitivity (the ability to handle grammar), rote learning ability (rote memory) and inductive language ability (the ability to infer rules and patterns from new linguistic content). Language aptitude is assessed in terms of these abilities that facilitate the acquisition of linguistic material. The most famous test of language aptitude is *Carroll* and *Sapon*'s Modern Language Aptitude Test, which consists of five subtests (Number Learning, Phonetic Script, Spelling Cues, Words in Sentences, Paired Associates), which are supposed to assess the four different components of language aptitude (*Carroll* and *Sapon*, 1959). Another language aptitude test was published by *Pimsleur* (1966), which

is very similar to MLAT, but it assesses motivation as a separate factor in the test.

After *Carroll's* influential work (1981), the study of aptitude became a marginal field within language teaching. *Dörnyei and Skehan* (2002) list two reasons for this. On the one hand, aptitude is of anti-egalitarian and undemocratic nature differentiating disadvantaged learners. On the other hand, *Krashen* (1981) argues that aptitude relates only to learning, while aptitude is only relevant for instructed context and not for acquisition. He pointed out that the MLAT only assesses the kind of skills which are associated with formal study. This is the reason why aptitude was neglected in the communicative era. Research concentrated mainly on other individual differences influencing success. Attention focused on affective variables (for example, attitude, motivation, anxiety, personality type) and the role of cognitive style and learning strategies. Aptitude was reinterpreted and linked with other fields of second language acquisition research in the 1990s.

There are two more features of language aptitude which should be mentioned. Language aptitude tests predict only the rate of learning a foreign language, not the ability or inability to learn it, as it is not an absolute measure. *Gardner and MacIntyre* (1992) viewed language aptitude as a positive transfer, a type of 'cognitive sponge'. If the ability of language aptitude is stronger in the learner, the language skill will be acquired quickly. *Carroll* (1981) stated that language aptitude is stable and it is difficult to alter it through training. *Ottó* (1996) emphasised that language aptitude is not related to former learning experience, and tests measure aptitude at zero foreign language proficiency, therefore aptitude tests are written in the learner's mother tongue. Moreover, no substantial connection was found between language aptitude and learning disabilities, as there were no significant differences between the scores of low-achieving students without learning disabilities and students categorized as learning disabled (*Sparks*, 2016). *Graena and Long* (2012) examined the connection of aptitude and age, and their results suggested that early language education lead to the development of language aptitude. However, in the case of older learners, aptitude was found to play an important role for native-like pronunciation.

Concepts of successful language learners

Despite the fact that aptitude correlates with achievement, it is not investigated in most studies of successful language learners. *Wesche* (1981) gave clear evidence of how useful it is to classify learners according to their cognitive abilities. The students were streamed in three groups on the basis of their aptitude sub-test scores, one with high memory ability, one with high analytic ability, and one with matched abilities. The training methods were tailored to the participants' abilities: the audiolingual method to the group of high memory ability and a more analytic method to the other group. Appropriate instruction resulted in higher achievement in the involved students' foreign language learning. Aptitude is only one of the learner factors which influences language learning success. Other learner factors are just as influential as aptitude. With the information that could be gained about learners' strengths and weaknesses from language aptitude tests, language courses are more likely to meet the learners' needs and consequently, they may be more effective.

Ottó (1996) also recommended the selection of language learners according to aptitude test scores, which could reduce the number of "failures". Furthermore, aptitude test results could help the learner to identify the areas where he/she has difficulties. He gave practical ideas on how to encourage learners to take advantage of their strengths, for example a learner with high memory and low analytic ability scores should rely rather on rote learning and learning grammar rules by using flash-cards.

The characteristics of good language learners are described in the model of *Naiman, Frohlich, Todesco and Stern* (1978). There are three independent causative variables which influence learning and outcome: teaching, the learner, and the context. They are divided into subdivisions, and intelligence and aptitude are mentioned as learner characteristics. Unfortunately, in this study these factors were not measured because of lack of time and they wanted to concentrate on factors which were neglected by other researchers, and for this reason no measures of intelligence and language aptitude were given. *Naiman, Frohlich, Todesco and Stern* stated that "we are unable to speculate how the results of factors such as I.Q. and aptitude would have compared with the measures of personality characteristics, cognitive style, and attitude in predicting success on the criterion measures" (1978, p. 145).

Sparks, Artzer, Ganschow, Siebenhar, Plageman and Patton (1998) described two studies, in which the effect of differences in native language

skills and foreign-language aptitude to foreign-language proficiency are investigated. They found that the performance on native-language phonological and orthographic measures distinguished low and high proficiency learners. Successful and unsuccessful language learners show evidence of significant differences in their native-language phonological and orthographic skills. However, the best predictors of future success in foreign language (i.e. the end-of-year grade) were ENG 8 (the factors which showed success in an English course) and MLAT F (the performance on the language aptitude test). In both studies, MLAT scores correlated higher with foreign-language proficiency than any of the native-language measures or foreign-language grades. In consequence, they proposed that similar to other subject areas (e.g. Maths) foreign language learning occurs on a continuum of excellent to very poor skill.

Sparks et al. (1998) reacted also to the criticism of foreign language educators that aptitude tests focus mainly on analytical skills and not on communicative skills. They stated that MLAT also assesses skills needed in communication because students with high levels of both oral and written and both expressive and receptive proficiency in a foreign language attained a significantly higher score on the MLAT.

In recent studies, the ethical use of MLAT has been addressed from the point of view of learning disability (*Sparks, 2016*), although the aim of creating this test was not specifically to measure this factor. *Reed and Stansfield (2004)* reviewed the ethics of applying the MLAT for identifying and diagnosing students participating in secondary and tertiary education. They raised their concerns about exempting students from foreign language education based on the results achieved on the MLAT.

Qualitative studies on unsuccessful learners

In most of the studies that examined learner differences, a quantitative approach was adopted. In recent years, however, researchers have called for qualitative investigative methods in the research of influential variables believed to be responsible for the differences between successful and unsuccessful language learners.

Gan, Humphreys and Hamp-Lyons (2004) investigated three learner difference variables (attitudes, motivation, and strategies) from an ethnographic perspective. They gained information from successful and unsuccessful Chinese learners of English through interviews, diaries and e-mail

correspondence. The variable of language aptitude was not included in the study due to methodological constraints, although the authors stated it is a potentially important learner difference variable. Also cognitive learner differences were included when investigating concepts of cognitive learning processes (strategies). This study underlines the importance of differences in attitudes and in self-management between successful and unsuccessful students.

In other qualitative studies, language aptitude is not measured with the help of aptitude tests. Instead, the learners' beliefs about their own aptitude and the role of inaptitude in their failure to learn a foreign language are investigated. The case study of *Albert* (2004) described the problem of an unsuccessful learner concentrating on beliefs about language learning. A belief that some people are not or less able to learn a foreign language or are convinced that they have no language aptitude may lead to negative expectations of the student and can be a really serious impediment in language learning. The questionnaire she applied is based on *Horwitz* (1987), which was developed to evaluate language learners' opinions and beliefs on a variety of issues related to language learning. One part of the Likert-scale items focuses on the existence of foreign language aptitude.

In the structured interview, the respondent of *Albert* (2004, p. 55) is also confronted with statements, like "Some people are born with a special ability for learning a foreign language". He states that he had difficulties in phonetic coding when talking about the method of suggestopedia. He mentions other problems which are in connection with aptitude. He thinks that an important factor in successful language learning is the analytic ability to understand the structure and the grammar of a language. He is convinced that gifted people can learn a language much faster and they can better cope with fewer words. However, it is questionable to what extent the inaptitude of the subject has contributed to his low level of success. His beliefs about his inaptitude may be based on real experience, it may have been worth trying a language aptitude test with the subject to have more objective measures.

Albert's findings (2004) are similar to the results of *Wenden* (1987). She investigated insights and recommendations from second language learners from the point of view of how to be a successful learner. In the group of influential personal factors three factors were mentioned by the learners: feelings, language aptitude and self-concept. Aptitude was mentioned by only two learners out of 14 showing that the participating learners did not really think it is a crucial factor in language learning.

The qualitative study of *Nikolov* (2001) investigated the effect of different variables on different levels of proficiency in foreign language learning. The paper explored why young adults did not succeed in achieving even a basic level of foreign language competence. The structured interviews concentrated on foreign language learning experiences, attitudes and motivations.

As far as language aptitude is concerned, the interview included questions about what makes language learners successful. The participants believed that besides persistence, hard work, motivation and enthusiasm, aptitude is crucial for success. As for their self-assessed aptitude, they rated themselves as average, and 35 (out of 94) stated they had low aptitude. In their interpretations, aptitude is related to good memory, learning fast and easily, being fond of translation, quick memorisation of words, or understanding grammar easily. These associations refer to several components of language aptitude. Good memory seems to be the critical factor which is present in the rote learning ability (rote memory) component of language aptitude. Grammatical sensitivity and inductive language learning ability can also be associated with the above-mentioned factors. The phonetic component, which is considered to have a significant role, is not mentioned at all among the vital internal factors contributing to success.

A number of participants emphasised that their aptitude varied for different target languages, which contradicts the assumption that language aptitude is not related to former learning experiences. Respondents probably mean different attitudes towards languages and cultures by different target language aptitude. One of the respondents even questioned the existence of language aptitude. These findings show that unsuccessful learners do not regard aptitude as a decisive factor in foreign language learning, but they emphasised other related behavioural, affective and cognitive factors. As their language proficiency was considered to be similarly low, this fact reinforces again the previous statement that they do not consider aptitude as the best predictor of success.

Conclusions

In recent years, foreign language acquisition research has concentrated on other variables (first of all attitude, motivation, anxiety and learning strategies) rather than language learning aptitude when attempting to explain the presence of individual differences in foreign language learning. Research makes it

clear that in the long run language aptitude is probably the single best predictor of achievement in a second language (Gardner and MacIntyre, 1992). More research is needed to determine whether language aptitude is an innate ability and how far it can be trained so as to facilitate successful second language learning outcomes.

References

- Albert, Á. (2004): Az örök próbálkozó esete: a nyelvtanulási sikertelenség vizsgálata. In: Kontráné Hegybíró E. és Kormos J. (szerk.): *A nyelvtanuló* 49-62). Okker Kft, Budapest.
- Carroll, J. B., and Sapon, S. (1959): *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. Psychological Corporation, San Antonio, CA.
- Carroll, J. B. (1981): Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: K. C Diller (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA. 83-118.
- Dörnyei, Z., and Skehan, P. (2002): Individual differences in second language learning. In: C. J. Doughty, and M. H. Long (eds.). *Handbook of second language acquisition*. Blackwell, Oxford. 589-630.
- Gan, Z., Humphreys, G., and Hamp-Lyons L. (2004): Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese Universities. *Modern Language Journal*, **88**. 229-244.
- Gardner, R. C., and MacIntyre, P.D. (1992): A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, **25**. 211-220.
- Granena, G., and Long, M. H. (2012): Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, **29**. 311-343.
- Krashen, S. (1981): Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning. In: K. C Diller (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Larsen-Freeman, D., and Long, M. (1991): *Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, New York, NY.
- Nikolov, M. (2001): A study of unsuccessful language learners. In: Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. University of Hawai'i Press, Honolulu, HI. 149-169.
- Ottó, I. (1996): *Language aptitude testing: Unveiling the mystery*. *NovELTy*, **3**. 6-20.

- Pimsleur, P. (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery*. Harcourt Brace Jovanovitch, New York, NY.
- Sparks, R., Artzer M., Ganschow L., Siebenhar D., Plageman M., and Patton J. (1998): Differences in native-language skills, foreign- language aptitude, and foreign-language grades among high-, average-, and low-proficiency foreign-language learners: two studies. *Language Testing*, **15**. 181-216.
- Sparks, R., and Ganschow, L. (2001): Aptitude for learning a foreign language. In: M. McGroarty (ed). *Annual Review of Applied Linguistics*. **21**. 90-111. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sparks, R. (2016): Myths About Foreign Language Learning and Learning Disabilities. *Foreign Language Annals*, **49**. 252–270.
- Wesche, M. (1981): Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In: K. C Diller (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA. 119-139.

Abstract

This paper investigates the role of language aptitude as a cognitive variable in the success or failure of foreign language learning. Recent studies of unsuccessful learners are discussed from this point of view, and a brief reference is made to the different conceptualizations of language aptitude. It is followed by the discussion of the role of aptitude in empirical qualitative studies as in recent years, researchers have called for qualitative investigative methods in the investigation of influential variables believed to be responsible for the differences between successful and unsuccessful language learners.

Separation anxiety and school phobia: A diagnostic analysis and propositions of the therapeutic work

Anna Gawęł-Mirocha
University of Silesia in Katowice

Introduction

The main aim of the research described in this article was to show the diagnostic difference in the occurrence of anxiety disorders among children individually taught at home and to highlight that art therapy classes can be regarded as an alternative form of work with children affected by these disorders. Diagnosis of anxiety disorders has a huge impact on determining the therapeutic conditions of children affected by anxiety disorders.

The concept of separation anxiety and school

Anxiety resides in the essence of life and in the world of human experience it is a very common phenomenon. In other words, “the covert or overt anxiety in all its kinds and intensities accompanies humans throughout their whole life” (Łopatkowa, 1992. p. 107). Under the influence of anxiety our perception is distorted, that is what threatens us, becomes extremely clear against the background of the rest which becomes invisible. Furthermore, due to anxiety particular detail becomes exaggerated, focuses on itself the whole interaction with the environment and becomes its centre point (Kepinski, 2001).

It can be stated that both anxiety and fear are necessary experience that is important in our lives. For example, non-pathological symptoms of anxiety can inform us about threatening danger. “If life were a paradise, we could live without anxiety and pain. However, because life presents many dangers, every living creature must have an alarm system that signals an approaching danger and avoiding it” (Kepinski, 2002. p. 25).

It is worth distinguishing between *anxiety* and *fear* here. *Fear* and anxiety are apparently identical emotions, however, they are different. Fear is defined as an emotion reflecting the state of danger as well as the feeling of worry in a dangerous situation or in a moment of its recollection (Sillamy, 2002). While *anxiety* is described as an unpleasant, intensely felt state of malaise, caused by a vague impression of an unspecified and imminent threat to which a person

feels defenceless and powerless (Ransburg, 1993). In general, when we feel fear, we do not realise what is happening to us outside or inside. We are able to feel some of these internal signs (emotional components) in the form of nausea, tremor, strange sensation in the stomach, or tingling of the skin. In addition, we can feel terror, horror, panic (Ranschburg, 1993).

Fear and anxiety has an adaptive function by preparing the living creature for a possible danger, and in the same way by helping him/her to avoid potential threats. Anxiety is understood as a natural reaction to the perceived danger that allows a person to prepare for a fight or escape. Therefore, it fulfils a very important function in people's lives, because it activates appropriate adaptation mechanisms that support coping with a difficult situation. One of the many anxiety disorders that may appear in a child is fear of school, which is called school phobia. Phobia is a set of anxiety reactions that are out of control. School phobia is a particular form of emotional disorder, manifested by the reluctance or refusal to attend school due to experiencing panic anxiety in the school-building (Ransburg, 1993. p. 34).

Knowledge about anxiety and phobic mechanisms has been gathered since the beginning of psychoanalysis, in particular by *Freud* (2000) and *Fenichel* (1945). In the strict sense, phobia is a selective, anxious avoidance referring to some kind of object or situation, such as a tram, storm, crowd or other (Freud, 2000). In this research context, the school would be the object of phobia. Typical symptoms of school phobia and growing anxiety can appear before going to school usually accompanied by vegetative symptoms of anxiety, stopping completely when parents allow to stay at home or not to go to school. In search of the causes of situation mentioned above, clinicians diagnosing anxiety disorders among children most often focus on eventual, anxiety-generating events that have occurred at school, problems with learning, problems in the classroom, phenomena such as extortion, violence, etc. These phenomena are additionally publicised by the media, which creates a specific atmosphere around them. So it can be said from the behavioural side that, with this understanding, the anxiety that occurs before going to school is the result of classical conditioning (Seligman, 2003).

From the psychodynamic perspective, it is worth distinguishing here fear as a consequence of trauma, which is associated with more or less traumatic experience, interrupting the so-called anti-stimulus protection of ego, and signal anxiety. In this perspective, phobia is a neurotic disorder associated with an unconscious internal conflict, most often related to aggressive or sexual drive, which can only be indicated when three or four defence mechanisms coexist:

displacement, externalization¹, sometimes also symbolization and avoidance (Glita, 2010). In this perspective, school phobia is a neurotic disorder associated with an unconscious internal conflict, most often related to aggressive or sexual drive, which can only be indicated when three or four defensive mechanisms coexist: displacement, externalization, sometimes also symbolization and avoidance

School phobia can appear when a child is starting school and it is connected with fear of the unknown. The occurrence of school phobia conduces to stressful situations, such as the necessity to obey the group norms, rules, change of school or place of residence, difficult examinations, parents' divorce, as well as depressive and anxiety tendencies of the child. The sources of school phobia can be found in the parents' bad reactions, for example: threatening children with the school, telling about their own terrible school-related experiences or manifestations of dissatisfaction with the bad grades that older children received. A child may be afraid of school because of hostile teachers and School Administration (Last, 2012). School phobia often coexists with other difficulties that students evince. The effects of school neurosis include: the shyness of children, the tendency to be alone and avoiding contact with others, the constant feeling of danger, oversensitivity to criticism, obsessive desire to be a top student, low self-esteem and lack of faith in their own abilities, distrust of their peers. Very often, as one of the main reasons for the lack of willingness to attend school by children is social anxiety, known as school phobia. However, school phobia does not always cause such a strong reluctance to attend children to school. We can also see causes in separation anxiety. Fear of separation is a normal part of a child's development. It occurs in children between 8 and 12 months of age. It usually disappears around 2 years old. The relationship of the mother and the child from the very beginning is symbiotic and over time it begins to be not as strong as on the beginning. However, at this time the child treats mother and itself as one whole, therefore, when the mother disappears, the child becomes fearful that will also disappear (it means that the child treats the mother as an extension of itself). The main, definitional feature of the clinical picture of the disorder is the extreme, unjustified fear of separation from the person to whom

¹ "The mechanism of externalization based on locating the threat to the outside (" the problem is school, not my experience "), should not be confused with the projection, where not only locating their unconscious affects in the outside world, but also assigning important intentions to important characters. If it was about aggressive intentions, you could ask if it makes sense to talk about a phobia, or rather paranoid tendencies ("the class wants to hurt me, although you claim that nothing indicates it").

the child is most attached, for example to the mother and the closest environment (Ranschburg, 1993).

Often accompanied by other types of symptoms:

- oversensitivity
- nervousness
- irritation
- shyness
- lack of confidence
- nightmares
- difficulty falling asleep
- generalized fearfulness
- immaturity
- deference and general dependence, in particular from carers; clinging to adults
- refusal to go to school (fear of leaving home and parents to go to school)
- difficulties with adaptation, which in later periods are manifested by problems at work and maladjustment in life;
- tearfulness,
- avoiding behaviours,

inability to “adjust” to the peer group (Eckersley, 2008).

In the English-language literature, separation anxiety is sometimes referred to as SAD, which derives from the English: “separation anxiety disorder”. Separation anxiety (other names: SAD, anxiety of separation in childhood) is excessive worrying or fear of being away from the family or people to whom the child is most attached. Children with SAD are afraid that they will get lost or that something bad will happen with somebody from their family at the time they are separated. SAD is not the same as fear of strangers, which is a normal phase in the development of children aged 7-11 months. Anxiety in SAD is more intensely experienced and the problem affects about 4% of children. Some children show signs of separation anxiety in school-age and even as teenagers. This condition is called anxiety separation disorder (SAD) (Keller et al., 1992). SAD is usually a sign of more general problems with mood and mental health. About one third of children with SAD are diagnosed with mental illness in adulthood. Approximately half of the child referral to a psychiatrist is associated with suspicion of SAD (Kolvin, 1987). SAD symptoms appear when the child is away from the parents or guardians. Anxiety of separation can also be the cause of anxiety behaviour. Some of the most common behaviours include:

- clinging to parents;
- extreme and severe crying;
- refusal to do things that require separation;
- physical illness, such as headaches or vomiting;
- violent, emotional temper tantrums;
- refusal to go to school;
- poor school performance;
- failure to interact in a healthy manner with other children (Eckersley, 2008).

The cumulative effect of three groups of factors: biological, psychological and environmental is considered as the cause of separation anxiety. The biological basis of separation anxiety would be related to inherited by the patients genes - a greater tendency to the occurrence of separation anxiety is noticeable in those children in whose families someone (especially the mother or father) suffered from some anxiety disorders. Increased risk of SAD prevalence also among those children whose parents suffer from other types of mental disorders, such as depression. In the case of psychological factors affecting the development of separation anxiety, the most important is the problem of proper reaction of the patient's psyche to the fear he feels. The inability to respond properly to unpleasant emotions and the related emotional hypersensitivity may lead to the occurrence of various anxiety disorders, including separation anxiety. However, among the environmental factors that can be the cause of separation anxiety, there are different problems related to parental care, but not only. Having parents who are overprotective or giving not enough attention to a small person might lead to separation anxiety disorder. A parent's illness, loss of work or parents' separation may also be the reason for the child's anxiety. It is also pointing out that separation anxiety may prevalence after a person experiences some disaster or after participating in an accident (e.g. a car accident). The risk of this problem also increases when the child is victimized by their peers and also when a small patient experiences some form of violence at home (Carmassi, 2015).

Research into separation anxiety and school phobia

The research carried out between March and August 2017 at the Psychological and Pedagogical Clinic had quantitative character. The main aim of the study was to show the diagnostic difference in the occurrence of anxiety disorders

among children individually taught at home and to indicate art therapy classes as an alternative form of work with children affected by these disorders. In the first stage of the research, I analysed the documents of students from grades 1-3 of Primary School in Żywiec. The research group consisted of 20 students: 8 girls and 12 boys from 7-9 years old.

The experiment group consisted of students individually taught at home after being diagnosed with school phobia. The research group are students who were diagnosed with school phobia after psychiatric consultation. Individual education for pre-school children, pre-school units in primary schools, other forms of pre-school education, primary and secondary school pupils is regulated by the Ordinance of the Minister of National Education of 9 August 2017 on individual compulsory annual pre-school preparation of children and individual teaching of children and young people².

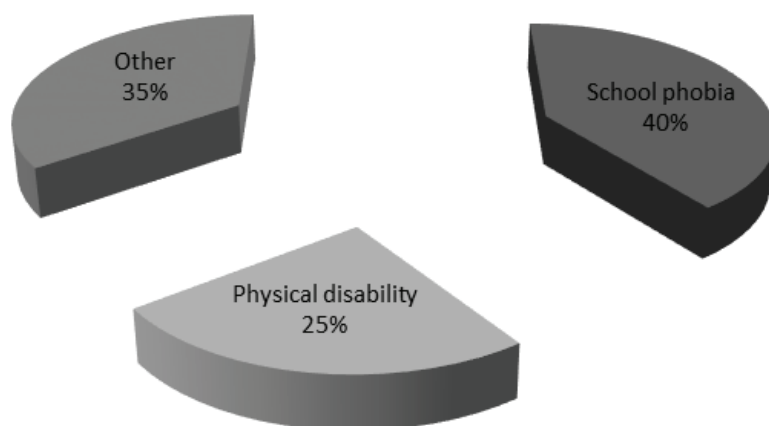


Diagram 1
List of individually taught students in grades I-III in Żywiec - diagnostic differentiation

The analysis of documents shows (Diagram 1) that 40% of all students individually taught have a school phobia diagnosed. From the diagnostic charts of students and opinions about the need for individual teaching, results that 40% of them have a school phobia after psychiatric consultation.

² Journal of Laws of 2013, item 1616

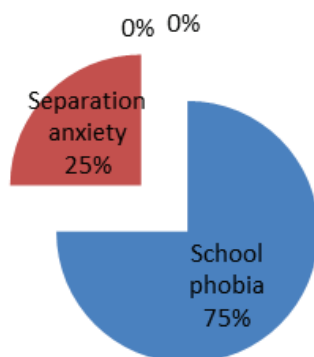


Diagram 2

The distribution of school phobia and separation anxiety

Among all students individually educated who were diagnosed with school phobia (Diagram 2), 25% of them suffer from separation anxiety. In the case of children affected by SAD, the individualization of teaching aggravates their disorder. That is why the correct and deepened diagnosis of children individually taught is very important.

One of the most effective forms of helping children with anxiety disorders is art therapy. The primary purpose of the research conducted by the author was to indicate the value of the diagnosis in the case of anxiety disorders among children and the influence of art therapy on the reduction of these disorders. Nowadays, the importance of art in therapeutic, diagnostic or educational activities is increasingly emphasized. Art is identified with the need to create, express oneself, one's emotions, it is a means through which we can show our own thoughts and experiences (Marek, 2004). Wojnar emphasized, that the world of art is the real environment of human existence, in which every work, every product of a person expresses experiences, feelings, ideas, that is all "what makes up his individual creative personality and elements of the external world that reach to the artist through his senses, intellect, and sensitivity. Art can thus be regarded as the link between the external world and the internal world" (Wojnar, 1997, p. 251). Therapy through art is a special type of activity directed at people and the environment in which he/she functions. It strives to restore or enhance health, however its main goal is improving the quality of life. Art therapy triggers creative activity, compensates for deficiencies and psychophysical limitations, and is helpful in accepting oneself and others. As a result, creative expression and emotions are released, leading to positive changes in the behaviour and attitude of a child showing anxiety disorders. *Wygotski* highlighted

that participation in the creative process has healing power. Art has a cathartic functioning - its experience, especially active, on the level of activity, not just reception [...] causes discovering deep and truly humanistic truths about life, which intensifies the spiritual forces of man. Art should be a way to build life because it helps to live, makes life fuller and gives it meaning” (Turska, 2007. p. 42). The psychotherapeutic influence of art on a human being can be twofold, namely passive or active. Passive impact is based on active communing of the individual with broadly understood art, i.e. art, music, theatre, film. It takes place under the supervision of a psychotherapist who decides about the type and form of art in relation to a particular patient. It should be noted that this cannot be an accidental work of art, because the goal to be achieved should always be taken into account. The therapist is to prepare the patient properly, which is done by discussing and explaining the meaning of the selected work of art, as well as encouraging the active reception of the transmitted content. In contrast, in the active interaction, which has a greater therapeutic effect, patients create specific works of art (mainly visual arts: painting, sculpting, moulding, weaving), they play musical instruments, they create theatrical performances. The most important thing is to encourage a person to perform a particular work, show and learn artistic techniques, as well as discuss and analyse the created work (Słowik, 1996). In the psychodynamic approach to art therapy, artistic creativity can be a form of expression of conscious and pre-conscious content (Melchiodi, 2003). Thus, spontaneous artistic creation and the resulting work (along with interpretation) constitute the key to access to their knowledge and understanding of the child by the therapist, as well as by himself (the gain of insight). This process is analogous to using the technique of free associations. Such spontaneous creation is non-selective. The art-therapist asks a person to draw, mould or create whatever he/she wants using technique chooses by himself/ herself (Rubin, 2001). In this way, it helps symbolically express more or less conscious fears. It is believed that this action is particularly useful when a person undergoes an important life event, such as emotional crisis, physical illness or the process of dying. Apart from spontaneous expression, access to what is not aware is also facilitated by partially directed techniques, such as projection drawings or “scribble technique”. An important element in the art therapy process is the phenomenon of transfer, which is the basis for analysis and treatment (Melchiodi, 2003). “The transfer is defined as the unconscious projection (projection) of their emotions related to the experience of an art therapist” (Melchiodi, 2003. p. 52). In art therapy, the process of creation and the resulting work of art are often considered to be a projection object. The projection nature of creative expression and the relationship between the child and

the art-therapist cause that the phenomenon of transfer to some extent always occurs during therapy. During the process of art therapy, we also deal with the analytical method of amplification and active imagination. Amplification in this activity is a method of analysis and interpretation of images. Amplification also applies to dreams. Analysis and interpretation in this case rely on reflection on symbolized contents, through associations and placing symbols in the historical and cultural context (comparing with these symbols in the areas of religion, history, culture). Each element of the picture can have a personal meaning and represent the child's experience and represent a representation of archetypal symbols. Furthermore, imagination is a way to release creativity in a child subjected to therapy through fantasies and imaginations, which are the main healing factor. It involves creating and observing internal images with their subsequent recording in the form of, for example, plastic art and reflection on its meaning (Melchiodi, 2003). The most important assumptions of art therapy embedded in theories of the relationship with the object are the concept of transitional space and transient object, as well as the development phases of *Mahler* (1968). Theories of relationship with the object (Melchiodi, 2003) assumed that people have an internal need to establish ties with other people, and the ties with people shape human personality. Robbins, who is one of the most well-known representatives of this trend of art therapy, has observed that creation can reflect and organize internal relations and those taking place between the therapist, child and work. In this psychodynamic trend of art therapy, the area of plastic creation can be treated as a transitional space, which is an area of experience in which there is no clear distinction between internal and external reality. It allows to combine subjective and objective reality, and thus deal with relations with the world and build them. The created works can serve as transitional objects, that is, objects that are important, because they represent something important that is related to a relationship. Works created by a child can also be treated as a reflection of old, internalized relationships and disclosure of interpersonal communication and difficulties in relationships. On the other hand, creation in the context of a relationship with an art therapist is a support in the passage of various phases of relationship development.

Conclusions

To conclude, the art classes with therapeutic elements can be an alternative form of therapy for children with anxiety disorders of various backgrounds. Artistic work is an "image" of the child's personality. Drawing in its most basic

dimension does not require any additional preparation or priming of the canvas, nor digesting the plate, building a skeleton or making a form - nothing from the multiple treatments needed to implement the image, sculpture or graphics. Due to the simplicity of the technique between the concept of the artist and the materialisation of his vision, there are no intermediate stages. A hand holding a tool can react directly to any twitch of emotion, change of mood, and the course of thoughts. The close relationship of drawing activities with biological mechanisms makes it a thoroughly personal and each drawing is a unique work, created in only one copy, because it is difficult to reproduce the fully identical hand-held composition immeasurably.

References

- Eckersley J, (2008): *Jak Pomóc dzieciom radzić sobie z lękiem*. Wydawnictwo Jedność, Warszawa.
- Fenichel, O. (1945): *The psychoanalytic theory of neurosis*. Norton, New York, NY.
- Freud S. (2000): *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa
- Glita P. (2010): Nie tylko fobia. Diagnoza psychodynamiczna pacjentów młodzieżowych unikających szkoły. *Psychoterapia*, 1 No. 152, 15-23.
- Journal of Laws of 2013*, item 1616.
- Keller, M. B., Lavori, P. W., Wunder, J., Beardslee, W. R., Schwartz, C. E., and Roth, J. (1992): Chronic course of anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31 No. 4, 595-599. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004583-199207000-00003>
- Kepinski, A. (2002): *Lęk*, Kraków.
- Kolvin, I., Berney, T. P. and Bhate, S. R. (1987): Depression in school phobia. *The British Journal of Psychiatry*, 150 No. 2, 268-270. <https://doi.org/10.1192/S0007125000122779>
- Last, C. G. (2012): *Jak pomóc dziecku, które się boi*. WSiP, Warszawa.
- Łopatkowa, M. (1992): *Pedagogika serca*.
- Mahler, M (1968): On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. *International Universities Press*, New York. NY
- Marek, E. (2004): Arteterapia jako metoda wspomagająca pracę wychowawczą. M. Knapik, In: Sacher, W.A. (red.): *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków. 104-117.

- Melchiodi C. (2003): *The handbook of art therapy*. The Guilford Press, New York.
- Ranschburg J. (1993): *Lęk, gniew, agresja*. WSiP, Warszawa.
- Rubin J.A. (2001): *Approaches to art therapy: Theory at technique*. Brunner-Routledge, New York, NY.
- Seligman, M., Walker E., Rosenhan D. (2003): *Psychopatologia*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Sillamy, R. (2002): *Słownik psychologii*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice.
- Słowik P. (1996): Sztuka jako możliwość psychoterapeutycznego oddziaływania na dziecko, In: ed. Kida J. (ed.): *Sztuka a świat dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów. 404-406
- Turska E. (2007): Profilaktyczno - terapeutyczna funkcja sztuki. In: Szulakowska – Kulawik J. (ed.): *Estetyczny wymiar edukacji*. Kolegium Nauczycielskie, Bytom.
- Wojnar, I (1997): *Teoria wychowania estetycznego - zarys problematyki*. PWN, Warszawa.

Abstract

The article is a report of quantitative research carried out by the author of this paper with children aged 7-9 individually taught after the diagnosis of their school phobia. The aim of the study was to show diagnostic differences regarding two anxiety disorder units, i.e. school phobia and separation anxiety. Also art therapy is highlighted as an alternative form of therapy for the experiment group.

New literacies meet school pedagogy: preliminary considerations

Tibor Koltay
Eszterházy Károly University, Hungary

Introduction

This paper's goal is to identify how information literacy (IL) education theory can be harmonized with and applied to public (K12) education, in particular with school pedagogy, conceived for primary and secondary schools as a form of educational theory and practice, built on the assumption that its goals are attainable only in a growingly holistic system of institutions, mutually influencing each other, where pupils act autonomously, and their self-organisation and self-regulation are enabled (Petrikás, 1995).

Information literacy is one member of the information-related new literacies family. Assuming that it is of lesser importance how we call the literacies of the information age and how we delineate them (Bawden, 2001), we will invariably mention all related literacies as *information literacy*, unless the purpose is to differentiate them from each other.

Information literacy can be defined as “the adoption of appropriate information behaviour to obtain, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, together with critical awareness of the importance of wise and ethical use of information in society” (Johnston and Webber, 2003, p. 336). Within the framework of information-related new literacies, suggested by Bawden (2014), information literacy can be identified as the most concrete and specific one. Nevertheless, the theory, we plan to elaborate is intended to reach, at least the next, intermediate level, which is similar to more overarching ones, like for instance digital literacy as conceived by Gilster (1997) and characterised by Bawden (2001, 2008).

Devising theory

There are convincing arguments that theoretical foundations of IL need to be strengthened. While there is an abundance of empirical studies on IL and it is often used for labelling a field of activities, a professional practice, or policy-making activity, more attention should be given to its theory (Pilerot, 2016). The lack of a unified theory of IL and its definition, based only on a common pragmatic agreement and formulated in functionalistic terms also reinforces this demand (Špiranec, Banek Zorica, and Kos, 2016). Therefore, clearing the relationship between research and practice is a perpetual challenge (Aharony et al. 2017) both for IL in general and for its application to education.

It is reasonable to suggest that discourses on education and on IL are closely connected to each other and school is one of the information landscapes (communicative spaces), within which IL occurs (Lloyd, 2010). This is underlined among others by the classical definition of information literacy that stresses its connection to lifelong learning and supposes that information literate people have learned how to learn (ALA, 1989).

We believe that harmonizing IL theory with school pedagogy requires that we transcend the views of information users as incompetent non-knowers (Limberg, Sundin, and Talja, 2012). On the other hand, IL theory should be based on a plurality of approaches, i.e. not being restricted to skill-based ones, but retaining their advantages.

The successful exploration of IL requires the acceptance of the views on IL, which need to be adjusted to the properties of the digital environment, taking account of several circumstances (Špiranec and Banek Zorica, 2010). This has several reasons.

Firstly, IL originally was dominated by questions of access, because it has been dealing with media that was not always easily accessible (Livingstone, van Couvering, and Thumin, 2008). However, this situation has changed radically, as there is an overabundance of information that causes information overload to a higher extent than ever (Koltay, 2017).

Secondly, due to the convergence among different forms of media and ICTs (Livingstone, van Couvering and Thumin, 2008), today we see an overlap between information literacy and media literacy that also contributed to media and information literacy's rise to prominence.

The concepts of IL, media literacy, as well as media and information literacy overlap, because all of them aim to foster the same skills, while addressing different information constructs (e.g. the printed word by IL and films and videos by media literacy) (Lau, 2013).

Thirdly, it seems to be feasible that information theory and the theory of learning are converging, as we can accept the idea that learning with information is authentic learning, thus the skills and abilities required of information literate persons are indispensable for successful learning (AASL, 1998). We also can share the belief, associated with this idea that IL is also the outcome of learning, even though it is often approached as an object of teaching (Limberg, Sundin and Talja, 2012).

As indicated above, information literacy should play a significant role in education, but the necessity for IL in the pre-Internet era was mainly advocated by library and information professionals, and it found little echo in schools and other educational institutions (Bawden and Robinson, 2009). A likely reason for this was that IL concepts were unwittingly narrow for other professionals (Freeburg, 2017). Under these circumstances, it is frequently and almost exclusively used to denote the techniques and skills needed for identifying, locating, and accessing information resources by using information tools (ALA, 1989). Such traditional conceptions of literacy stem from predigital, text-based contexts of literacy and they have been challenged by new literacy theories, which distinguish between “autonomous” and “ideological” models of literacy. The former views literacy as a cognitive ability, independent of its context, therefore it is perceived as related to an individual’s intellectual abilities, thus portraying illiteracy as a deficit. Ideological models view literacy as a social practice and counts with the existence of an endless number of different literacies (multiliteracies), having a holistic view of literacy, related to empowerment and community building (Street, 1984; Talja and Lloyd, 2010). Up-to-date approaches of IL account with these developments, signposting a shift into new directions in its conceptualizations (Freeburg, 2017).

It is also clear that most new models of IL share constructivist views on teaching and learning by arguing that learning is an experiential and empowering process. They also posit that learning is experiential in the way that it involves the continuous building, amending and eventually transforming of previous knowledge structures (Walton and Cleland, 2017).

From such approaches, we have chosen three different perspectives, discussed mainly by Limberg, Sundin and Talja (2012): the use of phenomenographic and sociocultural theories, which are explicitly grounded in theories of learning, and discourse analytical approaches that provide a broader historical and sociological perspective.

Phenomenographic approaches

Phenomenography is grounded in a constructivist view of learning by regarding learning as an activity of constructing meaning, without classifying various learning experiences as right or wrong. Therefore, phenomenographic approaches centre on the importance of understanding the learners' perspective, instead of concentrating on a transfer of knowledge from teacher to student (Limberg, Sundin, and Talja, 2012).

In phenomenographic research, data is collected through open questions to explore participants' experiences of a phenomenon, not the researchers' perception. Rather than asking questions about why something happens, questions focus on how and what the participants do and how they feel about it (Morrison and Secker, 2017).

The concept of communities is a key concept of phenomenographic approaches. It can be defined as a set of shared relations that resides in the imaginations of the members, they have a shared identity, intentions, and dispositions (Clarke, 1996). In educational settings we speak about learning communities.

Information landscapes, mentioned earlier in this article are a "productive analogy for thinking about how to describe information in context" (Whitworth, 2014. p. 13) and can be described as "the communicative spaces that are created by people who co-participate in a field of practice" (Lloyd, 2010. p. 2). It should be added that information landscapes, created through the enactment of practice and its socio-material and symbolic elements define the ways of knowing (Lloyd, 2010).

Information practice consists of "information-related activities and skills, constituted, justified and organized through the arrangements of a social site, and mediated socially and materially with the aim of producing shared understanding and mutual agreement about ways of knowing and recognizing how performance is enacted, enabled and constrained in collective situated action" (Lloyd, 2011. p. 285). The information practices perspective acknowledges how people engage with and are shaped by existing and ever evolving discourses through social practices.

Although originating in higher education, the seven faces model of information literacy by Bruce (1997) – also rooted in phenomenography-based research – mirrors a full range of ways, how information literacy is experienced, thus showing which forms of information literacy are relevant to different situations, thus applicable to school settings. This model enumerates the following categories: being able to use information and communication technology (ICT) for seeking and communicating information; seeking and finding information

sources; executing an information seeking process; organising and controlling information; building a knowledge base in a new area of interest; working with knowledge and personal perspectives for novel insights, and using information wisely for the benefit of others, which are important in conceptualising formation literacy.

The sociocultural perspective

While the above approaches offer much, it should be underlined that meeting the demand of the information age for skilled information users, requires information literacy education that is situated within the sociocultural practices (Farrell and Badke, 2015).

The sociocultural perspective emphasises the situated nature of learning and focuses on the relationship between individuals and various forms of collective practices that can be defined as ways of understanding and doing things in the world – in other words – socially structured and structuring patterns and resources that form the core of everyday life activities (Thorne, 2013). Such practices are embodied in communities of practice that can be defined as sets of relations among persons, activities, other communities of practice and the world. Let us add that communities of practice are groups of people sharing similar goals and interests, in pursuit of which they employ common practices, work with the same tools, and use a common language. In a community of practice, we learn not only the rules of the actual performance of practice, but information on determining what practices and knowledge are deemed legitimate. This tacit information is coded and determined by the community, reflecting its history, assumptions, beliefs, values, and rules (Lloyd, 2010).

In the process of learning, we interact with culturally constructed tools of practice, such as objects, signs, symbols, language, and technologies, therefore the sociocultural theory focuses on tool-based IL practices (not confounded with skill-based ones) but do this within the context of learning communities. As learning is connected to specific situations and practices, following sociocultural approaches means questioning the generic nature of learning IL (Limberg, Sundin, and Talja, 2012). While accepting the broad framework of socially contextualised learning experience, this perspective may help in developing educational practices that move the perceptions and experiences of the individual learner to the centre of educational practice (Talja, and Lloyd, 2010).

In the sociocultural perspective, IL is conceptualised as a collective view through a people-in-practice perspective that considers complex social realities and situated learning (Lloyd, 2012). Therefore, we can say that practices are central

both for phenomenographic approaches and the sociocultural perspective, even if they are seen from slightly different points of view.

Sociocultural theories see learning in relationship with social events and interacting with other people, objects, and events in a collaborative environment. This means that they pertain to the family of constructivist approaches, but instead of emphasising the role of the individual, they underline social relations, community, and culture (Wang, Bruce and Hughes, 2011).

The discourse analytic perspective

The central argument of discourse analysis is that language is central to social life and so its study provides a key to social functioning (Walton and Cleland, 2017). There is a similarity between the sociocultural and the discourse analytic perspectives because they both see learning as a social activity that uses tools, practices, and conditions for meaning-making (Pilerot, 2016). The discourse analytic perspective focuses on identifying broad historical information literacy discourses, leading to research outcomes for understanding variation in interpretive repertoires. It shows that IL is constructed differently in different conversational contexts. Discourse analysts do not accept information competences as uncontested phenomena thus they study the interpretive repertoires through which people give meanings to information competences and practices. They define discourses as systems of statements, i.e. sets of interlinked claims, assumptions, and meanings. We are users of already existing discourses, expressions, and conceptualizations, we accept implicit claims about the nature of information, even if we would not necessarily readily accept them as truthful or valid if we could consciously scrutinise them (Limberg, Sundin and Talja, 2012).

In general, it can be said that this perspective also shares several views with the above approaches.

Conclusion

This paper focused on three theoretical perspectives applicable to information literacy. All these approaches offer a perspective that can be characterised as a move “from observation to participation, from documents to communities” (Špiranec, Banek Zorica, and Kos, 2016, p. 249). It has been argued that the perspectives of phenomenography, discourse analysis and sociocultural theory promise a solid theoretical founding for information literacy. They present

different insights into information literacy on both empirical and theoretical levels, without contradicting each other. They offer theoretical tools for studying how new technologies and digital media (especially social media) reshape conditions for learning in contemporary society. Both phenomenographic and sociocultural theories are explicitly grounded in theories of learning, thus they strengthen the pedagogical nature of information literacy. In doing this, the sociocultural perspective is mediated by digital and other tools, while phenomenography and discourse analysis are more directly interested in analysing experiences and interpretations not specifically based on theoretical assumptions about the use of various tools (Limberg, Sundin, and Talja, 2012). When underlining that human realities are mainly socially constructed, we might be aware of criticisms of social constructionist views, which suggest that knowledge should not be separated from its medium, i.e. human (individual) consciousness, where construction may take place (Palmaru, 2016). Although this need has been resonated in the sociocultural perspective, the justification of this warning might be a subject of further examination, especially if we accept learning is inconceivable without learners' existing knowledge, i.e. they start with what is known and become more conscious of what is not known whilst learning (Salisbury and Karasmanis, 2011).

References

- AASL (1998): *Information power. Building partnership for learning*. American Association of School Librarians, Association for Educational Communications Technology, American Library Association, Chicago, IL.
- Aharony, N., Limberg, L., Julien, H., Albright, K., Fourie, I., and Bronstein, J. (2017): Information literacy in an era of information uncertainty. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, **54**. 1. 528-531. <https://doi.org/10.1002/pra2.2017.14505401063>
- ALA (1989): *Final Report, American Library Association Presidential Commission on Information Literacy*. American Library Association, Chicago.
- Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, **57**. 2. 218-259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bawden, D. (2008): Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear and M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang, New York, NY. 17-32.

- Bawden, D. (2014): Being fluent and keeping looking. In Kurbanoglu, S., Špiranec, S., Grassian, E., Mizrachi, D., and Catts, R. (Eds.), *Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*. Springer International, Cham. 13-18. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14136-7_2
- Bawden, D. and Robinson, L. (2009): The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies *Journal of Information Science*, **35**. 2. 180-191. <https://doi.org/10.1177/0165551508095781>
- Bruce, Ch. (1997): *Seven Faces of Information Literacy*. Auslib Press, Blackwood.
- Clarke, P. B. (1996): *Deep Citizenship*. London: Pluto Press. (Cited by Whitworth, 2014)
- Farrell, R., and Badke, W. (2015): Situating information literacy in the disciplines: A practical and systematic approach for academic librarians. *Reference Services Review*, **43**. 2. 319-340. <https://doi.org/10.1108/RSR-11-2014-0052>
- Freeburg, D. (2017): A Knowledge Lens for information literacy: conceptual framework and case study. *Journal of Documentation*, **73**. 5. 974-991. <https://doi.org/10.1108/JD-04-2017-0058>
- Gilster, P. (1997): *Digital literacy*. New York, NY: Wiley.
- Johnston, B. and Webber, S. (2003): Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in higher education*, **28**. 3. 335-352. <https://doi.org/10.1080/03075070309295>
- Koltay, T. (2017): The bright side of information: Ways of mitigating information overload. *Journal of Documentation*, **73**. 4. 767-775. <https://doi.org/10.1108/JD-09-2016-0107>
- Lau, J. (2013): Conceptual relationship of Information Literacy and Media Literacy. In: *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies* UNESCO, Paris. 13-18.
- Limberg, L., Sundin, O., and Talja, S. (2013): Three theoretical perspectives on information literacy. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, **11**. 2. 93-130.
- Livingstone, S., van Couvering, E. J. and Thumin, N. (2008): Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary and methodological issues. In: J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, and D.J. Leu, (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 13-18.
- Lloyd, A. (2010): *Information literacy landscapes: Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Chandos, Oxford. <https://doi.org/10.1533/9781780630298>

- Lloyd, A. (2011): Trapped between a rock and a hard place: what counts as information literacy in the workplace and how is it conceptualized? *Library Trends*, **60**. 2. 277-296. doi:10.1353/lib.2011.0046
- Lloyd, A. (2012): Information literacy as a socially enacted practice: sensitising themes for an emerging perspective of people-in-practice. *Journal of Documentation*, **68**. 6. 772-783. <https://doi.org/10.1108/00220411211277037>
- Morrison, C. and Secker, J. (2017): Understanding librarians' experiences of copyright: findings from a phenomenographic study of UK information professionals. *Library Management, Library Management*, **38**. 6-7. 354-368. <https://doi.org/10.1108/LM-01-2017-0011>
- Palmaru, R. (2016): Constructivism as a key towards further understanding of communication, culture and society. *Constructivist Foundations*, **12**. 1. 30-38.
- Petrikás, Árpád (Szerk.) (1995): *Iskolapedagógia. Az emberneveland iskolapedagógiai alapjai*. Eger: EMTEX-JATEX.
- Pilerot, O. (2016): Connections between research and practice in the information literacy narrative: A mapping of the literature and some propositions. *Journal of Librarianship and Information Science*, **48** 4. 313-321. <https://doi.org/10.1177/0961000614559140>
- Salisbury, F. and Karasmanis, S. (2011): Are they ready? Exploring student information literacy skills in the transition from secondary to tertiary education. *Australian Academic and Research Libraries*, **42**. 1. sz. 43-58. <https://doi.org/10.1080/00048623.2011.10722203>
- Špiranec, S. and Banek Zorica, M. (2010): Information Literacy 2.0: hype or discourse refinement? *Journal of Documentation*, **66**. 1. 140-153. <https://doi.org/10.1108/00220411011016407>
- Špiranec, S., Banek Zorica, M. and Kos, D. (2016): Information Literacy in participatory environments: The turn towards a critical literacy perspective. *Journal of Documentation*, **72**. 2. 247-264. <https://doi.org/10.1108/JD-06-2015-0072>
- Street, B. (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Talja, S. and Lloyd, A. (2010): Integrating theories of learning, literacies and information practices. In: A. Lloyd, and S. Talja, S. (Eds.), *Practising Information Literacy, Bringing Theories of Learning, Practice and Information Literacy Together*. Woodhead Publishing, Cambridge. ix-xviii
- Thorne, S. (2013): Digital literacies. In: M. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. Routledge, New York. 192-218.

- Walton, G. and Cleland, J. (2017): Information literacy: empowerment or reproduction in practice? A discourse analysis approach. *Journal of Documentation*, **73**. 4. 582-594. <https://doi.org/10.1108/JD-04-2015-0048>
- Wang, L., Bruce, C., and Hughes, H. (2011): Sociocultural theories and their application in information literacy research and education. *Australian Academic and Research Libraries*, **42**. 4. 296-308. <https://doi.org/10.1080/00048623.2011.10722242>
- Whitworth, A. (2014): *Radical information literacy: reclaiming the political heart of the information literacy movement*. Chandos Publishing, Oxford.

This research has been supported by the EFOP-3.6.1-16-2016-00001 project “Complex Development of Research Capacities and Services at Eszterházy Károly University”.

Abstract

This paper is about the proper application of information literacy education to public (K12) education, based on the idea that its successful exploration requires that we adjust it to the properties of the digital environment. This can be achieved by using phenomenographic and sociocultural theories, which are explicitly grounded in theories of learning, and discourse analytical approaches that add a broader historical and sociological perspective to these.

A survey of graduates in library and information studies at Comenius University Bratislava (Slovakia)

Miriam Ondrišová, Lucia Lichnerová
Comenius University Bratislava

Introduction

The Department of Library and Information Science at the Faculty of Arts (Comenius University in Bratislava, Slovakia) is the oldest and the most prestigious university workplace in the field of Library and Information Science in Slovakia. In addition to the pedagogical process, the Department is also an important research unit in the field. At present, the Department provides an accredited Bachelor's, Master's and PhD. degree studies. At the bachelor level we also offer a combined study with German, History and Museology. We prepare the future generations of information specialists for managing information flow, information explosion, for the support of knowledge economy. We educate the experts to protect the cultural heritage of historical libraries, manuscripts and old prints and also experts in information architecture, information ecology and reader's interests. During the more than 50 years the department has had about 1200 graduates.

As the department has long and rich history, it has undergone many changes concerning:

- The name of the department itself. Our Department was founded in 1961 as the Department of Librarianship, later (1967) it was renamed to the Department of Library Science and Scientific Information, in 1991 to the Department of Librarianship and Information Science and 1999/2000 to the Department of Library and Information Science (Lichnerová and Špániová, 2011).
- The forms of the study and its length,
- The transformation of study curricula (also combined with English, French, German, Latin, Hungarian, Polish, Serbo-Croatian, Pedagogy, Andragogy, Philosophy, Sociology),
- The specialization focus (e.g. literary specialization, specialization in library information systems, library management, historical book collections...)

The changes reflected the theoretical and practical progress in the field and the needs of the graduates for better employment as well. The history of the department has shown the significant role of the feedback of our graduates on the forming of the content of the study program. The Department of Library and Information Science tries to maintain the contact with its graduates via the Facebook page, various websites associating the professional community as well as through the newly established Club of the Department Friends. In addition, we perform the comprehensive graduate survey to obtain valuable information about the provided study program and suggestions to improve form and content of education for future information professionals. We performed the graduate surveys in 1976, 1990 and 2001. The last survey in 2001 showed following results:

- 40% of graduates worked in the libraries,
- 59% of graduates worked in the commercial sector,
- 68% of respondents were very satisfied with the study,
- only 2 respondents were unemployed,
- The LIS was evaluated as useful and various,
- Because of financial reasons our graduates preferred the commercial sector to the libraries (Křištofičová and Matthaidesova, 2001).

1 Basic information about the survey

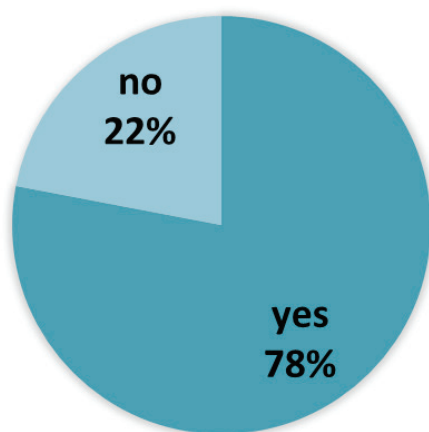
In September 2017 we conducted a new survey of our graduates to find out information about their professional experience and study evaluation. The survey was implemented within the scope of the project VEGA1/0066/15 *Modelling of the information environment of digital scholarship*. It included all graduates who completed the Library and Information Studies (LIS) in the period 2007-2017. The questionnaire was distributed to 231 graduates. The response rate was on the level of 39% (91 graduates filled in the questionnaire). Regarding the methods, the survey was conducted via a questionnaire, which contained 21 open, semi-closed and closed questions. Some types of questions were also scaled. Methods of the evaluation used in results analysis were mainly mathematical statistics, synthesis and frequency analysis. The questionnaire was distributed via e-mail, Facebook, department website, and other librarian Facebook websites. The survey's primary objective was to obtain information about the experience of graduates entering the labor market, focusing on employment, occupations and the relationship between jobs and education. Other objectives were:

- To find out the success of graduates in the job searching during and after the study,
- To quantify the number of graduates working in the field of Library and Information Science,
- To identify the theoretical knowledge and practical skills, most commonly used in their current work,
- To get evaluation of the graduates of the LIS.

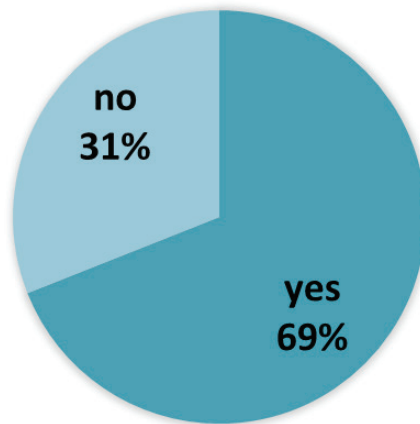
2 Work experience

2.1 Work experience during the studies

The questionnaire showed that most of our graduates had already worked during their studies (Graph 1). Up to 78% had a regular part-time job, 69% mentioned that the work experience during the studies helped them to find their current job (Graph 2). Two fifths of respondents (41%) looked for the job in the area of LIS, but only 26% were successful (Graph 3). From the above-mentioned information, it is clear, that the interest in the job in the field of LIS was higher than the real possibilities. At this point it must be also said, that maybe the possibilities were sufficient, but only not accepted by graduates due to time or financial reasons.

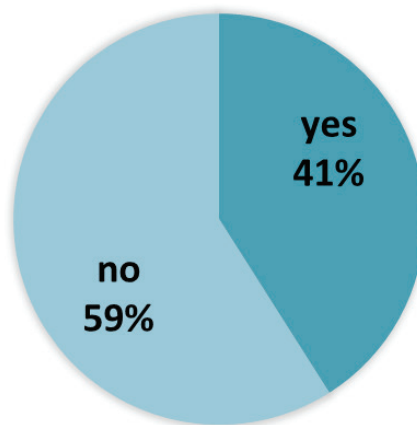


Graph 1 Working during the study

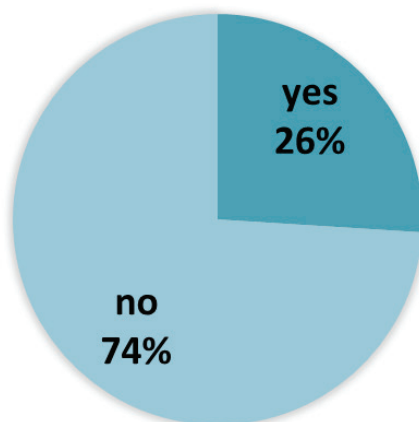


Graph 2 The importance of work experience during the study for finding a current job

Almost every fifth respondent (17 %) worked in the library, on the position of the librarian or cataloger. They worked in different types of libraries (in academic, scholarly, public, commercial or special libraries). Up to 9 % of respondents used their professional skills outside the library - in the commercial sector. These graduates used their knowledge particularly in the field of information systems, digitalization and retrieval systems on the positions as information system consultant, programmer, bookseller, digitization assistant,... As graph 4 presents others (74%) worked on different positions outside the field of LIS, most of them as assistants, sales persons, programmers, but also as rescue swimmers, cleaners, au pairs, technicians or accountants.



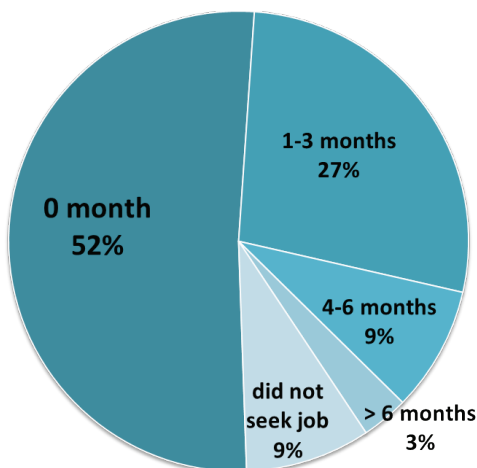
Graph 3 Job searching in the field of LIS during the study



Graph 4 Job in the filed LIS during the study

2.2 Work experience after graduation

Employment after graduation is one of the most important criteria in the process of choosing the field of study for future students. According to the results, our graduates had no problem to employ. They found their job very quickly after graduation.

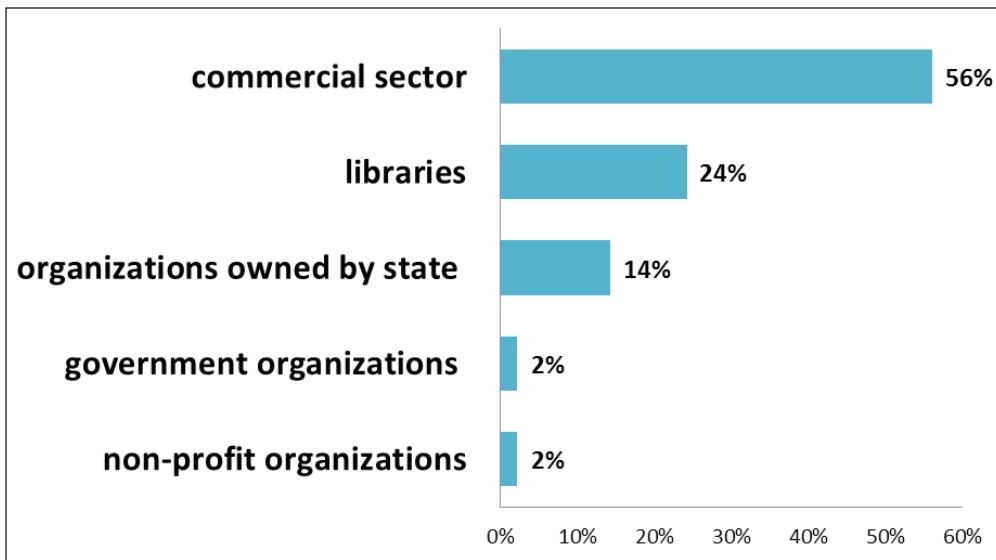


Graph 5 Period of job finding after graduation

A graph 5 shows more than half of graduates could find their job immediately after graduation (even before graduation). Almost one third of graduates could find their job within 3 months after graduation 9% could find their job within 4 and 6 months after graduation, 9% of graduates didn't seek their job at all.

The graduates were employed in many different areas. That's why we divided the employers into several categories: first of all we defined libraries as a special category because of the context of our field. Other employers were divided into commercial sector including companies with various areas of interest; organizations owned by state; government organizations such as ministries, and lastly non-profit organizations.

More than a half of the graduates (56%) found their first job in commercial sector, one quarter in libraries and 14% in organizations owned by state (Graph 6).



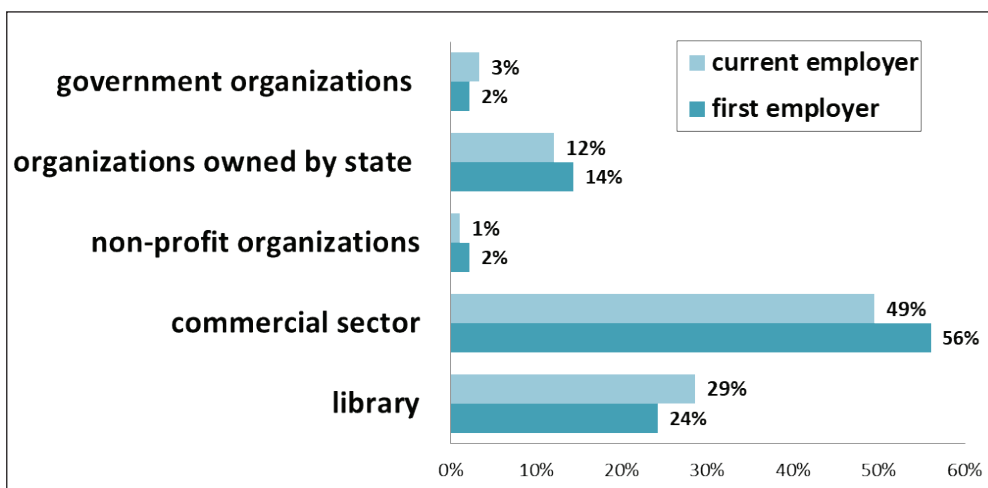
Graph 6 First employers of respondents after graduation

Every second respondent found his/her job in the field of library and information science right after their graduation. Wide scope of study enables graduates to work not only in libraries but also in the various types of organizations and positions:

- 22 graduates worked in libraries on a position as librarians responsible for acquisition, catalogization, reprographic service, evaluation and registration of scholar publications

- 17 in commercial sector on positions focused on development and testing the websites, information architecture, usability, accessibility, SEO, user experience, design and testing the library information systems, design and manage database systems
- 1 in non-profit organization as information specialist
- 7 in state-owned organizations on positions as information specialists, archivists, and catalogers
- 2 graduates worked in government organizations.

The behavior of our graduates during their working career was the next objective we were interested in. When we compared the first and the current employers, we found out that a part of respondents changed their job (Graph 7). The percentage of graduates working in libraries increased from 24 to 29 %. The percentage of graduates working in commercial sector decreased from 56 to 49%.



Graph 7 First and current employers of graduates

Currently, percentage of graduates working in field of LIS has stayed the same. More than half of graduates (54%) still work in the field. But the structure of employers slightly changed:

- 26 of respondents work in libraries
- 14 in commercial sector, on positions as UX designer, web developer, information specialist, library information system tester and designer, database specialist

- 7 in state-owned organizations on positions of information specialist, archivist, curator of digital objects, teacher
- 1 in non-profit organization

Graduates who do not work in the field of LIS are on positions as project manager, change manager, account manager, office manager, HR manager, tester, and editor.

2.3 Reasons for choosing the current job

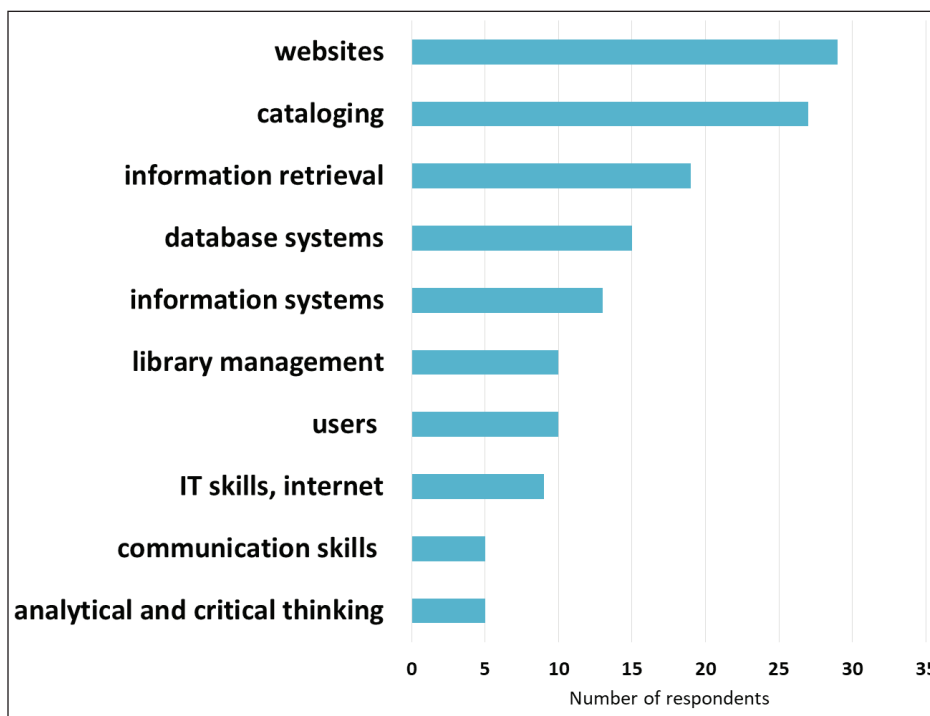
Multiple-choice questions in the survey brought information about preferences of our graduates. The working time was the most frequently mentioned reason for choosing the current job. It was an important criterion for more than a half of the graduates (55%). About 40% of graduates mentioned financial conditions, the majority of them work in commercial sector, none in the library. Therefore it is not surprising that these graduates didn't mention the work in the field as the reason for choosing that job. The work in the field of LIS was marked by 40% of respondents; all of them have a job in the field. One third of our graduates prefer career growth as a reason for choosing job.

3 Evaluation of the study

3.1 Knowledge, skills, and experience of LIS in the current job

The questionnaire brought also information about the knowledge, skills and experience of LIS used in the current job (Graph 8). All respondents expressed their opinion to this question. Each of them used at least a part of the professional knowledge in today's profession; three respondents said they used almost all the knowledge. The mostly used hard skills in current job are following:

- creating, evaluation and optimization of websites,
- cataloguing,
- information retrieval,
- design and management of databases and information systems, library management and others (see graph 8).



Graph 8 Knowledge, skills and experience of LIS used in the current job

Regarding soft skills, the respondents mentioned mainly analytical and critical thinking as well as communication skills. It is also interesting to find out, in which professions the hard skills are mostly used.

The skills from the field of *websites* are used in jobs such as software tester, head of the secretariat, project manager, team designer, librarian, development specialist, UX designer, web developer or bank coordinator.

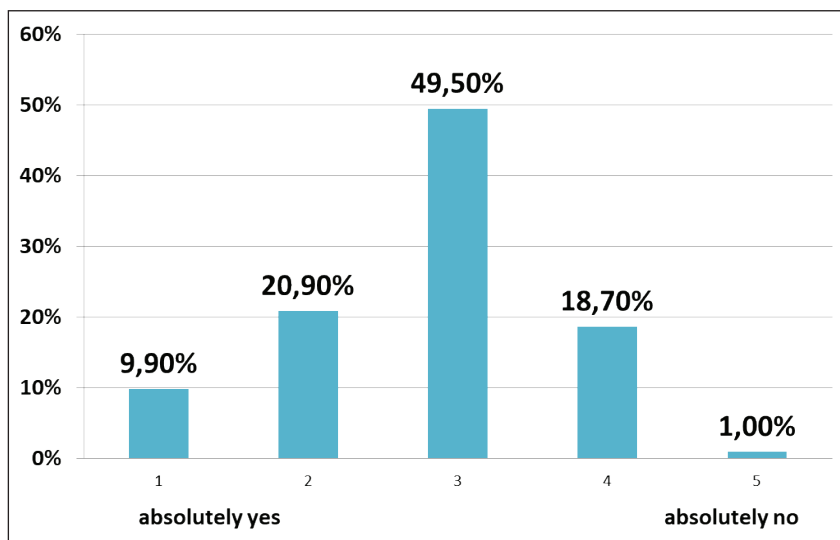
Knowledge from the field of *cataloging* is used in the work process, mainly by employees in library; *information retrieval* is widely used by respondents who primarily work as cataloging librarians or librarians, less data editors, helpdesk analysts, HR managers, and junior managers.

Database expertise is important for software developer, editors, archivists, operational administrators, technicians, managers, librarians, sales-persons, business specialists, and bank coordinators.

The graduates who use the cataloging in their profession use also knowledge in a field of *information systems*. Those working in the commercial sector use also database systems.

3.2 Evaluation of the LIS regarding the employability

The next results relate to the evaluation of the LIS regarding the employability. This question was scaled and contained the answers in a scale from 1 to 5 (absolutely yes / absolutely no). How we can see on the graph 9, the majority of our graduates evaluated their study as useful regarding the employability. Only 19.7% are not satisfied with the LIS in the context of employability.



Graph 9 Evaluation of the effectiveness of LIS regarding the employability

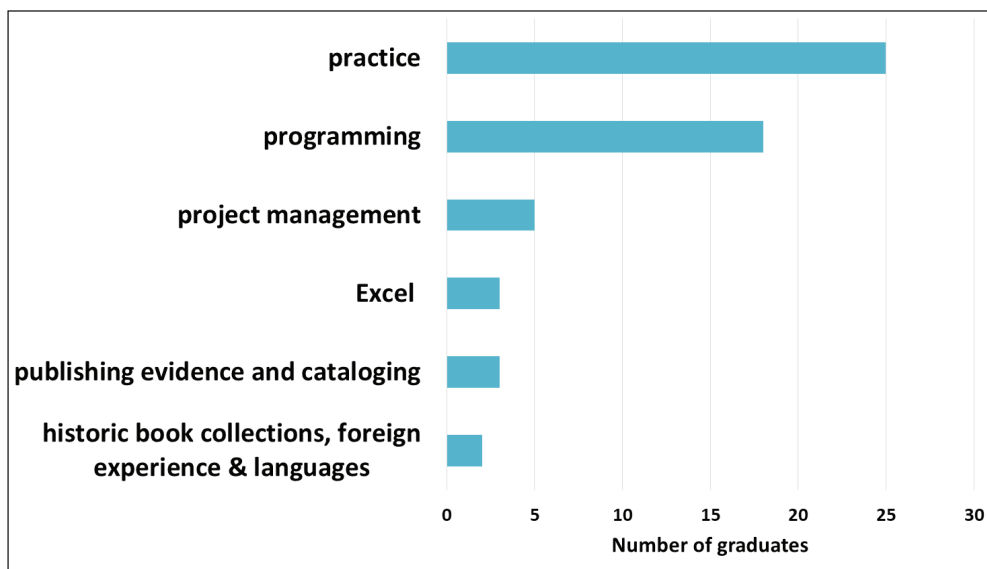
3.3 Competitive advantage of graduates of LIS

The feedback from respondents about their competitive advantage in comparison with the graduates of other disciplines was also interesting. The top competitive advantage mentioned in the survey was the versatility. As the graduates argue, wide scope of study provides them opportunities to employ not only in libraries but also in many other areas. Knowledge in the field of information technology, information system, database system and web design enables them to effectively communicate with programmers, designers and product managers. The next mentioned competitive advantage is knowledge of information retrieval and analysis. The acquired experiences in information retrieval, evaluation of information sources and information verification as well as experiences with using of external licenced databases are powerful parts of their professional everyday life. Quite interesting is that the graduates perceive as a competi-

tive advantage the fact, that the LIS is an uncommon discipline. It gives them a unique position on the labor market, as one of the respondents mentioned: “Many employers know nothing about library and information science and so it is often a good start of job interview.” Last but not least the graduates consider as a competitive advantage their soft skills and individual competences, practice and foreign languages.

3.4 Feedback on LIS

Almost 26% of respondents had no suggestions for improvement on the LIS. Three quarters expressed their opinion to several topics. As graph 10 presents the majority criticized the lack of practice – this comment was mentioned by those graduates, who ended their LIS before our new study plans were implemented. Up to 18 respondents missed programming in the study. This was due to the fact, that they work with information technology and programming skills would help them to solve real problems which occur in their working live. Further comments were only marginal: graduates would like to learn e.g. more about project management, excel, publishing evidence, historic book collections, marketing, social networks, internet or new media.



Graph 10 Missed topics in LIS

CONCLUSION

For the further development and modernization of LIS, the survey brought interesting, useful and also some surprising results for us. The work during the study is perceived by the graduates as a good experience and start point for their future employment. The respondents mentioned enough opportunities to work during the study and 41% of them searched for a job in the field of LIS.

Regarding the work experience, the most important result of the survey is that our graduates have no problem to find a job after the study. More than three quarters of them found their job in 3-month period after graduation. Every second respondent works in the field of LIS, half of them in libraries and half of them mostly in commercial sector on position of UX designer, web developer and information specialist, library information system tester, designer or database specialist.

LIS is perceived and evaluated by graduates positively. It offers competitive advantages in terms of versatility, specific (uncommon) but unique discipline and the wide range of possibilities for employment. All respondents use the knowledge, skills and experience from the study in their current job. The most used knowledge and skills are web design, cataloging, information evaluation, organization and database management.

One of the main motives for implementing of our survey was innovation of the education content according to requirements and needs of the current practice. Some suggestions of graduates, e.g. project management, data analysis and visualization, design of web pages, have been already included to study plans in form of new courses or changed content. The most often mentioned suggestions concerned incorporating more practice and project learning to the study. Lot of respondents need deeper knowledge and skills in the field of information technology and programming in their work.

Library and information science is a dynamic field of science and so the preparation of information professionals during the study must be continuously innovated to stay in touch with the latest theoretical and practical progress. The reflection of graduates is a valuable source of inspiration and navigation for the next improvement of study plans.

References

- Krištofičová, E. and Matthaidesova, M. (2001): Uplatnenie absolventov Katedry knižničnej a informačnej vedy FF UK v praxi. *Knižnica*, **2**. 8. 434-437. <http://www.snk.sk/sk/domov/14-o-kniznici/804-archiv-kniznica-2001.html>
- Lichnerová, L. and Špániová., M. (2011): Katedra knižničnej a informačnej vedy FiFUK jubiluje: krátky pohľad na 60 rokov vysokoškolského štúdia knihovníctva. *Ikaros* **15**. 12. 1-4 <http://www.ikaros.cz/katedra-kniznicnej-a-informacnej-vedy-fifuk-jubiluje-kratky-pohlad-na-60-rokov-vysokoskolskeho-studi>

Abstract

The Department of Library and Information Science at the Faculty of Arts (Comenius University in Bratislava, Slovakia) is the oldest and the most prestigious university workplace in the field of Library and Information Science in Slovakia. A 2017 a survey of the Department's graduates shows that their present jobs require creating, evaluation and optimization of websites, cataloguing, information retrieval, design and management of databases and information systems. Besides of these hard skills, they are required to have soft skills, such as analytical and critical thinking as well as communication skills.

Money as empirical phenomenon as seen from a child's perspective: A study for understanding the world of economics from children's perspective

Renata Raszka

University of Silesia in Katowice

The world of economy is a sphere of life, which is not foreign to children from an early age. Conducting research in the area of economic activity undertaken by them ever earlier as well as the process of constructing economic knowledge constitutes an interesting and important research area not only for psychologists and sociologists but also for educators. In pedagogy, scientific interest in financial education has been present for over a decade, in early education however, the interest in knowledge of this area and methods to study it grow somewhat slower (Kupisiewicz, 2004a, 2004b; Frączak-Rudnicka, 2004; Wojciechowska, 2007; Kołodziejczyk, 2009, 2012; Sikora, 2011; Nawolska, 2012a, 2012b; Sobieraj, 2013; Uszyńska-Jarmoc, 2016).

Joanna Rutkowiak, in the introduction to considerations regarding the relationship of money and upbringing, emphasizes that money as a phenomenon infrequently appears on the pages of pedagogical texts (Rutkowiak, 2012: 27), therefore, considering the subject of money from a pedagogical perspective is important. According to this author, the money have become a socio-economic phenomenon of great importance of a reductionist and universal sense, which makes it worth to consider its impact on upbringing, especially in the period commonly seen as marked by crisis of educational interactions, caused, among others, by “monetization” of modern people’s awareness. The author, following the definition of upbringing by Romana Miller (1981: 122)¹, in which the man – world relation is significant, stresses the importance of subjects’ response to the world as a reality, which today is imbued with money. The man – world relation, seen through the prism of money, being the key to the adopted interpretation of upbringing, can be, according to the author, considered on two levels: „treating **money as an empirical** phenomenon with a paraeconomic concatenation, with inclusion of its social and educational importance, or viewing **money as a category**, approaching the philosophical line of reflection” (Rutkowiak, 2012:

¹ R. Miller (1981: 122) described upbringing as an „intervention in the dialectical relationship of man and the world, regulating their mutual relations through creative cooperation, concerning the development of society and the individual”.

28-29; Simmel, 1997). The author, however, concentrates her considerations on the analysis of the first approach.

Janina Uszyńska-Jarmoc (2016: 9), based on the results of research carried out with children at a younger school age (focus interview), states, that the children know much more than we may be inclined to believe. They acquire specific experience in the field of finance, put forward hypotheses, submit them to critical, subjective judgment, reject, improve, and experiment again. According to the author, this type of reliable research results can be useful in the process of preparation of educational programs related to learning about and understanding the world of finance for children at a younger school age (Uszyńska-Jarmoc, 2016: 23-24). An important task for teachers in the planning of the financial education process is discovering and understanding of children's previous experiences and spontaneously created representation, based on those experiences, of a certain area of finance, for example, market, buying, advertising, benefits, production, money, earnings. Knowing and understanding personal concepts of the economic world and so-called naive theories explaining processes and facts in the area of practical finance is a very important task for education as a science.

The worlds of children's meanings can be considered from many points of view. Dorota Klus-Stańska proposes a theoretical reference to symbolic interactionism, cognitive constructivism, and critical theories. The author bases the category of the „worlds of children's meanings” on the assumption, that „a person defines and understands the reality using meanings, which he or she assigns to it, and the negation of the belief about the mirror imaging of the world by the human mind” (2004: 18). According to her, examining the meanings specific to children's understanding of the world and their effort to look for its meaning is not an easy task. This difficulty results from communication barriers (free conversation with children about the meanings is impossible), as well as from the fact, that children are constantly in the process of collecting their knowledge about themselves and the surrounding reality by actively constructing subjectivized meanings. There are specificity and uniqueness to their process of assigning meanings. She links research hopes with a thorough analysis of repetitive experiences that are collected by children in particularly significant areas of life, and cultural signs that are presented to them (Klus-Stańska, 2004: 7). The subject of the analysis, indicated by the cited author, is the content of meanings which children assign to reality in order to critically learn the social reality behind those meanings, in which the child functions. She emphasizes, that she means to look for meanings that are available to the children developing in a *specific* culture. Therefore it is important for a researcher to understand what a

child thinks living in such and not other cultural conditions and participating in culturally conditioned social interactions (Klus-Stańska, 2004: 15-38).

Monika Wiśniewska-Kin (2016: 59) also reflects on the study of understanding the world from the perspective of children, indicating reasons for it:

- allows examining such a kind of thinking and acting of children, which is of an interpretive nature: it reveals not only children's personal knowledge, but above all, ways of understanding, categorizing and valuing of ambiguous, often conflicted reality;
- gives the opportunity to reconstruct cognitive abilities manifested in the verbal and non-verbal reactions of children posed before an organized problematic situation;
- allows formulating postulates and outline maps of directions, that indicate the possibilities of triggering linguistic images anchored in culture and personal experience created in the young mind.

Agnieszka Nowak-Łojewska (2017: 54-64) presents the results of research in which she applied the dialog method. The aim of the research was to reveal the meanings given to the social world by third grade students in the course of conversations with adults. According to the adopted theoretical background (interpretative paradigm and the thesis of social interactionism, linguistic relativism, as well as social and psychological constructivism), the author identifies with the statement that there is no objectively given the world, but one constructed in the process of giving meanings to reality. These meanings are created in the interactions and communication process. The author's research approach, using questions located in the sphere of existential, ethical and moral issues, made it possible to display the rich colloquial knowledge of children, their ways of thinking about themselves, about others and about the surrounding world. There has also been found the topic of money in the area of children's reflections.

Children's personal knowledge about the world of finance

The knowledge acquired by children through socialization processes is colloquial, often simplified, selective, disordered, requires reconstruction, sometimes even deconstruction in the education process. However, this does not change the fact, that the colloquial (personal) knowledge of a child, derived from his or her experience, is primary and fundamental to knowledge acquired scientifically, systematically and methodically by pupils in the course of further education.

Children who start school, have very diverse personal knowledge about the world, including the world of economics. Early school educators should take their colloquial knowledge into account. Students, from the very beginning of their education path, should be able to confront their naive (colloquial) economic theories and submit them to public discussion in the classroom. Early grade teachers should be well prepared so that they can support children in organizing their experiences, strengthen or reconstruct the knowledge the children have already acquired (Uszyńska-Jarmoc, 2016: 9; Klus-Stańska, 2002: 108-119; Ablewicz, 1997: 23).

In contrast to economic socialization, economic education and upbringing is an intentional and systematic process, in which children are being equipped with the basics of economic knowledge as well as basic skills in using it in specific situations (Kupisiewicz, Gruszczyk-Kolczyńska: 2009). The main component of economic knowledge, discovered by the youngest children in the process of economic education, is “understanding the value of money in the monetary system and related efficiency in the field of cash calculation in the sense of buying and selling and the ability to manage money, including rational having and spending it” (Kupisiewicz, Gruszczyk-Kolczyńska, 2009: 420). Thus, the economic activity of children from an early age is inextricably linked to money (Trzcńska, 2012: 75). Their understanding of such financial concepts as profit, saving, demand, and supply, is hindered without the ability to properly interpret basic issues regarding the money itself (Zaleśkiewicz, 2011: 131).

A child’s knowledge of money, his attitude towards money, understanding of its roles in everyday life, and the level of the ability to practically use money, are determined by the regularity of both mental and economic development of the child (Kupisiewicz, 2004a, 2004b, 2014: 203-215; Kupisiewicz i Gruszczyk-Kolczyńska, 2009). Furthermore, external factors such as the socio-economic environment, cultural conditions, personal experience with money, teaching of economic phenomena, economic behavior of parents and the style of family financial education promoted by them, as well as the level of their education and their professions, all play an important role here (Wąsowicz-Kiryło, 2008: 50, after: Furnham, Argyle, 2000; Kupisiewicz, 2004a: 29; Goszczyńska, Kołodziej, 2012: 99; Whitebread, Bingham, 2013).

Money in scientific considerations

The origin of money. The money is a difficult matter of scientific reflection. One of the dilemmas which encounters in literature concerns the origin of money. The second dilemma which occurs in scientific studies on the subject of money is related to the attempt to answer the question: what is or can be money and what purposes does it serve. Two main concepts (hypotheses) on the origin of money are adopted: anthropological (which has two varieties: religious and social) and economic. Both concepts have one thing in common: each relates to exchange. In the first concept, one can speak of the exchange of 'statues for crops' (anthropological and religious) or 'gifts for social acceptance' (anthropological and social), and in the second – 'money for goods and services'. The first hypothesis is related to the recognition that money is potentially not only an element of economic exchange but can also serve to satisfy other needs. In the economic theory, this fact is rather ignored (Wąsowicz-Kiryło, 2008: 23-25; Gąsiorowska, 2014: 15-18).

The duality of the nature of money. Moreover, the consideration of money is hindered by the duality of the nature of money (instrumental and symbolic), as seen in literature dealing with the subject. The instrumental significance of money is examined primarily in relation to how people use money through the prism of its economic functions, i.e. how and why they undertake various types of economic behavior. This field is studied by economists, psychologists, and sociologists, and within its scope the focus of the research are different kinds of deviations from rationality when making financial decisions: saving, spending, insuring, investing or paying taxes. In research on the psychological significance of money, the money is treated not as profit, loss or medium of exchange, but as a cultural symbol, referring to its specific psychological functions (Wąsowicz-Kiryło, 2008: 33-36; Gąsiorowska, 2014: 10, 18-26).

Differentiation between the instrumental and sociological meaning of money can be seen not only in the research but also in the linguistic layer. Agata Gąsiorowska uses the word *money* (singular), to stress its instrumental meaning, thereby emphasizing its homogeneity, uniformity, universality, and interchangeability. Whereas she uses the plural when she describes the psychological significance of *money* and its symbolic nature, pointing to the multiplicity of meanings, psychological functions, forms, sources of origin and ways of using this resource (2014: 10-11).

It can be noticed in scientific studies, that it is easier to define money by its uses, than by answering the question of what it is. Everyone who speaks on this subject, however, agrees that during the millennia it has assumed different

physical forms, the principles of its emission changed and the range of functions it served in the economic system has been broadened. Such approach to the problem of defining money is useful because the emergence of new forms of money will not violate the definition (Gąsiorowska, 2014: 25-30). Lastly, it is accepted that every object can be money, provided it meets the following conditions: it is easy to standardize, widely accepted and recognized, divisible, resistant to destruction, easy to carry and doesn't lose value over time (Wąsowicz-Kiryło, 2008: 29; after? Mishkin, 2002 and Furnham, Argyle, 2000).

Economic and psychological approach to money. Economic considerations regarding money focus on its functional aspects and treating it primarily as means of exchange. The psychological approach to considerations about money translates to focusing on subjective meanings assigned to it and the psychological and social functions that money serves in human life. It stands in contrast to the economic approach also in that it doesn't ignore the fact that people differ in terms of the approach to money, the motives underlying their financial decisions or the importance they attribute to various financial behaviors and their consequences. This approach, however, does not simplify the reflections on money but complicates it (Wąsowicz-Kiryło, 2008: 37).

Money is the means by which we make various kinds of transactions. Economists distinguish at least three basic functions of money: the means of circulation, the means of storage of value and the value measure. The first of these functions is expressed in the fact that using the money we can buy goods and services, as well as other money (Kowalewski, 2015). Apart from money, the value storage function can also be performed by real estate, art collections, jewelry, precious metals or interest-bearing bank deposits (Wąsowicz-Kiryło, 2008: 31-32). Every good or service has its price. Money allows defining for how many of its units a good or a service can be bought (or offered). The money itself also has its price, for example, if we want to buy one euro, in a currency exchange or a bank, we must make a transaction according to a conversion rate expressed, for example, in the Polish zloty (Kowalewski, 2015).

The psychological approach to money has its source in psychological concepts of a man. „Considerations over money conducted on the basis of the psychodynamic concept focus mainly on its symbolic role, from which the motivation to adopt specific behaviors is derived. The behavioral concept, developed as a result of criticism of views derived from Freudian thought, emphasizes that money can be an instrument which one can use to influence people's behavior” (Wąsowicz-Kiryło, 2008:

40). As part of the behavioral vision of a man, money is defined as a generalized reinforcement (it is the object that provokes reactions). The money that a person has at his or her disposal, can be spent on the variety of goods (from basic to luxurious and symbolic, such as works of art), which can also provide positive or negative reinforcements (Wąsowicz-Kiryło, 2008: 42).

The cognitive concept was born as a result of the conviction that the psychodynamic and behavioral concepts ignore the fact that a person thinks. In a cognitive approach, not unconscious drives, not environmental impulses, but information is regarded as a significant element of people's functioning. In money considerations, based on the cognitive concept of man, money is treated as the subject of cognitive processes, such as acquiring the ability to understand what money is, where it comes from and what it is used for, perception and valuation of money, as well as making decisions related to money (Wąsowicz-Kiryło, 2008: 43-44).

Money in descriptions made by third-grade primary school pupils

In 2017 pilot studies were conducted with children who were third-grade primary school pupils (52 children aged 8-9: 22 girls and 30 boys). The task of each student was to complete, if possible, all 12 unfinished sentences regarding money. They were encouraged to express what they think about money, how they perceive it. Such a way of obtaining research material, which is children's description of money, produced many interesting written children's statements. The research tool, constructed by the author of the text, is a matrix discovered by her that helps to become aware of the colloquial, common-sense children's perception of money. She assumes that the written statements made by children are the result of their previous experiences, observations, and reflections.

In this study money is treated as an empirical phenomenon with a para-economic inclination, taking into account its social and educational meanings (Rutkowiak 2012: 29), whereas, in the presented text, which is a report from the research, an interpretive paradigm has been adapted. In the interpretive research model "words are the research data, which is the focus of the researcher's attention. The statements of the respondents, their narratives or written texts, made it possible to gain insight into the meanings given by the informers to the events in which they participate. What becomes important for this approach are categories of everyday life and colloquial knowledge, reaching which allows the researcher to penetrate the thought constructs of the respondents and "un-

derstand” the ways in which they give meaning to their everyday life – family, school, professional, social, etc.” (Zwiernik, 2015: 81).

The inspiration for defining the fields of “result space” around the children’s view of money, and for distinguishing the categories of money description, were the categories selected by Rutkowiak (2012: 34-35), but they were subject to modification, which resulted from the analysis of the research material. In the analysis of pupils’ written products, the author focuses on the significance of children’s statements, which is why their quotes are given in a record consistent with the spelling and punctuation norms. It thus deviates from the original entries because it is not the purpose of the presented analysis of the research material.

The expressions which emerge as completions of individual sentences, giving children the opportunity to make a description of money, have become the research material. During the analysis of children’s statements, categories of money description were selected, which allowed for the creation of specific fields of “result space”. Around the view of money as an empirical phenomenon, fields such as “positive”, “neutral”, “ambivalent” and “negative” emerged. The categories of description created within each field reflect the meanings given to the phenomenon by children.

„Positive” field of the result space. The emergence of the “positive” field in the result space of the author’s own research is justified by such categories of money description as (in case of each category examples of children’s written statements are given):

- „source of many possibilities”: „Money makes factories come to be”, „Money makes houses and cities”, „With money you can reach goals”, „Because of money we can buy something we dream about”, „With money you can do many things”;
- „securing basic needs”: „We need money to live and function everyday”, „We need money to live, to have clothes, food and a house”, „We need money to pay for electricity, gas and water”, „Thanks to money we can live and buy things we need to live”, „We need money to [buy R.R.] syrups, antibiotics, pills”;
- „tool to help others”: „Because of money you can buy medicine for a sick person”, „Thanks to money health centers, hospices appear”, „Money is there to help children”, „Money is important to all kinds of charity”, „You can share money”;

- „means to making life easier”: „Money is bills and coins that help in life”, „With money we don't have to stress that we won't buy anything”, „With money you can make your life easier”, „Money is useful”;
- „object of respect”: „We must handle money slowly”, „You have to take care of the money”, „We don't say bad things about money”;
- „source of positive emotions”: „Because of money you can be happy”, „With money it's good”, „With money I feel better because I know I can buy food”;
- „result of work”: „Because of money our effort pays off.”

The „ambivalent” field of the result space. The content saturation of the “ambivalent” fields of the result space is composed of categories:

- „source of good and evil”: „In money there is good and evil”, „Money is good and evil”, „Money isn't that bad, because you can buy something”, „About money some people say good things, and some say bad things”, „Money is a bad thing, but sometimes it's necessary.”, „Money is bad if you use it unwisely”;
- „source of extreme emotions”: „Money make me feel happy and a little angry”;
- „source of sense of security and danger”: „Money is necessary but often it's dangerous”;
- „(non)taboo topic”: „Don't always talk about money”;
- „subject of (not) great importance”: „We need money to live, but it's not the most important”, „Money is not more valuable than love”, „Money isn't the most important”;
- „source of (im)possibilities”: „Thanks to money we can buy many things, but not everything”, „Some people think money is everything, but not me”.

The „negative” field of the result space. „Negative” areas of result space field can be argued by the occurrence of such categories of description as:

- „appearance of happiness”: „the money doesn't bring happiness”, „Because of money you can be unhappy”, „Money is nothing”, „Money is unnecessary in a child's life”, „Because of money some people don't have friends”;
- „the cause of security's sense lack”: „Money is dangerous”, „Money is no joke”, „In money debts are growing”, „Because of money you can lose a lot”, „Because of money people often have family and financial problems”, „Because of money people go bankrupt”, „Because of money you can destroy your life”;

- „source of conflict”: „*Because of money there are wars*”, „*Because of money there are conflicts in the world*”, „*Money is evil, it divides people*”;
- „source of corruption”: „*Because of money people become worse*”, „*Because of money people are selfish*”, „*Because of money some become addicted*”, „*Thanks to money we feel we are better, but we become worse*”;
- „source of disease”: „*Money is disease*”, „*In money there are all kinds of germs*”, „*In money there are bacteria*”;
- „source of evil”: „*Because of money there is evil*”, „*In money there is a lot of evil*”, „*Money is evil*”, „*Money is ugly*”;
- „source of negative emotion”: „*Because of money I sometimes get angry*”;
- „taboo topic”: „*You don't talk about money*”, „*You don't discuss money*”.

The “neutral” field of the result space. „Neutral” area of the result space can be presented based on the following categories of money description:

- „means of payment (exchange)”: „*Money is a method of payment*”, „*Because of money you can buy*”, „*Money is coins and bills*”, „*Money is the thing to pay with*”, „*Money is the paper you use to pay*”, „*Money is the thing you can spend*”, „*Money is coins you can pay your bills with*”, „*Money is something you can pay with or put in a cash machine*”, „*With money you can walk, drive and fly, and ride a boat*”, „*Besides money there are credit cards*”, „*Besides money you can use a card to pay*”, „*Besides money there are cows*”, „*Instead of money you can exchange things*”, „*Instead of money there can be lumps of gold, iron, copper*”;
- „means of accumulation”: „*Money should be saved*”;
- „payment for work”: „*Money is earnings*”, „*Money is what you get for working, for example in a store*”;
- „carrier of value”: „*They say, that money is very important*”, „*Money is a great value*”, „*Money is very important, because we need it to live*”, „*Money is very precious*”;
- „conversation topic”: „*You can talk about money*”, „*You can discuss money*”;
- „product of man’s imagination”: „*Money is something made up by man*”, „*Money is a green paper with numbers*”, „*Money is paper with a designated sum*”, „*Money is paper and metal*”, „*Money is paper with writing and a picture on it*”;

- „value, but not the only one in life”: „*Besides money life and health count*”, „*Besides money family is important in life*”, „*Besides money you love people*”, „*Besides money there's happiness you can't buy*”, „*Besides money there's love*”;
- „source of wealth”: „*With money someone can be rich*”, „*You can bathe in money*”, „*With money you're not poor*”, „*With money you are very rich and you're not wanting anything*”;
- „object of desire”: „*There's something about money that attracts you*”, „*There's something about money that gives us satisfaction when we have it*”, „*There is something special about money*”, „*You can have very long dreams about money*”, „*You can dream about money*”;
- „object of a global reach”: „*Money is all over the world*”, „*They talk about money all over the world*”;
- „good that came from God”: „*Money is good from God*”.

Conclusions

The results of the qualitative analysis of the research material presented above – children's written statements – shows the richness of children's experiences, their observations of the world of the economy in which money plays a key role. It constitutes a certain kind of database of meanings given to money by pupils, which can be a cause for to the discussion, among others, on the subject of money entanglements in everyday economic behavior of man, as well as the role, economic and social functions of money, its types, appearance or history.

The obtained results, located in the interpretive paradigm of research, reveal the meanings that children assign to money. Pupils have their own point of view on money. They can very precisely distinguish between different aspects of the phenomenon, capture them and verbalize. They see the money as a / the phenomenon with “different faces”, hence the four fields which emerged in the result space. Children recognize the phenomenon of money as „positive”, „negative”, „neutral” or „ambivalent”. This diversity in reading the meanings of money constitutes a rich collection of colloquial knowledge of pupils and can be a starting point to conducting talks on children's understanding of money, and at the same time negotiating its meanings, jointly discovering, organizing and constructing scientific concepts related to the world of economics. It, however, requires substantive and methodical preparation on the part of teachers.

References

- Ablewicz K. (1997): Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki. *Edukacja: Studia – Badania – Innowacje*, 3. 55.
- Frączak-Rudnicka B. (2004): Dzieci w roli konsumentów – przyspieszona socjalizacja konsumencka. In: *Zmiana czy stagnacja? Społeczeństwo polskie po czterech latach transformacji*. M. Marody (szerk.): Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Furnham A. és Argyle M. (2000): *The psychology of money*. Routledge, London and New York.
- Gąsiorowska A. (2014): *Psychologiczne znaczenie pieniędzy. Dlaczego pieniądze wywołują koncentrację na sobie?* PWN, Warszawa.
- Goszczyńska M. és Kołodziej S. (2012): Rola oddziaływań społecznych i edukacyjnych w socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży. In: *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*. M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcńska (szerk.): Wydawnictwo ifin, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2002): *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego,
- Klus-Stańska D. (szerk.): (2004): *Światy dziecięcych znaczeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2004): *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. In: *Światy dziecięcych znaczeń*. D. Klus-Stańska (szerk.): Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kowalewski P. (2015): *Pieniądz i jego znaczenia*. Instytut Ekonomiczny, NBP.
- Kupisiewicz M. (2004a): *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Wydawnictwo APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Kupisiewicz M. (2004b): *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza*. Wydawnictwo APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Kupisiewicz M. (2014): *Obliczenia pieniężne i mała, domowa ekonomia*. In: *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi*. E. Gruszczyk-Kolczyńska (szerk.): Wydawnictwo CEBP, Kraków.
- Kupisiewicz M. (2009): Wspomaganie dzieci w rozumieniu sensu kupna i sprzedaży. Poznawanie gradacji pieniądza i jego wartości nabywczej. Łatwe obliczenia pieniężne, pojęcie długu i konieczność jego spłaty. In: *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci*

- w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. *Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole*. E. Gruszczyk-Kolczyńska (szerk.): Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa.
- Miller R. (1981): *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*. PWN, Warszawa.
- Mishkin F. S. (2002): *Ekonomika pieniądza, bankowości i rynków finansowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nawolska B. (2012a): Kompetencje ekonomiczne uczniów edukacji wczesnoszkolnej, In: *Komplexnost' a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii*. A. Prídavková, M. Klimovič (szerk.): Prešov.
- Nawolska B. (2012b): Przyjemne i pożyteczne. Obliczenia pieniężne w edukacji matematycznej dzieci In: *Doświadczenie poznania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*. I. Adamek, B. Pawlak (szerk.): Kraków.
- Nowak-Łojewska A. (2017): Dziecięce konstrukcje świata w rozmowach z dorosłymi. *Problemy Wczesnej Edukacji*, **12**. 54-64.
- Rutkowiak J. (2012): Pieniądze a oddziaływania wychowawcze w warunkach rzeczywistości neoliberalnej. In: *Między negacją a afirmacją – czy kryzys oddziaływań pedagogicznych?* J. Rutkowiak, D. Wajsprych (szerk.): Kraków.
- Sikora J. (2011): *Edukacja ekonomiczna jako niezbędny składnik wykształcenia ogólnego*. Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Simmel G. (1997): *Filozofia pieniądza*. Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań.
- Sobieraj W. (2013): *Socjalizacja ekonomiczna dzieci jako czynnik rozwoju kapitału ludzkiego*. *Nauki Społeczne*, **2**. 8 sz. 183-193.
- Trzcńska A. (2012): Aktywność ekonomiczna dzieci i młodzieży, In: *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*. M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcńska (szerk.): Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Wąsowicz-Kiryło G. (2008): *Psychologia finansowa. O pieniądzach w życiu człowieka*. Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2016): Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, **12**. 7-26.
- Whitebread D., Bingham S. (2013): *Habit Formation and Learning in Young Children*. The Money Advice Service, London.
- Wiśniewska-Kin M. (2016): Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, **12**. 59-70

- Wojciechowska L. (2007): Świat pieniądza w oczach dziecka; rozumienie przez dzieci procesów ekonomicznych doświadczanych w rodzinie. In: *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*. M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll-Wiśniewska (szerk.): Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Zaleśkiewicz T. (2011): *Psychologia ekonomiczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zwiernik J. (2015): Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka, In: *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (szerk.): Wydawnictwo Akademickie „Żak”, FCTWiISP, Warszawa.

Integrated Skills and Competence Development through Watching Films in the Target Language

Rita Szaszó
Eszterházy Károly University

Introduction

Films have the potential to inspire and foster diverse emotions including various manifestations of empathy and understanding, and therefore, they are capable of affecting viewers' attitudes, motivations and emotional perceptions. Consequently, carefully selected films can also be regarded as suitable tools to enhance foreign language (FL) learners' diverse skills and competences among which linguistic and intercultural ones are of crucial relevance.

The present paper aims to explore and reveal possible ways of exploiting an English speaking film to develop learners' English language and particularly intercultural competences as well as their motivations. Also some activities will be presented that can be applied during FL learning processes to enable language learners to experience indirect (non-interpersonal) intercultural contact via watching films in the target language.

Highlighting the ways in which films can be integrated into FL learning processes are relevant due to different factors. First, carefully chosen films in English can be suitable for intercultural educational purposes (Roell, 2010). Second, target language films can greatly enhance students' FL learning motivation to develop their intercultural competences along with their linguistic skills (Pegrum, 2008). Film-based tasks can be grounded on learners' imagination and creativity, which can be regarded as highly motivational factors in FL learning. Since learners have more limited linguistic competence and ability of self-expression in the target language compared to their mother tongue, more careful planning is needed for communicative tasks. Also film-related exercises requiring creativity can reduce the barriers of language learning e.g. language-related anxiety. According to Allwright, Allwright and Bailey (1991), a suitable avenue to explore how to enhance the learning outcomes of FL development in and outside the classroom is to make particular modifications in the teaching process and to observe the results. The changes may comprise integrating culture and art work into teaching and learning and subsequently analysing the benefits and drawbacks of the incorporated new elements in the process. In a similar vein, qualitative classroom research was carried out to gain

insights into the ways of integrating English speaking films with inter-cultural contents to improve university students' English language skills.

There is a wide selection of films in English which lend themselves for exploitation during English language development classes, in particular because they focus on certain elements of intercultural issues, e.g. empathy, intercultural conflict, racism, stereotypes, ethnic traditions, acculturation/assimilation conflict and the history of the target country (e.g. the UK, the USA). Empathy can be generated towards a member or members of different ethnic, social or cultural group via films, e.g. *Bread and Roses* (2000), which embellishes the life and problem of a female Mexican working illegally in the USA. A similar theme is presented in the social thriller, *Dirty Pretty Things* (2002), which depicts the life of two immigrants set in London (Roell, 2010). *The Way* (Estevez, 2010) is a drama about the Camino de Santiago pilgrimage packed with international pilgrims with different cultural and social background. Intercultural conflict can be illustrated through the true story of *A Love Divided* (1999), which is about hostility between religions in Ireland, or *Save the Last Dance* (2001), whose topic is teenage white and black relationship in the USA. Racism is discussed in *A Class Divided* (1970), which depicts the social-psychological experiment conducted by Jane Elliot after the assassination of Martin Luther King Jr. in 1968. *This is England* (2006) reveals skinheads in the 1980s. *The Prince and Me* (2004) shows how people tend to identify stereotypes through the fairy tale love story of an American girl and her fellow Danish student, who turns out to be Crown Prince from Copenhagen (Roell, 2010). Stereotypes also emerge in *Green Card* (Weir, 1990), which focuses on an American woman and a French man's marriage of convenience to obtain a green card. Ethnic traditions and acculturation/assimilation conflict can be witnessed, e.g. in *My Big Fat Greek Wedding* (Zwick, 2002) or *Blind Dating* (Keach, 2006), in which a blind young man falls in love with a young woman of Indian origin, which is a source of difficulty related to different cultural traditions. A part of the history of the target country is highlighted in *The Queen* about an episode of the life of Queen Elizabeth II (Frears, 2006), *The King's Speech* about George VI's becoming the monarch of the UK (Hooper, 2010), *The Iron Lady* (2011) about the late years of Margaret Thatcher or e.g. *Forrest Gump* (Zemeckis, 1994) unfolds the life of a slow-witted but kind-hearted prodigious man, Gump, who occasionally interferes in some of the defining events of the USA in the second half of the 20th century. Thus, it can be claimed that the repertoire of English speaking intercultural films is huge. Also research suggests that films have much to offer language teachers in helping students to improve their knowledge of language and cultural awareness and sensitivity. There are diverse methodologies,

techniques and tasks that can significantly motivate and inspire both educators and pupils through the medium of films. Some key elements of films in FL improvement to be focused on are creative technologies, the dimensions of sound, image and time (e.g. flashback - past tenses, narration - present tenses, flashforward - future tenses)¹, language (including subtitles) and paralanguage. Along with linguistic development in FL teaching and learning processes the European Commission (2016)² also places emphasis among the key competences on multilingual competence, cultural awareness and expression involving creativity as a transversal skill. Consequently, a pilot study was conducted in order to gain insights into the hows of integrating skills and competence development via watching a film in English.

The pilot study

Aim, rationale and research questions

A small-scale classroom investigation was conducted in order to explore how FL skills development can be executed via various types of methods and techniques based on the utilisation of imagination and creativity and activities related to English speaking films. The study was carried out during an English language development and practice course for students (N=12) aged 19-22 specialising in teaching EFL in forms 1-6 at primary-school. Research focus on the exploitation of English speaking films in English classes can be considered a pertinent issue since watching films is a popular wide-spread leisure time activity among young adults. According to a representative survey among 15-29-year-old Hungarian youngsters (N=8000), for this particular age-range the primary spare time activity is film-watching as 77% of them at weekends while 72% of them on weekdays spend their recreation time with films³. Furthermore, via English-speaking films authentic target language input is ensured (Rixon, 1986) and not only learners' FL skills and intercultural competences can be developed but also the visual input of the film can contribute to better listening comprehension (Markham, Peter and McCarthy, 2008; Tomalin, 1986). Films related to issues of English speaking countries, cultures and people are seen as particularly suitable and essential for students specialising in teaching English at primary school. There are various types of exercises

¹ <https://www.futurelearn.com/courses/short-film-language-teaching>

² https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en

³ http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf

on interculture-related films available in diverse categories e.g. immigration, prejudice, culture shock, assimilation, outline of culture, cultural identity etc. (Fox, 2011). However, it must be mentioned that along with the various benefits there are also certain drawbacks of watching films in the target language. On the positive side, there is the possibility of autonomous language learning (e.g. individual learning speed, individual film choice) as well as the efficient improvement of listening comprehension skills. At the same time on the negative side, it must be seen that learning a FL through films is not characterised by a proper focus and a well-designed structure of the language learning process, and there is a total lack of interactive interpersonal communication. Despite the drawbacks a pedagogically carefully-planned film-watching activity including various related tasks can offer numerous advantages in successful language development (Miller, 2016). Accordingly, the present classroom research was created in order to investigate the diverse modes of the advantages and the following research questions were formulated:

- 1) How can different FL teaching methods be applied for a selected film's pilot activities to activate students' creativity and imagination?
- 2) How can the pilot exercises improve intercultural competence?
- 3) How do the pilot tasks affect the students' intrinsic motivation?

As the present small-scale classroom research project has distinctly a qualitative nature, no hypotheses were formulated along with the research questions. Furthermore, the presented results are based on the researcher's notes.

The selection of the film

The criteria of selecting a film that is suitable for educational purposes consists of several factors. First, it is essential that the film can enhance the students' intrinsic motivation and foster critical thinking (Magnussen, Ishida & Itano, 2000). Intrinsic motivation can emerge in various ways (Ryan and Deci, 2000) as it can emerge to acquire knowledge and is comprised by the joy of learning and understanding, the discovery of the environment and curiosity for exploration and cognition. Furthermore, another type of intrinsic motivation is the drive for creativity, constitution and development, which are intertwined with the elements of challenge and the sense of efficacy through which the process itself is emphasised. Finally, intrinsic motivation to perceive experiences is identified. Along with the motivation factor another crucial element of film selection is the age factor of the target population. That is, taking into consider-

ation what topics can draw the target students' attention, which themes can be relevant for the learners regarding their learning and development and which fit into the course schedule and contents, which are compatible with the educational objectives are core criteria. It is crucial that the avoidance of violence for its own sake in films is wise. Also in order to develop FL skills the selection of the proper level of language input level is vital. According to Krashen's input hypothesis (1987), merely through a proper amount input, $i+1$ - level texts and language patterns can develop students' FL skills, which means that the input is slightly more advanced than their present level. It is important to note that concerning films and online videos used for educational purposes the general principle is fair use, which means that the general copyright regulations are not so strict. However, proper and precise citation is required (Levy and Siddiqui, 2009).

The present classroom research focused on the 100-minute American film drama, *August Rush* (Sheridan, 2007) and the related oral and written creative constructing imaginative activities. The film reveals the peculiar meeting of a young Irish guitarist, Louis (Jonathan Rhys-Meyers) and an American cellist girl, Lyla (Keri Russel) in New York City. The bearing of this encounter is August Rush alias Evan Taylor (Freddie Highmore), who grew up as an orphan since her mother was misled and said that he was born dead, and the new-born baby was given to an orphanage while his father did not even know about his existence. The music prodigy escapes from the orphanage and is desperate to find his parents using his unusual talent and following the music of ether that connects the three of them for good. One day a strange man, Wizard (Robin Williams) spots Evan's peculiar musical gift and he supports and names him August Rush and the intrigues and complications continue. This film can be a suitable choice for B1+/B2/C1 (CEFR, 2018)⁴ level FL development within the framework of English language practice courses. First, the film is about a peculiar love story full of adventures and turning points, which topic and genre is evergreen for the target age-group, therefore the topic of the film in itself supposes motivation for the movie. Furthermore, the film does not contain autotelic violence and viewers' discretion is not advised. There are conclusions to be drawn from the film and pedagogical elements, for example the embellishment of personalities regarding Wizard's character as well as social criticism.

The parallel between *August Rush* and the social novel *Oliver Twist* by Charles Dickens can be soon witnessed, in the film there are emerging allusions,

⁴ Common European Framework of Reference for Languages <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

which is especially interesting for students specialising in English. Through the film we can glimpse moments of life in New York City, for instance from the aspects of a social worker and youths. The language input of the films is quantitatively and qualitatively appropriate for the comprehensible input criterion formulated by Krashen (1987). It is beneficial that *August Rush* is available with English subtitles, too. Markham et al. (2008) investigated the impact of native and target language subtitles of a short documentary on B2-level⁵ university students (N=169) learning Spanish as a FL. The results showed that the English captions group's performance was significantly the highest while the no captions group's was the lowest. Finally, *August Rush* fit into the course schedule and it was useful that the participant students had not seen this film before and it is full of melodic rock and classical music.

Film related-tasks, results and discussion

From a chronological order the tasks based on the film *August Rush* can be divided into three groups: 1) activities implemented in the lesson prior to and during watching the film, 2) exercises outside the classroom during and consequent to watching the film, and 3) activities in the lesson and outside the lesson after watching the film and doing the related homework. The exercises were designed and carried out by the researcher in two 90-minutes sessions with a special focus on Communicative Language Teaching (CLT), Suggestopedia (Lozanov, 1978), and the Silent Way (SW) first developed by Gattegno in 1963 (Gattegno, 2011). In what follows, some of the most fundamental findings will be discussed along with the pilot exercises.

In the lead-in stage the students with their eyes closed listen to the *Rhapsody* (Mancina, 2007) composed by Evan/August Rush in the film, during which activity the following questions are asked in the target language while the speech rhythm, the pitch and the intonation are adjusted to the rhythm and dynamics of the music: *Which era can this music evoke in you? What kind of scenery and location can you picture? Are there any living creatures? What kinds of feelings and atmosphere can you perceive? What colours can you envision? What scents can you smell? What else can feel?* This exercise uses the method of Suggestopedia. Although the music is not Baroque, which is typical of Lozanov's method, it can stimulate the left hemisphere of the brain. The objective of

⁵ Common European Framework of Reference for Languages <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

the task is lead in the students into the atmosphere of the film, to open up their imagination and creative power. The role of imagination and creativity is urgent during the lead-in listening to music stage, when the stimulation of the brain's right hemisphere is taking place in a relaxed and calm atmosphere, which is a typical element of Suggestopedia. Every participant student was able to give an account of his/her inner cinema experience. There were dancing scenes, genre pictures from the turn of the 20th century, a walk in the forest etc. The most challenging task was to recall scents and there were students who were unable to activate this sense of theirs. The music association activity worked with more introvert students as well, however, communication problems occasionally occurred due to lack of proper vocabulary.

The word association exercise was inspired by the SW and can be carried out with using word-cards in group work. On the cards there are cue words pinpointed from the film, e.g. *prodigy*, *orphanage*, *rhapsody*, *wizard*, *August Rush* etc. The teacher retires into the background and monitors while listening to how the students define the words and how they connect them to the music they have just heard. Subsequently, there is a similar association activity with some key pictures (Picture 1-2) taken out of the film.



Picture 1

Evan and Louis's first encounter in August Rush (Sheridan, 2007)



Picture 2

Evan's listening to the music of ether in August Rush (Sheridan, 2007)

Eventually the groups comprise (in writing or orally) the outline of the story/plot conjured by them. Next, the group discusses in English and organises how to watch the film individually at home. This activity also contributes to the evolution/formation of a cooperative work process. During the word association cards and picture exercise the students' ideas influenced one another and a typical emerging pattern was that there was a character, a musical or Maths prodigy growing up in an orphanage. Furthermore, some learners conjured up August Rush as a settlement or a mountain name instead of being the featuring character child, Evan's nickname. This exercise can be related to the SW, in that the teacher remains silent as much as possible and instead of using Cuise-naire rods, association cards and pictures are applied as aids to elicit students' speech patterns. Also gestures were used during this activity to encourage them to correct their own errors.

The home exercises mainly focuses on the improvement and activation of critical thinking. Every student gets five further word cards, which they have to spot in the film while watching it and they will have to contextualise them in the lesson and give their feedback on the film. A further exercise is to compose a 200-300-word film review about *August Rush*. Prior to this activity a sample film review of *Forrest Gump* was focused on in the lesson. The first step is defining and contextualising the home word cards, which is followed by the sharing of personal experience. By using the technique of a new personal identity used in Suggestopedia the students take up the characters imagining and creating a particular character (based on known or invented information) and make an interview with each other. There is also an analysis and evaluation of the activities of the characters via critical thinking including social criticism. Subsequently the task is to elaborate on how the plot could be continued, which activity can be carried out as pair or group work in the lesson or as individual task for home. Finally, an authentic film review can be provided for the students with Student A and Student B handouts with missing information. The use of an information gap exercise based on authentic material is an example of the application of CLT. During the discussion after watching the film at home CLT was applied as the students used the target language in a real life-like situation; that is they expressed their opinion. Also the information gap exercise using an authentic film review as realia (Student A and B film review handout) were distinct tools of CLT to generate discussion in the target language in a natural way. Next, the students made interviews using their new selves as interviewers, August Rush, his parents, Lyla and Louis, Wizard, the Fagin-like figure and Mr. Jeffries, a social worker responsible for Evan. This Suggestopedian new identity exercise proved to reduce language-related anxiety as even extrovert

students more intensively contributed to the creative word association and film review discussions.

Summary

Films can be regarded as challenging sources of entertainment, education and a means of extending knowledge. In addition, watching films in the target language is a good ground on which students can develop their several skills and competences. This paper revealed some major findings of a pilot classroom investigation among 12 university teacher trainee students during their English language development course. The objective of the pilot project was to highlight how a film can be integrated into two 90-minute lessons to improve the learners' English as well as their intercultural competence, critical thinking, intrinsic motivation using the language teaching method of CTL, Suggestopedia and the SW. The research questions and the related answers are as follows.

How can different FL teaching methods be applied for a selected film's pilot activities to activate students' creativity and imagination?

It can be claimed that all the selected three FL teaching methods, that is CLT, Suggestopedia and the SW are suitable to contribute to the stimulation of the participant students' imaginative power. The SW proved to be efficient with association activities which focused on selected music, words/expressions and pictures from the film as well as with the teacher's silence and correction and self-correction with gestures during these exercises. Suggestopedia exploited the soundtrack of the film as well as the students' new identity in the classroom contributed to a relaxed atmosphere. CLT enhanced active oral and written speech production through authentic materials, real-life-like situations and information gap exercises

How can the pilot exercises improve intercultural competence?

Via in class oral discussions and the film review writing tasks the students had the possibility to improve their intercultural awareness by focusing and talking about cultural stereotypes, ethnic-related issues as well as social criticism. A wide scale of further exercises are essential to make intercultural competence development deeper.

How do the pilot tasks affect the students' intrinsic motivation?

There were visible signs of the emotional influence of the film on the students' faces, and they also expressed their emotional involvement during the classroom discussions as well as the informal after-class discussions about the film. It can be concluded that this emotional impact can be related to in partic-

ular the topic, the plot, the characters, the actors and the music. As a result, the participants searched for further information about the film, the soundtrack and the creators as well.

Due to the small-scale, pilot nature of this study no generalisations can be drawn from the discussed results, which are merely to be seen as descriptive. It is a flaw of the study that due to the 90-minute time constraint only three FL teaching methods were involved. Furthermore, more challenging, less traditional activities can be designed in particular with the application of digital devices and online platforms suitable for educational purposes. As a follow-up exercise students semi-structured interviews can be conducted to elicit the participant students' perceptions and feedback on the film-related session. Also as the continuation of the present research more FL teaching methods can be involved, e.g. Total Physical Response and the Audio-Lingual Method and up-to-date digital-based tasks can be designed and online platforms can be included, for instance Edmodo. It is essential to pay a special attention to how the film-related exercises can be adapted to different language learner audiences and level of English knowledge.

In sum, the presented small-scale classroom research suggests that the August Rush project raised the participant students' interest and motivation, enhanced their cooperation and intercultural awareness.

References

- Allwright, D., Allwright, R., & Bailey, K. M. (1991): *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Estevez, E. (2010): *The Way*. Film drama. Icon Entertainment International: The United States, Spain.
- European Commission, Education and Training (2016): Key competences. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en
- Fox, H. (2011): *Intercultural Films that Teachers Can Use*. 1 September. Retrieved from <https://foxhugh.com/2011/09/01/intercultural-films-that-teachers-can-use/>

- Frears, S. (2006): *The Queen*. Drama film. Granada Productions: United Kingdom, France, Italy.
- Future Learn. *Short Film in Language Teaching*. Online Course. Retrieved from <https://www.futurelearn.com/courses/short-film-language-teaching>
- Gattegno, C. (2011): *The Silent Way*. Teaching Foreign Languages in School. Educational Solutions Worldwide Inc.: New York.
- Hooper, T. (2010): *The King's Speech*. Historical drama film. UK Film Council See-Saw Films Bedlam Productions: United Kingdom.
- Keach, J. (2006): *Blind Dating*. Romantic comedy film. Samuel Goldwyn Films LLC: The United States.
- Krashen, S. D. (1987): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Internet Edition. Retrieved from http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Levy, M., & Siddiqui, S. (2009): *What's legal YouTube: Fair use vs. copyright laws*.
- Videomaker. Retrieved from <http://www.videomaker.com/article/c2/14261-whats-legal-youtube-fair-use-vs-copyright-laws>.
- Lloyd, P. (2011): *The Iron Lady*. Biographical drama film. Pathé Film4 Productions UK Film Council: United Kingdom, France.
- Lozanov, G. (1978): *Suggestology and Suggestopedia – Theory and Practice*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved on 21 February, 2018 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000300/030087eb.pdf>
- Magnussen, L., Ishida, C., & Itano, J. (2000): The impact of the use of inquiry-based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 39(8), 360-365.
<https://doi.org/10.3928/0148-4834-20001101-07>
- Markham, P. L., Peter, L. A., & McCarthy, T. J. (2008): The Effects of Native Language vs. Target Language Captions on Foreign Language Students' DVD Video Comprehension. *Foreign Language Annals*, 31 December.
- Miller, E. (2016): *Can you learn a new language by watching movies? Strategies in Language Learning*. Retrieved from <http://www.strategiesinlanguagelearning.com/learn-new-language-by-watching-movies/>
- Pegrum, M. (2008): Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom, *Language and Intercultural Communication*, 8(2), 136-154. ·
<https://doi.org/10.1080/14708470802271073>
- Rixon, S. (1986): *Developing listening skills*. McMillan Publishers Limited, London.

- Roell, C. (2010): Intercultural Training with Films. *English Teaching Forum*. 2 November. Retrieved 2018 from https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/48_2-etf-intercultural-training-with-films.pdf
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sheridan, K. (2007): *August Rush*. Southpaw Entertainment, CJ Entertainment: United States.
- Tomalin, B. (1986): *Video, TV & radio in the English class*. Macmillan Publishers Limited, London.
- Weir, P. (1990): *Green Card*. Comedy film. Touchstone Pictures Umbrella Entertainment: United States, Australia, France.
- Zemeckis, R. (1994): *Forrest Gump*. Romantic drama film. Paramount Pictures: United States.
- Zwick, J. (2002). *My Big Fat Greek Wedding*: Romantic comedy film. Gold Circle Films
HBO Films MPH Entertainment Playtone: Canada, United States.

Abstract

Precisely selected films in the target language lend themselves to developing foreign language learners' various skills and competences, in particular their linguistic, social, psychological and intercultural ones in an integrated way (Pegrum, 2008). Various exercises, which are based on the imagination and creativity of foreign language learners, can be attached to films. Fantasy and creativity can facilitate learners to reduce their language-related anxiety and also they are fundamental factors of enhancing language learning motivation and attitudes. The goal of this presentation is to reveal the findings of a small-scale study on students' perceptions regarding using films and different related tasks in their foreign language development lessons.

The Importance of Information Literacy for Asian Students at European Universities: Outlines

Zuza Wiorogórska
University of Warsaw, Warsaw

Introduction

The Bologna Process enabled the standardization of educational process at European Universities. The Erasmus program has been facilitating the mobility of students within the European Union (EU) for thirty years now. The growing number of international, European students resulted in establishing the variety of courses taught in English. It seems that European universities are now dealing well with the so-called Erasmus students.

The next challenge is internationalization. The universities want to go global both in the field of research and didactics. They open their doors for the students from beyond the EU, hence currently we observe a growing number of Eastern and Southeastern Asian¹ students at European universities. In developing countries good education leads automatically to a bright future, being the only hope for social advance (Tripathi, Chand, Sonkar, és Jeevan, 2017). In Asian countries it is critical for the young and most productive age groups to be well equipped with knowledge and technical skills. The proportion of population attending universities is a very important indicator of future prosperity of developing society (Vu, Le, és Muhajarine, 2013). The graduates of European universities are expected to be the core of political, educational, and business elite of their countries, occupying top positions.

However, Asian students coming to European universities face at once not only a culture shock but also a linguistic one. They must learn in English and their teachers are mostly not English native-speakers. Thus, although English is an international language and a basic tool for communication and for the acquisition of academic knowledge and skills, it does not guarantee the absolute, mutual understanding. Moreover, Eastern and Southeastern Asian collectivist societies operate on the Confucian concept of *Asian values*. So, shortly, what may seem strange to a European, may be usual to an Asian. And vice versa.

¹ Each time when I use adjective „Asian” in this paper, I mean Eastern Asia and Southeast Asia. Thus, all cultural, social, religious, or philosophical concepts discussed in this paper refer to these regions and societies of Asia.

Most often this problem statement closes with the summing up sentence “these are cultural differences”. And in spite of searching for their roots and for the solutions, Asian students are perceived as specific ones, and teachers and peers are waiting for their self-adaptation to the European culture, education system, and teaching styles.

In this paper I argue (1) for the work on cultural differences and efforts to understand them by the educators, in case of this paper—academic librarians; (2) I advocate for empowering the incoming Asian students with information literacy skills, equipping them in strong information tools that would allow them to feel self-confident in searching for reliable, evaluated information and would help them understand how the cultural differences are produced, and then deal better with the classroom behaviors of teachers and peers, the discussed topics, ameliorate their communication skills at European universities.

Theoretical considerations on cultural issues

The theoretical framework of my approach is built on: (1) an expanded and updated in 2015 American Library Association’s definition of information literacy:

Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning (Association of College and Research Libraries, 2015);

(2) The concepts of cultural literacy and Asia literacy suggested by Harry Irwin (Irwin, 1996): Asia literacy is knowledge, understanding and sensitivity about Asia in all its diversity and the ability to use it, as an individual or an organization, to communicate comfortably and effectively in Asia or with Asians in Australia. This country is mentioned here not without a reason. First, Irwin is Australian, so he was building his theory from this perspective. Second, Australia (and New Zealand) were first overseas countries that accepted a big wave of Asian immigration after the World War II and during Asian economic crisis of 1980s., so the country faced the need of intensive work on cross-cultural psychology to facilitate social integration of new habitants. Irwin’s concept of cultural literacy focuses on learning salient characteristics and basic social and business skills of different cultures. From today’s perspective we can say that it is close to the issues of cross-cultural psychology, a branch of psychology that has been growing in importance since the 1970s.

Both Asia literacy and cultural literacy align well with the phenomenon of “other” or “new” literacies related to information literacy perceived as umbrella concept. A coherent overview of the new literacies can be found for example in (Koltay, Spiranec, és Karvalics, 2016).

(3) Three socio-cultural phenomena distinguishing Asia. These are: Confucianism, collectivism, and large power distance. They also influence on education and information literacy of Asian students.

Confucianism

It is a vast and reflective philosophical traditions that has been developing since the 7th century BC and went through different periods, movements, and geopolitical contexts in Southeastern Asian countries. In the Confucian tradition, one must follow the way of self-cultivation and self-maturation that comprises all the aspects of life (Stępień, 2012). There exist several social norms that should not be broken, including respect for elders and parents. Confucianism has a strong reflection also in education: in respect for teachers, teacher-centered education, where teacher is a source and director of knowledge and s/he should not be questioned or argued with (Vo, 2014).

Collectivism

It is founded on serving the group. The goals of the group are valued over those of individual, with respect for authority, hierarchical roles, and relationships. Collective reflection in education can be summed up in a statement that it is more important to be the same as everyone else than to emphasize special knowledge. Thus, often Western teachers face the lack of students’ individual engagement during classes. Also, the notion of *Asian values* coined by Asian intellectuals in the 1990s., often linked to the human rights, was built upon collective values and on the opposition to Western individualism (Wacławczyk, 2013). Some authors (ex. Laungani, 2007) use the notion *communalism* while referring to family- and community-oriented society in East Asia (mainly India), but in fact the features describing communalist do not differ from those describing collectivism.

Large power distance

Power distance is a term used first by Geert Hofstede, a pioneer of cross-cultural psychology. Power distance is one of the five culture dimensions defined by Hofstede. It is the way in which power is distributed and the extent to which the lower ranking individuals accept unequal distribution. In Asia we observe

inequality in power distribution; the majority of Asian countries are large power distance ones (Boski, 2009).

Cultural influences on information literacy and information behavior

Cultural and linguistic differences can affect information literacy (Al-Muomen, Shaw, és Courtney, 2016). Asian students lack critical thinking skills, they are expected to receive information passively and learn all information given and not selected one. They do not use many sources while learning but usually limit to one. They do not often understand what plagiarism means. This is not a simple lack of knowledge on copyright and intellectual property issues. Confucius said “Who copies the big master, shows respect to him”. Confucianism declares the primacy of natural law [*Li*], based on moral rules over the positive law [*Fa*]. According to these rules, copying and imitating of someone else’s works were perceived as an indispensable element of cultural development of society. The authors themselves accepted this way of expressing respect and recognition to them (Jankowska, 2010).

Also, progressive Western teaching methods often do not work with Asian students, they often find it difficult to adapt to Western teaching and learning styles (Nguyen, 2011). Asian students sit quietly and listen attentively to the teacher. This kind of behavior is often misinterpreted as the lack of enough knowledge to take part in discussion or passivity. In fact, this is the way how the students express their respect to teacher. Hierarchy both in social and education system still plays an important role (Nguyen, 2011). What Hall (1977) defined as high- and low- context culture (Eastern and Western culture respectively) is not without meaning, too. In communication of a high-context culture very little information is transmitted in the coded, explicit part of the message, what is opposite to the communication in a low-context culture, where information is transferred in the explicit code. Also, the reaction on culturally inappropriate topics in Asia results in opinion that Asian students’ general knowledge is not scholarly enough. Although globalization has influenced Asia (and helped Asian countries develop very fast), there are still many topics that remain *taboo*. Asking Asian students about their opinion on, e.g., religion, war, poverty, or political system in their countries makes them uncomfortable.

Even though Asian universities are undergoing evolution in response to global education systems transformations, there are still the core, superior values important for Asian societies, therefore some changes cannot be applied entirely and immediately. It cannot be taken for granted that young Asians who

decide to study at European universities think in the same or similar way to their European peers.

Asian students at Western universities

There are several studies on international students' information literacy, search skills, or library experience. The majority were conducted in Australian and North American universities. Some of those studies focused on Asian, mainly Chinese, students (Ishimura, 2013; Ishimura, Howard, és Moukdad, 2007; Lewis, 1969; Liu és Winn, 2009; Mu, 2007; Zhang, 2006). The other studies found in the literature dealt with international students generally, however, in line with the current trends at the universities in the Anglosphere, the big group of respondents to those ones were also Asian students (Abdoulaye, 2002; Ferrer-Vinent, 2010; Hughes, 2005, 2010; Liao, Finn, és Lu, 2007; Martin, Maxey-Harris, Graybill, és Rodacker-Borgens, 2009; Onwuegbuzie és Jiao, 1997; Saw, Abbott, Donaghey, és McDonald, 2013; Son és Park, 2014).

In general, much effort was made to assess the information literacy level of these students and to identify the gaps in their library-oriented knowledge rather than to define the reasons of this situation.

In this paper I focus on ways of coping with differences in patterns of thinking, learning, reasoning, laws and rules. I attempt to indicate how academic libraries, by identifying students' cultural background and offering a tailored information literacy education, may help Asian students adapt to Western teaching and learning styles and face academic and cultural challenges.

Information literacy in multicultural context and a new role for academic libraries

All the factors discussed above should influence the construction of strategies, applied to information literacy education dedicated to Asian students coming at European universities. Paraphrasing Laungani's statement—*good research is not done in a social vacuum* (Laungani, 2007. p. 99)—good teaching must be done in sociocultural context. A prior knowledge is needed to make sense of certain situations or behaviors.

Academic libraries could become buffers between students and learning environment. To effectively empower Asian students in information literacy skills, first librarians need to identify students' cultural background. To do so,

they need to be able to define what *Hall* (1977) named cultural unconscious and understand out-of-awareness cultural processes. Hence, they need to learn more about the cultures represented by the students as well as learn more about the processes of students' analysis. Probably an intercultural training for information professionals, like the one suggested by *Qayyum* (2012), would be useful. It could also help in better analysis of students' work outcomes according to cultural models.

Academic libraries of those universities where many international students are enrolled could consider designing multi-lingual information access tools, like those tested and recommended by *Nzomo, Ajiferuke, Vaughan, és McKenzie* (2016).

And then, well-equipped in cultural, contextual knowledge, the librarians would prepare a tailored information literacy education program, patterned on already existing studies conducted by colleagues from the Anglosphere but adjusted to European educational context.

Summary

Undoubtedly, considering the topic of information literacy in cultural context is one of the current trends in studies of information users' and still remains to be discovered more deeply. As mentioned before, not little has been already done in Australia and North America. However academic environments of those countries have a common denominator which is English as the official language and so the language of didactics and all the tools in educational milieu (like e.g. library catalogs or information resources). In Europe the situation differs. English is not widely spoken in the majority of EU countries, so incoming international students and university staff must communicate in the language which is not a mother tongue for neither part of the didactic process. The application of the information literacy concepts and tools, theories of information studies and cross-cultural psychology as well as research methods in LIS and, wider, in social sciences might motivate academic libraries to establish successful programs of support for Asian students to assist in their study adventure at European universities and in life-long learning process after completion of university education.

References

- Abdoulaye, K. (2002): Information-Seeking Behaviour of African Students in Malaysia: a research study. *Information Development*, 18(3), 191–195. <https://doi.org/10.1177/026666602400837284>
- Al-Muomen, N., Shaw, D., és Courtney, M. (2016): “How will I know?” engagement with information resources: A comparison of undergraduates at Indiana and Kuwait Universities. *Library Review*, 65(4/5), 242–254. <https://doi.org/10.1108/LR-12-2015-0120>
- Association of College and Research Libraries. (2015): *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Retrieved from <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Boski, P. (2009): *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN - Academica Wydawnictwo SWPS.
- Ferrer-Vinent, I. J. (2010): For English, Press 1: International Students’ Language Preferences at the Reference Desk. *The Reference Librarian*, 51, 189–201. <https://doi.org/10.1080/02763871003800429>
- Hall, E. T. (1977): *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Hughes, H. (2005): Actions and Reactions: Exploring International Students’ Use of Online Information Resources. *Australian Academic és Research Libraries*, 36(4), 169–179. <https://doi.org/10.1080/00048623.2005.10755308>
- Hughes, H. (2010): International Students’ Experiences of University Libraries and Librarians. *Australian Academic és Research Libraries*, 41(2), 77–89. <https://doi.org/10.1080/00048623.2010.10721446>
- Irwin, H. (1996): *Communicating with Asia. Understanding people and customs*. St. Leonards, NSW, Australia: Allen és Unwin.
- Ishimura, Y. (2013): Information Behavior and Japanese Students: How Can an Understanding of the Research Process Lead to Better Information Literacy? *Public Services Quarterly*, (9), 20–33. <https://doi.org/10.1080/15228959.2013.758977>
- Ishimura, Y., Howard, V., és Moukdad, H. (2007): Information literacy in academic libraries: assessment of Japanese students’ needs for successful assignment completion in two Halifax universities. *The Canadian Journal of Information and Library Science*, 31(1), 1–26.
- Jankowska, M. (2010): Pojęcie autora oraz prawo do autorstwa utworu w wybranych systemach prawnych państw azjatyckich. In J. Marszałek-Kawa (Ed.), *Wartości azjatyckie. Polityka i prawa człowieka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek (pp. 361–390): Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Koltay, T., Spiranec, S., és Karvalics, L. Z. (2016): *Research 2.0 and the future of information literacy*. Amsterdam [etc.]: Elsevier: Chandos Publishing.
- Laungani, P. D. (2007): *Understanding cross-cultural psychology. Eastern and Western perspectives*. London: Sage.
- Lewis, M. G. (1969): Library Orientation for Asian College Students. *College és Research Libraries*, 30(3), 267–272.
https://doi.org/10.5860/crl_30_03_267
- Liao, Y., Finn, M., és Lu, J. (2007): Information-Seeking Behavior of International Graduate Students vs. American Graduate Students: A User Study at Virginia Tech 2005. *College és Research Libraries*, 68(1), 5–25.
- Liu, G., és Winn, D. (2009): Chinese Graduate Students and the Canadian Academic Library: A User Study at the University of Windsor. *The Journal of Academic Librarianship*, 35(6), 565–573.
<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2009.08.001>
- Martin, C. K., Maxey-Harris, C., Graybill, J. O., és Rodacker-Borgens, E. K. (2009): Closing the Gap: Investigating the Search Skills of International and US Students: An Exploratory Study. *Library Philosophy and Practice*, (October). Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.pl/éshttpsredir=1ésarticle=1303éscontext=libphilprac>
- Mu, C. (2007): Marketing academic library resources and information services to international students from Asia. *Reference Services Review*, 35(4), 571–583. <https://doi.org/10.1108/00907320710838390>
- Nguyen, C. T. (2011): How are cultural influences reflected in perceptions of Vietnamese students studying at Australian universities? In T. Desmond (Ed.), *The Asian Conference on Education 2010 – “Globalisation or Internalisation?”*. December 2-5 2010, Osaka, Japan. *Official Conference Proceedings* (pp. 763–774): Osaka: The International Academic Forum. Retrieved from http://papers.iafor.org/conference-proceedings/ACE/ACE2010_proceedings.pdf
- Nzomo, P., Ajiferuke, I., Vaughan, L., és McKenzie, P. (2016): Multilingual Information Retrieval és Use: Perceptions and Practices Amongst Bi/Multilingual Academic Users. *Journal Of Academic Librarianship*, 42(5), 495–502.
<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.06.012>
- Onwuegbuzie, A. J., és Jiao, Q. G. (1997): Academic library usage: a comparison of native and non-native English-speaking students. *The Australian Library Journal*, 46(3), 258–269. <https://doi.org/10.1080/00049670.1997.10755807>

- Qayyum, M. A. (2012): Designing and Intercultural Training Framework for Information Professionals. *Reference és User Services Quarterly*, 51(3), 226–230.
- Saw, G., Abbott, W., Donaghey, J., és McDonald, C. (2013): Social media for international students - it's not all about Facebook. *Library Management*, 34(3), 156–174. <https://doi.org/10.1108/01435121311310860>
- Son, J.-B., és Park, S.-S. (2014): Academic experiences of international PhD students in Australian higher education: From an EAP program to a PhD program. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), 26–37. <https://doi.org/10.1080/18334105.2014.11082017>
- Stępień, M. (2012): Confucianism 2.0. In J. Marszałek-Kawa (Ed.), *Is the 21st Century The Age of Asia? Deliberations on culture and education* (pp. 20–41). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Tripathi, M., Chand, M., Sonkar, S. K., és Jeevan, V. K. J. (2017): A brief assessment of researchers' perceptions towards research data in India. *IFLA Journal*, 43(1), 22–39. <https://doi.org/10.1177/0340035216686984>
- Vo, T. H. Y. (2014): Cultural Differences: A Barrier to Native English Teachers in English as Foreign Language Contexts. *VNU Journal of Foreign Studies*, 30(1), 63–72.
- Vu, L. T. H., Le, L. C., és Muhajarine, N. (2013): Multilevel Determinants of Colleges/Universities Enrolment in Vietnam: Evidences from the 15% Sample Data of Population Census 2009. *Social Indicators Research*, 111, 375–386. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0011-2>
- Wacławczyk, W. (2013): The Western View of Human Rights and “Asian Values.” In J. Marszałek-Kawa (Ed.), *Dilemmas of contemporary Asia : deliberations on culture and education* (pp. 98–109). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zhang, L. (2006): Communication in academic libraries: an East Asian perspective. *Reference Services Review*, 34(1), 164–176. <https://doi.org/10.1108/00907320610648842>

Abstract

European universities have opened their doors to the students from beyond European Union, mostly from Asian countries. However, students coming to Europe may face at once not only a culture shock but also a linguistic and informational one. In this paper I (1) briefly explain the cultural background of Asian students; (2) argue for the work on cultural differences to understand them by the European educators; (3) advocate for empowering the incoming students with information literacy skills, to allow them to feel self-confident in searching for reliable, evaluated information; to help them understand how the cultural differences are produced, so they can deal better with the classroom behaviors of teachers and peers, the discussed topics, and ameliorate their communication skills.

A teljes körű nevelés lehetőségei – Kutatási eredmények elemzése pályakezdőknek a tanórán kívüli tanulói tevékenységek szervezéséhez, azaz a csengőszó rejtett üzenete

Fodor Zoltán

Kicsengettek?

A csengőhangok közötti tanítási, tanulási folyamatról már sokat, habár még mindig nem eleget tudunk, ha egyáltalán teljesen megismerhető ez a periódus. Ismerjük a tanári szereppel együtt járó főbb követelményeket, viselkedésformákat. Jól körülhatárolt elvárásaink vannak a diákjainkra vonatkozóan is. Tanításunk tartalmi és módszertani formáit ismerjük, hiszen ezek nagy részét a képzés során elsajátítottuk, majd a pályakezdés éveiben közvetlen mentori segítséggel aktualizáltuk, és beépítettük saját napi rutinunkba. De az óra utáni és az azt megelőző hosszabb-rövidebb időtartamra szorító szünetben, vagy úgy általában a tanórán kívüli munkánk során mi történik a pedagógusszerepünkkel? Vannak-e erre vonatkozó tevékenységsémáink, amelyek segítik iskolai céljaink megvalósulását? Ha a szünetidő része a munkavégzésünknek, akkor a tanári felügyelet biztosítása mellett milyen tevékenységek tekinthetők munkának? Ha a szünet a pedagógus privát idejének tekinthető, akkor miként tekintünk a diákok tanórák közötti szüneteire? Együtt, csoportban vagy egyedül töltik a gyerekek szívesebben az iskolai szabadidőt? Van-e a tanulói csoportformálódásnak bármiféle szabályszerűsége? Vannak-e, kellenek-e nevelési, netán oktatási tanári potenciálmegnyilvánulások a szünet idejében? Ezen kérdések zöme ráadásul nem a pedagógusképzés során elsajátítható válaszokat ad. A pályát kezdő pedagógusoknak pedig a rájuk jellemző sajátos problémahalmazon kívül esnek ezek a kérdések, hiszen olyan aprócskának tűnnek. Pedig ezen röpké időszakokra szabdalt, néha üresjáratoknak tekintett időszakok gyakran a teljes tanítási nap tekintetében minimum 45 percet, sok esetben 1 órát, lyukasórákkal és az ebédidő biztosításával pedig ennél is többet jelentenek. Ilyen összefüggésben azonban fölmerül a kérdés, hogy szükséges-e a herbartianus pedagógia alapjaira épült „zárt iskolák” tovább „turbóztatása”? Hatékony-e mindent akkurátusan megtervezni, megszervezni, regulálni, a gyermekeket a tanórák között is kézben tartani, az engedetleneket betörni, pedagógiailag irritálni, ezzel ellenállásukat fokozni? Egy magyar diák a fennálló rendelkezéseknek megfelelően

közel 13 000 tanórán vesz részt a tankötelezettségi időszak alatt. Mindemellet közel 1200 órát tölt el tanórák közötti szünetekkel, ami 50 napnak felel meg. Mind a két számadat jelentős érték, kivált a teljes körű nevelés lehetőségeinek figyelembevételével. A szünetekről azonban manapság csak tartalmi és célmegfeleltetés nélkül szólhatunk, és azok idejének változatosságáról beszélhetünk csupán. A legfőbb baj az, ha mi, a felkészült nevelők nem biztosítunk módot az aktív és a passzív pihenés lehetőségeire és legfőképpen a játék legváltozatosabb formáira. Amit a jelenlegi rendelethez képes hozzárendelni a mai magyar iskolai gyakorlat, az a már említett herbartiánusi felfogásban szervezett forma. Felügyelni a diákok szabadidejét az adott házirend kereteit betartatva diákkal, tanárral. Engedünk ugyan lazulni, játszani, szórakozni vagy csak egyszerűen semmit tenni, de vigyázó szemekkel és néha rosszalló pillantással nyugtázzuk az egyéni választásokat, még a játék közbeni megnyilvánulásokat is. Freud óta tudjuk, hogy a játék a vágyak kivetítése, és már Rousseau is úgy vélte, hogy a játék maga a tanulás, ahol pedig nem ez az uralkodó elem, ott a tanulás mindig nehezített és akadályozott lesz. Jelen korunk neveléslélektani kutatói már megállapították, hogy a tinédzserek is játszanak. Sőt. Talán a legaktívabbak ezen a téren. Naponta játszanak fenotípusuk összes lehetőségével éppúgy, mint a rájuk váró – még elkötelezettség nélküli – felnőtt szerepekkel. Ezúttal már nem a homokból és kevés vízből gyúrt gömböcske lesz a hamburger, hanem az osztálybulira készített valódi alapanyagokból álló. Huizinga (Huizinga, 1949) elmélete szerint összefoglalva a játék anyagi érdektől, vagy más haszonszerzéstől mentes, külön erre a célra rendelt időben és helyen megy végbe, meghatározott szabályok szerint, közösséget formálva. Vajon a lassan százéves elméletnek megfelel a ma iskoláinak szabadidős tevékenysége? Vagy a nevelés egyes mozzanataiban elengedhetetlen herbartiánus gondolkozás érvényesül a szünetek szabadidejében is? A válaszom bizonytalan. Többségében iskoláink működési szabályzatai és házirendje a tanulók testi épségét szem előtt tartva tanári ügyeletet működtetnek az oktatásszervezés időbe rendezett formájaként. Ez a prioritás jelentős. A szülő abban a hitben adja professzionális nevelők kezébe gyermekét minden reggel, hogy a gyermekek fejlődése nem gátlódik, nem sérül sem lelki, sem testi vonatkozásban. Így ezzel a felügyelettel mint szükségyszerű formával nincs is gond. A módszertana azonban kétségeket ébreszt. A játék szervezésében, lebonyolításában, vagy akár a játékban is aktívan részt vevő pedagógus jól megvalósítja ezt a feladatot, amennyiben a játék lényegét tiszteletben tartja, és mindeközben ha kell segít, ha baj van intézkedik. A pusztán felügyelő tanár jelenléte sok esetben – főleg a nagyobb gyermekeknél és kivált a tinédzsereknél – gyakran kontraproduktív. Vannak azért kivételek is. Az Egyesült Államokbeli Maine állam Bethel városában lévő Gould Academy

egy jól ismert bentlakásos magániskola. Az 1990-es években már kiválóan alkalmazta a szünetek aktív és passzív pihenési formáinak változatait. A reggeli fizikai felfrissülésben kortól függetlenül mutattak példát a tanárok a diákoknak még akkor is, amikor természetesen már nem ők értek célba elsőként. A reggeliztetés során a konyhai személyzet munkáját, a felszolgálat, a mosogatást, az ételmaradékok szortírozását is diákok végezték, ezúttal is tanárukkal együtt. Óriási szerepe volt ennek a módszernek a fenntartható világra nevelésben is. Hétköznapokon a reggeli utáni idő a tanórákra készüléssel folyt, majd nyolc óra után – az első tanóra előtt – a színházteremben gyűlt össze az iskola teljes közössége. Ezen reggeli alkalommal az iskolához tartozó felnőttek – nem csak tanárok – és gyakran diákjaik álltak ki a színpadra bemutatva olyan gondolatokat, eseményeket, ötleteket, kísérleteket, színdarabrésztleteket, amelyek minden alkalommal eredményesen szolgálták a nap intellektuális részének kezdetét. A kilencvenperces órák közötti húsz perc szünetben volt lehetőség aktívan és passzívan pihenni. Ezen túl, mivel szinte valamennyi tanár hirdetett napi szabadidős tevékenységeket a reggeli színháztermi együttlét végeztével, ezekben a 20 percekben készültek elő a tanárok a délutáni alkalmakra. Ezek mindegyike alapvetően nevelő jellegű volt, jóllehet rengeteg oktatási tartalommal is bírt, de nem ezek elsajátítása, hanem az ezekhez történő érzelmi viszonyok kialakítása, a tanulói világlátás formálása volt ezek célja. Ezek apró példák ugyan, de jelen munkámban arra az elvre kívánom felhívni a figyelmet, hogy van olyan idő, ami legalább annyira jelentős nevelési hatással bír, mint maga a klasszikus tanóra. Másképp ugyan és elhatárolt időben, térben, de hatékonyan tudja szolgálni a gyermekek fejlődését. Fejlődéslélektani okokból eredően a fiatalabb gyermekek kevésbé preferálják a koedukált gyerekcsoportokat a szünet ideje alatt. Ugyancsak fiziológiai és főként pszichikai okokból a fiúk még több térre vágnak a szünetben. A lányok sokkal praktikusabban élnek az adott néhány percnyi szabadsággal. Az alábbiakban kifejtett vizsgálatomat ezen megfigyelésekre alapozva, egy populációszámban csekély, de életkori sajátágaiban és nemzetiségében változatos összetételű vizsgálati csoporttal végeztem 2017 áprilisában. Tanárok és tanulók szüneti tevékenységeiről tájékozódтам online kérdőív formájában. Itt most csak a tanulói válaszok értékelését kívánom megosztani, azok közül is azokat, amelyekben a kis mintaelemszám ellenére is teljes képet lehetett kapni a válaszokból.

A szünetbeli tanulói tevékenységekről készített kérdőívre adott tanulói válaszok statisztikai elemzése

A kérdőívet összesen 64 diák töltötte ki: 31 lány és 33 fiú. A válaszadók évfolyamainak eloszlása az alábbi 1-es számú táblázatban található.

Évfolyam	Gyakoriság	Százalékos arány	Kumulatív eloszlás
1	5	7,81	7,81
2	2	3,13	10,94
3	1	1,56	12,50
4	1	1,56	14,06
5	3	4,69	18,75
6	9	14,06	32,81
7	3	4,69	37,50
8	19	29,69	67,19
9	3	4,69	71,88
10	7	10,94	82,81
11	6	9,38	92,19
12	5	7,81	100,00
Összesen	64	100	

1. táblázat

Kérdőívet kitöltők évfolyambeli gyakorisága, aránya és eloszlása

Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy a diákok kivel, illetve mivel töltik a tanórák közötti szüneteket. Az is érdekelt, hogy mennyire elégedettek a diákok a rövid, illetve hosszú szünetek hatékonyságával, illetve hogy megfelelőnek tartják-e a szünetek napi beosztását. Az első kettő elégedettségi mutatót 1-től

5-ig terjedő skálán értékelték a diákok, a harmadikat pedig 1-től 10-ig pontozták. A változók leíró statisztikáit a 2. táblázatban nem szerint, a 3-ban pedig életkor szerint jegyzem le.

Elégedettségi Mutató	Összesen		Fiúk		Lányok	
	Átlag	Stand. Dev	Átlag	Stand. Dev	Átlag	Stand. Dev
Rövid szünettel	1,81	1,09	1,51	1,00	2,21	1,18
Hosszú szünettel	4,28	0,92	3,93	1,06	4,65	0,55
Napi beosztással	7,43	1,88	7,15	1,87	7,74	1,88

2. táblázat
Nemek szerinti elégedettségi átlagok

Elégedettségi Mutató				Alsósok		Felsősök		Középiskolások	
				Átlag	Stand. Dev	Átlag	Stand. Dev	Átlag	Stand. Dev
Rövid szünettel				1,55	0,73	2,12	1,22	1,43	0,87
Hosszú szünettel				4,44	1,01	4,24	1,10	4,28	0,46
Napi beosztással	8,33	1,32	7,26	1,90	7,33	2,03			

3. táblázat
Életkor szerinti elégedettségi átlagok

Összességében – első ránézésre – úgy tűnik, hogy a lányok minden mutatóban elégedettebbek, mint a fiúk a tanórák közötti szünetekkel, amit az alábbiakban hipotézisvizsgálattal is bizonyítok. Életkor és elégedettség között első ránézésre nincsen szisztematikus korreláció, habár a rövid szünettel való elégedettség úgy tűnik, enyhén non-monotonikus az életkorral összevetve. Leíró statisztikáimat a szünetek minőségi eltöltésével folytatom. A 4-es jelű táblázatban összefoglalom, hogy a lányok, illetve a fiúk mivel, illetve kivel töltik szabadidejüket az iskolában. A 4. táblázatban a bal oldali oszlopban felsorolt kérdésekre pozitív választ adó diákok százalékos arányát jegyzem fel.

Állítás: Szüneteim ... töltöm	Fiúk	Lányok	Alsósok	Felsősök	Középiskolások	Összesen
Fiúkkal-lányokkal	33%	45%	0%	41%	52%	39%
Csak fiúkkal	63%	0%	56%	38%	14%	32%
Csak lányokkal	4%	55%	44%	21%	34%	28%
Osztálytársaimmal	45%	68%	0%	62%	71%	56%
Idősebbekkel	25%	13%	22%	24%	10%	18%
Tanáraimmal	12%	16%	78%	0%	10%	14%
Fiatalabbakkal	18%	3%	0%	14%	9%	12%
Kedvteléssel	64%	48%	100%	68%	19%	56%
Készüléssel	36%	52%	0%	32%	81%	44%
Áll-e pedagógus a rendelkezésemre?*	58%	65%	100%	53%	57%	61%
Át kell-e alakítani a szünetek rendjét?*	27%	26%	22%	29%	24%	27%

*Ezen kérdésekre az igennel válaszolók arányát jelzi a táblázat.

(Az azonos színnel jelölt sorok százalékainak összege 100, oszloponként.)

4. táblázat

A pozitív választ adók arányainak eloszlása

Elemzés

Az alábbiakban tapasztalataimra, a fent felvázolt stasztikákra, illetve a szakirodalomra

hagyatkozva, a következő négy hipotézist állítom fel, mindegyiket hipotézisteszttel, illetve regresszióanalízissel bizonyítom.

1. A lányok elégedettebbek a szünetekkel, hamarabb feltöltődnek, és ez az eredmény független attól, hogy kivel, illetve milyen tevékenységgel töltik a szünetet.
2. A diákok életkori sajátosságai szerint, ahogy idősödnek, egyre szívesebben vesznek részt koedukált elfoglaltságokban, és ez független attól, hogy készüléssel vagy kedvteléssel foglalkoznak a szünetben.
3. A diákok szeretik igényelni a pedagógus segítségét, ahelyett, hogy kérés nélkül kapnák azt. A tanári jelenlét kontraintuitív módon inkább elrettenti a diákokat a készüléstől a szünetek alatt. Ez az eredmény független nemtől, életkortól.

4. Az idősebb diákok egyre többet készülnek a következő tanórára, és ez az eredmény független nemtől, illetve attól, hogy kivel töltik a diákok a szüneteket.

1. Hipotézis

Legelőször egyszerű kéts csoportos t-tesztel bizonyítom, hogy a lányok és fiúk között statisztikailag számottevő a különbség a szünetekkel való elégedettségi szintekben. Az eredményeket az alábbi, 5-ös számú táblázatban közlöm. Ebben a táblázatban a rövid szünetekkel való elégedettségi mutatókat hasonlítom össze fiúk és lányok között.

	N	Átlag	St. Hiba	St. Dev	95%-os bizalmi interv.	
Fiúk	33	1,51	0,17	1,00	1,16	1,87
Lányok	31	2,12	0,20	1,12	1,72	2,54
Összesen	64	1,81	0,13	1,10	1,54	2,09
Különbség		-0,61	0,27		-1,14	-0,08

5. táblázat

A kéts csoportos t-teszt statisztikai – a fiúk és a lányok elégedettségi szintjei a rövid szünetekkel. N a megfigyelések számát jelöli.

Ahogy az látszik, a fiúk és lányok elégedettségében fellelhető különbség 95%-os bizalmi intervallumon belül negatív, ami azt jelenti, hogy a lányok jóval elégedettebbnek tűnnek a tanórák közti szünetekkel. A nullhipotézisem az, hogy a két átlag megegyezik, azaz

$$\mu_{fiúk} = \mu_{lányok}$$

Ezt a nullhipotézist azonban az alternatív hipotézis javára elvettem. A t-statisztika -2,31.

Az alternatív hipotézis, miszerint

$$\mu_{fiúk} \neq \mu_{lányok}$$

azt eredményezi, hogy annak a valószínűsége, hogy a T-érték abszolútértéke magasabb mint a t-statisztika abszolútértéke igen kicsi, mindössze 2,4%. Így valószínűbb kimenetel, hogy a két átlag nem egyezik meg. Azt, hogy az eredmény mennyire robusztus, lineáris többváltozós regresszióanalízissel döntöttem el. Az eredmény a 8. táblázatban található. Valóban, a lány-bináris változó, amelynek értéke 1, ha a válaszadó lány, és 0 ha a válaszadó fiú, statisztikailag szignifi-

kánsan (bőven 95%-os konfidencia-intervallumon belül, mivel a standard hiba igen kicsi az együttthatóhoz képest) befolyásolja a rövid szünetekkel való elégedettséget. Átlagban 0,55 ponttal ad többet erre a mutatóra egy lány, mint egy fiú. Azért van szükség lineáris regresszióanalízisre, mert az eredményt más is befolyásolhatja, például tevékenység, vagy az, hogy a szünetet kivel tölti el a diák, de kontrollálva ezekre a hatásokra, ami a táblázat második sorában található, az eredmény megmarad. Az alábbi 6-ik illetve 7-ik táblázatban a hosszú szünetekkel, illetve a szünetek napirendi beosztásával való elégedettségi mutatók stasztikáit mutatom be. Mindkét esetben nullhipotézisem, hogy a fiúk és lányok által jelentett átlagértékek megegyeznek, de mindkét esetben elvetem ezt a hipotézist az alternatív javára, amely szerint az átlagok különböznek. A hosszú szünetek esetében annak a valószínűsége, hogy a T-érték abszolútértéke nagyobb mint a t-stasztika abszolútértéke, mindössze 0,15%. Így az átlagok egyezése nagy bizalommal elvethető. A napirendi beosztással való elégedettség esetében 10% az esélye annak, hogy a T-érték kisebb a t-stasztikánál, ami azt jelenti, hogy a nullhipotézist 90%-os konfidencia-intervallumon belül elvettem annak a javára, hogy a fiúk által jelentett érték átlaga kisebb, mint a lányok által jelentett érték átlaga.

	N	Átlag	St. Hiba	St. Dev	95%-os bizalmi interv.	
Fiúk	33	3,93	0,18	1,06	3,56	4,31
Lányok	31	4,65	0,10	0,55	4,44	4,85
Összesen	64	4,28	0,11	0,92	4,05	4,51
Különbség		-0,71	0,21		-1,13	-0,28

6. táblázat

A kétcsoportos t-teszt statisztikái – a fiúk és a lányok elégedettségi szintjei a hosszú szünetekkel. N a megfigyelések számát jelöli.

	N	Átlag	St. Hiba	St. Dev	95%-os bizalmi interv.	
Fiúk	33	7,15	0,33	1,87	6,49	7,82
Lányok	31	7,74	0,34	1,88	7,05	8,43
Összesen	64	7,44	0,24	1,88	6,97	7,91
Különbség		-0,59	0,46		-1,53	0,35

7. táblázat

A kétcsoportos t-teszt statisztikái – fiúk és lányok elégedettségi szintjei a szünetek napirendjével. N a megfigyelések számát jelöli.

Az alábbi 8. táblázatban lineáris regresszióanalízissel bizonyítom, hogy mindhárom mutatónak statisztikailag szignifikáns determinánsa a diák neme, és ez a hatás megmarad akkor is, ha más tényezőkre való tekintettel kontrollálom a regressziókat – ebben az esetben tevékenységgel, illetve azzal, hogy a diák kivel tölti a szünetet. Az első sorban a függőváltozót azonosítom. Az oszlopokban többek között a regressziós együtthatókat (alábbiakban a β -kat) jelölöm, zárójelekben pedig a koefficiens standard hibáit. Mindhárom mutató esetében az alábbi modellt becslöm meg, hagyományos legkisebb négyzetek módszerével:

$$y_i = \alpha + \beta_1 \text{ nem} + \gamma' \text{ partner} + \delta' \text{ tevenyseg} + \varepsilon_i \dots\dots\dots$$

	Rövid szünettel elég.		Hosszú szünettel elég.		Beosztással elégedett	
Nem	0,61**(0,3)	0,6*** (0,3)	0,7***(0,2)	0,7***(0,2)	0,6 (0,5)	0,7 (0,4)
Tanárral		0,05 (0,5)		0,3 (0,4)		1,9**(0,9)
Osztálytárssal		0,8* (0,5)		0,2 (0,4)		-0,1 (0,7)
Idősebbekkel		0,5 (0,5)		0,3 (0,4)		1,9**(0,8)
Játékkal		0,4 (0,3)		0,1 (0,2)		-0,5 (0,4)
Konstans	1,5***(0,2)	0,8* (0,4)	3,9***(0,1)	3,7***(0,4)	7,15 (0,3)	6,9***(0,7)
R-négyzet	0,08	0,09	0,15	0,17	0,02	0,25
Megf. száma	64	64	64	64	64	64

8. táblázat
Regresszióanalízis.

A független változók mind binárisak. A “Nem” változó értéke 1, ha lány a válaszadó, és 0, ha fiú a válaszadó. A “Tanárral” változó esetében 1 az érték, ha a diák a tanárral tölti a szünetet, és 0 minden más esetben (és így tovább). A többkategóriás bináris változó esetében, ami itt az, hogy a diák kivel tölti a szünetet, a kihagyott kategória a “Fiatalabbakkal” töltött idő. Az itt jelölt együtthatók az ettől a kategóriától való eltérést jelzik. ***: statisztikailag szignifikáns együttható 1%-os hibahatáron belül. **: statisztikailag szignifikáns együttható 5%-os hibahatáron belül. *: statisztikailag szignifikáns együttható 10%-os hibahatáron belül.

A beosztással való elégedettség gyenge hipotézisteszt eredményei itt is megmutatkoznak. Nem tapasztalható nagy bizalommal kijelenthető statisztikai különbség lányok és fiúk között. A többi esetben viszont igen.

2. Hipotézis

Azt kívánom bebizonyítani, hogy életkoruk előreheladtával a diákok gyakrabban töltik idejüket koedukált környezetben. Ugyanitt végezhetnék varianciaanalízist az alapján, hogy a diák alsós, felsős, illetve középiskolás, mégis célszerűbbnek érzem logisztikus regresszió lefuttatását. Ez azt mutatja meg, hogy vajon igaz-e, hogy ahogy egyre magasabb osztályba kerül a diák, úgy nő a hajlandósága fiúkkal és lányokkal együtt tölteni a szünetet. Stasztikailag szólva, itt annak a valószínűségét becsülöm meg, hogy a diák hajlandó-e koedukáltan tölteni a szünetet. Először csak az évfolyamot teszem a modellbe független változóként, majd ezt kibővíttem más kontrollváltozókkal (ami elsősorban fontos kontrollváltozó az a nem), és az eredmény robosztus. Kauzalitást ugyan nem feltételezek, mivel a jelenlegi kutatás nem ad lehetőséget instrumentális változókkal való számításokra (részletes megvitatása ennek a 3. hipotézisben található, alább). A 9. táblázat a következő modell logisztikus regresszióval történő megbecslésének eredményeit mutatja (amennyiben valami jelzés eltér a 9. táblázatban alkalmazottól, úgy azt a táblázat alatti jegyzetben dokumentálom):

$$\text{Pr}(\text{Koed})_i = \alpha + \beta^1 \text{ evfolyam} + \gamma^1 \text{ partner} + \delta^1 \text{ tevekenyse}g + \vartheta^1 \text{ nem} + \varepsilon_i \dots \dots \dots (2)$$

	Pr(Koed)		
Évfolyam	0,44*** (0,13)	0,44*** (0,14)	0,42*** (0,16)
Nem		0,56 (0,58)	0,12 (0,68)
Tanárral			16,10 (1204,10)
Osztálytárssal			16,46 (1204,10)
Idősebbekkel			14,19 (1204,10)
Játékkal			0,78 (0,75)
Konstans	-3,92*** (1,17)	-4,23*** (1,25)	-20,13 (1204,11)
Pseudo R-négyzet	0,18	0,19	0,34
Megf. száma	64	64	64

9. táblázat

Regresszióanalízis.

A független változók mind binárisak. A “Nem” változó értéke 1, ha lány a válaszadó, és 0, ha fiú a válaszadó. A “Tanárral” változó esetében 1 az érték, ha a diák a tanárral tölti a szünetet, és 0 minden más esetben (és így tovább). A többkategóriás bináris változó esetében, ami itt az, hogy a diák kivel tölti a szünetet, a kihagyott kategória a “Fiatalabbakkal” töltött idő. Az itt jelen-

tett együtthatók az ettől a kategóriától való eltérést jelzik. ***: statisztikailag szignifikáns együttható 1%-os hibahatáron belül. **: statisztikailag szignifikáns együttható 5%-os hibahatáron belül. *: statisztikailag szignifikáns együttható 10%-os hibahatáron belül.

Mindhárom specifikációban látható, hogy az egy évfolyamot való ugrás igen szignifikánsan növeli annak az esélyét, hogy a diák fiúkkal és lányokkal együtt töltsse az idejét. Ez az eredmény minden más hatástól független.

3. Hipotézis

Ez a hipotézis a legérdekesebb, és ez tartalmazza a legtöbb tanácsot azzal kapcsolatban, hogy mi is a szerepe a tanárnak a szünetek alatt. Érdekes módon a tanári jelenlét inkább elrettentí a diákat a készüléstől, amely nemigen produktív hatás. Összességében a tanári felügyelet kontrolláló jellege limitálja a szabadidő-eltöltés hatékonyságát. Ezt a korrelációt mind hipotézistesztel, mind többváltozós regresszióanalízissel bizonyítom. Ugyanakkor ez a kérdés jóval mélyebb vizsgálatot érdemel. A korreláció itt nem feltétlenül jelent ok-okozati összefüggést, hiszen a tanár jelenlétének érzékelése függhet rengeteg más dologtól, például érdemjegytől, egyéb rejtett szimpátiáktól, amelyeket itt nem tudok megfigyelni. Így a kihagyott-változó elcsúszás számottevő probléma itt. A tanár jelenléte endogén regresszorral változik, ugyanakkor nincs módomban itt instrumentális változókkal dolgozni, a kérdőív nem elég tágas ehhez. A jövőben ugyanakkor gyűjtök majd erre vonatkozó több adatot. Ahhoz, hogy egy instrumentális változó megfelelő lehessen az endogén változó "helyettesítésére", két kritériumnak kell megfelelnie: i. magas korreláció az eszközváltozó és az endogén változó között, de a hibatenyezővel ne korrellálódjon, ii. a függő változót csak az endogén változóra gyakorolt hatása által befolyásolja. Ilyen eszközváltozó jelenleg nem áll rendelkezésemre.

Először tehát hipotézistesztet alkalmazok, és megfigyelem, hogy azok a diákok kevesebbet foglalkoznak készüléssel a szünetben, akik úgy érzik, hogy tanár jelenlétében töltik a szünetet. A kéts csoportos t-teszt statisztikáit alább, a 10. táblázatban jelölöm. A nullhipotézis itt is az, hogy a készülő diákok aránya ugyanaz tanár jelenlétében, mint tanár nélkül. Mivel annak az esélye, hogy a T-érték abszolútértéke nagyobb mint a t-stasztika abszolútértéke (amely itt 2,14) rendkívül alacsony (3,14%), 95%-os konfidencia-intervallumon belül a nullhipotézist elvetem.

	N	Átlag	St. Hiba	St. Dev	95%-os bizalmi interv.	
Nincs tan.	25	0,60	0,10	0,50	0,39	0,81
Van tanár	39	0,33	0,07	0,48	0,18	0,48
Összesen	64	0,44	0,06	0,50	0,31	0,56
Különbség		0,27	0,12		0,02	0,52

10. táblázat

A szünetben készülő diákok aránya tanár jelenlétében és anélkül.

Mint ahogy látszik, a két csoport közötti különbség a 95%-os bizalmi intervallumon belül mindenhol pozitív, így az eltérés bizonyos. Az alábbiakban logisztikus regresszióval bizonyítom, hogy az eredmény független nemtől és más egyéb tényezőktől. A specifikáció ugyanaz, mint a 2-es egyenletben, azzal a különbséggel, hogy most a készüléssel eltöltött szünet valószínűségét becslém meg. Az eredmények a 11. táblázatban találhatók.

	Pr(készülés)			
Tanári jelenlét	-1,1** (0,53)	-1,2** (0,55)	-1,53** (0,66)	-1,74** (0,76)
Évfolyam				0,61*** (0,18)
Nem		0,77 (0,54)	0,43 (0,59)	0,60 (0,69)
Tanárral			0,49 (1,29)	1,63 (2,23)
Osztálytárssal			1,81 (1,04)	1,29 (1,10)
Idősebbekkel			0,06 (1,12)	0,67 (1,27)
Konstans	0,41 (0,41)	0,08 (0,46)	-0,66 (0,88)	-5,4*** (1,72)
Pszedo R-négyzet	0,05	0,07	0,16	0,35
Megf. száma	64	64	64	64

11. táblázat

Regresszióanalízis.

A független változók mind binárisak. A “Nem” változó értéke 1, ha lány a válaszadó, és 0, ha fiú a válaszadó. A ’tanári jelenlét’ változó értéke 1, ha a diák úgy érzi, hogy áll tanár a rendelkezésére a szünetek alatt, és 0 más esetben. A “Tanárral” változó esetében 1 az érték, ha a diák a tanárral tölti a szünetet, és 0 minden más esetben (és így tovább). A többkategóriás bináris változó esetében, ami itt az, hogy a diák kivel tölti a szünetet, a kihagyott kategória a “Fiatallal” töltött idő. Az itt jelentett együtthatók az ettől a kategóriától való eltérést jelzik. ***: statisztikailag szignifikáns együttható 1%-os hibahatáron belül. **: statisztikailag szignifikáns együttható 5%-os hibahatáron belül. *: statisztikailag szignifikáns együttható 10%-os hibahatáron belül.

Ahogy látszik, a tanári jelenlét elrettenti a diákokat a készüléstől, és ez minden más hatástól független, attól is, hogy a diák amúgy a tanárral tölti-e a szünetet. Behatóbb elemzés szükséges felderíteni az igazságot ezzel a rendkívül érdekes korrelációval kapcsolatban. Vajon milyen más tanulói szabadidős tevékenységekben gátló faktor a tanár passzív, felügyelő jelenléte? Feltételezem, sok esetben. De jelen mérésem és elemzésem csak a következő órára hangolódásra, a felkészülésre terjed ki, amely ugyanakkor talán a legmeglepőbb. Ennél bármely más tanulói tevékenység kézenfekvőbb lehetett volna.

4. Hipotézis

Itt azt kívánom megfigyelni, hogy az életkor függvényében miként változik a diákok felkészülési ideje a szünet alatt. Ugyanakkor ez a hipotézis némiképp inkább kiegészítése a fenti hipotézisnek, ahol bizonyítottam a korrelációt, hogy a tanár jelenléte elrettenti a diákokat a készüléstől. Így kérdés az, hogy ez a fenti korreláció megmarad-e az évfolyam jelenlétével a regresszióban, illetve, hogy a szignifikáns tanári hatás mellett az évfolyam szignifikánsan tudja-e befolyásolni a készülés valószínűségét. A válasz ezekre a kérdésekre igen, és ugyancsak a 11. táblázatban figyelhető meg a korreláció, az utolsó oszlopban. A specifikáció és a metodológia ugyanaz, mint fentebb. Az egyetlen eltérés, hogy hozzáadtam a regresszióhoz az évfolyamváltozót, és így demonstrálom, hogy ahogy évfolyamot ugrik a diák, úgy szignifikánsan növekszik a valószínűsége annak, hogy készüléssel tölti a szünetet. Ez az eredmény minden mástól független, és nem befolyásolja azt az eredményt sem, hogy a tanári jelenlét elrettenti a diákokat a készüléstől. Sőt, az előző eredményt ez az inklúzió csak erősíti, továbbá a modell magyarázóértékét, a pseudo R-négyzetet mindez drámaian növeli.

BECSENGETTEK!

A szünetnek vége. A feltöltődés, az újabb tevékenységre hangolódás így vagy úgy, de megtörtént. A tanulók – ha pedagógiailag végiggondolt szabadidőt tölthettek el – kötelességtudattal, netán intellektuális izgalommal vágnak neki a következő negyvenöt perc tevékenységeinek. Ne feledjük! Ennek az időintervallumnak is része kell, hogy legyen a játék, a játékos forma. De itt már a tanár kötelezően és folyamatosan korrigál, értékkel, javít és a rendet ő maga határozza meg és fegyelmezi, amit akkor tesz a leghatékonyabban, ha ebben is megjelennek a játék ismérvei. A Huizingától vett elméleti alapok, habár a játékra vonatkoznak – ez egy kultúrfilozófustól értelemszerűen megbocsátható –, mégis a kultúra ezen apró szegmensén is túlmutató gondolatai vannak. Ezért hiszem, hogy a csengőhangok közötti tanítási, tanulási folyamatról sokat, habár még mindig nem eleget tudunk, ha egyáltalán teljesen megismerhető ez a periódus. Ugyanakkor vizsgáljuk meg annak lehetőségét, hogy az iskolai tevékenységek rendszerébe miként iktatható minél több céltudatosan előkészített, a való világ zavaró jeleitől mentes térben, akár a szünet idejében is, szabadon végezhető pihentető, nevelő hatású és közösséget is szervező tanulói tevékenység! Ezek ugyanis elősegítik a teljes körű nevelés iskolai megvalósulását.

Felhasznált irodalom

Huizinga, J. (1949): *Homo ludens – A Study of the Play-Element in Culture*.
Routledge and Kegan Paul. London and Boston.

Abstract

**Possibilities of comprehensive education –
An analysis of research results for beginning teachers to help in
organising pupils' activities outside the classroom. In other words:
the secret message of the bell**

This paper examines the effects of teaching outside the classroom, testing the following hypotheses: Girls are more satisfied with the breaks than boys, as they refresh themselves quicker. With the growing age, pupils are more willing to participate in co-educated activities and prepare for the classes more thoroughly. They do not prefer ask for teachers' help, because they like it to seek it themselves.

Pillanatképek a jászberényi könyvtárosképzés történetéből

Hábenciusné Balla Andrea

Bevezetés

Ez az írás az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusán és annak jogelődjein folyó informatikuskönyvtáros-képzés történetének több állomását mutatja be. A képzés gazdája ma a Campuson Pedagógiai Kar szervezeti egységként működő Tudástechnológiai Intézet, ezen belül pedig az Információs és Kommunikációs Tanszék.

A hazai könyvtárosképzés gondolata elsőként Toldy Ferenc akadémikus fejében született meg, aki 1845 és 1875 között a budapesti Egyetemi Könyvtár igazgatója volt. Ezekben az években a legnagyobb magyar könyvtárakban is kevés könyvtáros dolgozott, leginkább tanárok, köztisztviselők, lelkészek vállalták ezt a feladatot másodállásban. Ebből adódóan a könyvtári munkák legtöbbször – a könyvek osztályozását, raktározását, kölcsönzési tudnivalókat, illetve a katalogizálást – menet közben sajátították el. A XX. század elején a könyvek számának drasztikus emelkedése eredményeként, valamint az olvasói igények megnövekedésével új könyvtárak jöttek létre, a meglévők pedig gyarapodtak. Kialakultak a szakkönyvtárak, közművelődési és államigazgatási könyvtárak, aminek egyik következményeként szükségessé vált a hivatásos könyvtárosok képzése. A tudományos könyvtárakban magasan kvalifikált tudós munkatársak dolgoztak, azonban a gyakorlati tudnivalókat tapasztalatok útján szerezték be, többek között az Országos Széchényi Könyvtárban. Egyik fordulópont volt 1874, amikor az Egyetemi Könyvtár szakvizsga meglétét kérte a kinevezéshez, pár évvel később 1916-ban, Szabó Ervin kezdeményezésére a Fővárosi Könyvtár képzést indított, mely leginkább gyakorlati alapú volt. A könyvtárosi hivatás gyakorlásához szükséges tanfolyamok zajlottak 1928-ban az Országos Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ szervezésében, ahol előadásokon, nagykönyvtári gyakorlatokon tanulhatták a szakmát a résztvevők, azonban állami érvényű bizonyítványt nem kaptak. A magyar könyvtárügy és könyvtártudomány korszakos jelentőségű eseménye volt 1949-ben, hogy a budapesti Pázmány Péter (1950-től Eötvös Loránd) Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán megindult az egyetemi szintű könyvtárosképzés.

Jelentős változást hozott az egyetemi könyvtárosképzésben, amikor Kovács Máté egyetemi tanár, az ELTE tanszékvezetője az addig erőteljesen könyvközpontú és történeti beágyazottságú szemléletet a tágan értelmezett bibliológia

irányába korrigálta, olyan korszerű tudományokat integrálva a képzésbe, mint a szociológia, az információ- és kommunikációelmélet. Az újabb változások – a könyvtárosképzés megújítása, tudományos presztízsének emelése és a magyar könyvtártudomány nemzetközi kapcsolati rendszerének kiépítése Fülöp Géza egyetemi tanár nevéhez köthetők. A tanszék ekkor már Könyvtár- és Információtudományi Tanszék elnevezéssel, és nevéhez méltón már a korszerű technológiák és az informatika fontosságát állította középpontba.

A jászberényi könyvtárosképzést két nagy részre bonthatjuk. A kezdeti nehézségek, majd a képzés kialakulásának egyik főszereplője dr. Harmat Mária volt, majd a második etap – szintén érdekes fordulatokkal teli – vezetője, dr. Koltay Tibor.

A Jászberényi Tanítóképző Intézet 1917. október 11-én nyitotta meg kapuit. Éveken át a tanítóképzés volt a fő profilja az intézménynek, és csak később alakultak egyéb – a társadalmi igényekhez kapcsolódóan szükségessé vált – szakok. A könyvtárosképzés gondolata és megvalósítása 1975-ben került először terítékre.

A jelenleg éppen kifutó szak indulásáról, nehézségeiről, változásairól a szakirodalomra, meglévő dokumentumokra, feljegyzésekre, valamint a dr. Harmat Máriával és dr. Koltay Tiborral készített interjúkra hagyatkoztam.

1959-ben volt az első éve a felsőfokú tanítóképzésnek, majd 1975-től tanítóképző főiskolaként folyt tovább az oktatás. A hároméves képzés 1994-ben négy évre nőtt, a tanítóképzés szakpárokkal történő kapcsolódása miatt (tanító–népművelő, tanító–könyvtáros), melyekből aztán később új szakok alakultak: andragógia, informatikus könyvtáros, szociálpedagógus és szociális munka. 2000-től a Szent István Egyetem (SZIE) égisze alatt működött az intézmény önálló főiskolai karként, mely időszakban bővült a képzések profilja. Ekkor a Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar Informatikai és Könyvtártudományi Tanszék neve Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar Informatikai és Könyvtártudományi Tanszékre változott. 2006-tól SZIE Alkalmazott Bölcsészeti Karként szerepelt a főiskola és ekkor egy rövid ideig (2006–2011) a szarvasi Pedagógiai Karral működött együtt, majd 2016-tól – négy Campus bevonásával megalakult – egri Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusaként folytatta munkáját. (Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus, 2016)

A könyvtárosképzés Jászberényben 1975–2004 között

A jászberényi Tanítóképző Intézet fő profilja mindig a tanítóképzés volt, emellett azonban 1970-től már könyv- és könyvtárhasználati elméleti alapokat is oktattak a tanítójelölteknek. Kötelező stúdiumként szerepelt a tantervben a *Könyvtárhasználati ismeretek* tantárgy, mivel minden végzett tanító szakos hallgatónak kötelessége volt a tanulókkal elsajátíttatni az órán hallottakat. Tehát olyan alapismeretre volt szükségük, melynek birtokában később tovább adhatták a gyermekeknek a könyvtárhasználati tudnivalókat. Ez a tantárgy országos szinten került bevezetésre, és később ebből alakult ki a hazai könyvtárosképzés. A *Könyvtárhasználati ismeretek* tárgyat később megszüntették, pedig manapság is hasznos elméleti és gyakorlati tudnivalókat ismerhetnének meg általa a tanító szakos hallgatók. Jelenleg *Információs műveltség* néven fut hasonló tantárgy, amelyről már a képzések kezdetén – a 70-es években – is szó esett. Bár ekkor még korai volt erről beszélni, illetve az oktatás berkeiben nem honosodott meg a fogalom.

A jászberényi könyvtárosképzés tapasztalatairól elsőként dr. Harmat Mária főiskolai docenst kérdeztem, aki szívesen mesélt nekem a 40 éve indult eseményekről.

Dr. Harmat Mária 1968-ban a debreceni Tanítóképző Főiskola népművelő-könyvtáros szakán, majd 1974-ben az ELTE BTK könyvtáros szakán szerzett diplomát és ugyanitt, 1976-ban egyetemi doktori címet szerzett. Harmat tanárnő 1977 óta tanít Jászberényben, és egyik kezdeményezője és vezetője azoknak a képzési formáknak, melyek a szakképzetlen könyvtárosokat alapképzés keretében fontos szakmai ismeretekre tanították, a könyvtár szeretetére, az olvasók megértő tiszteletére nevelték.

A Tanítóképző Főiskolán, a közművelődési tanszéken elsősorban könyvtári tárgyak oktatását végezte. Ekkor a képzés szakkollégiumi rendszerű volt. 1984-ben megbízták a közművelődési tanszék vezetésével, ezt a vezetői feladatot 1993-ig látta el. 1987-ben főiskolai docenssé nevezték ki. A tanszék vezetőjeként jelentős tartalmi változásokat sikerült elérnie. 1986-ban a könyvtáros szakkollégiumi képzés 10. évfordulójára országos szakmai konferenciát szervezett Jászberényben. 1985-ben ugyancsak Országos Közművelődési Konferenciát szervezett a felsőoktatásban dolgozó és kutató kollégák részére. Ennek a színhelye a főiskola volt. 1987-ben a drámajáték tanításának témaköréből ugyancsak országos konferenciát szervezett a jászberényi intézményben. 1988-tól a képzés megújítását célzó kísérlet szakmai vezetője volt. 1993-ban megszűnt tanszékvezetői megbízatása, szakfelelősként vezette tovább a könyvtáros szakot 2003-ig, majd az informatikus tanszék megbízott vezetője lett. 1998-ban az

Országos Széchényi Könyvtárral együtt megszervezte a gyermekkönyvtárosok felsőfokú (posztgraduális) továbbképzését 2 éves kurzus keretében, melynek gyakorlati oktatója Pápainé Kemenczei Judit. Harmat Mária a könyvtárosképzés egész idején mind a nappali, mind a levelező tagozaton szakmai irányító volt. Minden évben indult levelező tagozatos képzés, 4 éven keresztül budapesti konzultációs központtal is, melynek során a gyakorlatot is Budapesten (Statisztikai Könyvtár, Szabó Ervin Könyvtár, Országos Széchényi Könyvtár) végezték a hallgatók (Harmat, 2003).

1975-ben a jászberényi tanítóképzés – az ország többi hasonló intézményével együtt – főiskolai szintre emelkedett. Ugyanebben az évben indult a könyvtári szakkollégiumi képzés a debreceni, győri, kaposvári és jászberényi tanítóképzőkben. A szakkollégiumi képzés egy sajátos jogintézmény volt a magyar nyelvű felsőoktatás rendszerében. Fő célja a szakkollégisták tehetséggondozása, jól informált értelmiségiek képzése és mindemellett megerősítette a tanulók felkészítését egyes készségtárgyak vonatkozásában. Az első időkben két, utána egy szakkollégiumot vehettek fel a hallgatók (ének, rajz, testnevelés, technika, nyelv, könyvtári, népművelői szakkollégium). A legnagyobb előnye ennek a képzési formának, hogy a hallgatók a tanulmányaik befejeztével két szakirányú felsőfokú végzettséggel rendelkeztek. A vélemények eltérőek voltak a szakkollégiumi képzéssel kapcsolatban. A könyvtárvezetők egyöntetűen örömmel fogadták a lépést, a tanítók azonban már nem örültek felhőtlenül a szakkollégiumi képzés bevezetésének. Félő volt ugyanis, hogy sok lesz a pályát elhagyó pedagógus.

A könyvtárosképzés ebben az időben már régóta gondokkal küszködött, ugyanis az 1970-es évektől egyre növekvő igény volt a szakképzett könyvtárosokra. Térségünkben az okok között szerepelt a községi könyvtárak felszereltségének és állományának növekedésével arányosan megnövekedett munka mennyisége, illetve a függetlenített munkaidőben dolgozó könyvtárosok munkába állítása. A Jászberényi Tanítóképző Főiskolán a könyvtárosképzés bevezetése óta a helyi Városi Könyvtár adott helyet a könyvtáros szakkollégisták gyakorlati óráinak letöltésére, vezetőjük Horváth Sándorné volt.

A könyvtárosképzés gyakorlata folyamán minden évfolyam más-más területen tevékenykedett, úgymint: feldolgozó munka, olvasószolgálat és gyermekkönyvtár. Általában 10-12 hallgatót fogadtak egyidőben, akik számára a legtöbb munka az olvasószolgálat területén adódott, mivel ott nemcsak a kölcsönzés, hanem sok egyéb momentum is megtanulható, elleshető volt. A tematikát a tanszékvezető készítette el, mely alapján – a Városi Könyvtár általános gyakorlatát is beillesztve a kurzusba – szélesedett a hallgatók látóköre, hiszen alkalmanként a könyvtárosmunkán túl még képzeletbeli író-olvasó találkozót

is kellett szervezniük. A hat féléves képzés alatt félévenként 20-22 óra állt a diákok rendelkezésére a gyakorlati munka elsajátítására, ami kétheti lebontásban csupán 4 órát jelentett. Ez az idő sokszor kevésnek bizonyult – főként a nagy létszám miatt –, és gondot okozott az is, hogy az előzőleg hallottak és tanultak a következő alkalomra már elfelejtődtek, illetve gyakran nem sikerült befejezni az adott napi munkafolyamatot. Azonban arra ügyeltek a képzés vezetői, hogy az aktuális elméleti ismereteket a gyakorlatot megelőző félévben tanulták a hallgatók, sőt legtöbbször abból az ismeretanyagból le is vizsgáztak (Horváth, 1987).

1985-től a tanítóképzés 4 éves képzési formában ment tovább, ennek következményeként az 1988-as tanévben a Jászberényi és az Esztergomi Tanítóképző Főiskolán kísérleti jelleggel megkezdődött a négyéves, nappali tagozatos tanító–könyvtáros és tanító–népművelés szakos képzés. A könyvtári témavezető dr. Harmat Mária tanszékvezető volt. A kutatás célja olyan szakemberek képzése, akik tanítói munkájuk mellett vagy akár önállóan – könyvtárosként is – felvállalják a közösségteremtés szerepét, az iskolán kívüli kulturális nevelés ösztönzését és a könyvtári szolgáltatások ellátását. A tanító szak vezetője és a képzés koordinátora dr. Fábíán Zoltán akkori főigazgató volt, aki 1988-ban elkészítette a kísérleti tervtanulmányt és tantervet, valamint óra- és vizsgatervet. Ebben az időszakban az Eötvös Loránd Tudományegyetem oktatói (dr. Fülöp Géza, dr. Szelle Béla) is bekapcsolódtak a képzésbe óraadóként, ezáltal emelkedett a szakmai minőség, hiszen a színvonal megegyezett az ELTE-n folyó oktatással. A képzés az akkori 3 éves időtartamról a szakok integrációjával 4 éves időtartamra emelkedett, amit Jászberényben is örömmel fogadtak, hiszen az addigi 3 éves képzés már kevésnek bizonyult, illetve némi negatív érzéssel töltötte el az intézmény dolgozóit. 1991-ben a záró, értékelő műhelyvita eredményesnek ítélte a kísérletet, és ettől az évtől már nem kísérleti képzés formájában, hanem elfogadott szakpárként került meghirdetésre a tanító–könyvtáros és a tanító–népművelő szakpár 4 éves képzési időkerettel. 1998-ban a MAB (Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság) erős minősítéssel akkreditálta mindkét szakpárt.

A magyar köznevelésben a néptanító modell már 200 éves múltra tekint vissza, amely gyakorlatilag népművelő tanítót jelentett. A tanítók egyik célja a gyermekek bevonása a kulturális élet világába, illetve annak tágabb értelemben vett megismertetése és megszerettetése. Innen született meg a gondolat, hogy a tanítóképzésben már oktatott *Népművelési ismeretek és Könyv- és könyvtárhelyi ismeretek* tantárgyakra építve, illetve ezeket tovább gondolva – valamint a szakkollégiumi képzés tapasztalatait felhasználva – elinduljon a 4 éves két szakpáros képzés Jászberényben.

Az addigi 3 éves tanítóképzés ismeretanyagában sok volt az átfedés, ami okot adott az integrálásra. Fontos szempont volt még a szakpárok elindításánál az a tény, hogy térségünkben (Borsod-Abaúj-Zemplén, Komárom-Esztergom és Jász-Nagykun-Szolnok megyékben) igen magas volt a képesítés nélküli népművelők és könyvtárosok száma. A 80-as évek elején könyvtárosképzés csak Nyíregyházán és Szombathelyen volt, ami nem biztosította a megfelelő szakemberlétszámot. Felmerült a posztgraduális képesítés jövőbeni megvalósítása, amihez szintén elengedhetetlenül fontos volt a kapcsolódó szakpárok elindítása. Ennek alapvető feltétele adott volt, mert a tanítóképző iskolák főiskolai rangra emelésével biztosítva lett a képzési idő meghosszabbítása és általa a minőségi munka színvonalának emelése is (Harmat, 1988).

A minisztérium döntése volt, hogy a szakok maradhatnak, de az összekapcsolódást az adott intézmény tanszéke határozta meg. A Jászberényi Tanítóképző Főiskolán szorgalmazták az integrálást, mert úgy ítélték meg, hogy a pályán való elhelyezkedéskor nagyobb esélyt kaptak a hallgatók, ha nemcsak könyvtáros végzettségük volt, hanem két szakpárral rendelkeztek. A főiskola azért is pártolta a többféle képzési formát, mert így nőtt a hallgatói létszám és az intézmény hírneve, ahhoz azonban mereven ragaszkodtak, hogy – a nagy múltú Tanítóképző Intézet nevéhez méltón – a képzés nevében elől szerepeljen a tanító elnevezés, majd utána a könyvtáros vagy a népművelő elnevezés. A már meglévő metodikai képzéseket bevitték a későbbi szakok képzési anyagába, emellett új tantárgyak is bevezetésre kerültek. A szakmai gyakorlat megegyező arányban zajlott mindkét szakpárnál, helyszínei a gyakorló általános iskola és annak könyvtára voltak.

A könyvtárosképzés Jászberényben 2004–2016 között

1991–1998 között önálló szakként folytatódik a könyvtárosképzés, majd ezt követően könyvtáros–művelődésszervező szakpárként megy tovább. A szak vonzáskörzete: Jász-Nagykun-Szolnok, Pest, Heves, Nógrád megye és Budapest, de ezeken túl is híre volt a képzésnek, ugyanis az oktatók szívükön viselték a könyvtáros szak múltját és jövőjét. Nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy folyamatos fejlődés kövesse az oktatást, és összhang legyen az elméleti és gyakorlati képzés között, illetve a hagyományos és elektronikus könyvtárak közötti összefüggések elemzése sem maradt el. Az egyre fokozódó igények miatt szükséges volt a jövő könyvtárosainak számítógépes és internetes technológiai tudását bővíteni, hiszen nemcsak az olvasói adatbázist kellett karbantartaniuk és használniuk napi szinten, hanem egyéb elektronikus és online forrásokat is

használnak egy-egy referenzinterjú kapcsán. A szakma által elkészített és országosan elfogadott tantervet igyekeztek megvalósítani Jászberényben is, mivel ez egyenértékű volt a tanárképző tantervével. Ekkor jött az integráció, és a figyelem központjába az informatika került. A tantárgystruktúra kialakítása a könyvtári szakmai bizottság, illetve a tanszék feladata volt, azonban ebben Koltay tanár úr mellett Harmat tanárnő is segédkezett, így ott átláthatóvá vált az informatikai jelleg kialakulása.

1996. október 28–29-én a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Komputergrafikai és Könyvtár-informatikai Tanszéke, Kovács Máté Köre, valamint Egyetemi és Nemzeti Könyvtára Kovács Máté művelődéspolitikus, könyvtártudós születésének 90. évfordulója alkalmából emlékülést és könyvtártudományi konferenciát rendezett, melyre meghívták a könyvtárosképző felsőoktatási intézmények – többek között a Jászberényi Tanítóképző Főiskola – oktatóit és hallgatóit. A konferencia döntően az informatika és a könyvtár, könyvtárosképzés kapcsolatáról szólt, hiszen a könyvtártudomány humán tudományból egyre inkább reáltudománnyá vált: több helyen már nem könyvtáros, hanem informatikus könyvtáros szaknak nevezik, s áthelyeződött a természettudományi tanszékekre. A könyvtár és könyvtárosképzés elképzelhetetlen számítógép, informatikai berendezések nélkül, hiszen könnyíti, gyorsítja a keresést, a tájékoztatást. Több, a témában végzett felmérésből kiderült az is, hogy a gyors, pontos tájékoztatás mellett a könyvtárostól leginkább azt várják el az olvasók, hogy személyes kapcsolatot alakítson ki velük, beszélgetőtársuk legyen. Az emberi szóra és törődésre a 21. század küszöbének technikai felszereltsége mellett is jelentős igény van (Barócsi, 1996).

A magyar könyvtárak és a könyvtárosképző intézmények életében sokáig meghatározó volt a Gombocz-ösztöndíj. Ezt 1974-ben Gombocz István könyvtáros, bibliográfus, jogász emlékére alapították magyar könyvtárosok amerikai tanulmányainak támogatására. Gombocz István 1952-től az Országos Széchényi Könyvtár munkatársa, az IFLA, a Könyvtári Egyesületek és Szervezetek Nemzetközi Szövetsége (International Federation of Library Associations and Institutions) tisztségviselője volt. Az ösztöndíj nyertesei az Ohio állambeli Kenti Állami Egyetem (Kent State University, KSU) Könyvtártudományi és Informatikai Tanszékének (School of Library and Information Science) programjában vettek részt (Bátonyi és Koltay, 1994). Ez az ösztöndíj a jászberényi könyvtárosképzés ismeretanyagának bővítéséhez is hozzájárult, valamint a tanszék szakmai és pedagógiai programját, hozzáállását is meghatározta az, hogy dr. Koltay Tibor 1991/1992-ben szintén részese volt.

Koltay Tibor 1981-től több egyetemi és szakkönyvtárban dolgozott. 1993 és 2001 között a Gödöllői Agrártudományi Egyetem (utóbb Szent István Egye-

tem) könyvtárának igazgatója volt. 1992-től több felsőoktatási intézményben óraadó a könyvtár-informatikai és a szakfordítóképzésben. Kiterjedt nemzetközi kapcsolatrendszerrel rendelkezik, amit az is mutat, hogy öt egyetemen tartott előadásokat ERASMUS-vendégoktatóként. Az a tény, hogy az 1990-es évektől kezdve rendszeresen készít referátumokat, nagyban hozzájárul szakmai horizontjának folyamatos bővítéséhez és naprakészen tartásához.

2004-től a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Karon, az időközben önállóvá vált Informatikai és Könyvtártudományi Tanszékének vezetőjeként és az informatikus könyvtáros szak szakfelelősként működött. Jelenleg ugyanezen intézmény (most már az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusán) folytatja ezt a munkát.

2004-ben alapképzési szak létesítésére irányuló kérelmet 10 könyvtárosképző intézménnyel együtt a Szent István Egyetem is benyújtotta.

Az informatikuskönyvtáros-képzés és elődképzései a Társadalomelméleti, Közművelődési és Felnőttképzési Intézet neve alatt zajlottak. 2004-től önálló szervezeti egység, az Informatikai és Könyvtártudományi Tanszék végezte. Az akkori oktatók Báji-Tóth Erika, Jávorszky Ferenc, dr. Koltay Tibor és dr. Prókai Margit dolgoztak főállásban a tanszéken. Dr. Harmat Mária, aki 1977-től 2010-es nyugdíjba vonulásáig a képzés meghatározó szereplője, jelenleg is óraadóként közreműködik az oktatásban. Ezen időszakban az informatikuskönyvtáros-képzés oktatói a Magyar Tudományos Művek Tára (MTMT) tanúsága szerint 13 könyvet, 18 könyvrészletet és 173 folyóiratcikket publikáltak. Ezekre a közleményekre 529 független hivatkozás található az adatbázisban.

A 8 féléves művelődésszervező–könyvtáros főiskolai diplomát adó képzést előbb az egyszakos, 6 féléves informatikuskönyvtáros-képzés váltotta fel, amelynek folytatása lett a jelenleg még meglévő informatikuskönyvtáros-alapképzés (BA). A korábbi *Informatika* szakirányú modul ismeretei két specializációba is beépültek. Az *Információbróker* szakirányú modul felváltó *Információmenedzsment* az egyike ezeknek, de indult *Gyermek- és iskolai könyvtáros* specializáció is. 2004-től önálló szervezeti egység, az Informatikai és Könyvtártudományi Tanszék gondozásában, önálló szakfelelőssel, előbb növekvő, majd csökkenő oktatói létszámmal folyt az informatikus könyvtáros hallgatók képzése nappali és levelező tagozaton (Koltay és Tóth, 2005).

2014 óta csak levelező tagozaton folyik az informatikuskönyvtáros-képzés – jelenleg kifutó szakként. Az utolsó évfolyam 2016 szeptemberében kezdte meg tanulmányait. A jelentkezési ráta nem csak a jászberényi képzésen mutat csökkenő tendenciát. Az alábbi két táblázatban megfigyelhető a drasztikus változás mind a nappali, mind a levelező tagozatra jelentkezeteknél.

Felvételi időszak	Jelentkezők				Felvettek				
	Összes	Első helyes	Nappali	Állami	Összes	Nappali	Állami	Összes - Nappali	Összes - Állami
2006/Á	2146	953	1529	1924	702	362	438	340	264
2007/Á	1736	588	1252	1523	548	328	309	220	239
2008/Á	1371	435	963	1208	481	291	329	190	152
2009/Á	1610	481	1244	1492	423	315	307	108	116
2010/Á	1746	548	1450	1603	432	326	290	106	142
2011/Á	1597	493	1228	1436	380	248	241	132	139
2012/Á	977	302	774	881	195	147	115	48	80
2013/Á	383	125	276	324	79	54	70	25	9
2014/Á	360	110	275	321	90	63	77	27	13
Összesen	11926	4265	8961	10712	3330	2134	2176	1196	1154

1. ábra (Forrás: Könyvtári Figyelő, 2015)

Jelentkezők és felvettek száma az informatikus könyvtáros alapszakra 2006 és 2014 között az általános felvételi időszakban

Felvételi időszak	ALA		ALK (+2006-2007 közötti DLK)		Összes felvett
	Első helyes	Felvett	Első helyes	Felvett	
2006/Á	276	123	131	189	312
2007/Á	145	60	90	153	213
2008/Á	116	76	64	103	179
2009/Á	102	20	42	82	102
2010/Á	84	9	43	83	92
2011/Á	100	28	42	90	118
2012/Á	54	5	26	33	38
2013/Á	19	18	11	4	22
2014/Á	24	16	4	0	16
Összesen	920	355	453	737	1092

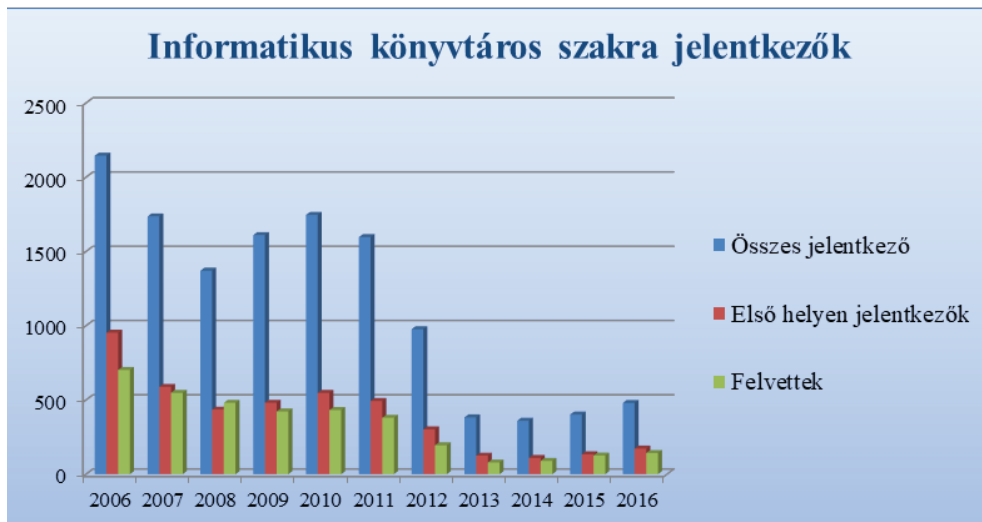
2. ábra (Forrás: Könyvtári Figyelő, 2015)

Az informatikus könyvtáros alapszak levelező tagozatára 2006 és 2014 között felvettek száma finanszírozási forma szerint bontva

A számok felhívják a figyelmet arra, hogy amennyiben nem történik pozitív változás, úgy hamarosan szakemberhiány léphet fel ezen a területen. Pályakövetési adatok szerint az informatikus könyvtáros végzettségű hallgatók elhelyezkedése nem okoz gondot, főleg azért, mert a könyvtári területen kívül is nagy eséllyel találnak munkát. A Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal Közigazgatási állásportáljának hirdetései is arra utalnak, hogy jelenleg egyre nagyobb az érdeklődés az iskolák részéről a könyvtárostanárok iránt is. Az iskolai könyvtárak ugyanis elsődleges színterei a tanuláshoz és a gyermekek könyvtárral való találkozásának.

2013-ban több alapképzés felvételi feltételein szigorítottak, így az informatikuskönyvtáros-képzés felvételi előfeltétele ettől az évtől egy – a szakhoz

kapcsolódó – eredményes emelt szintű érettségi megléte (423/2012. (XII.29.) kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról). Az emelt szintű érettségi előzetes bejelentés nélküli bevezetése meglepte a képzésekre jelentkezőket, így a könyvtárosképzésre jelentkezőket is. Amint az alábbi ábrán is látható – a bevezetés évében, 2013-ban – drasztikus a változás a jelentkezők számában. Azokon a szakokon vezették be a kötelező emelt szintű érettségi meglétét, amelyeken úgy gondolták, hogy csökkenteni kell a hallgatók létszámát. A könyvtáros szaknál már ezt megelőzően is volt csökkenés, hiszen nem túl magas ennek a szakmának a presztízse, és a bérek is alulmaradnak más foglalkozásokkal szemben. Nehezíti még a helyzetet, hogy a nagyszámú nyugdíjba vonulás miatt könyvtároshiány lépett fel Magyarországon.



3. ábra (Forrás: Felvi.hu)
Informatikus könyvtáros szakra jelentkezők

Összegzés

A kutatás során előkerült dokumentumok, illetve beszélgetések arra utalnak, hogy a Jászberényi Tanítóképző Intézet oktatói sok energiát fektettek abba, hogy modern szakokkal töltsék fel a képzést, és a felsőoktatásban lévő többi oktatással egyenrangú legyen. A képzés színvonalát igazolja, hogy többen a diploma megszerzése óta könyvtárosként dolgoznak. A tanító–könyvtáros szak volt a legtermékenyebb, hiszen mindkét végzettséggel elhelyezkedhettek a hallgatók, és ez a párosítás ma is a legkeresettebb az iskolai és a közművelődési

könyvtárakban egyaránt. A nagy múltú Jászberényi Tanítóképző Intézet – jelenleg Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusa – könyvtároshallgatói rengeteg tapasztalattal, tudással, kellő szakmai gyakorlattal és szakmai alázattal felvértezve indultak el ezen a pályán, amihez hozzájárultak a képzésben részt vevő oktatók, mentorok, intézményvezetők, tanszékvezetők.

Felhasznált irodalom

- Barócsi Edit Ditta (1996): Könyvtártudományi konferencia. *Zsebsziráf Iskolaiújság*, **16.** 2. sz. 6.
- Bátyoni Viola és Koltay Tibor (1994): Mit számít? Gombocz-ösztöndíjasok pályájukról. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, **3.** 9. sz. 51–58.
- Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus (EKE-JC) (2016): *Campus története*. <https://jaszbereny.uni-eszterhazy.hu/hu/jaszbereny/jaszberenyi-campus/campus-tortenete> Letöltve: 2017. június 28.
- Harmat Mária (1988): A tanítóképzés és a közművelődési szakképzés integrációja. *Felnőttoktatási Szemle*, **37.** 11. sz. 678–680.
- Harmat Mária (2003): Önéletrajz. Publikálatlan kézirat.
- Harmat Mária (2005): *A könyvtár- és információtudományi képzés helyzete és jövője*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Horváth Sándorné (1987): *A könyvtári gyakorlat tapasztalatai egy városi könyvtárban*. A Jászberényi Tanítóképző Főiskola, Jászberény.
- Koltay Tibor és Tóth Erika (2005): Tradíció, elektronikus könyvtár és informatika a jászberényi könyvtárosképzésben. *Jászsági Évkönyv*, **2005.** 1. sz. 115–124.

Abstract

Snapshots from the history of library science education in Jászberény

The Teacher Training Institute in Jászberény opened its gates to its students in 1917. Through years the main profile of the institute has been training teachers. Later, adapting to the social trends, other faculties were launched. The idea of training librarians was first introduced in 1975. My publication is about the very beginning of this phasing out course, its difficulties and changes over time, based on documents, notes and interviews with two of its key figures: Dr Mária Harmat and Dr Tibor Koltay.

Digitális tankönyvek - szülői percepciók

Hátsek Kinga Mária
Petőfi Sándor Általános Iskola Csíkszereda

Bevezető

A digitális világ akarva-akaratlanul behálózza mindennapjainkat, a digitális bennszülöttek (Prensky, 2011) egész eddigi, néhány éves életüket úgy élték le, hogy számítógépek, táblagépek, videokamerák és mobiltelefonok vették körül őket. A digitális bennszülött kifejezés gyermekeink, tanulóink megnevezésére szolgál, akik beleszületnek és uralják azt a világot, amit szüleik sok esetben idegenkedve, félelemmel és tiltással kezelnek. Bár az információs technológia felhasználása az élet minden területén elterjedt, a készségek elsajátítása többnyire az oktatási intézményeken kívül történik (Sárosi-Blága, 2016), ez az ellentmondásos állapot tanulóknak, szülőknek és pedagógusoknak egyaránt kihívást jelent.

A felgyorsult és sok esetben kontrolálhatatlan digitalizálódási folyamat tette szükségsszerűvé és termelte ki Romániában a digitális tankönyvek bevezetésének ötletét, majd a konkrét megvalósítási formát illető sok bizonytalanságot követően a 2014/2015-ös tanév közepén az iskolákban is megjelentek ezek. Az említett, leginkább a média által keltett bizonytalanságnak köszönhetően mai napig több szülő sem tudja, hogy a gyermeke taneszközeinek tartozéka a digitális tankönyv, pedig ezt vagy ezeket naponta használja a tanuló.

Tanulmányomban egy szűk körben végzett kutatás eredményeit mutatom be a szülők digitális tankönyvekhez való viszonyulását illetően. A téma időszerűségét jelzik a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat által támogatott, "A média hatása a gyermekekre és fiatalokra" székelyföldi kutatási program eddigi eredményei. A digitális tankönyvek tematizálása újdonságnak számít nemcsak térségi, hanem országszinten, és jelen kutatással egy egészen fiatal korosztály – másodikos és harmadikos tanulók – médiahasználati szokásaiba, valamint szüleik viszonyulásának alakulásába nyertem betekintést. A fent említett programsorozatnak köszönhetően számos esettanulmány és mélyinterjúkra alapozó kutatás zajlott (Bodó, 2012) a pedagógusi véleményekről, a szülő-gyermek kapcsolattal, illetve a családi szabályozás kérdésével kérdőíves (Gergely, 2013) és interjú vizsgálatok (Gocz, 2016) foglalkoztak. Ezekből arról értesültem, hogy a gyermekek internethasználatát illetően a felkészítést a szülők nagymértékben az iskolára hárítják, igényüket fejezték ki az osztályterem megfelelő technikai

eszközökkel való felszereltségére, valamint a pedagógusok kulcsfontosságát hangsúlyozták ebben a folyamatban. Ezek tükrében arra következtethetünk, hogy a digitális tankönyvek megjelenése és célszerű használata sok problémát orvosol, több, a szülők által felhozott igényre megoldást szolgáltathat.

Mi a digitális tankönyv?

A jelenleg Romániában érvényben levő digitális tankönyvek a könyv formátumhoz csatolt CD által váltak IKT-eszközökké, túlnyomó részük az I–IV. osztályos tanulók számára készültek. Az előzőekben említett szülői értetlenkedést az is kiválthatta, hogy a média táblagépes digitális tankönyvekről szórt széles körben információt még a konkrétumok megjelenése előtt. A közvélemény a sajtónak köszönhetően sok ideig azzal is foglalkozott, hogy minden tanulónak lesz-e táblagépe, és azt vissza kell-e majd szolgáltatni az iskolának, államnak stb. Ebből is adódhatott tehát, hogy sok szülő még mindig nem tud a gyermeke tanszertárában fellelhető digitális tankönyvről. A digitális taneszköz az oktatás folyamatában felhasználható, az oktatás céljainak elérését segítő digitális úton előállított és digitális formában elérhető eszköz (Ballér és mások, 2003)

Eszerint a digitális eszközök csak akkor töltik be innovatív funkciójukat, ha nemcsak formailag különböznek társaiktól, hanem olyan digitális megoldásokkal élnek, amelyekkel könyvalapú társaik nem képesek a tanulás hatékonysága és élvezhetősége érdekében.

A pedagógusok és a közvélemény informálása, a kételyek eloszlatása végett *Constantin Cucuș* “antropológiai fordulatnak” nevezte a digitális tankönyvek bevezetését, és nagy változásokat prognosztizált, azt azonban ő is megerősítette, hogy ezek használatát illetően anyagi jellegű problémák lesznek, a digitális taneszközök hozzáférése nem lesz azonos mértékben adott minden tanuló számára. A *Tribuna* *Învățământului* című szakmai kiadványban azt hangsúlyozta, hogy a digitális tankönyvek jó lehetőséget jelentenek bizonyos korosztály számára a tanulás iránti motiváció megteremtésére, ezek nem a nyomtatott eszközöket helyettesítik vagy azok másolatai, hanem az aktivitást, az interakciót és a kreativitást célozzák (Cucuș, 2013). A tanulás digitalizálása a curriculum megvalósításának lehetőségeit, megoldásait és feltételeit nyújtja. A digitális tankönyvek kiegészítik, de nem helyettesítik a klasszikus tankönyveket, ez utóbbiak további használata fontos pszichológiai, didaktikai és antropológiai szempontból egyaránt – véli *Cucuș*. Ugyanakkor a klasszikus módon elsajátított alapkompétenciák (olvasás, írás, jelfelismerés) szükségesek a digitális tankönyvek használatához, amelyek jövőképét illetően a jelenkori román pe-

dagógiaoktatás szaktekintélye úgy prognosztizált, hogy a két taneszközforma a jövőben 20-30 évig fog együtt létezni.

Napjaink egyik nagy kérdése, hogy mennyi idős korban engedjük a gyerekeknek a digitális eszközök használatát. *Cucoş* szerint “már az óvodás könyvnyűszerrel bánik a táblagéppel”, az írás-olvasás elsajátításban azonban inkább a klasszikus eszközöket ajánlja, hiszen ezek magasabb fokú elmélyülést igényelnek, hosszabb távú rögzítést biztosítanak. Az akadémikus a digitális tankönyvek mellett szóló érvelésében azt hangsúlyozza, hogy ezek CD-n vagy internetes kapcsolattal bárhol hozzáférhetőek, a nyomtatott formához hasonló kép- és feladatrendszer vonzó, színes, gyermekbarát, az életkori sajátosságoknak megfelelően készültek. Véleménye szerint ezek az eszközök hasznosak, segítséget jelentenek a tanítás-tanulásban, a videók és hanganyagok felkeltik a tanulók érdeklődését.

Hiba csúszott a rendszerbe

Gyakorló pedagógusként megéltem az elemi osztályosok számára elkészített digitális tankönyvek megjelenését, ami gyakorlatilag mindannyiunk számára meglepetés volt: tanév közben érkeztek, sok iskolában nem voltak megfelelő eszközök ezek használatára, a pedagógusok kiosztották a tankönyveket a hozzájuk csatolt CD-vel, és a szülők így találkoztak az új taneszközzel. Teljes mértékben az IKT-eszközök megléte vagy hiánya határozza meg, hogy az iskolában, otthon vagy mindkét helyen használják-e a gyerekek a digitalizált változatot, egyáltalán élnek-e azzal a lehetőséggel, amit számukra az ezt megálmodó és kivitelező személyek megteremtettek. Személyes véleményem, hogy pontosan akkor nem beszélt a média a digitális tankönyvekről, amikor ezek a célcsoport kezébe kerültek, így sok esetben “a fürdővízzel a gyermeket is kiöntöttük” effektus érvényesült, információ-, felvilágosítás- és eszközhiány okán az oktatási folyamat fontos szereplői, a szülők nem értesültek kellőképpen a modern taneszköz bevezetéséről.

A digitális tankönyvek bevezetésének másik nagy problémája volt a folytonosság és következetesség hiánya, több tantárgyból csak egy-két évfolyamra terveztek, másokból egyáltalán nem. Bizonyos évfolyamokon (I. és II. osztály) a tanulók anyanyelvi nevelésből, román és angol nyelvből, matematikából és környezetismeretből kaptak digitális tankönyveket. Pedagógusként saját osztályomban tanórákon a gyerekek számára esemény volt, ha ezeket használhatták, élvezettel és könnyűszerrel bántak az oktatóprogramokkal, vonzóbbá és érdekesebbé tette a napi tevékenységeket. A digitális bennszülötti státusszal jár

attitűd egyértelműen igazolódott, egyre többen használták otthon is rögzítés végett a digitális formában elérhető feladatokat.

A szűlők viszonyulása

Mivel az oktatás több összetevős folyamat, sikerét a gyermek-szűlő-pedagógus együttműködése feltételezi, kíváncsi voltam a szűlők viszonyulására a digitális tankönyvek használatát illetően. Az új taneszköz bevezetése másfajta szűlői együttműködést feltételezett, különböző anyagi hozzáállás és meggyőződés tükröződött a visszajelzésekből, empirikus tapasztalataim is ezt bizonyították. Empirikus tapasztalataimat tudományos módon végzett vizsgálattal akartam gazdagítani, pedagógusként fontosnak tartottam a szűlői hozzáállásra fényt deríteni. Kutatásomat a csíkszeredai Petőfi Sándor Általános Iskola második és harmadik osztályos tanulói körében végeztem önkitöltős, családokhoz hazaküldött kérdőívvel, 160 személyes mintán. Azért választottam ezt a két évfolyamot, mert mindkét esetben legalább 1 évig lehetőségük volt a gyerekeknek használni az újszerű oktatási eszközöket, így a szűlőknek is lehetőségük adódott ezek megismerésére. Miután a gyerekek körében egyértelműen sikeres fogadtatásuk volt a digitális tankönyveknek, feltételeztem, hogy a szűlők körében is hasonlóan népszerűek. Ennek érdekében a következő kérdéseket tartalmazó kérdőívvel fordultam a szűlőkhöz:

Mit gondol a hagyományos tankönyvekről?

Milyen elvárásokat fogalmazott meg a digitális tankönyvekkel kapcsolatban?
Mennyit módosított időben az otthoni tanulás terén a digitális tankönyvek használata?

Mely tantárgyból tartja indokoltnak a digitális tankönyvek használatát?

Milyen mértékben igényli gyermeke a szűlői segítséget a digitális tankönyvek használatában az otthoni tanulásban, házi feladatok elkészítésében?

Mennyire könnyíti meg a digitális tankönyv a gyermek otthoni tanulását?

Mikor tudja használni a gyermek otthon a digitális tankönyvet?

Milyen típusfeladatokat tart fontosnak otthon is gyakoroltatni a CD-ről?

Kérjük, fogalmazza meg a digitális tankönyvekkel kapcsolatos észrevételeit, javaslatait!

Arra, hogy mit gondolnak a szűlők a hagyományos tankönyvekről, a többség vélekedése alapján egyértelmű választ kaptam: a régi és új taneszközök egyidejű használatát szeretnék a legtöbben, 73,8%-ban (1. táblázat).

válaszlehetőségek	válaszok százalékos eloszlása
1. Idejét múlta	2,3
2. Szerettem, de jól jött az újítás	20
3. Egyáltalán nem időszerűek	3,8
4. Párhuzamosan működhetne régi és új	73,8

1. táblázat

Mit gondol a hagyományos tankönyvekről?

A digitális tankönyvekkel megfogalmazott elvárásokkal kapcsolatosan legtöbben arra voltak kíváncsiak, hogy miben hoz újat (48,9%), ennek fele úgy gondolta, hogy megér egy próbát (23%), szinte azonos arányban vannak azok a szülők, akik örültek (12,6%) illetve akik egyáltalán nem örültek neki (15,6%).

A hagyományos tankönyveket illetően a másodikosok körében 69,6%-ban, míg a harmadikos szülők közül 66,7%-ban vélték úgy, hogy párhuzamosan működhetne a régi és új, csupán 1,4%-ban a másodikosok, míg 2,9%-ban a harmadikosok szülei szerint idejét múlta a hagyományos tankönyvek használata. Egyenlő arányban, mindkét évfolyamon 18,8%-os megoszlásban választották a szerettem, de jól jött az újítás megoldást. Már az első kérdésnél az derült ki, hogy a klasszikus tankönyveken szocializálódott szülői társadalom nyitott az újításra, de biztonságérzetük a kettősségre készíteti őket, így a digitális taneszköz mellé mindenképpen a papíralapú tankönyvet is szeretnék.

A média által a megjelenést jóval hamarabb megelőző hírverésnek köszönhetően a szülők képzetvilágában sokrétűen jelentkeztek a digitális tankönyvek, ennek megfelelően elvárásokat is fogalmaztak meg. A másodikos szülőknek pontosan fele (50,7%-a), a harmadikosoknál ennél kevesebben (43,5%) voltak kíváncsiak, miben hoz újat, mindkét évfolyam esetében közel annyian örültek a digitális tankönyveknek, mint ahányan az egyáltalán nem örültem neki választ jelölték meg. A megér egy próbát válasz mellett voksolók (23,2% illetve 21,7%) akárcsak a kíváncsiak csapata felismerte, hogy gyermekeik generációja már a digitális eszközök világában érzi igazán jól magát, mégis a saját gyermekkoruk áldott vagy átkos papírtankönyveit részesítik előnyben.

A visszajelzések alapján a gyerekek nagy többsége (66,4%) ugyanannyi időt tölt az otthoni tanulással, mint a digitális tankönyvek megjelenését megelőzően, ennek egyharmada (20,7%) több időt tanul így, mint a hagyományos

tankönyvekkel, csupán 12,1% válaszolta azt, hogy a digitális tankönyveknek köszönhetően a gyermek kevesebb időt tölt otthon a tanulással.

A tantárgyakat illetően a román- és az angol nyelv tanulásával kapcsolatban választották a legtöbben a nagyon fontos és fontos álláspontot: 69,4%-ban angol nyelvből, 60,9%-ban román nyelvből (2. táblázat).

válaszlehetőségek	angol nyelv	román nyelv
főlsleges	5,2	7,5
kevésbé fontos	4,5	6
is-is	20,9	25,6
fontos	28,4	21,1
nagyon fontos	41	39,8

2. táblázat

Mely tantárgyból tartja indokoltnak a digitális tankönyvek használatát?

A másodikos gyerekek szüleinek 60,9%- a illetve 69,5%-a tartja fontos és nagyon fontos megoldásnak a digitális tankönyvek használatát, míg a harmadikosok körében 55%-a illetve 63,8-a. A CD-ken található audíciós gyakorlatok, dalok, versek nagymértékben segítik a tanulók nyelvi képességeinek fejlődését, ezt a szülők is felismerték. Az angol nyelv tekintetében mutatkozó preferencia annak is tulajdonítható, hogy a szülők egy része nem tud segíteni a gyermeknek, így a digitális megoldás nagy segítség.

Az anyanyelv, matematika és természettudományok terén nagyon kis százalékban tartják fontosnak és nagyon fontosnak mindkét évfolyamon a digitális tankönyvek használatát (10–20% között), többen nem is jelöltek egy opciót sem ezeknél a tantárgyaknál. Ebben az esetben újra a szülőknek a saját gyermekkorukhoz kötődő emlékeik vezérelte viszonyulásuk mutatkozik meg, miszerint az anyanyelvi, matematika- és természettudományos tanulás-gyakorlás működik papír-ceruza eszközökkel is. Ide kapcsolódik az a vélekedésük is, hogy a digitális tankönyvek csak valamennyire könnyítették meg a gyerekek otthoni tanulását – 62,3%-ban a másodikosok és 44,9%-ban a harmadikosok esetében, míg az egyáltalán nem is jelentős arányban – 14,5%-ban valamint 18,8%-ban jelentkezett.

Főleg az elemi osztályos tanulók esetében jellemző a szülői segítség az otthoni tanulást illetően. Mivel eszközfüggő a digitális tankönyvek használata, a pedagógusok nem tudják kötelezni ezek otthoni használatát, illetve a házi feladatok kijelölésében is körültekintően kell eljárniuk. Saját tapasztalatom,

hogy a “nem kötelező, de otthon is lehet gyakorolni” megoldások sok esetben szimpatikusak a gyerekek számára, így lehetőség szerint önállóan is dolgoznak a digitális tankönyvekből. A megkérdezett szülők fele (48,9%-a) felelte azt, hogy néha igényli a gyermek a szülői segítséget az ilyenemű tevékenységekben, ennek a mennyiségnek fele gyakran igényli (25,4%), kevesebben mindig a szülővel dolgoznak a digitális platformon (18,3%), míg 7,9%-ban soha.

A KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja által több éve zajló, a szülők viszonyulása és attitűdjének kutatása témakörének köszönhetően több tanulmányban olvashattam a hetedik osztályos gyerekek otthoni internethasználatával kapcsolatos szabályozásokról (Lázár, 2015, Berényi, 2013).

A kamaszodó gyerekek esetében arról számolnak be a tanulmányok, hogy már nehezen kontrollálhatók a virtuális térben végzett tevékenységek, kevésbé ellenőrizhetők, kevésbé befolyásolhatók, ezt a szülők különbözőképpen próbálják kezelni, különbözőképpen értelmezik, értékelik. A kamaszodó társával ellentétben a kisiskolás gyermek sokkal inkább szabálykövető és szófogadó, kutatásomban arra kaptam megerősítést, hogy a szülők többsége még időben igyekszik a korlátok felállítására (3. táblázat). Eszerint a napi digitális tankönyvhasználatban a gyerekek több, mint fele felügyelettel (56,6%), negyede korlátozással (25,3%) és csupán 18,1%-a korlátlanul tevékenykedik. Egy másik, a kisiskolások esetében gyakran alkalmazott módszer a csak hétfvégén engedélyezett számítógépezés és az akkor használt digitális oktatóprogramok, a válaszok alapján a szülők ezt is szeretik korlátozni (45,7%), illetve felügyelni (37,1%).

válaszlehetőségek	minden nap %	csak hétfvégén %
korlátlanul	18,1	17,1
felügyelettel	56,6	37,1
korlátozással	25,3	45,7

3. táblázat

Mikor tudja használni a gyermek otthon a digitális tankönyvet?

Mivel a digitális leckék számos típusfeladattal (audíciós gyakorlatok, memóriajátékok, helyesírási gyakorlatok, szövegértési-, asszociációs- és “igaz-hamis” feladatok,) igyekeznek a gyerekek fejlesztéséhez hozzájárulni, arra ke-restem a választ, hogy a szülő mit tart fontosnak gyakoroltatni ezek közül. Az

audíciós gyakorlatok esetében 68,7%-ban jelölték nagyon fontosnak és fontosnak a gyakorlást, a helyesírási szabályokat rögzítő feladatok esetében 70,7%-ban jelölték meg ezt a két szempontot.

A kérdőívben a szülők lehetőséget kaptak szabad válaszok által saját álláspontjuk megfogalmazására, ezzel a lehetőséggel sokan éltek, és a digitális tankönyvek hasznáról illetve hátrányáról vélekedtek (4–5. táblázat). Mint már az előbbieken is kiderült, az idegennyelv tanulásában megmutatkozó lehetőséget többen is felismerték, az is nyilvánvalóvá vált, hogy a szülők szerint érdekes és egyszerűbb tanulási lehetőség rejlik a digitális tankönyvekben. A hátrányokról is szép számban nyilatkoztak, a legtöbben attól tartanak, hogy az ilyenfajta didaktikai eszköz miatt a gyermek még több időt tölt a számítógép előtt, a papíralapú tankönyveken felnőtt szülői generáció másik félelme az, hogy a gyermek elfelejti a könyv formáját, számítógépfüggővé válik.

A digitális tankönyvek haszna	válaszok száma
hasznos az idegen nyelv tanulásában	19
érdekes tanulási lehetőség	17
egyszerűbb így a tanulás	12
modern eszköz	9
praktikus	6
nincs előnye	3

A digitális tankönyvek hátránya	válaszok száma
függőséget okoz	6
több idő a számítógép előtt	23
technikafüggő	6
elfelejti a gyerek a könyv formáját	7
időigényes	2

4-5. táblázat

A digitális tankönyvek előnye és hátránya

Következtetések

A térségünkben e témában végzett kutatásokat folyamatában nézve megállapíthatjuk, hogy a gyermekek digitális eszköz-használatát tekintve létezik egyfajta tudatosság, a stratégiák beépülnek a többi gyermekneveléssel kapcsolatos probléma- és feladathalmazba (Biró, 2013).

Az IKT-eszközök rohamszerű elterjedése, valamint a digitális taneszközök a szülőket is újabb helyzetbe hozták. Egyértelműen tudatában vannak annak is, hogy gyermekeik csak a digitális kompetenciák birtokában fognak tudni érvényesülni a jövőben, viszont védeni szeretnék őket a virtuális világ veszélyeitől ameddig csak lehet. Ennek érdekében még a taneszközök terén is szívesebben látnák gyermeküket a klasszikus tankönyvekből dolgozni, mint a számítógépet használva.

Felhasznált irodalom

- Ballér Endre, Golnhofer Erzsébet, Falus Iván, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit, Vámos Ágnes (2003): Didaktika. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch12s02.html
- Berényi Hajnal (2013): Szülő-gyerek kapcsolatok és az internet. In. Biró A. Zoltán, Bodó Julianna (szerk.): *Internethasználat vidéki térségben. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus kiadó, Csíkszereda. 67–85.
- Biró Z. Zoltán (2013): Vélekedés és gyakorlat. Kisgyerekes családok percepcióinak elemzése a gyerekek jövőbeli internethasználatával kapcsolatosan. In. Biró A. Zoltán, Bodó Julianna (szerk.): *Internethasználat vidéki térségben. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus kiadó, Csíkszereda. 88–99.
- Bodó Julianna (2013): Internethasználat és oktatás. In. Biró A. Zoltán, Bodó Julianna (szerk.): *Internethasználat vidéki térségben. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus kiadó, Csíkszereda. 138–157.
- Cucoş, C. (2013): *Manualul digital – perspectivă pedagogică*. www.tribunainvatamantului.ro/manualul-digital-constantin-cucos/
- Cucoş, C. (2015): Învăţarea pe suport digital: dileme, probleme, perspective. <http://www.constantincucos.ro/2015/04/invatarea-pe-suport-digital-dileme-probleme-perspective>
- Gocz Izabella (2016): Internethasználat szülői szemmel. In. Biró A. Zoltán, Bodó Julianna (szerk.): *Internet – Iskola – Anyanyelv. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus kiadó, Csíkszereda. 165–186.

- Lázár Csilla (2015): Szülők kontra gyerekek – a telekommunikációs eszközök használatáról. In. Biró A. Zoltán, Gergely Orsolya (szerk.): *Kihívások és megoldások. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus kiadó, Csíkszereda. 178–186.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9. 5. sz. 1–6.
- Sárosi-Blága Ágnes (2016): Tények és kihívások az információs-kommunikációs technológiák oktatási integrációjában. In. Biró A. Zoltán, Bodó Juliana (szerk.): *Internet – Iskola – Anyanyelv. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus kiadó, Csíkszereda. 9–60.

Abstract

Digital textbooks – Parental perceptions

Quickening and in many cases uncontrolled digitization brought in the necessity for and the availability of digital textbooks in schools that appeared also in Romania. Partly caused by the media, there is uncertainty among parents about the role of these textbooks as it is not clear for them that digital textbooks are regular, everyday learning tools.

A mese és az identifikáció kapcsolata

Herédi Rebeka

A mesével kapcsolatos viszonyulási módok, a mese narrativitása

A mesét többféle szempontból szokták vizsgálni, és többféleképpen szoktak hozzá viszonyulni, ezért természetesen többfajta jelzőt kap, tehát más és más megnevezések illetik. Ezek a közelítések különböző lépcsőfokokra bonthatók attól függően, hogy éppen ki az, aki valamilyen módon, formában kapcsolatba lép a mesével. Abban mindenképp egyetérthetünk, hogy a mese szöveg, tehát befogadásra szánt, és ehhez kapcsolódik az egyik legfontosabb viszonyulási mód, vagyis az, hogy minden mese egy-egy történetet jelöl. Arra, hogy ez a történet tulajdonképpen mit takar, milyen lehetőségeket rejt, a későbbiekben szeretnék kitérni.

Tehát a mese befogadásra szánt szöveg. Ez minden szövegről elmondható, elmondható egy címkéről vagy egy hirdetésről, amit épp az utcán látunk, azonban ezeknél a szövegeknél nincs meg az a hajlam, hogy azonosuljanak az olvasóval, csupán információt közölnek. A mesének viszont mint irodalmi szövegnek az egyik alapvető célja az, hogy azonosuljon az olvasójával, vagy a hallgatóságával. A továbbiakban részletesebben ki szeretnék térni arra, hogy ez az azonosulás hogy megy végbe, valamint arra, hogy egyáltalán miért van szükség rá.

Az előbbiekben utaltam arra az egyszerű tényre, hogy a mese szöveg, még-hozzá egy olyan szöveg, ami mindig valamilyen történetet mond el. És ez az egyik kulcsszó, ha meg akarjuk érteni, hogy a mese valójában miért olyan sikeres, és miért gyakorol olyan nagy hatást az emberekre, és ez egyáltalán hogyan megy végbe.

A folyamat akkor kezdődik, amikor elkezdünk mesélni. Ez egy olyan kezdet, ami máris megragadja a figyelmet, hiszen nem egy egyszerű szöveget kezdünk el mondani, hanem olyat, ami történetbe kezd. Ha valaki valahol egy száraz előadás közepén valami történetbe kezd, máris megragadja a hallgatóság figyelmét, egyszerűen azért, mert fogékonyak vagyunk a történetekre, vagyis narratív lények vagyunk. Ez pedig az evolúció során alakult ki, még az őskorban. Képzeld el, hogy egy férfi hazajött a vadászatból, és a tűz körül elmondta a többieknek, hogy találkozott valami veszélyes állattal, ez a találkozás pedig védekezésre készítette, vagyis valamit tennie kellett, hogy ne legyen áldozat. Ezt tehát elmesélte a többieknek, akik a történetmesélés közben közvetett ta-

paszталatra tettek szert. Vagyis nem kellett ott lenniük, nekik is átélniük, de ha valamikor ők is ebbe a helyzetbe kerülnek, tudják majd azt alkalmazni, amit itt megtanultak. Ezt értem közvetett tapasztalatszerzés alatt.

Ha ezt az ismeretanyagot átültetjük a mesékre, akkor könnyen rájöhetünk arra, hogy ott is hasonló dolgok esnek meg. Egyrészt máris megragadjuk egy gyermek figyelmét, ahogy mesélni kezdünk, másrészt az ő agyában is hasonló folyamatok fognak meggesni.

A mese világa, komfortzóna és annak elhagyása, avagy ismert és ismeretlen találkozása

A mese esetében a kezdés mindig távolító. Ez a távolítás pedig rendszerint a világtól távolít el minket, ahol a mindennapjainkat éljük. A következő távolító formulákkal találkozhatunk: *Egyszer volt, hol nem volt* vagy *Volt egyszer egy*, és így folytatódhat: *hetedhét országon túl, ahol a kurta farkú malac túr*. Rengeteget tudnánk idesorolni, most azonban csak jelezni szeretném, hogy ez a kezdés funkcióval bír, felkészíti a hallgatót arra, hogy itt most olyan történetet fog hallani, ami ebben a formában ezen a világon nem eshet meg, vagyis egy olyan világba kalauzolja, ami bizonyos szinteken eltér az „evilágitól.”

Ez az eltérés, ha alaposabban vizsgáljuk a mesét, csak részleges, de mondhatnánk úgy is, hogy csupán szimbolikus. Vagyis a mese szimbólumokkal telt világot tár fel, ezt a szimbolikus világot pedig minden gyermek kitűnően tudja értelmezni, és átfordítani azt a saját világára. A mese világának egyik legfontosabb jellemzője az, hogy nem problémamentes, sőt problémával kezd, amit meg kell oldani. A mese világában még találkozhatunk bizonyos szereplőkkel, terekkel, helyszínekkel, tárgyakkal, amik a mese esetében tipikusak. Egy varázsmese esetén ilyen például a sárkány, boszorkány, törpe, különböző varázstárgyak. A lényeg az, hogy a mesehős világgá megy, és többnyire mindennel találkozik, amivel találkoznia kell. Ezen a ponton szeretnék egy nagyon fontos momentumra kitérni, vagyis arra, hogy minden mesehősnek ki kell lépnie a saját komfortzónájából, el kell hagynia azt a közeget, amiben eddig volt. Ezt a közeget kétféleképpen lehetne jellemezni: biztonságot ad, de éppen emiatt nem ismerünk meg egy idő után semmi újat, ami kihívást jelentene számunkra, ez egyszersmind azt is magában foglalja, hogy innen ki kell lépniünk. Ez a kilépés legtöbbször valamilyen késztetés hatására megy végbe, vagyis a körülmények, amelyeket már megszoktunk és jól ismerünk, megváltoztak, és azt kínálják fel nekünk, hogy oldjuk meg őket, hogy megint minden rendben

legyen. Ez a mozzanat azonban magával hozza azt az egyszerű, de kézenfekvő következtetést, hogy már semmi sem lesz olyan, mint régen. Tehát pontosan azokat a körülményeket már nem tudjuk újra felállítani, még a probléma megoldása után sem, hanem egy egészen új körülményhalmaz fog létrejönni. A szereplő körül tehát minden megújul, ezt a megújulást pedig ő maga keltette életre. Itt szeretném hangsúlyozni, hogy a megújult körülmények közepén egy megújult énnel állunk szemben, aki miután világgá ment, tehát világot látott (újat tapasztalt), próbatételekkel, szörnyekkel, gonoszokkal és jókkal találkozott. A mesében minden dolognak, térnek, helynek, karakternek van valamilyen szerepe. A próbatételeknek, az akadályoknak az a céljuk, hogy legyőzzük őket, és menjünk tovább, a mesei terek legtöbbször jelentéssel telítettek, az erdő például az elveszettséget szimbolizálja. Ha ezen egy kicsit elgondolkodunk, könnyen rájöhethetünk arra, hogy ezek a terek legtöbbször valamilyen lelkiállapotot sugallnak, vagyis azonos képet mutatnak a főhős lelkiállapotával. Ugyanis amikor a hős az erdőben van és bolyong, és elveszett, akkor valójában nemcsak elveszett, hanem elveszetteknak is érzi magát, vagy, ha valakit bezárnak valahová, akkor valóban úgy érezheti magát, hogy nem tud mit lépni, be van valahova zárva, de mondhatnánk egyszerűen úgy is, hogy szorult helyzetben van, ebből pedig előbb-utóbb ki kell lépni.

Itt szeretnék kitérni a bevezetésben megkezdett gondolatmenetre, miszerint a mese történet. A mese valamit elmond, elmesél. Ez a történet a saját világában zajlik, aminek megvannak a saját működési elvei, szabályai. Már azt is kifejtettem, hogy mikor a mesét hallgatjuk, a mindennapi világtól eltávolodunk, és ezzel egy időben belépünk a mesék világába. Ez a belépés viszont csak egy módon lehetséges, ha azonosulunk a szereplővel, vagyis könnyen lehet, hogy az eltávolodás azért olyan fontos, hogy ez a mozzanat egyáltalán végbe tudjon menni. Megvalósul tehát a beleélés fázisa, ami kulcsfontosságú, hiszen itt történik meg a két világ közötti átjárás. Minden gyermek rendelkezik ugyanis azzal az egyszerű tulajdonsággal, hogy a történehallgatás közben át tudja élni az eseményeket, próbatételeket, vagyis miközben a mesét hallgatja, a képzelet szintjén bár, de ő is legyőzi a szörnyeket, túljár néhány szereplő eszén, mígnem eljut a feloldáshoz, a boldog véghez, még hozzá úgy, hogy azt is megtapasztalja. Mindebből az következik, hogy az ott szerzett tapasztalatokat tudja kamatoztatni a való életben. A történet végén legtöbbször levon valamilyen tanulságot, és feldolgozza az ott hallottakat.

Az előbb elmondottakhoz csatlakoznak még az olyan készségek, képességek fejlődései, mint a képzelőerő – miközben mesélünk valakinek, az agy szintjén minden lejátszódik –, a kifejezőkészség, gyarapodik a szókincs.

A mese kontextusai

A továbbiakban szeretnék még egy nagyon fontos elemre kitérni, ez pedig a mese kontextusa. Ez a kontextus napjainkban legtöbbször a családra korlátozódik, vagyis a szülők mesélnek a gyermekeknek. Érdeemes megvizsgálni az interakciót, ami rendszerint létrejön akkor, amikor mesét hallgatunk. Egyrészt megragadjuk a másik figyelmét, másrészt pedig minden szülőnek megvan a lehetősége, hogy figyelje a gyermek reakcióját, miközben az a mesét hallgatja. A szülő ebben az esetben mint közvetítő van jelen, közvetít a mese világa és a gyermek között, így mint résztvevő van jelen ebben a helyzetben.

Ez a mese egyik legalapvetőbb kontextusa, további kontextusa még a televízió, ami azonban már korántsem biztosít olyan lehetőségeket, mint ha valamilyen mesét hallgatnánk vagy olvasnánk, hiszen a televízió esetében már előre megadott képi világgal találkozhatunk, ráadásul a legtöbb televízióban leadott mese nem rendelkezik tipikus mesei elemekkel, vagy egyáltalán mesemenettel, amik szükségesek lennének. Minden mesének van ugyanis egy tipikus előremenetele. Idetartozik például annak a jelzése, hogy valamikor valahol élt valaki boldogan, majd jön egy probléma, ami ezt megtöri, majd jön a rend helyreállítása, és az új rend kialakítása.

Ez tulajdonképpen lefedi a mese modernkori kontextusait, azonban, ha egy kicsit visszamegyünk az időben, azt tapasztalhatjuk, hogy a mesének volt egy sokkal közösségibb jellege, vagyis az emberek valamilyen közös munka során meséltek egymásnak, szórakoztatás gyanánt. Itt érkezünk el ahhoz az egyik alapvető jellegzetességhez, hogy a mese szájhagyomány útján terjedt, vagyis lehetősége volt a folyamatos megújulásra, mindenkinek lehetősége volt formálni a mesét, hozzátenni valamit, vagy éppen elvenni, hiszen a szóbeli forma által a kötöttség is kevesebb volt.

A mese mint a formálódás eszköze

A fejlődés legtöbbször az átmenetiséggel hozható kapcsolatba, ugyanis csak az formálható, aki az egyik fejlődési pontról át tud billenni a következő fejlődési pontra. Eszerint a következtetés szerint tehát az ember az élete során különböző stációkon halad keresztül, és kétség sem fér hozzá, hogy az egyik legfontosabb ilyen szakasz nem felnőttkorban, hanem inkább gyermekkorban kap nagyobb hangsúlyt.

A mese hőse és a gyermek között rengeteg párhuzam vonható, és az egyik pont ezzel a fejlődni akarással van összhangban. A mese kitűnően szimbolizálja azt, hogy a fejlődést mint folyamatosan tartó szakaszt kell szemlélnünk, ahhoz

azonban, hogy kezdetét vegye ez a folyamat, nemcsak testi, hanem szellemi, mentális síkon is el kell indulni.

A mese tökéletes világot kínál fel a gyermekek számára, hiszen ellentétekkel tarkított világképpel dolgozik (jó és rossz, csúf és szép, gazdag és szegény stb.), ahogyan a gyermeki gondolkodás is, valamint élénk fantáziaképekkel, csodákkal tarkított világot tár fel, amire szintén hasonlít a gyermeki gondolkodásmód, így könnyen beláthatjuk, hogy minden gyermek számára rendkívül könnyen végbemegy a mese világával való azonosulás. Azonban ez nemcsak konkrétan a mese világról mondható el, hanem ugyanúgy érvényes a hősre is, akiknek néha a „saját személyiségükön belül megbomlott egyensúlyt kell rendezniük: akinek a félelemből van kevés, annak meg kell tanulnia félni, aki a haláltól retteg, annak az életet kell megtanulnia szeretni és élvezni, a túl erős és a túlságosan lusta szintén a mérték mibenlétéről kap leckét a mesei út bejárása során” (Boldizsár, 2004, 15. o.).

A mese rengeteg választási lehetőséget kínál fel a mesehős, de a gyermek szempontjából is. Az egyik ilyen választás a befogadó perspektívájából, hogy van lehetősége kiválasztani azt a szereplőt, akivel ő azonosulni kíván, ez – ahogyan már korábban is utaltam rá – az lesz, aki számára a legszimpatikusabb. Ez természetesen magával hozza azt a kézenfekvő következtetést, hogy tudat alatt az olvasóban vagy a hallgatóban fel fog ébredni az a vágy, hogy ne csak szimpatizáljon a kiválasztott karakterrel, hanem kezdjen rá hasonlítani is. Teszi mindezt úgy a mese, hogy közben a két fontos szereplőt, vagyis a gyermeket és a mesehőst nem választja el élesen egymástól, ugyanis ők több mindenben hasonlítanak. Az egyik ilyen nagy hasonlóság szokott lenni az, hogy az adott mesehős gyakran gyermek, vagyis körülbelül egyidős a mese hallgatójával, a másik a tulajdonságok, az érzelmek, amelyek bele vannak sűrítve az adott mesebe, vagy éppen az, hogy a mesehős mint olyan, hibákat követ el, amiket aztán van lehetősége kijavítani, korrigálni.

Itt szeretnék egy nagyon fontos mesei jellemzőre kitérni: a mese egy tömör világot sűrít magába, problémával kezd és feloldással zárul. A mesei világ általában a végletekből táplálkozik, ahogyan arra már az előbbiekben is utaltam, erre Nagy Olga is felhívja a figyelmet, szerinte a mese nem más, mint „a valóság lényegének a megragadása” (Nagy, 1974, 7. o.).

A mesében nagyon sok minden megtörténhet, és nagyon sok minden meg is történik, éppen ezért a mesékben semmit sem tekinthetünk véglegesnek, ugyanis bármikor megtörténhet valakinek a feltámadása (ami egyébként a mesehős esetében a személyiség újjászületésével vonható párhuzamba), a szétkaszabolása, átváltoztatása stb. Éppen ezért feltételezhetnénk azt, hogy a mese alapvetően egy borzalmas világot ábrázol, nem való gyerekek kezébe, mert nem ad

számukra biztonságot, és elkezdenek félni. Itt nagyon fontos azt kiemelni, hogy a hagyományos mese egyik legnagyobb erénye, hogy csak szöveggel él, amiket például a szülők fel szoktak olvasni, és ez a szöveg rendszerint mellőz minden olyan fölösleges elemet, ami esetleg megrémíszthetné a gyereket, például nem szokták részletezni, miként tépte szét a madár a mesehős testét, csupán megjegyzik azt. Természetesen egyre népszerűbbek a képes mesekönyvek, azonban ezek sem ezt az oldalát fogják megragadni a meséknek. Polcz Elaine (2009, 85. o.) utal rá, hogy „a helyes pszichológiai megoldás és a jó művészi megoldás pontosan fedik egymást. Mert nemcsak lélektani, hanem esztétikai, művészi szempontból is akkor kielégítő a *félelmes* ábrázolása, ha funkciója van, megfelelő a stílusa, és arányosan illeszkedik az egészbe.” A fenti gondolatokhoz még hozzátenném azt, hogy véleményem szerint éppen azért jó például mesét olvasni vagy hallgatni (nem pedig televízióban nézni), mert így a hallgató vagy az olvasó a saját fantáziája segítségével olyan képeket fog a mese alapján magának kreálni, ami számára elegendő, de megkapó.

A mese tehát tökéletesen illeszkedik a gyermek gondolkodásmódjához, valamint világszemléletéhez, az „5–7 éves gyermek az irodalmi olvasmánytól érdekes cselekményt vár, akár a mesék irreális, akár a való élet reális világában játszódik. Szereti a képzeletét erősen foglalkoztató mesés elemeket s az érzelmi életére erősen ható érdekes, izgalmas, szomorú vagy vidám mozzanatokot, a humort és játékosságot, s mindennekfelett az optimista megoldást” (Petrolay, 1978, 90. o.).

Az optimista megoldás a mesétől az egyik legnagyobb követelésünk, ugyanis ez adja meg a végső feloldást a hallgatóság számára, de mindennekfelett ez lesz azon elem, aminek köszönhetően a való világba történő visszacsöppenés megtörténik. Még egy nagyon fontos jellegzetességre hívja fel a figyelmet: mindig az optimista véget, vagyis megoldást várjuk az adott mesétől, éppen ezért a gyermek pár mese meghallgatása, elolvasása után biztonsággal állíthatja, hogy egy mesének akkor van vége, mikor ez az optimista vég bekövetkezik. Ez a mese szerkezetére vonatkozó egyik legfontosabb kritérium, mert nemcsak a saját megszerkesztettségének mondana ellent, ha mindez a pozitív vég nem történne meg, hanem a gyermeki gondolkodásmódban is igen nagy csorbulás menne végbe. Egyrészt nem lenne meg a kalandok, veszteségek utáni feloldás, tehát a boldogság elérése, amik ily módon már hiábavalónak tünnének. Azonban a mese a boldog véggel, vagyis az optimista kicsengéssel a gyermek számára egy tökéletes életvezetési sémát nyújt, miszerint a küzdelmek után elérheti azt, amire vágyik, de csak akkor, ha cselekszik, vagyis tesz érte. A mese tehát kimondja azt, hogy ez a boldogság bárki részére elérhető, ha merünk tenni. Ezt a gondolatmenetet, ami egyébként a meséé, a gyermek magáévá teszi,

és a saját életét tudja ráépíteni, így világossá válik számára, hogy valamilyen problémának csak akkor van vége, ha boldognak érzi magát az adott szituációban, vagyis a probléma megoldódott.

Fentebb már említettem, hogy a saját megszerkesztettségének mondana a mese ellent, ha nem boldog véggel érne véget, ugyanis a mese mindig egy kerek egészet ír le, vagyis a mese egy tökéletesen komponált történet, aminek vannak különböző, várt fordulatai, szintjei. Ilyen a mese eleje, vagyis a probléma beköszöntése, a kalandok sora (ez a mese közepe), majd a mese vége, ami tehát boldog. A mesében elvégre is hiába vannak végletek, ellentétek ábrázolva, úgy hogy közben minden megtörténik, ami csak megtörténhet, ezt a strukturáltságot nem rúghatja fel. „A mesei világ nagy lazasága, korlátokat és határokat nem ismerő volta csak a mese gondolataira és tartalmára érvényes: a mese fölépítése a rend világához tartozik” (Honti, 1975, 70. o.).

A mese és a gyermeki figyelem tökéletes összhangot alkotnak, ugyanis mivel a mese él a tömörítés eszközével, így végül egy sűrített, rövid történetet fogunk kapni, ami a maga cselekményességével megragadja a gyermek figyelmét, és feltehetőleg fent is tartja azt egészen a mese végéig. Azonban ez már nem lenne akkor elmondható, ha egy regényt szeretnénk felolvasni egy gyermeknek, egész egyszerűen azért, mert a koncentrációs képessége mindezt nem tenné lehetővé. Vagyis a mese éppen olyan hosszúságú, mint amilyent a gyermek koncentrációs képessége elvár.

A mesélés során gyakran találkozhatunk azzal, hogy a gyermek azt szeretné, ugyanazt a mesét olvassuk fel neki, amit már egyszer vagy többször megtettünk. A mese előnye minden más történettel szemben az, hogy mindent szimbolikus formában közöl, ez a szimbolikus közlés azonban magában hordozza azt, hogy a gyermek, mikor elsőnek hall valamilyen mesét, nem biztos, hogy minden egyes szimbólumot vagy történetet le fog fordítani magában. Ez lehetőséget ad arra, hogy aminek a befogadására még nem érett meg a gyermek, azt figyelmen kívül hagyja. Ez lehet az egyik oka annak, hogy azt szeretné, még egyszer olvassuk fel neki, ez segíti a fokozatos megértést.

A gyermeki gondolkodásban az externalizáció hangsúlyos szerepet kap, ez legtöbbször a tudattalan tartalmak felszínre kerülésével hozható kapcsolatba. Amikor egy-egy ilyen tudattalan tartalom a felszínre kerül, a gyermek mindig próbálja azt valamilyen módon kívülre helyezni, például babákkal, különböző játékokkal. Ezek a játékok testesítik meg a tudattalan tartalmak bizonyos részeit, ezzel segítve azok feldolgozását. A legjobban akkor győződhetünk meg arról, hogy az adott mese elérte kívánt hatását, ha azt a gyermek kívülre tudja helyezni, ez leggyakrabban egy-egy mese eljátszásával szokott megtörténni (Büki, 2009).

Felhasznált irodalom

- Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Büki Péter (2009): A népmese és a gyermek. In: Szávai Ilona (szerk.): *Mint a mesében?* Pont Kiadó, Budapest. 29–44.
- Honti János (1975): *A mese világa*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Nagy Olga (1974): *Hősök, csalókák, ördögök*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Petrolay Margit (1978): *Gondolatok a gyermekirodalomról*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Polcz Alaine (2009): A gyógyító mese. In: Szávai Ilona (szerk.): *Mint a mesében?* Pont Kiadó, Budapest. 50–51.

Abstract

The relationship between the tales and the identification

There is a wide variety of how you thinking about tales: you can regard them as plain texts, literary work, or even stories. The three approaches are interlinked, and this study will mainly examine the tale as a literary work and as a story. During reading and listening of a tale, different gates of education are opened. By its very nature, a tale is connected to the child thinks, thus giving the possibility of identification.

Tankocka az oktatásban: Tankockázzunk együtt!

Ládiné Szabó Tünde
Eszterházy Károly Egyetem

Kivédeni ma már nem tudjuk az internet káros hatásait, de megpróbálhatjuk a helyes irányba terelni tanítványainkat. Pedagógusként egyre többször tapasztaljuk, hogy a túlzott digitális eszközhasználat miatt egyre jobban kicsúszik kezünkől a gyermekünk irányítása. A jól bevált, megszokott módszerekkel egyre nehezebb eredményt elérni náluk.

Sokat gondolkodtam, hogy mi lehet erre a problémára a megoldás. Mivel tudnám ösztönözni őket a tanulásra, érdekesebbé, színesebbé tenni a tanórákat?

Fontos, hogy olyan alkalmazásokat találjunk tanulóink számára, amelyekkel hasznosan töltik idejüket, felkeltik érdeklődésüket, hasznos információval szolgálnak.

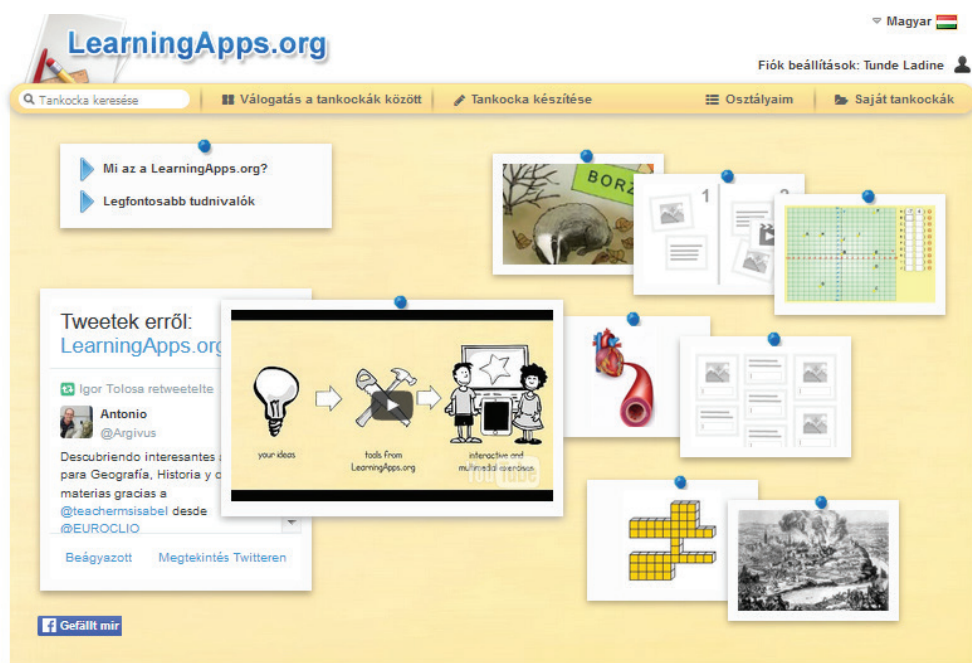
A LearningApps segítségével érdekessé, játékosá tehetjük a tanítási-tanulási folyamatot.

Szeretném bevezetni a kedves olvasót az alkalmazás használatának rejtelmeibe. Tankockázzanak velem!

I. Interaktív oktatási segédeszköz – LearningApps¹

A LearningApps.org a Berni Pedagógiai Főiskola, a Mainzi Egyetem és a Zittau/Görlitzi Főiskola közös kutatási és fejlesztési projektjeként jött létre, amely nem más, mint egy **interaktív oktatási segédanyagok létrehozására készített webes** felület, egy webkettes alkalmazás. (1. ábra)

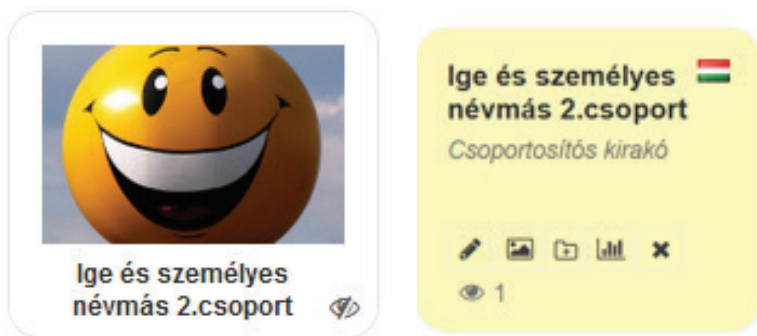
¹ <https://learningapps.org/>



1. ábra A LearningApps főoldala bejelentkezéssel

Az online platform segítségével interaktív és multimédiás oktatási segédanyagokat, úgynevezett **tankockákat** állíthatunk elő, és változtathatunk meg egészen egyszerűen.

(2. ábra)



2. ábra A tankocka előnézeti képe és részletes nézete

A tankockák előállítás, megváltoztatása nem igényel különösebb technikai előképzettséget, használatuk egyszerű, könnyen megtanulható. A LearningApps sokoldalú eszköz a tanításhoz és az önálló gyakorláshoz. Bármilyen mobil eszközön használható iskolában, otthon vagy akár útközben is.

A LearningApps nagy előnyének tekinthetjük, hogy a fiók létrehozása és használata ingyenes, továbbá, hogy a felület reklámmentes. A fejlesztők mindezt továbbra is garantálják. A weboldalt több nyelvre lefordították és folyamatosan fejlesztik.

1.1. A tankockakör tevékenységei, elért eredmények

2015 tavaszán az ország hat különböző pontján tevékenykedő mesteraspiráns azért fogott össze, hogy e hasznos alkalmazás magyar nyelven is elérhető legyen. Gyors munkába kezdtünk, megalapítottuk a Tankockakört. Megalakulásunk óta a fejlesztőkkel folyamatos kapcsolatban állunk, segítjük munkájukat.

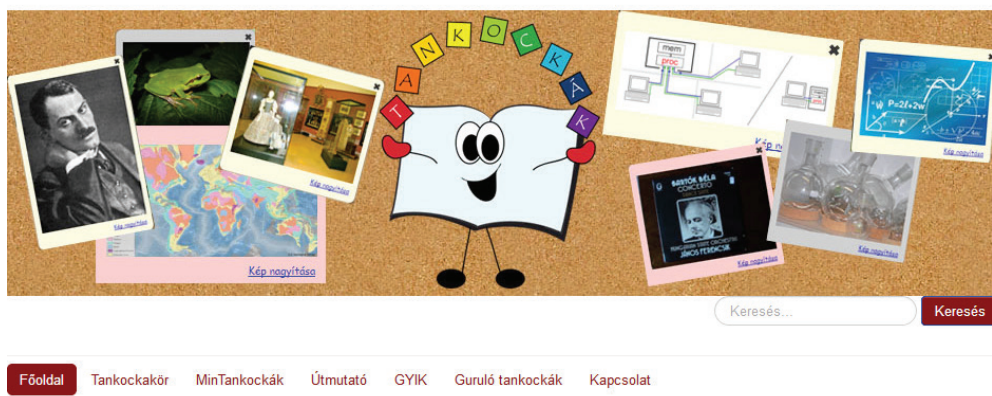
A LearningApps magyarra fordítása, hazai terjesztése, minőségbiztosítása a Tankockakör összehangolt munkájának köszönhető, tagjainak mesterpedagógusi tevékenységéhez kapcsolódik. 2016 februárjától folyik a tankockák minőségi ellenőrzése. Naponta új tankockákat töltenek fel. A fejlesztők kérésére segítünk a tankockák értékelésében. Célunk, hogy a katalógusban minőségi tankockák szerepeljenek.

2016 októberében részt vettünk „Színpadon a Tudomány 2016” elnevezésű fesztiválon. Műhelyfoglalkozás keretében természettudományos tankockáinkat mutattuk be nagy sikerrel. Munkánk elismerésül a Tankockakör két tagja képviselheti csapatunkat a júniusban megrendezésre kerülő nemzetközi fesztiválon.

A Tankockakör alapító tagjai mellé időközben gyakorló pedagógusok is csatlakoztak. Kiváló csapatmunka alakult ki igen rövid idő alatt. A közös munkában fontos szerepet töltenek be a TankockaApocs facebookos oldalon, illetve a tudásmegosztás területén tevékenykedő kollégák is. Az innovatív pedagógusok lelkes csapata sokat tett azért, hogy a magyarországi gyakorlatban egyre szélesebb körben elterjedjen a LearningApps. Fontos célunk a pedagógusok módszertani eszköztárának bővítése. Folyamatos törekvésünk, hogy a LearningAppset minél többen megismerjék, és egyre szélesebb körben használják.

1.2. A magyar társoldal, a kockalapok. hu

A Tankockakör² tagjaival 2016 elején létrehoztuk társoldalunkat, a kockalapok.hu-t. Itt tankockamintákat, jó gyakorlatokat mutatunk be. A weboldalon igyekszünk segítséget, ötleteket adni a tankockát használó kollégák számára, továbbá gyűjtjük és megválaszoljuk a gyakran ismételt kérdéseket. (3. ábra)



3. ábra A LearningApps magyar társoldala, a kockalapok.hu

1.3. Miért jó döntés a LearningApps?

- Változatos interaktív feladatokat tartalmaz – érdemes beépíteni a pedagógus gyakorlatába
- Már magyar nyelven is elérhető
- Könnyen kezelhető, egyszerűen megtanulható – technikai előképzettség nélkül is használható
- Bárhonnan és bármikor elérhető – teljesen ingyenes
- Önállóan is készíthetünk tankockákat, előtérbe kerül az önálló alkotás, önálló munka, produktum létrehozása
- Sikerélményt nyújt, motivál, növeli a tanulói aktivitást
- Nyilvánosan is megoszthatók a tankockák
- Sok ötletet adnak, bővítési lehetőség adott

² www.kockalapok.hu/

1.4. Kinek és milyen formában ajánlott az oktatási segédeszköz használata?

A tankockák használatával színesebbé, élvezetesebbé varázsolhatják a pedagógusok a tanóráikat, hiszen több érzékszervi csatornát megmozgatva szöveget, képet, hangot, audio- vagy videofelvétel-részletet is megjeleníthetünk a tankockákon belül. Önálló tanulásra, gyakorlásra, formatív értékelésre is kiválóan alkalmasak. Lehetőség van a tankockák korcsoport szerinti szűrésére is. Az iskola-előkészítő szinttől a szak- és továbbképzésig segíti a tanulók munkáját. Használata egyszerű, könnyen elsajátítható, a befektetett energia többszörösen megtérül.

1.5. Vélemények a tankockáról:

„Nagyon jól tudom használni a tananyagok begyakoroltatásához. A gyerekek szívesen használják, játékként élik meg a tanulást. Mobiltelefonon, tableten, számítógépen egyaránt alkalmazható. Otthon is készülnek ilyen formában az órára, nem házi feladatként gondolnak rá. Összefoglaláshoz tankockamátrixot készítek, amivel nagyon jól előkészítem a témazáró dolgozatot! A pedagógus nyomon követheti a tanulók munkáját. Remek alkalmazás!” (Kovácsné Tóth Dorottya mesterpedagógus – Hatvani Kodály Zoltán Értékközvetítő és Képességfejlesztő Ált. Isk.)

„Eddig a számomra ismeretlen interaktív oldal mára már nagyon kedvelté vált, ugyanis egy tanításomhoz könnyedén, egyszerűen tudok a gyerekeknek színesebbnél színesebb feladatokat készíteni, úgy, hogy ők nem is tudják, hogy mindeközben tanulnak.” (Borsós Lilla tanító szakos hallgató – Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

„Első osztályos fiunk több tantárgyból is rendszeresen old meg feladatokat mind a tanítási órák keretében, mind pedig házi feladatként tankockák segítségével. Tapasztalatunk alapján fiunk szereti a színes feladatokat, élvezzi, hogy számítógépen dolgozhat egyedül, és örül az azonnali pozitív visszajelzésnek, amikor jól megold egy-egy feladatot.” (Dr. Patkósné Hatvani Anikó – szülő)

„A LearningApps további nem elhanyagolható előnye, hogy van egy ropant lelkes és felkészült gyakorló pedagógusokból álló hazai közössége: a Tankockakör” (Szamper Aranka – a Tankockakör alapító tagja, mesterpedagógus – Hamvas Béla Gimnázium és Szakképző Iskola, Oroszlány)

II. A tankockázás legfontosabb ismeretei

2.1. A Learningapps használata

A felületet kétféleképpen használhatjuk.

1. Regisztráció nélkül – bejelentkezés nélkül

Ebben az esetben böngészhetünk a tankockák között, illetve lejátszhatjuk őket.

2. Regisztrációval – bejelentkezéssel

Saját tankockákat hozhatunk létre, tárolhatjuk, megoszthatjuk azokat. További lehetőségünk még az osztályok létrehozása, mellyel nyomon követhetjük tanulóink fejlődését.

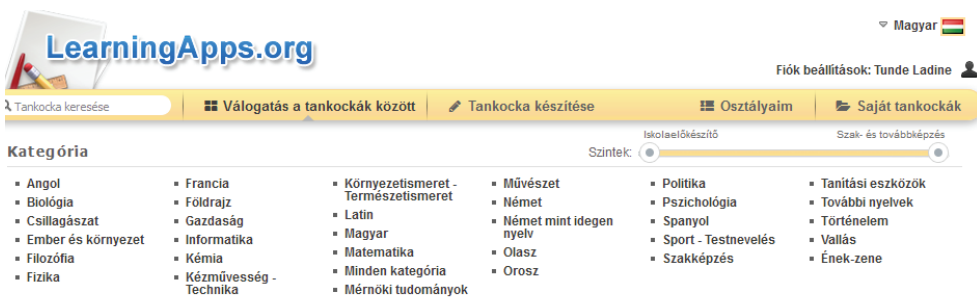
2.2. Válogatás a tankockák között

Egy adott tankockára szintén kétféleképpen kereshetünk rá.

1. Keresőszó alapján

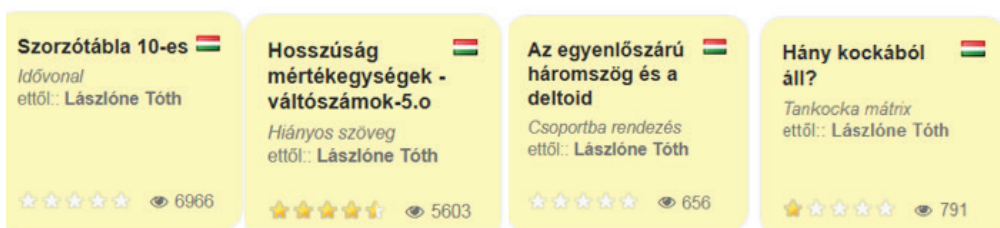
2. A „Válogatás a tankockák között” opciót választva

Összesen 33 különböző érdeklődési területet-kategóriát kínál az oldal, az egyes kategóriáknál további alkategóriák is megjelennek (4. ábra).



4. ábra Válogatás a tankockák között

20 féle feladattípust tartalmaz a felület, ezek közül a felhasználók számára legkedveltebbek: párkereső, csoportba rendezés, idővonal, egyszerű sorbarendezés, rövid válasz, kvíz, hiányos szöveg, keresztrejtvény, akasztófa, tankocka-mátrix, becslés (5. ábra).



5. ábra A legkedveltebb feladattípusok

Továbbá tartalmazza még a következő eszközöket: szavazás, chat, naptár, jegyzetfüzet, üzenőfal (6. ábra).



6. ábra Eszközök a felületen

2.3. Tankockák létrehozása

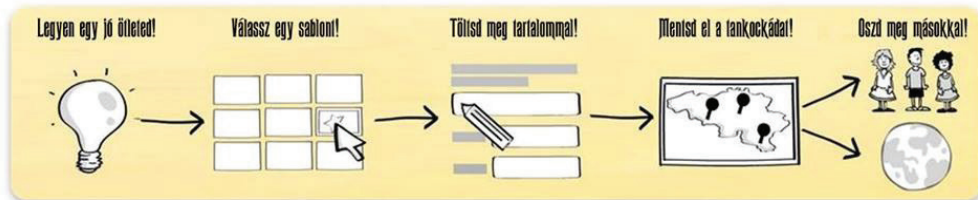
A tankockák létrehozása is kétféleképpen történhet:

1. Válogathatunk a kész (más felhasználó által készített és megosztott) tankockák között

Amennyiben elnyerte tetszésünket az adott tankocka, a „Hasonló tankocka készítése” gombra kattintva a saját elképzelésünknek megfelelően átalakíthatjuk azt. Ekkor megjelenik a tankockához tartozó belső űrlap, ennek kitöltését módosíthatjuk, majd a „Befejezés és előnézet” gombra kattintva megtekinthetjük az átalakított, tetszésünknek megfelelő tankockát. Ellenőrzés után a rendszer alkalmat ad újabb módosításra, illetve mentésre.

2. Tankocka készítése sablon alapján

A tankocka készítésének menete sablon alapján: Legyen egy jó ötleted! Válassz egy sablont! Töltsd meg tartalommal! Mentd el a tankockádat! Oszd meg másokkal (7. ábra)!



7. ábra A tankocka készítésének menete sablon alapján

A különböző feladattípusokhoz itt teljesen üres űrlapok tartoznak. Ha ezek közül valamelyiket kiválasztjuk, akkor példák jelennek meg, melyek segítségével gyorsan és könnyen készíthetünk sablon alapján is tankockát (8. ábra).



8. ábra Kis ízelítő a sablonokból

Több óra vagy összefoglaló óra anyagából lehetőségünk van tankockamátrix létrehozására is. A tankockamátrix olyan alkalmazás, amikor egy tankockáról több, a tanár által összeválogatott tankocka indítható el.

2.4. A tankockák tárolása

A számunkra fontos tankockákat a „Saját tankockák közé helyezés” gombra kattintva saját fiókunkba helyezi a rendszer. Az itt található tankockáinkat aztán tetszőleges elnevezésű és számú mappákba rakhatjuk. Minden tankocka egy kis előnézeti képpel jelenik meg. A képre kattintva megjelenik a részletes nézet. Ezek sorban: a tankocka átdolgozása, az előnézeti kép megváltoztatása, a tankocka mappába áthelyezése, statisztika, a tankocka törlése, a letöltések száma.

2.5. A tankockák nyilvánosságra hozása

Amennyiben szeretnénk az elkészített tankockáinkat mások számára is elérhetővé tenni, éljünk a megosztás lehetőségével!

Miután lementettük tankockánkat, a „nyilvános tankocka” gombra kattintva egy adatlap jelenik meg. Az adatlap tartalmazza a megosztani kívánt tankocka legfontosabb adatait (kategória, alkategória, hívószavak, korosztály, fontos megjegyzések, mint például forrásmegjelölés).

2.6. A tankockák alkalmazása – Weblink – Teljes képernyős link – Beágyazás

A tankocka alatti sávokban különböző adatok jelennek meg (9. ábra). Megtekinthető itt a feladat web- és teljes képernyős linkje.

The screenshot shows the 'A tankocka alkalmazása' (Tankocka application) section of the interface. It includes a 'Hasonló tankocka készítése' (Create similar tankocka) button on the left and a '"Saját tankockák" közé helyezés' (Place in 'My tankockas') button on the right. Below these are two main sections: 'Erről a tankockáról' (About this tankocka) and 'A tankocka alkalmazása' (Tankocka application). The 'Erről a tankockáról' section shows a rating of 5 stars (1 review), the creator 'Lászlóné Tóth', and the category 'Matematika'. The 'A tankocka alkalmazása' section provides three sharing options: 'weblink' (http://LearningApps.org/2907573), 'Teljes képernyős link' (http://LearningApps.org/view/2907573), and 'Beágyazás' (Embed) with the code <code><iframe src="//LearningApps.org/watch?app=2907573"></code>. A QR code is also present for mobile access. A 'Probléma jelentése' (Report problem) button is located in the top right corner of the application section.

9. ábra A tankockák alkalmazása

Beágyazhatjuk tankockáinkat más weboldalakba is, illetve QR-kód segítségével mobilkészülékről is elérhetők. A „Probléma jelentése” gombra kattintva üzenetet is küldhetünk a tankocka készítője számára. Itt lehetőség van a tankocka értékelésére is, mely csillagok adásával történik.

2.7. A tanulók munkájának nyomon követése – Osztályaim funkció

The screenshot shows the 'Osztályaim' (My Classes) section of the LearningApps.org website. At the top, there is a navigation bar with the LearningApps.org logo, a language selector set to 'Magyar', and a user profile for 'Tünde Ladine'. Below the navigation bar, there are several menu items: 'Tankocka keresése', 'Válogatás a tankockák között', 'Tankocka készítése', 'Osztályaim', and 'Saját tankockák'. The main content area is titled 'Osztályaim' and contains a table of classes. Each class row includes the class name, the number of student accounts, and several action buttons: 'Tanulói fiókok', 'Osztálymappa', 'Statistika', 'Email', and 'Trash'. The classes listed are '1.e' (19 accounts), '3.a' (27 accounts), and 'gyp' (3 accounts). Below the table, there is a form for creating a new class, labeled 'Új osztály létrehozása:', with an 'Osztály létrehozása' button.

10. ábra Osztályaim funkció

A feladatok gyakoroltatása céljából tanulói fiókokat – osztályt, illetve osztályokat – hozhatunk létre (10. ábra). Ennek menete a következő: Osztályaim – Új osztály létrehozása – Osztály létrehozása – Tanulói fiókok – További tanulói fiókok létrehozása – Nevek importálása (szövegmezőbe másolás) – Mentés – Jelszólista nyomtatása.

A tanulói fiókkal nem jár annyi jogosultság, mint egy normál LearningApps-fiókkal. A tanulók például nem hozhatják nyilvánosságra saját tankockáikat, és nem változtathatják meg a felhasználónevüket.

A létrehozott osztály tanulóival tankockákat oszthatok meg. A tanulóknak a tankockák megoldása mellett lehetőségük nyílik saját tankocka készítésére is. A diákok által elkészített tankocka a rendszeren belül megjelenik, erről az osztály készítője üzenetet kap. Ellenőrzés után a tökéletes tankockák megoszthatók. Az osztályom funkción belül levelezések, üzenetek váltására is lehetőségünk van.

2.8. Statisztikafunkció – Osztályon belül

A „Statisztika” segítségével nyomon követhetjük diákjaink munkáját (11. ábra). A pipa és zöld szín jelzi a sikeres, a rózsaszín x jelzi a sikertelen megoldást. A helyes és helytelen megoldások mellett a megoldás időpontja és a feladatra felhasznált idő is megjelenik.

Osztályzattal történő értékelésre a LearningApps nem alkalmas, nem is ez a célja, hiszen itt minden egyes tankocka megoldásakor a tanuló azonnali visszajelzést kap arról, hogy helyesen oldotta-e meg a feladatot.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
környezet						✓					✓	✗	✓	✓		✓	✗	✓	
	✗					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
			✓		✓												✓	✓	

11. ábra Statistika funkció osztályon belül

Remélem, hogy kis ismertetőm után a kedves olvasó is kedvet kapott a tankockázáshoz. Keresse fel a LearningApps oldalát! Amennyiben a tankockák készítéséhez segítségre van szüksége, a kockalapok.hu-n sok hasznos információt talál. Kérdéseit felteheti, ötleteit megoszthatja a Tankockakör tagjaival a TankockApocs elnevezésű Facebook-oldalon.

Jó tankockázást kíván a Tankockakör nevében: Ládiné Szabó Tünde Julianna – tanító, gyógypedagógus, szakvezető, mesterpedagógus.

Abstract

“Tankocka” interactive modules in education. Let’s play with it!

This paper demonstrates, how Tankocka, produced by LearningApps.org is used. Tankocka is a Web 2.0 application, to support learning and teaching processes with small interactive modules. The modules can be used directly in learning materials, but also for self-study. The aim is to collect reusable building blocks and make them available to everyone.

Kerekasztal-beszélgetés középiskolásokkal olvasási szokásokról, attitűdökről, élményekről

Magyar Ágnes
Eszterházy Károly Egyetem

A fókuszcsoporthoz beszélgetés célja, körülményei

A Kutatók Éjszakája programsorozat keretében 2017. szeptember 29-én Kit érdekel, mit olvasol? címmel kerekasztal-beszélgetésre hívtuk a középiskolás fiatalokat az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusára. Olvasási szokásokról, attitűdökről, olvasmányélményekről kérdeztük őket. A rendezvényt hagyományteremtő céllal szerveztük, s további motivációink voltak, hogy lehetőséget teremtsünk a középiskolások számára a kapcsolatépítésre, az olvasással kapcsolatos élmények, gondolatok, érzések, tapasztalatok megosztására, kedvébresztésre és ötletadásra, olvasmányajánlásra egymásnak. Többek között olyan kérdéseket érintettünk, mint hogy ki, mit, mikor, milyen körülmények között, hol, miért, hogyan, milyen formában olvas szívesen? Melyik a meghatározó? A történet? A szerző? A terjedelem? A műfaj? Mindegyik? Egyik sem? Valami más?

A fókuszcsoporthoz beszélgetés során – a résztvevők beleegyezésével – az elhangzottakról hangfelvétel is készült azzal a céllal, hogy a megkérdezettek válaszait összehasonlíthassuk egy 2012-ben készült strukturált interjúsorozattal. Akkor lényegesen más szituációban, egyenként, és sokkal kötöttebb formában beszélgettünk középiskolásokkal olvasási szokásaikról, ezért érdemesnek találtuk vizsgálni, hogyan változik a beszélgetés menete, jellege és a kapott válaszok minősége a kontextus változtatásával.

A beszélgetésre a jászberényi középiskolákból tizenkét tanuló jött el. A létszám elsőre kevésnek tűnhet, de a részvételi szándékot befolyásolta, hogy a program időpontja sajnos egybeesett több, középiskolások tömegeit megmozgató más eseménnyel (pl. Szántai Kupa; Ökonap), ugyanakkor egy fókuszcsoporthoz beszélgetéshez épp ideális volt a résztvevők száma, hiszen így biztosítani lehetett mindenki számára a megszólalás lehetőségét.

Kritikusak önmagukhoz

Arra a kérdésre, hogy hogyan jellemeznék saját korosztályuk olvasási szokásait, eléggé változatos válaszokat adtak. Volt, aki azt mondta, hogy a mostani középiskolások is olvasnak, hiszen minden olyan tevékenység olvasásnak minősül, terjedelemtől, minőségtől, szövegtípustól és eszközhordozótól függetlenül, melynek során szöveges információfeldolgozás történik. Ezzel teljesen ellentétes vélemény is érkezett, miszerint ez a korosztály (a tanuló saját osztálytársaira gondolt) nem is tud olvasni, hiszen mást sem csinálnak, csak a telefont nyomkodják. Nem ennyire szélsőséges, de ehhez közeli álláspontot képviseltek többen is, mondván, hogy a mai fiatalokat nem érdekli az olvasás, más dolgok felé fordultak, szabadidejüket szívesebben töltik más elfoglaltságokkal, például a digitális technológia eszközei nyújtotta kikapcsolódási lehetőségekkel, illetve többen mondták azt is, hogy nem sok szabadidejük van a tanulás és a tanórán kívüli elfoglaltságok mellett. Abban szinte egyöntetűen egyetértettek, hogy az internet az alapvető tájékozódási forrásuk, és az olvasmányok kiválasztásában meghatározó szerepet játszanak a közösségi oldalon terjedő információk.

Előtérben az online olvasás

Az online olvasás tehát kiemelkedő szerepet játszik a tizenévesek körében. A beszélgetés során különböző pontokon is érintettük ezt a témát. Felvetődött például, hogy milyen szerepe van a közösségi oldalaknak, és főként a Facebooknak az olvasás alakításában. A beszélgetés résztvevői soroltak pozitív hatásokat: például az őket érdeklő témákat megjelenítő oldalakat lájkolva könnyen találhatnak a témában cikkeket, írásokat. A közösségi oldalon lehetőségük van olyan zárt vagy nyílt csoportokhoz is csatlakozni, ahol hasonló érdeklődési körrel rendelkező olvasókkal teremthetnek kapcsolatot, találnak itt könyvkritikákat, és olvasmányajánlókat is megoszthatnak egymással. Néhányan említették, hogy egy-egy olvasmányt, akár könyvet, le is szoktak tölteni, és tableten vagy e-book formájában olvassák azokat. A fan fiction-ról kevesen hallottak a beszélgetésben részt vevők közül, pedig egy kifejezetten új, internetes műfajról van szó. A fan fictionok úgynevezett rajongói átírások, egy-egy népszerű történet, könyv (pl. Harry Potter) alternatív variánsait jelentik. Léteznek weboldalak (pl. Merengő), melyek az ilyen típusú írások tárhelyei, és fan fiction író pályázatokra, valamint táborokra is van példa Magyarországon is. A tanuláshoz való információgyűjtés elsődleges forrása az internet, de azért azt többen is elismerték, hogy az online olvasás nem helyettesítheti a papíralapút, hiszen a

neten böngészve nagyon sok olyan zavaró tényező van (vizuális információk, felugró ablakok, párhuzamosan futó oldalak), amely eltereli a figyelmüket az olvasásról, illetve más irányba terelik az információgyűjtés menetét.

Kedvenc témák, műfajok

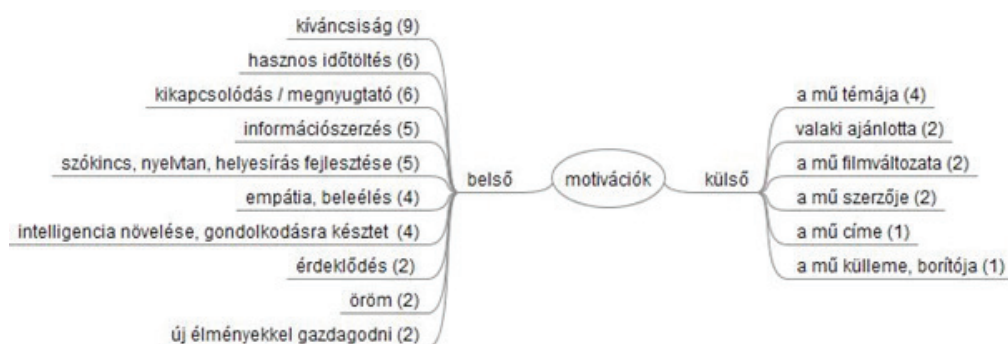
Arra a kérdésre, hogy mit olvasnak szívesen, egy mondattal a következőképpen lehetne válaszolni: mindent, ami elrugaszkodik a realitástól, a valós történeteket, dokumentumszövegeket nem preferálják. Kedvenc olvasmányaik a következő műfajokból és témákból kerülnek ki: vámpíros, megfoghatatlan, fantáziavilág, fantasy, thriller, horror, szerelmes regény, lányregény, romantikus, sci-fi, misztikus, anime, manga, kalandregény, mondanivalóval bíró történetek. A 2012-es strukturált interjúk eredményeivel összehasonlítva a mostani válaszokat, arra a következtetésre juthatunk, hogy a kedvelt olvasmányok fő motívumai nem változtak az elmúlt öt évben. 2012-ben az izgalmas, fordulatos, pörgős, haladás cselekményvezetés, a nem túl hosszadalmas, részletező kifejtés nagyon sok válaszban szerepelt. Fontos, hogy maga a téma érdekes legyen, semmiképp sem unalmas, felkeltse az olvasó figyelmét, érdekeltté tegye az olvasásban. A lányok inkább emelték ki az érzelmes jelleg fontosságát, míg a fiúknál fontos a felépítés, a kidolgozottság. Néhányuknál az elgondolkodtató, a tanulságos, a hiteles vagy az újat mondó szövegek élveznek előnyt, míg másoknál a fantázia, a humor vagy a titokzatosság a kedvelt motívum. Azok, akik sokat olvasnak kedvtelésből, szeretik, ha egy olvasmány hosszú, és sokáig tart elolvasni, míg a kevesebbet olvasók inkább annak örülnek, ha rövidebb a szöveg (1. 1. ábra) (Magyarné, 2013).



1. ábra: A jó olvasmány motívumai (2012)

Az olvasás motivációi

Arra a kérdésre, hogy milyen indíttatásból olvasnak, legtöbben azt választották, hogy szeretnek elrugaszkodni a valóságtól, elvonulni egy másik világba, ahol kikapcsolódhatnak, és maguk mögött hagyhatják a mindennapi problémákat. Ezenkívül többen említették azt is, hogy szeretik elolvasni a könyv fülszövegét, s ha az felkelti az érdeklődésüket, akkor elolvassák azt. A korábbi strukturált interjú keretei között az alábbi válaszokat adták arra a kérdésre, hogy mi motiválja őket, miért olvasnak (1. 2. ábra). Az érdekesebb válaszokat szó szerint idézzük.



2. ábra: A diákok olvasási motivációi (2012)

A belső motivátorok közül a következőket említették:

- kíváncsiság:
 „...kíváncsi vagyok, hogy mi történik a világban vagy más emberekkel.”
 „Általában nem unaloműzésésképpen, hanem inkább a kíváncsiságom kielégítése érdekében.”
- hasznosan, értelmes tevékenységgel eltölteni a szabadidőt:
 „...mert szerintem értelmesebb dolog, mint mondjuk leülni Facebookozni, chatelgetni, vagy bármi ilyesmi, amit a mai fiatalok csinálnak, azért olvasok, mert szeretem, mert nagy a fantáziám, és mert érdekelnek a könyvek.”
 „Hogy ne fölöslegesen töltssem el a kevés szabadidőmet, ami van, azt is úgy akarom kihasználni, hogy az hasznos legyen, hogy olyankor se feltétlenül csak punnyadjak valahol, hanem értelmesen töltssem el az időt.
 „Megunom, ami az interneten zajlik, és olyankor jön a könyv, vagy van valami téma, ami megfog, vagy láttam egy filmet, és tudom, hogy megvan könyvben is, azt elolvasom.”

- információszerzés
- kikapcsolódás:
„Talán az, hogy egy jól megválasztott könyvvel ki tudom kapcsolni az agyamat, és néha erre a tanulás mellett szükség van. Belépni egy más világba, amely nem a tanulásról szól.”
- empátia, beleélés:
„beleképzelhetem magamat a főszereplő világába, és ez új távlatokat nyit meg előttem, ami kicsit érdekesebb a mai világhoz képest.”
„...ha olvasok egy könyvet, akkor megpróbálom úgy értelmezni a történetet, mintha ez valóságos lenne és én is benne lennék.”
- Szókincs bővítése
„...hogy bővüljön a szókincsem, javuljon a kifejező képességem...”
- Intelligencia növelése
„...minél többet olvas az ember, annál intelligensebb...”
Szeretném pallérozni az elmémet.”
- érdeklődés, hobbi
- öröm
- Új élményekkel gazdagodni:
„...hogy új élményeket szerezzek a könyvek által...” „...szeretek új és izgalmas történeteket felfedezni.”
- gondolkodásra készlet:
„Engem ami motivál, az az, hogy tényleg kikapcsolja az embert, és tényleg oda tud figyelni utána sok dologra, meg el tud olvasás közben gondolkodni.”
- Nyelvtan, helyesírás fejlesztése
- Megnyugtat

A külső motivátorok közül a következőket tartották fontosnak:

- a mű témája:
„A téma motivál, amit szeretek, és érdekel, azt szívesen olvasom.”
- valaki ajánlotta:
„...ha többektől hallom, hogy az adott könyv nagyon jó.”
„az unokatestvérem ajánlja a könyveket, és amelyeket érdekesnek tartom, azokat elolvasom.”

- a könyv filmváltozata:
„Amikor belekezek egy könyvbe, annak vannak előzményei: vagy láttam filmen, és azért érdekel, vagy érdekel az alapsztori...”
- a mű címe:
„Egy adott könyv elolvasásánál a mű címe motivál. Ha figyelemfelkeltő és érdekes, akkor furdalni kezdi a kíváncsiság az oldalam, hogy vajon miről szólhat a mű.”
- a mű szerzője:
„...érdekel az adott téma, vagy az íróról hallottam több információt, illetve leginkább amiatt, mert fogékony vagyok a művészetek iránt. Meg hát szeretem úgy elképzelni a dolgokat, beindítja a gondolatokat, a képzeletet.”
- a könyv külleme, borítója:
„Ha találok egy jó könyvet, akkor először a tartalma, címe meg a kinézete buzdít arra, hogy elkezdjem. Hogyha épp izgalmas, akkor nem tudom abbahagyni, meg kell tudnom, mi a vége.”

Vélemény a kötelező olvasmányokról

Az egyetlen téma, amiben egységes véleményt képviseltek a fókuszcsoportos beszélgetés résztvevői, a kötelező olvasmányok voltak. Egyöntetű negatív attitűddel viszonyulnak az iskolai kötelezők olvasmányokhoz, jellemzően nem olvassák el őket, „rájuk erőszakolt” könyveknek nevezik őket. További problémaként vetették fel, hogy nem értik őket, mert bonyolult a nyelvezetük vagy sok régies kifejezést tartalmaznak, illetve a témájuk is érdektelen számukra, nem szólítják meg őket. Egyetlen pozitív példaként A Pál utcai fiúkat emelték ki, mert az abban szereplők, problémáik tényleg az ő korosztályukról, korosztályuknak szólnak.

Az alábbi véleményeket a Rómeó és Júliáról mondták a diákok:

„...ha pl. a Rómeó és Júliát vesszük, csak azt látják, hogy a szüleim nem fogadják el azt, akit szeretek, és nem lehetünk együtt, akkor inkább nem olvasom el, mert ugyanaz megvan az én életemben is.”

„A Rómeó és Júlia nagyon csöpögős szerintem. Egyszerűen annyi benne az érzelem, hogy nem bírja befogadni az ember. Én nemrég láttam a színdarabot, s hát tetszett, meg nem volt vele bajom, de megölik egymást, meg szerelem meg nem lehetnek együtt, meg öngyilkosság is van benne, tehát nekem ez sok.”

A kötelező olvasmányokról 2012-ben sem formáltak kedvezőbb véleményt a megkérdezettek, ahogyan a 3. ábrán megjelenített kategóriák is mutatják. A strukturált interjúk keretében azért voltak a kötelezők mellett érvelők is, akik azt emelték ki, hogy az iskolában feladott művek révén olyan témákkal ismerkedhetnek meg, melyekkel egyébként biztosan nem találkoztak volna. Mellettük szól az is, hogy azok, akik szabad idejükben egyáltalán nem vesznek könyvet a kezükbe, legalább a kötelezőket kénytelenek elolvasni. Mások azért tartják fontosnak őket, mert ismeretük hozzátartozik az alpműveltséghez, és mert sok klasszikus, értékes olvasmány található köztük. A megkérdezettek többségének (beleértve a kedvtelésből rendszeresen olvasókat is) véleménye azonban inkább elmarasztaló a kötelező olvasmányokat illetően. Érveik között gyakran szerepelt, hogy egy olyan művet, amelynek elolvasására kötelezik őket, kevésbé szívesen olvasnak, mint az olyat, amelyet maguk választhatnak meg. A negatívumaik közé tartozik még az unalmas vagy érdektelen téma, a nehezen érthető cselekmény, mely sokszor a régies, nehézkes nyelvezetnek köszönhető, hogy nem aktuálisak, nem tartalmaznak hasznosítható ismereteket a jelen kor emberének, nem az ő korosztályuknak íródtak, nem olyan problémákat vetnek fel, amelyek őket érintik és érdekelhetik, hosszúak, és akár el is vehetik a kedvet az olvasástól.

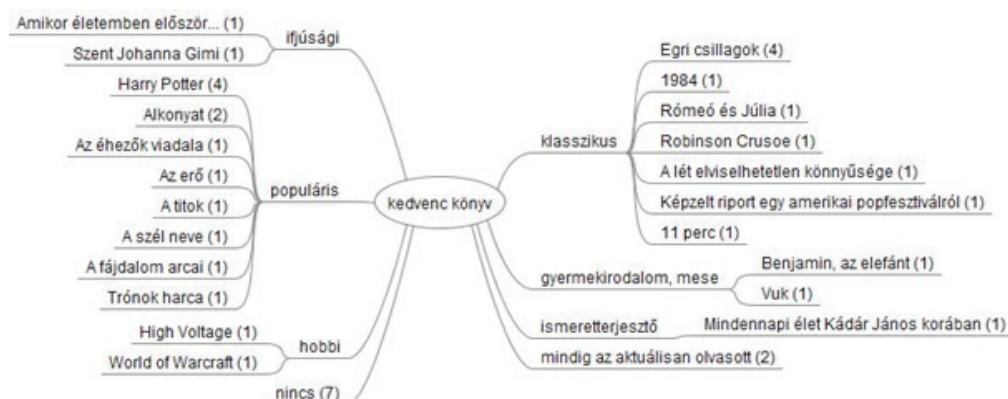


3. ábra: A tanulók véleménye a kötelező olvasmányokról (2012)

Utoljára olvasott könyvek

A jelenleg, illetve utoljára olvasott könyvek között a következőket említették a beszélgetés résztvevői: Darren Shan: Zom-B Alvilág; Borsa Brown: Az arab; Lakatos Levente: Szeress jobban; Tizenhárom okom volt; Kim Harrington: A hatodik érzék; Kelly Oram: Cinder és Ella; Anna Todd: After; Meg Cabot (és mások): Pokoli báléjszakák; Stephenie Meyer: Alkonyat – Újhold; Cecelia Ahern: Ahol a szívárvány véget ér; Suzanne Collins: Az éhezők viadala; John Green: Csillagainkban a hiba; Rowling: Harry Potter sorozat; Leiner Laura: Szent Johanna gimi; Bexi; Cassandra Clare: A végzet erekyléi. A paletta hasonlít a 2012-ben említettekhez, hiszen a populáris irodalom most is meghatározó

alakítója a diákok ízlésvilágának, de az öt évvel ezelőtti beszélgetések során többen említettek klasszikusokat is (l. 4. ábra).



4. ábra: A tanulók kedvenc könyvei (2012)

Összegzés

Összességében tehát elmondható, hogy a két vizsgálat között öt év telt el, más-más kontextusban zajlottak, ami némileg befolyásolta a válaszadást. 2012-ben egyenként beszélgettünk negyven középiskolás diákkal, ennek hatására árnyaltabb, részletesebb képet kaptunk az olvasási szokásokról és attitűdökről. Nagyobb arányt képviseltek akkor az olyan válaszok, amelyek például pozitív tartalommal bírtak a kötelező olvasmányokra vonatkozóan, illetve interperszonális kontextusban sokkal inkább említettek klasszikus irodalmi műveket is a kedvelt olvasmányok között. Abban a mostani beszélgetés is megerősített bennünket, hogy a mai fiatalok is olvasnak, de olvasásuk eltér a hagyományos (pusztán papíralapú) olvasástól. A vizsgált tanulók szabadidő-struktúrája különbözik a tíz, húsz vagy harminc évvel ezelőtől. Szabadidős tevékenységeikben kiemelt szerep jut az infokommunikációs eszközöknek, elsősorban a számítógép- és internethasználatnak, az okostelefonoknak, de a televíziózásnak, filmnézésnek, zenehallgatásnak is. Ennek hatására a kedvtelésből történő olvasásra kevesebb idő jut, és az olvasás jellege is megváltozik: a papíralapú információkeresésről a hangsúly egyre inkább az elektronikus szövegekre helyeződik. Olvasói ízlésük is más, mint a megelőző generációké volt. Ahogyan a televíziós műsorokban is jobban kedvelik a humoros, zenés, szórakoztató, akciódús, izgalmat, rejtélyt tartalmazó produkciókat, vagy a filmek közül is előnyben részesítik a humoros, kalandos, borzongató, fantáziadús alkotásokat,

úgy ezek a tendenciák a kedvelt olvasmányaik jellegében is megmutatkoznak. Mindenesetre elgondolkodtató, hogy olvasói ízlésük, érdeklődési körük, s napi rutinjuk is mennyire távol áll a kötelező olvasmányok élmény-és gondolatvilágától, s egyre inkább hajlunk arra, amit már többek között Fenyő D. György és Arató László is megfogalmaztak, hogy szükség van a kötelező irodalmi kánon felülvizsgálatára, megváltoztatására.

Felhasznált irodalom

Magyarné Fazekas Ágnes (2013): Vizsgálatok 15-16 éves tanulók olvasási és médiahasználati szokásairól. Doktori (PhD) disszertáció.

Abstract

In this study, we summarize the main consequences of a round table conversation. We talked with secondary school children about their reading habits, attitudes and reading experiences on the 29th September 2017, at the Researchers' Night. During the conversation, the children answered the following questions: who, what, when, how, where, why and in whatever form do they like reading? Which are the determinate factors? The story? The author? The size? The genre? All of them? None of them? Anything else? We compared the students' opinions with the results of a research from 2012, which we made also among secondary school-children, with the method of structured interviews.

Harmonikus óvoda-iskola átmenet határon innen és túl

Nagy Annamária

Bevezetés

A gyermek óvodából iskolába történő átmenete nem teljesen szorongásmentes időszak, mivel ez a periódus, folyamat életkortól és fejlettségi szinttől függetlenül minden gyermek számára újdonság, hiszen alapvetően más körülményekhez kell alkalmazkodniuk. Annak érdekében, hogy valóban gyengéd és problémamentes időszak jöjjön létre az átmenet időszakában, az óvoda, az iskola és a szülők harmonikus együttműködésére van szükség. Európában nem alakult ki egy egységes módszer, ennek oka, hogy az országok különböző beiskolázási gyakorlatot alkalmaztak, illetve alkalmaznak mind a mai napig. Közép- és Kelet-Euróban főként a hátránykompenzálás, a szociokulturális különbségek enyhítése miatt vezették be az eltérő programokat, vagy kötelezik az intézményi nevelést (Ronkoviczné és Gergely, 2012). A Vajdaságban óvodai iskolaelőkészítő programmal segítik a harmonikus átmenet megvalósítását, Erdélyben az iskolaelőkészítő 0. osztályként működik az iskolákban, míg Magyarországon módszertani diverzitás biztosítja a komplex személyiségfejlesztést.

A három ország gyakorlata

Magyarország

Az *Óvodai nevelés országos* alapprogramja képezi az óvodai nevelés alapját Magyarországon (363/2012. XII. 17. Korm. rendelet). Az alapprogram csupán egy keretet ad az óvodai nevelésnek, így az *óvodapedagógus számára* nagymértékű módszertani szabadságot is biztosít. Magyarországon az óvoda a gyermek hároméves korától a tankötelezettség kezdetéig nevelő intézmény (2011. évi CXC. törvény). Az alapprogram vezérelve a gyermekközpontúság, tekintve, hogy az elsődleges cél a gyermeki személyiség kibontakoztatása az egyéni különbségek és sajátosságok figyelembevételével. Magyarországon az iskolára történő felkészítés, valamint a gyengéd átmenet biztosítója a módszertani sokszínűség. Az alapprogram iránymutatásként szolgál azzal kapcsolatban, hogy a gyermekeknek milyen készségekkel és képességekkel kell rendelkezni az iskolába lépéskor (Labáth, 2007). A készség- és képességfejlesztés az elsődleges feladat az iskolára való felkészítés során (Körmöci, 2001). „Az óvodai nevelés

szakasza az iskolaérettség eléréséig tart. Fejlesztési feladatrendszerét a kisgyermekkorai fejlesztésben irányadó Óvodai nevelés országos alapprogramja határozza meg. A Nemzeti Alaptanterv épít az Óvodai nevelés országos alapprogramjára (NAT 2012. II.2.1.:26).” „A Nemzeti Alaptanterv fejlesztési feladatrendszere szorosan kapcsolódik a kisgyermekkorai fejlesztés irányait meghatározó Óvodai nevelés országos alapprogramjában megfogalmazott célokhoz (NAT 2012 I.2.1.:18)” (bővebben lásd Kisné és Nagy, 2017).

Szerbia

Az iskoláskor előtti nevelésről és oktatásról szóló törvény szabályozza az óvodai nevelést Szerbiában/Vajdaságban. A törvény alapelveket fogalmaz meg az óvodák számára, azonban az óvodák saját programjukkal kiegészítve alkalmazzák azt, ezáltal az állam nagymértékben biztosít az óvodák számára módszertani szabadságot (*A SZK Hivatalos Közlönye*, 18/2010. szám). Szerbiában jelenleg egységes oktatási-nevelési program működik, amely *a három év alatti és a 3–7 év közötti gyermekek oktatási és nevelési tervének alapjait tartalmazza*. A dokumentumot két változatban, „A” és „B” verzióban dolgozták ki, így az óvodák, valamint óvodapedagógusok szabadon választhatnak kétféle alternatíva közül (Bedroszián, 2005) (bővebben lásd Kisné és Nagy, 2017).

Iskolaelőkészítő program a Vajdaságban

Az óvodai oktatás-nevelés keretein belül létrehoztak egy iskolaelőkészítő programot, amely az óvodai program részeként a gyermekek beiskolázását megelőző évben valósul meg. Az iskolaelőkészítő időtartama 9 hónap, az óvodai nevelésben való részvétel nem kötelező, azonban az iskolaelőkészítő programban minden gyermeknek részt kell vennie az iskolakezdést megelőző évben (*Az SZK Hivatalos Közlönye*, 18/2010. szám). A program nem titkolt feladata a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása, az iskolai életre való felkészítése. Az óvodai nevelés segítségével, valamint a családi és a társadalmi környezettel való szoros együttműködés során megvalósulhatnak az előkészítő program által meghatározott alapcélok. A program segítségével a gyermek olyan személyes tapasztalatokra tehet szert, amelyek segítségével képességei fejlődnek, személyes hozzáállása új alapokat kap, ezzel is segítve az átmenetet, illetve az iskolai élethez való alkalmazkodást (Kamenov, 2007) (bővebben lásd Kisné és Nagy, 2017).

Románia

Romániában a közoktatás alapját az óvodai nevelés képezi, célja az iskolára való felkészítés. 2012-től az iskolaelőkészítő már nem az óvodai nevelés részét képezi, Szerbiához hasonlóan, hanem 0. osztályként működik az általános iskolákban (Stark, 2011). Az óvodai program, azaz curriculum az egységességre törekszik, a fejlesztési területeket tapasztalati területekre bontja fel. Öt különböző tapasztalati területet különít el a román óvodai curriculum: esztétikai és kreatív terület; ember és társadalom terület; nyelv és kommunikáció terület; a tudományok területe; pszichomotoros terület (lásd bővebben: Stark, 2011). Ez egy központilag előírt kerettanterv, amelyet minden óvodai nevelés alapjának kell tekinteni, azonban a keretjellegénél fogva módszertani szabadságot biztosít az óvodapedagógusok számára. A program során a hangsúly a gyermeki tevékenységeken van, így különböző személyiségkompetenciákat, készségeket, képességeket, attitűdöket és magatartási modelleket sajátítanak el a gyermekek az óvodáskor végére. Az óvodai oktatást is szintén két szintre tagolja az óvodai curriculum. A kezdő szint a szocializáció szakasza, amely 3-5 éves korig tart a kis- és középső csoportnak feleltethető meg. A haladó szint pedig az iskolaelőkészítő szakasznak felel meg, amely az óvodai nagycsoportot, illetve az iskolaelőkészítő osztályt jelenti (Stark, 2011). A haladó szint során az alapképességek kialakítása zajlik, amelynek a fő feladatai: az iskolai életre való felkészítés; írás és olvasás megalapozása; figyelemfelkeltés; fantázia és kreativitás kibontakoztatása; tanulási motiváció. Az alapképességek fejlesztése már az óvodában megkezdődik, azonban a főbb fejlesztés az I–II. osztály ideje alatt történik (Fóris-Ferenczi, 2008. 39. o.). Az új curriculum kiemeli a játék fontosságát, ez a gyermek elsődleges tevékenységi formája, s ennek során képes a legnagyobb mértékben fejlődni. Kulcsfontosságúnak tartja a projekt- és az interaktív módszereket, hiszen ezek segítségével a gyermek készség- és képességfejlődése igen produktív lehet (Demény, 2009). Továbbá az inkluzív nevelés, önreflexió, holisztikus fejlesztés és a családdal való szoros együttműködés is alapelveként fogalmazódik meg a programban (Stark, 2011).

A 0. előkészítő osztály

Az iskolaelőkészítő 2012-től beépül az iskoláskor szakaszolási rendszerébe, az alapképességek kialakításának szakaszához tartozik. Fő cél a gyermek testi, lelki és szociális fejlesztése, a kognitív, érzelmi, nyelvi és kommunikációs, valamint a tanulási készségek, képességek kialakítása. A szakasz, illetve prog-

ram fő funkciói: az iskolai életre való felkészítés; az olvasás- és íráskészség megalapozása; az érdeklődés felkeltése; a fantázia és kreativitás fejlesztése; a motiváció megteremtése. A 0. osztály bevezetése során a kulcskompetenciákat vették alapul, így e köré építették fel az oktatási rendszert (Barabási, 2014). „... a megjelölt műveltségi területek és az ezekhez kapcsolódó tantárgyak jórészt lefedik a kulcskompetenciákat, és valóban mindegyik fejlődéséhez hozzá kívánna járulni az életkor adta lehetőségek és korlátok keretei között” (Barabási, 2014. 18. o.). Az óvodai tantervben szereplő öt tapasztalati terület és az iskolai tantervben szereplő hét műveltségi terület tehát lefedi egymást, egymásra épülnek (Stark, 2011). Az iskolai tanterv egyetlen továbbit bővítette ezeket, a tanácsadás és pályaorientáció területével. Mindkét tanterv öt fejlesztési területet emel ki: az érzelmi és szociális, a kognitív és tanulási képességek, a nyelvi-kommunikációs, a fizikai területet, illetve, az egészség és személyes higiénia területét. Az előkészítő osztályban a tanácsadás és pályaorientáció kiemelt szerepet kap, hiszen nagyrészt az iskolaérettség megteremtéséhez szükséges készségeket és képességeket helyezi előtérbe. Az egyéni személyiségjegyek azonosítását, a személyi higiénia megteremtését, a helyes kommunikáció elsajátítását, továbbá az élmények szavakba foglalását. Ezeknek a képességeknek az elsajátításával a gyermek hatékonyabban alkalmazkodik az első osztály által támasztott követelményekhez (Barabási, 2014). A 0. osztályban a tanulási tevékenységek időtartamát 30–35 percben határozzák meg, azonban az órák időtartama 45–50 perc. A fennmaradó időben a gyermekek szórakoztató, pihentető, választott tevékenységeket végezhetnek, illetve a pedagógus a 45–50 percet változatosan, pihentető tevékenységekkel együtt, a tanulást játékba integráltan is megvalósíthatja. Az év során az értékelés kompetenciaorientált, a különböző területek fejlődésének a nyomon követése a cél. A pedagógus portfóliót vezet a gyermekekről, amely minden fontos dokumentumot, fejlesztési tervet tartalmaz. Egy komplex értékelés készül az év végén mindenkiről, amelyben részletesen taglalja a gyermek testi, szocio-emocionális, kognitív, illetve a tanulási készségeinek, képességeinek fejlettségi szintjét (Stark, 2011).

Empirikus kutatás

Komparatív jellegű kutatásom során feltáró módszereket alkalmazok. Félig strukturált interjú (n=20) módszerével kívánom bemutatni a három országban működő gyakorlatot. A Vajdaságban és Erdélyben a harmonikus átmenetet elősegítő program zajlik. Kutatásom során arra a kérdésre is kerestem a választ, hogy vajon a három ország eltérő gyakorlatától függetlenül milyen módszerek

és eszközök fogalmazhatók meg mint a harmonikus átmenet legalapvetőbb elemei. Melyek azok a területek, amelyek kiemelkedően megjelennek a fogalom megalkotása kapcsán. Az interjúkutatás során magyarországi (n=4), erdélyi (n=3) és vajdasági (n=4) óvodapedagógusokkal, illetve magyarországi (n=3), erdélyi (n=3) és vajdasági (n=3) tanítókkal készített interjúk segítségével feltárom, hogy az említett programok mire irányulnak, milyen mértékben könnyítik meg az óvoda-iskola átmenetet, biztosítják-e a holisztikus fejlesztést a gyermekek számára. Ezenfelül metaforavizsgálat kvalitatív módszerével (n=60) elemzem az óvoda és iskola funkcióit. Szintén magyarországi (n=10), erdélyi (n=10) és vajdasági (n=10) óvodapedagógusok, illetve magyarországi (n=10), erdélyi (n=10) és vajdasági (n=10) tanítók metaforái alapján.

Interjúkutatás

Kutatási minta és módszer

A kutatás során a mintavétel célirányos volt, így az orientált minta révén a kutatási téma, illetve a probléma lehető legmélyebb megértését fogja szolgálni. A magyarországi (n=4), erdélyi (n=3) és vajdasági (n=4) óvodapedagógusokkal, illetve magyarországi (n=3), erdélyi (n=3) és vajdasági (n=3) tanítókkal készített félig strukturált interjúk (n=20) területi és lélekszámi hasonlóság okán három városban készültek, Jászberényben, Zentán és Nagyváradon.

Kutatási eredmények

Az interjúkutatás kiértékelését követően elemeztem azokat a területeket, amelyek megközelítőleg minden pedagógusi interjúban szerepeltek mint a harmonikus átmenet legfőbb támogatói. Ennek következményeként öt fogalmi tartományt sikerült létrehoznom. A harmonikus átmenetet biztosító öt tartomány a pedagógusok véleményei alapján: együttműködés; komplex program; pedagóguskompetencia; módszertani tudatosság; holisztikus fejlesztés. A továbbiakban ezek mentén ismertetem a pedagógusi nézeteket.

Együttműködés

A pedagógusok az interjúk során egyöntetűen az intézmények közötti együttműködést emelték ki, mely véleményük szerint a harmonikus átmenet egyik legfontosabb alappillére. Véleményük szerint a pedagógusok összehangolt munkájára van szükség annak érdekében, hogy valóban gyengéd átmenet valósuljon meg. A magyarországi pedagógusok az együttműködés hiányáról számoltak be, célként az óvoda-iskola kapcsolatának, együttműködésének a javítását fogalmazták meg. *„Jelenleg a két nevelői intézmény közötti viszony igen csak bizonytalan. Mindkét fél a másikat hibáztatja, hogyha a nevelés és fejlődés során problémák lépnek fel. Egy biztos együttműködésen alapuló, egységes nevelési tervvel rendelkező kooperáció felépítésére lenne szükség.”* (Magyarországi óvodapedagógus interjú1.) Szakmai fórumok, hospitálások és intézményi látogatások szervezése segítené leghatékonyabban ezt az időszakot. Egy magyarországi tanító (2.) szerint: *„A gyengéd átmenet megteremtője elsősorban az óvoda kellene, hogy legyen, hiszen ott kezdődik el a folyamat. Az óvónők gyakran hárítják ezt a felelősségüket, mondván ez az iskola kompetenciája. Gyakran túl nagy elvárásokat támasztanak az iskolákkal szemben”*.

A Vajdaságban és Erdélyben intézményi szinten is megvalósul az együttműködés, a program és a pedagógusi attitűd hatására. *„Itt remekül működik az együttműködés. Talán azért is, mert kisváros vagyunk, de mi minden gyermek kapcsán tartunk konzultációkat, megbeszéléseket. Folyamatosan tartjuk a kapcsolatot a tanítókkal. Mi is ellátogatunk az iskolába és a tanító nénik is eljönnek az óvodába. Határozottan segít a gyermekeknek, amikor nem egy idegen, hanem már ismert közegbe lép be szeptemberben.”* (Vajdasági óvodapedagógus 1.) *„Az együttműködés itt nem csupán csak abból következik, hogy az alapprogram megfogalmazza, mint követelmény. Itt az együttműködés alapja a gyermekszerepet, a pedagógusi hozzáállás. Azért ilyen szoros az együttműködés, mert mi így akarjuk, nem azért mert muszáj. Tényleg érdekel a gyermekeink sorsa és jövője, éppen ezért nem sajnáljuk rá az időt. Ha kell, még évek múlva is tartunk konzultációkat.”* (Vajdasági tanító 2.) Az egyik erdélyi óvodapedagógus (3.) az interjú során úgy vélte, hogy *„Az óvoda-iskola mindig is együttműködött. A gyermekekkel már az óvoda éveiben is több alkalommal teszünk látogatást az iskolákba, továbbá a tanító nénik is ellátogatnak az óvodába. Szakmailag mindig számíthatunk egymás támogatására, és ez nagyon fontos a gyerekek szempontjából.”* Továbbá a család szerepe is lényeges, hiszen ezt az időszakot szorongás és izgalom kísérheti. Fontos, hogy a család odafigyeléssel, türelemmel és bátorítással forduljon a gyermek felé.

Komplex program

Manapság az intézményekkel szemben felállított követelmények megváltoztak. Más igények, elvárások láttak napvilágot, megfogalmazódott számos javaslat a pedagógusok körében is. Szerbiában és Romániában egy felülről irányított, komplex program működik évek óta. Magyarországon változtatásként olyan program létrehozását javasolnák, amelyet az iskola szinte teljes egészében átvehetne, és a saját programjába integrálva használhatna fel, ezáltal elősegítve az átmenetet, továbbá új szemléleti módszert nyújtana a pedagógusok számára. *„Az iskolai nevelésnek az első évben teljes egészében az óvodai nevelésre kellene ráépülnie, de jelenleg hatalmas szakadék van a két intézményi nevelés között. Egy új, komplex program létrehozására lenne szükség, amely integrálható az iskolai oktatásba is.”* (Magyarországi tanító 3.) Az átmenethez kapcsolódóan legfontosabb elvként az inklúziót fogalmazták meg. Az egyik erdélyi tanító (3.) interjúalany szerint *„Mióta létrejött a 0. osztály, a gyermekek sokkal egyszerűbben átvészelik az átmenet időszakát. Az osztály öt éven keresztül együtt van, az első év teljes egészében a gyermek átállására, beszoktatására szolgál. Nincsenek osztályzatok, és olyan tempóban haladunk, amely számukra megfelel. A játékba integrált tanulás a legfontosabb elv, amelyet követnünk kell.”* „Romániában egy központilag előírt komplex program működik, amelyet a legtöbb pedagógus pozitívan lát. A program holisztikusan fejleszti a gyermekeket, sokszínű módszertani eszközöket és lehetőségeket ajánl, illetve abszolút figyelembe veszi az egyéni fejlettségbeli különbségeket.” (Erdélyi óvodapedagógus 2.) Hasonló alapelveket fogalmazott meg egy vajdasági óvodapedagógus (1.) is: *„Az előkészítő program teljes mértékben a gyermeki szükségletekre épít. Az életre neveléssel, gyakorlati tevékenységekkel, tudásgyarapítással, készségek és képességek fejlesztésével a gyermek egy törés- és zökkenésmentes átmenetet fog megélni az iskolába lépés kezdetén.”*

Pedagóguskompetencia

A pedagógus személyes hozzáállása, kompetenciája és attitűdje teremti meg a gyermekek számára szükséges légkört. Egyik vajdasági óvodapedagógus (4.): *„Az átmenet egy hosszan tartó folyamat, nem csupán egyetlen évről van szó, amikor a gyermek előkészítő csoportba jár. Egy kompetens pedagógus a gyermek egész óvodai nevelése során készíti a gyermeket az iskolára”.* Az erdélyi óvodapedagógus (2.) is hangsúlyozza, hogy *„Az átmenet sok új kihívást támaszt a gyermek elé. Fontos, hogy az óvodában erre már felkészítsék őket az óvónők.*

A pedagógus személyes kompetenciája elengedhetetlen feltétele ennek, hiszen ő tudja a fejlettségbeli különbségeik és egyéni adottságaik alapján felkészíteni őket az iskola kihívásaira”. Magyarországi tanító (3.) szintén kiemelte: „A pedagógusi kompetencia nélkülözhetetlen. Tudnia kell egy pedagógusnak, hogy az adott pillanatban éppen mire van szüksége a gyermeknek. A pedagógusnak kell a gyermekhez alkalmazkodnia az első években, nem pedig fordítva”. Elengedhetetlen a kompetenciák folyamatos fejlesztése, az önreflexió, a pozitív beállítódás kialakítása, az iskolaérettség újraértelmezése, a holisztikus fejlesztés és látásmód kialakítása, amely a gyermek egészét fejleszti, a nemzeti értékek és hagyományok őrzése. „Ahhoz, hogy egy pedagógus érdemben tudjon segíteni a gyermeknek ebben az időszakban, szükséges, hogy folyamatosan fejlessze tudását, önreflektáljon.” (Magyarországi óvodapedagógus 3.)

Módszertani tudatosság

A pedagógus hozzáállása, módszertani tudatossága határozza meg a munkáját. Hatására differenciáltan, változatos módszertani elemekkel, a gyermekek fejlődését leginkább elősegítő módon képes nevelni. Így létrejöhethet egy inkluzív, koherens, az átmenetet leghatékonyabban támogató megközelítés. Az egyik magyarországi tanító (2.) szerint: „A módszertan révén, számtalan területen változást értünk el, így van ez az átmenet kapcsán is. Fontos a differenciálás”. Az egyik erdélyi óvodapedagógus (1.) a feladatok mennyiségi és minőségi változásait is érinti: „Az egyre bővülő elvárásoknak köszönhetően, illetve az óvoda és az iskola megváltozott funkciói miatt fel kell vállalnia az óvodáknak új feladatköröket is. Véleményem szerint ez nem probléma, csupán követnie kell módszertani tudatosságnak is.” Vajdasági óvodapedagógus (4.) az anyaország gyakorlatára is reflektált: „Mivel a program módszertani szabadságot nyújt az óvodapedagógusok számára, így mi leggyakrabban magyarországi szakirodalmak alapján dolgozunk, valamint magyarországi továbbképzéseken veszünk részt. Úgy gondolom, hogy a program nagyon jó keretet biztosít számunkra, azonban a magyar szemlélet és módszertan közelebb áll a szívünkhöz”.

Holisztikus fejlesztés

A holisztikus fejlesztés során olyan készségek és képességek fejlesztésére is sor kerül, mint például az együttműködés készségének fejlesztése, az önállósulás megteremtése, az empátia kialakítása, a döntéshozatal megteremtése, valamint

az érzelmi intelligencia teljes körű fejlesztése. *„A fejlesztéshez szükséges attitűdök: rátermettség, felkészültség, gyakorlati jártasság, valamint a gyermeki kompetenciák kibontakoztatása.”* (Erdélyi tanító 1.) Egy erdélyi óvodapedagógus (3.) így vélekedett: *„Az érzelmi és szociális készségek megteremtése nélkül nem gondolom úgy, hogy képes lenne a gyermek boldogulni az iskolában. Éppen ezért erre nagy hangsúlyt fektetünk az óvodában”*. Némileg más szempont szerint nyilatkozott egy magyarországi óvodapedagógus (2.): *„Fontos az alapkészségek fejlesztése, a kognitív és testi fejlesztés, amelyeket az alapprogram is megfogalmaz, azonban szerintem a szociális és érzelmi fejlesztés az, amely a legnagyobb mértékben befolyásolja az átmenetet”*. Az egyik vajdasági óvodapedagógus (3.) interjújából kiderült, hogy *„A gyermek egyéni sajátosságait és egyéni különbségeit kell figyelembe venni. A teljes körű fejlesztésen legyen a hangsúly. Ennek eszközei a játékosság és a cselekvéses tanulás.”* *„A legjobban azt szeretem a 0. osztályban, hogy a gyermekekkel öt évet töltünk együtt, így együtt tudunk összehangolódni, egymást megismerni, illetve fejlődni az évek alatt. Szerintem ez titok nyitja, együttesen alakítjuk ki a harmonikus átmenetet, hiszen mindenki egyéni szükségleteihez és igényeihez mérten tanulunk és haladunk.”* (Vajdasági tanító 2.)

Következtések

Számos terület összehangolásának a következtében jöhet létre egy harmonikus, feszültségmentes és nyugodt átmenet. A pedagógusi interjúk során megfogalmazódott öt terület, amelynek megléte nélkül nem valósulhat meg egy problémamentes átállás. Az interjúk során bebizonyosodott, hogy a szerbiai és romániai program az ottani pedagógusok véleménye szerint egy komplex pedagógiai program, amely teljes egészében a gyermek szükségleteire és igényeire épül. A magyarországi oktatást-nevelést módszertani aspektus jellemzi, azonban az interjúk során számos negatív kritika is megfogalmazódott. Ahhoz, hogy valóban gyengéd átmenet valósuljon meg, a két intézménynek szorosabb együttműködés kialakítására lenne szükség.

Metaforavizsgálat

Az általam végzett metaforavizsgálat során arra kerestem a választ, hogy az óvodapedagógusok, illetve tanítók miként vélekednek az óvodáról és az iskoláról. A harmonikus óvoda-iskola átmenet megteremtése kapcsán lényeges, hogy

miként látják a két intézményt a pedagógusok. A metaforikus megközelítéseik alapján van-e hasonlóság, illetve különbség. Vagy ellenkezőleg, nagyon eltérő intézményként látják őket.

Kutatási minta és módszer

Kutatási mintámat folyamatosan bővítettem. Elsőként vajdasági és magyarországi pedagógusok körében végeztem metaforavizsgálatot, majd kiterjesztettem vizsgálatomat Erdélyre is. Így alanyaim magyarországi (n=10), vajdasági (n=10) és erdélyi (n=10) óvodapedagógusok (n=30), illetve magyarországi (n=10), vajdasági (=10) és erdélyi (n=10) tanítók voltak (n=30). Szisztematikus mintavétel alapján történt a kutatás, irányított metaforavizsgálat segítségével végeztem adatfelvételt („Az óvoda olyan, mint..., mert...”; „Az iskola olyan, mint..., mert...”). A mondatkiegészítések papíralapon kerültek kidolgozásra. Az adatfeldolgozás folyamata során a metaforák és magyarázataik alapján csoportosítottam a fogalmakat, majd fő- és altartományokat hoztam létre.

Az óvoda- és iskolametaforák komparatív elemzése

Megvizsgáltam mind az óvoda, mind pedig az iskola fogalmához társított metaforákat az óvodapedagógusok, illetve a tanítók szemszögéből. A forrásfogalom kapcsán különböző fő tartományokat hoztam létre, az adott csoport metaforáihoz igazodva. Az óvodafunkciót közel azonosan látta mindkét vizsgált csoport (1. táblázat), azaz az óvodapedagógusok, illetve a tanítók is. Azonban eltérő elképzeléseket és nézeteket ismerhettem meg a három kutatási csoport metaforáin keresztül, hiszen a magyarországi, vajdasági és az erdélyi pedagógusok is különböző perspektívából látják a két intézmény funkcióit. Az óvoda kapcsán mind a két csoport az óvoda *gondozó, védelmező* funkcióját emelte ki elsődlegesen (n=44). A forrásfogalomhoz kapcsolódó metaforák közel azonosak voltak (pl. család, tyúkanyó, virágoskert, veteményeskert, termőföld). „Az óvoda olyan, mint a család, mert biztonságot és szeretetet nyújt neki.” vagy „Az óvoda olyan, mint a tyúkanyó, mert oltalmazza a gyermekeket.” vagy „Az óvoda olyan, mint a termőföld, mert benne a gyermekek biztonságban fejlődhetnek.” Az óvodát egy védelmező helynek látják, ahol a gyermek biztonságban és szeretetben fejlődhet ki, növekedhet, valamint menedéket nyújt a gyermekek számára (Vámos, 2001). „Az óvoda olyan, mint egy angyal szárnya, mert védelmébe veszi a gyermekeket és biztonságba zárja.” vagy „Az óvoda olyan, mint egy

kenguruerszény, mert védelmezi a gyermekeket.” vagy „Az óvoda olyan, mint az ózonréteg, mert habár a gyermek nem is veszi észre, mindig megóvja a külső káros hatásoktól.” A tanítók azonban az iskolához hasonlítva az óvodát, már nagymértékben kiemelik a fejlesztést, alakítást. A metaforáik elemzése révén tehát arra lehet következtetni, hogy sokkal inkább tekintik az óvodát a tanulás előbástyájának, mintsem a játék fellegvárának. „Az óvoda olyan, mint egy vonat, mert ahogyan a vonat is egy kijelölt pályán halad, úgy az óvoda is ezt teszi. Végig kíséri a gyermeket a kijelölt útján.”

Az óvoda fogalmához társuló metaforák: Óvodapedagógusok metaforái alapján		
Forrásfogalmak	Alkategóriák	Elemi metaforák
Gondozó (16)	Gondoskodó (10)	Család (6), tyúkanyó (3), sas
	Fejlődés, növekedés (6)	Virágoskert (2), veteményeskert, kert, termőföld, varázsbab
Védelmező (10)	Ovó, védő, menedék (7)	Kenguru erszény, angyalszárny, szárny barlang, kupola, ernyő, utánfutó
	Burok (3)	Anyaméh, dióhéj (2)
Mágikus hely (1)		Mésevár
Biztos pont (1)		Horgony
Irányt mutató (1)		Fáklya
Együttműködő (1)		Elektron
Az óvoda fogalmához társuló metaforák: Tanítók metaforái alapján		
Forrásfogalmak	Alkategóriák	Elemi metaforák
Gondozó (8)	Gondoskodó (3)	Család, tyúkanyó (2)
	Fejlődés, növekedés (5)	Kert (3), virágoskert (2)
Védelmező (10)	Ovó, védő, menedék (9)	Szárny, barlang, ózonréteg, odú, vár, fészek (2), galambdúc, magtár
	Burok (1)	Dióhéj
Mágikus hely (2)		Mágikus kunyhó, álmok országa
Biztos pont (3)		Szikla (2), hegy
Segítő (1)		Arbóc
Készítő, teremtő (2)		Gyár (2)
Haladás, fejlődés (2)		Kerék, vonat
Irányt mutató (1)		Gyertya
Együttműködő (1)		Ikerpár

1. táblázat – Az óvoda forrásfogalmai óvodapedagógusok és tanítók metaforái alapján

Mindkét csoportnál megjelenik az óvoda mint mágikus hely, azonban különös, hogy nagyobb elemszámmal jelenik meg a tanítók metaforái közt. „Az óvoda olyan, mint egy mágikus kunyhó, mert a fantázia és a varázslat birodalma.” vagy „Az óvoda olyan, mint az álmok országa, bármint is szeretnél itt meg is valósíthatod.” A magyarországi pedagógusok közül senki sem vélte úgy, hogy az óvoda ezen funkcióját szükséges lenne kiemelni. Ugyancsak kis elemszámmal, de mindkét csoportnál megjelent a biztos pont és az iránymutatás mint hasonlat. „Az óvoda olyan, mint egy szikla, mert a gyermek életében szilárdan jelen van, történjen bármi.” vagy „Az óvoda olyan, mint egy hegy, mert szilárdan jelen van a gyermek életében.” A tanítók metaforáiból több forrásfogalom is létrejött. Megjelentek azok a forrásfogalmak, amelyek az iskola kapcsán is számottevően jelentkeztek, az iskolához hasonlítva az óvodát. A legnagyobb elemszámú magyarországi tanítók gondolták úgy, hogy az óvoda, az iskola funkcióival azonos (pl. gyár, kerék). Metaforáik szerint az iskola alakítja, formálja a gyermeket. Itt megjelenik fontos tényezőként a pedagógus személyes hozzáállása, attitűdje. Az óvoda kapcsán, annak együttműködő funkcióját emelte ki metaforájában egy erdélyi óvodapedagógus, illetve egy vajdasági pedagógus. Az óvoda és az iskola csak összehangoltan, egymás életében közreműködve képes egy harmonikus és holisztikus fejlesztést megvalósítani. „Az óvoda olyan, mint egy elektron, mert ahogyan az elektron is atomokhoz kapcsolódik, úgy az óvoda is csak az iskolával együttműködéssel képes megfelelő reakciót létrehozni.” és „Az óvoda olyan, mint egy ikerpár egyik fele, mert ahogyan ők is, úgy az óvoda is csak az iskolával együtt, harmóniában képes megfelelően boldogulni.”

Az iskola fogalmához társuló metaforák között is megjelent a gondoskodó, gondozó, védelmező és menedéket biztosító funkció (2. táblázat), azonban jóval kisebb elemszámmal (n=13), mint az óvoda kapcsán. „Az iskola olyan, mint egy veteményes kert, benne fejlődnek ki a leghatékonyabban a különleges és változatos zöldségek és gyümölcsök.” vagy „Az iskola olyan, mint egy pagony, mert hatalmas teret biztosít a fejlődéshez és a nyugodt mindennapokhoz.” Az óvodapedagógusok az iskola haladást, fejlődést biztosító funkcióját (n=6), illetve az irányt mutató szerepét emelték ki szignifikánsan. „Az iskola olyan, mint a Rubik-kocka, mert sokoldalú és bonyolult.” Valamint megjelent egy további tartomány, amely az óvodánál nem. Az iskolát, mint szellemi birodalmat nevezték meg az óvónők, ahol kiapadhatatlan a tudás mennyisége. „Az iskola olyan, mint a galaxis, mert rengeteg információ és tudás van benne felhalmozva.” Továbbá a magyarországi óvodapedagógusoknál, megjelenik egy további konceptuális tartomány is, amely az iskolát mint negatív helyet aposztrofálja. Az iskolát egy zsarnoki, kemény és diktatórikus helynek titulálja. „Az iskola

olyan, mint egy mókuserék, mert a gyermekeknek megfeszített tempóban kell élniük a mindennapjaikat benne.” Egyedülként a magyarországi óvónők körében jelent meg ez a funkció. Ezekből a metaforákból az derül ki, hogy Magyarországon a két intézmény között jellemző a szakadék, a kooperáció teljes (?) hiánya mutatkozik. A tanítók az iskolát javarészt a *fejlődés* és a *haladás* legfőbb színtérének tekintik, továbbá az iskola *készítő, teremtő* funkciója is szignifikánsan megjelent a tanítói metaforák alapján. Az óvoda kapcsán megjelent a tanítók körében egy kis elemszámú tartomány, amely az óvoda *segítő* funkciójára utal. Az iskola kapcsán is megjelent ugyancsak a tanítói metaforák között, azonban itt már nagyobb elemszámmal (n=5). Az iskolát mint támogató, segítő rendszert említik. „Az iskola olyan, mint egy könyv, mert minden kérdésedre választ ad.” Az iskola a fejlődés legszámottevőbb színtere, ahol a pedagógus mint formáló erő megjelenik. Az iskola kapcsán is megjelent az együttműködés mint fontos fogalom.

Az iskola fogalmához társuló metaforák: Óvodapedagógusok metaforái alapján		
Forrásfogalmak	Alkategóriák	Elemi metaforák
Gondozó (5)	Fejlődés, növekedés (5)	Virágoskert (2), kert, veteményes, pagony
Védelmező (2)	Ovó, védő, menedék (2)	Fészek, barlang
Készítő, teremtő (3)	Autógyár, színház (2)	
Haladás, fejlődés (8)	Víz, jégtörőhajó, ötvös, gőzmozdony, jármű, busz, Rubik-kocka, lego	
Irányt mutató (5)	Iránytű (3), moha, ij	
Tudástár (3)	Oceán, gémeskút, galaxis	
Útvesztő (4)	Labirintus, lép, facsarógép, mókuserék	
Az iskola fogalmához társuló metaforák: Tanítók metaforái alapján		
Forrásfogalmak	Alkategóriák	Elemi metaforák
Gondozó (6)	Gondoskodó (1) Fejlődés, növekedés (5)	Anyatigris Virágoskert, gyökérszet, kert, almafa, fának a gyökere
Készítő, teremtő (6) Haladás, fejlődés (9)	Nyomda, építkezés, színház, cukrászda, gleccser, műhely Vonat (2), busz (4), kerékpár, autó, tengeralattjáró	
Irányt mutató (1) Segítő (5)	Esthajnalcsillag Generátor, időjárás, daru, könyv (2)	
Együttműködő (3)	Láncszem, szimbióta gomba, újszülött	

2. táblázat – Az iskola forrásfogalmai óvodapedagógusok és tanítók metaforái alapján

Két vajdasági és egy erdélyi tanító gondolta úgy, hogy az iskola és az óvoda együtt, összhangban, egységként fogalmazható meg a legpontosabban (2. táblázat). A két intézmény közti szoros együttműködés hiányában nem valósulhat meg egy komplex holisztikus fejlesztés. A szükséges alapelv a koherencia. A két ország nagy hangsúlyt fektetett és fektet a mai napig az intézmények közötti szoros együttműködésre. A tanítók és óvodapedagógusok kooperatív munkája irigylésre méltó, hiszen ennek segítségével egy gyermekközpontú, harmonikus átmenetet tudnak megvalósítani.

Összegzés

Európában számos országban megfogalmazódott az igény gyengéd átmenetet biztosító programok, illetve osztályok létrehozása iránt. Szerbiában és Romániában az iskolaelőkészítő elsősorban a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása érdekében jött létre, azonban egy egységes, felülről irányított programként megvalósítja a harmonikus átmenetet, biztosítja a holisztikus fejlesztést, valamint feloldja a gyermekek közti fejlődésbeli különbségeket. Magyarországon jellemezően iskolaelőkészítő tanfolyamok, foglalkozások és táborok nyújtanak lehetőséget az átmenet megkönnyítésére (Golyán, 2013).

Felhasznált irodalom

2011. évi CXC. törvény. 2011. A nemzeti köznevelésről szóló törvény. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.247176 (2017.05.10.)
- Barabási Tünde (2014): Az iskolaelőkészítés újító folyamatai a román közoktatási rendszerben. A tantervi szintű esélyteremtés megítélése. In: Juhász Erika–Kozma Tamás (szerk.): *Oktatáskutatás határon innen és túl*. Belvedere Meridionale, Szeged. 14–38.
- Bedroszián Erzsébet (2005): *Óvodai nevelés*. Okker Rt., Budapest.
- Demény Piroska (2009): *Anyanyelvi nevelés óvodában és elemi osztályokban*. Glória Kiadó, Kolozsvár.
- Fóris-Ferenczi Rita (2008): *A tervezéstől az értékelésig*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Golyán Szilvia (2013): *A kisgyermekkorai intézményváltás komplex elemzése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. http://www.ppk.elte.hu/file/Golyan_Szilvia_dissz.pdf (2017.10.28.)

- Kamenov Emil (2007): Óvodai *iskolaelőkészítő program – B modell*. Dragon Kiadó, Novi Sad.
- Kisné Bernhardt Renáta és Nagy Annamária (2017): *A harmonikus óvoda-iskola átmenet összehasonlítása*. In: Josip Ivanović (szerk.): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Újvidéki Egyetem. Szabadka. 247–261.
- Körmöci Katalin (2001): Tanulási motívumok kialakulása és fejlődésének elősegítése a jelen kor oktatási eredményeinek tükrében. In: Radnainé Szendrei Julianna (szerk.): *Ezredforduló, műveltségkép, kisgyermekkorai nevelés*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Labáth Ferencné (2007): Óvoda-iskola átmenet. In: Pattantyus Miklós (szerk.): Óvodai nevelés kompetenciaterület. sulINova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 22–39.
- Nemzeti Alaptanterv. 2012. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2017.08.14.)
- Óvodai nevelés országos alapprogramja. 2012. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=157536.233760 (2017.05.10.)
- Ronkoviczné Faragó Eszter és Gergely Katalin (2012): Az óvoda-iskola átmenet pedagógiája. In: Podráczky Judit (szerk.): *Hét aranyalma. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 87–99.
- Stark Gabriella (2011): Óvodai tevékenységek módszertana. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Törvény az iskoláskor előtti oktatásról és nevelésről. (A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye, 18/2010. szám <http://www.mnt.org.rs/dokumentumok/hasznos-tartalom/torvenyek-es-egyeb-jogi-dokumentumok-magyar-nyelven> (2017.04.01.)
- Vámos Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, **101**. 1. sz. 85–108.

Abstract

Kindergarten – school harmonious transition in Hungary and in the neighbouring countries

This study is about the practice of three countries according to kindergarten-school transition, since in Vojvodina and Romania children take part in a pre-school program, while in Hungary the holistic improvement is supported by methodology. Qualitative methods are applied, interview (N=18) and metaphor (N=60) researches are used to present how the forementioned program achieves the aims, how it makes the nursery school-school transition easier and how it provides children with holistic improvement for this age group. Regarding to the results gently transition is ensured by the teachers' competence.

Könyvtárak – literáció – változó tudáskörnyezet

Prókai Margit

II. Rákóczi Ferenc Megyei és Városi Könyvtár, Miskolc

Könyvtárak és literáció

A könyvtárak története a hagyományos értelemben vett írástudás, a literáció fejlődésével és változásaival egyidős, hiszen amióta léteznek írott, szöveges művek, azok hagyományosan az írástárak, könyvtárak és levéltárak gyűjtőkörébe, gyűjteményeibe tartoznak.

Az írásrendszerek kialakulásakor, kb. 5000 évvel ezelőtt, a literáció kezdetén, a Kr. előtti 3000 körül a literáció minimális, 0,5,-1%-os arányban volt elterjedt, amely a hellenisztikus korra, a Kr. e. 1. századra a férfiak körében 30-40%-ra emelkedett, az oktatási rendszernek köszönhetően. A császárkori Itália és a 16–17. századi Anglia sem volt képes hasonló kiugrást elérni, mindkét korszak idején kb. 20-30%-os volt az írástudás a férfiak körében (Benczik, 2001).

A reformáció és a könyvnyomtatás együttes hatására a 16–17. században főként az észak-európai protestáns területeken élők körében sikerült a hellenisztikus kor literációjának szintjét utolérni és valamennyire meghaladni (35-45%-os aránnyal). Ez az időszak Európában diadalmenet az írástudás történetében.

Az időszámítás szerinti első évezred elején, 1000 körül az Európa területén élők 1-2%-a volt írástudó. 1000 évvel később, 2000-re ez az arány 97-100%-ossá vált az UNESCO adatai szerint, ám a 19. század közepén Európa lakóinak 50%-a még írástudatlan volt (Benczik, 2001).

A könyvtárak és könyvtárosok közül az antikvitásból kiemelést érdemel Arisztophanész Büzantiosz (Kr. e. 257–180) grammatikus és alexandriai könyvtáros, aki Homérosz „kritikai” kiadását is kiadta, mert központoszási jeleivel hozzájárult a szövegek tagolásához, a szövegértelmezés könnyítéséhez (Jakó, 1987). Bizánci Arisztophanész Kr. e. 195–180 között az alexandriai könyvtár hatodik könyvtárosaként teljesített szolgálatot.

Míg a hagyományos írástudás története mintegy 5000 éves múltra tekint vissza, a 20. század utolsó harmadában megjelenő digitális írástudás életkora még a fél évszázadot, az ötven évet sem éri el. A kettő kölcsönhatása azonban az utolsó félszáz évben egyre erőteljesebben jellemző, mely a könyvtárak létét, működését és feladatait is befolyásolja.

Tágulás és szűkülés a változó tudáskörnyezetben

A hagyományos literáció fejlődéstörténete mellé a 20. század végére, a második ezredfordulóra közismertté vált a digitális írástudás és az információs műveltség fogalma is, amely mára nehezen választható el a literáció hagyományos értelmezésétől.

A könyvtárak, a felsőoktatási képzések, azon belül a könyvtárosképzés 21. századi lehetőségeit és módszereit erőteljesen meghatározzák a hagyományos és digitális írástudás területein zajló folyamatos és kölcsönös változások, egymásra hatások. Az elmúlt években a hagyományos literációval kapcsolatos kutatások romló tendenciákat mutattak a fiatalok körében. A digitális írástudás generációs eltéréseit, az együtt élő generációk közötti különbségeket számos kutatás igazolta.

A hagyományos és digitális írástudás, a tudományos kutatásban és a publikációs környezet terén történt átalakulások részben kitágítják, másrésztől azonban be is szűkítik azt a tudáskörnyezetet, amelyben a 21. század oktatási szereplői – tanárok és diákok – egyaránt mozog(hat)nak.

Az információtechnológiai fejlődés változásainak mértéke és sebessége sokszor nehezen vagy lassabban követhető, ezért összességében instabil, labilis tudáskörnyezetet biztosít az oktatás, képzés szereplői számára korunkban.

Az írástudások kölcsönhatásai a mutatók tükrében

A háromévente megrendezésre kerülő PISA-vizsgálat három tudásterületen (szövegértés, matematika és természettudomány) méri a 15 éves tanulók képességeit. A 2015-ös adatfelvétel már teljes egészében számítógépen zajlott. A 2015-ös körben 35 OECD-tag és 37 partnerország vett részt. A magyar sajtó és média széles körben foglalkozott az eredmények közzétételével, ugyanakkor az azok mögötti kérdésfeltevés csak felszínesen érintette a probléma lényegét. Nem kerültek nyilvánosan mélységükben elemzésre azok a kérdések, amelyek befolyásolhatták az eredményeket. Mivel először zajlott teljes egészében számítógépen az adatfelvétel, érdekes lenne az előző eredményekkel való összevetés, valamint a probléma kapcsán annak a tisztázása, hogy melyik írástudás (a hagyományos vagy a digitális) befolyásolta erőteljesebben a romló eredményeket.

Az eredmények és a rangsor mechanikus értelmezése szerint, míg az OECD-átlag 493–500 pont, a magyar diákok átlagteljesítménye 472–477 pont lett. Ezzel a 27–29. helyet sikerült elérni a 35 OECD-ország között, amely nem számít túlságosan jó helyezésnek.

A magyar diákok természettudományból 17 ponttal kevesebbet kaptak, szövegértésből 18 pont (488 után 470 pont) a visszaesés három év távlatában, matematikából 477 ponttal változatlan eredményt értek el. Közép-európai tekintetben szomszédaink közül a szlovén és a lengyel diákok teljesítettek a legjobban. A cseh diákok is jóval megelőzték a magyarokat. Románia és Szlovákia tanulói a magyar diákoknál is rosszabbul teljesítettek a vizsgálatban.¹ A szövegértési eredmények, bár csak egy pont eltéréssel, de a legrosszabb mutatót jelzik, ezért nem alaptalanul következtethetünk arra, hogy a hagyományos írástudás, az általa elsajátított értő olvasás a kulcsszereplője lehet minden tanulási sikernek és eredménynek.

A digitális írástudás területén végzett magyar kutatások

A KSH 2014-es kutatásai szerint a magyar lakosság az EU-átlag alatt használja a számítógépet – de elektronikus ügyintézésben (lakosság 49%-a) az EU (47%) átlaga előtt járunk. A magyarok 12%-a vett igénybe felhőalapú szolgáltatásokat a kutatás szerint, míg az EU-ban 20% feletti ez az átlag. Gyengeségeink a kutatás szerint a szoftverek konfigurálásában, valamint a vállalati szektorban az erőforrás-tervezésben nyilvánulnak meg.²

A kulturális területen végzett digitális szokások vizsgálatának kutatása a Nemzeti Művelődési Intézet II. Kulturális Közfoglalkoztatási Programja (2014. szeptember 2. – 2015. február 28.) keretében valósult meg. A minta több mint 20 ezer fős kutatás adataiból állt össze, mely a magyar lakosság digitális kultúrafogyasztási szokásainak feltérképezését, a digitális írástudásra ható tényezők feltárását, a társadalomban húzódó törésvonalak vázolását tűzte célul.

„Digitális írástudás a szakadék két oldalán”

A kutatás megállapításai szerint (Novák, 2015) a digitális bennszülöttek és a bevándorlók fiatalabb korosztálya, továbbá a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők csoportja tekinthető a legaktívabb internet és számítógép-felhasználói körnek, ők rendelkeznek a legjelentősebb felhasználói szintű digitális írástudással is.

¹ Siralmas a magyar diákok eredménye a PISA-teszten: itt a friss felmérés. In: http://eduline.hu/kozoktatas/2016/12/6/Borzaszto_a_magyar_diakok_eredmenye_a_PISAt_URT069

² Gyenge szinten a digitális írástudás. In: <https://www.vg.hu/gazdasag/gyenge-szinten-a-digitalis-irastudas-461404/> (Világ gazdaság, 2015. nov. 24.)

A földrajzi, gazdasági adottságok hatásai, az országon belül a településtípusok közti jelentős eltérések ebben a kutatásban is igazolódtak.

A hasonló kutatások által kiemelt települési lejtő a számítógép-használók körében jelent meg: míg a főváros szinte teljesen lefedett volt, addig a községekben még igen jelentős elmaradottsággal találkozhattunk (Novák, 2015).

Közép-európai kitekintés hasonló kutatásokra

A szlovák szomszédaink körében végzett 2013-as kutatások igazolták, hogy minél jobb a diákok otthoni körülményei (szülők végzettsége, státusza, saját könyvek otthoni megléte), annál jobb eredményeket mutatnak a számítógépes és információs írástudásban. A diákok körében végzett felmérés szerint a szlovák tanulók 97%-ának van, csupán 3%-ának nincs otthon internete.

A digitális írástudással kapcsolatban a szlovák kutatások igazolták, hogy a saját számítógéppel rendelkező diákok jobb teljesítményeket értek el. A szocio-demográfiai tényezők Szlovákiában is erőteljesen befolyásolják a digitális írástudáson belül az ún. digitális habitus kialakulását. Digitális habituson a szlovák kutatók a digitális kompetenciák (digitális írástudás) körét értik, mely szerintük analóg a kulturális tőkével, a digitális etika kérdésében analógiát látnak a pedagógiai erkölccsel, a digitális hozzáállás kérdésében analógiára utalnak az anyagi kulturális javakkal (Porubčinová, 2016).

A szlovák Google-generációval kapcsolatos kutatások szerint a fiatal emberek információs viselkedése nagyban függ az információs írástudásuktól és az azzal összefüggő információs kompetenciáiktól.

A Google-generációt digitális bennszülötteknek is szokás nevezni, mert a modern technológiákat ugyan nagyon ügyesen használják, de az információs írástudásuk viszonylag alacsony szintű: nehezen ismerik föl saját információs szükségleteiket, nehezen alakítanak ki információs stratégiát, problémáik vannak az információ megbízhatóságának és relevanciájának megítélésében, az internet működésével kapcsolatos mélyebb ismereteik általában hiányosak.

A szlovák Google-generációs kutatások érintették az információs viselkedést, az interneten eltöltött idő hosszát, a párhuzamos médiahasználatot, vizsgálták az ebből eredő pozitív és negatív érzelmeket, a Google iskolai tananyaghoz és a személyes információkhoz való használatát, a Google-találatok relevancia és megbízhatósági értékelését (Stanová, 2016).

A szlovákiai Google-generáció vizsgálatában a párhuzamos médiahasználat (számítógép, mobil, közösségi háló) minden válaszadónál igazolódtott, legmagasabb arányban a közösségi csatornák alkalmazása (74,5%) volt jellemző.

A párhuzamos médiahasználat a válaszadók 63%-a számára jelent pozitív emocionális élményt. A válaszadók 84%-a nyilatkozta, hogy elsődleges információforrása a Google keresője az iskolai tanulmányok esetén, és 71%-uk a személyes információk esetén is ehhez a forráshoz ragaszkodik.

A megbízhatóság kérdésével kapcsolatban csupán 14% válaszolta, hogy mindig elhiszi, amit a Google-ban talál, a többiek individuálisan ellenőrzik a találatok valóságát (Stanová, 2016).

A sokat kutatott generációs törésvonalak tekintetében közép-európai kitekintésben a globálishoz hasonló eredményeket tapasztaltak a kutatók. Az internet előtti generációk körében az idősebbek nem képesek a virtuális világhoz kapcsolódni, ezért gyermekeik és unokáik a saját generációjukkal jobban megérti magát, mint családtagjaikkal.

A digitális habitus generációk közötti összehasonlítása azt mutatja, hogy a gyerekek és szülők digitális írástudása folyamatosan közelít egymáshoz, ami a digitális viselkedésben is csökkenteni fogja a különbségeket, és hatással lesz a generációk közötti kapcsolatokra az offline térben is (Porubčinová, 2016).

Ennek kapcsán természetesen felmerül annak a kérdése is, hogy vajon az információtechnológiai változások sebessége a jövőben valóban közelíteni fogja egymáshoz a generációkat, vagy a sebesség mértéke olyan arányú lesz, amely az életkor növekedésével továbbra is változatlanul, természetesen együtt fog járni a generációs különbségekkel, eltérésekkel.

A Csehországban végzett, digitális írástudással kapcsolatos kutatások szerint a monitorról való információszerzés és olvasás a könyvekhez képest sokkal rosszabb (csupán kétharmados) hatékonyságot mutat. Számos kutatás foglalkozott már a könyvből és a monitorról való olvasás, tanulás előnyeivel és hátrányaival, a kettő összehasonlításával. A 21. század elején mindkettő használata jellemző, párhuzamos alkalmazásukhoz nem fér kétség. Ám míg a hagyományos literáció alkalmazása terén aligha eshetünk túlzásokba, a mediális tartalmak túlzott fogyasztása akár veszélyes is lehet a kutatók szerint.

A csehek kutatásukban hivatkoztak az amerikai középiskolások körében végzett felmérésekre, melyek szerint az amerikai fiatalok naponta átlagosan 11 órán át mediális tartalmakat (párhuzamosan iPod, tévé, internetes játékok stb.) fogyasztanak. A napi 16 órát is meghaladó fogyasztók a legrosszabb tanulmányi eredményeket produkálták. Az amerikai kutatások szerint a virtuális világban kiválóan tájékozódó fiatalok többsége funkcionális írástudatlan.

A cseh kutatások összességében megállapították, hogy a közösségi hálótól való függés rontja az emberi kapcsolatokat, az intelligenciát, a memóriát. Igazolták, hogy a Facebook, a mobil, az SMS egydimenziós, felületes kommunikációs eszközök, nem problémamegoldóak, gátolják az agy fejlődését, ront-

ják potenciális készségeit. Az internet pszichikai függőséget okoz, mely a cseh lakosság 7%-át, a 12–15 éves korosztály 23%-át veszélyezteti (Pernica, 2015).

A virtuális világban élenjáró, kiváló teljesítményű cseh nyolcadikosok az anyanyelvükön sem írni, sem gondolkodni nem tudnak. Nem olvasnak, nem tudnak kritikusan, logikusan gondolkodni, szókincsük szegényes, nem tudják kifejezni magukat, nem tudnak értelmes szövegeket létrehozni (a kutatás szerint ez a diákok 70%-ára jellemző). A PISA-eredmények tekintetében mégis megelőzik a magyar diákok teljesítményét.

Nem sokkal jobb a kutatók által vázolt cseh felsőoktatási kép sem. A 2011-es népszámlálási adatok szerint a cseh felsőoktatásban 50%-kal nőtt a funkcionális írástudatlanok aránya a húsz évvel ezelőttihez képest.

A csehek szerint a felsőfokú végzettség minősége folyamatosan romlik. Az egyetemeken nem elitképzés folyik, hanem pragmatikus, a foglalkozásra korlátozó ismeretek elsajátítása.

A cseh egyetemek nem a nemzeti műveltség központjai, hanem növekvő létszámú diplomagyárak, ahol potenciális munkanélkülieket képeznek. A 15 és 65 év közötti cseh lakosság körében végzett kutatások szerint megháromszorozódott a felsőoktatási hallgatók száma, Európában itt a legmagasabb a középiskolások és felsőoktatási hallgatók aránya.

A cseh felsőoktatási helyzetkép szerint a képzési idő három évvel hosszabbodott, a megszerzett készségek és kompetenciák szintje 13 ponttal romlott, a 35–50 év közöttiek teljesítménye átlag alatti lett.

A cseh kutatók szerint a társadalom tudáshoz való viszonyában degenerálódás jellemző, tévhit, hogy az adatbázisok helyettesítik a gondolkodást, mert a tudás több mint információ, ismeret (Pernica, 2015).

A kultúra hanyatlásának szimptomái

A kommunikációs forradalom eredményeként egy év alatt az emberek hárommilliószor több információt hoznak létre vagy másolnak, mint amennyi az eddig írt összes könyvben található.

Az elektronikus technológiákkal létrehozott világ együttérzéstől és gondolatoktól mentes, öncélú, a szórakoztatás szintjére süllyedt. A szórakoztatás az élet minden színterét áthatja.

A kulturális elidegenedés a cseh kutatás szerint annak következménye, hogy a nagy tömegek számára elérhető turizmus elidegeníti a saját kultúrájuktól az embereket, akik mindenről tudni akarnak, de semmit nem értenek, és nem tesznek fel kérdéseket. A pillanatnyi, külső, látszat, felületes, gyors és esetleges

világ dominál, a kultúra elveszítette hagyományos szerepét.

A cseh kutató szerint (Pernica, 2015) a kulturális hanyatlás megjelenik azáltal is, hogy csökken a humán tudományok tekintélye, az igazság és a szépség helyett az emberek politikai, szociális és nemi álproblémákkal foglalkoznak.

Az értékek összezavarodtak, az európai kereszténységen alapuló kultúra helyére naiv, tudatlan, egy szűk elit által manipulált tömegek kultúrája nyomul. Ezzel a kulturális hanyatlással az európai emberek korunkban napi szinten találkoznak.

A kulturális hanyatlás kérdésében nyugtalanító, hogy a könyvekben található kultúra háttérbe szorul, halottá válik. Ez a tendencia a könyvtárak szempontjából is a bizonytalanságot erősíti. A kulturáltság és írástudás alakulása szorosan összefügg a középosztály bizonytalan jövőjével. Az olvasó-írástudás, a literáció a cseh lakosság körében folyamatosan csökken (Pernica, 2015).

Tudományos élet, publikálás

A tudományos élettel és publikálással kapcsolatos vizsgálatok ismételten megállapították, hogy a kutatás világában érvényesülő „publikálj vagy pusztulj” elv tovább erősödik, a tudományos publikációk száma ötévente megduplázódik.

A mennyiségi hangsúly azzal a mellékkörülménnyel jár együtt, hogy a publikációk többsége nem az igazságokat erősíti meg, hanem a cáfolatokat szaporítja. Nem a határozott igenek erősítik, mélyítik tovább tudásunkat, egyre tágabb a nemleges válaszok tekintetében az a kör, amit még nem tudunk vagy tudhatunk, az ismerettér fókuszának beszűkülése, a nem naprakész ismeretek tömeges megjelenése nyomasztja lehetőségeinket.

Ugyanakkor a könyvtárosok szempontjából mindenképpen előnyös tendenciának tekinthető, hogy a tájékozódás ebben a világban a könyvtárak szerepét a tudás bázisaként tovább erősíti (Pernica, 2015).

A fiatal cseh kutatók információs írástudása körében végzett kutatás szerint a fiatal kutatók (doktoranduszok) sajátossága, hogy az információkeresésben minimális gyakorlati tapasztalattal, a feldolgozásban kevés rutinnal rendelkeznek, folyamatosan alakítják személyes professzionális igényeiket és erkölcsi normáikat. Minél inkább tágulnak ismereteik, annál szélesebben bontakozik ki előttük az ismeretlen végtelen horizontja.

Az információk és publikációk tekintetében a mennyiségi elvárások arra ösztönzik a fiatal kutatókat is, hogy bármi áron, de publikáljanak. Párhuzamos tendencia ugyanakkor az is, hogy egyre inkább a nyílt hozzáférést várják el a kutatóktól, és elvárás az is, hogy hagyományos, elismert, referált, nyomta-

tott folyóiratokban publikáljanak. Ezért folyamatosan kettős elvárásoknak kell megfelelniük.

Ezzel egyidejűleg a fizetős publikálás mennyisége is drasztikusan megnőtt (a 2011-es 53 ezerről, 2014-re 420 ezerre), a nyereségre törő nagy kiadók nem a publikációk minőségével, hanem az elérhető legnagyobb haszonnal foglalkoznak. A fiatal, tehetséges kutatók főleg a fejlődő országokban veszik meg így a publikációs lehetőséget.

A kezdő kutatók ezért általában nehezen orientálódnak a nyílt hozzáférés és a hagyományos publikálás módszerei között, bizonytalanságot jelenthet körükben a kettős elvárásnak való egyidejű megfelelési vagy választási, döntési kényszer.

Az elméleti tudományágak hozzáállása a kutatási eredmények megosztásához és közzétételéhez más, mint az alkalmazott kutatásokat folytatóké. Az iparral együttműködő kutatási eredményeket sokkal tömörebben és kevésbé teszik hozzáférhetővé, mint más tudományágakban.

A fiatal kutatók körében a tudományos és publikációs etika többféle irányt mutat. A másolás csábítása az információtechnológia következtében megnőtt, pedig a hivatkozások megfelelőségét olyan korszerű technológia, plágiumkereső módszerek támogatják, mint amilyen például az iThenticate.³

Gondot okoz a fiatal kutatóknál a másodlagos forrásközlés, az érvénytelen hivatkozás, a saját publikáció duplikálása, a már közölt szöveg parafrázisa, a társszerzők nem megfelelő közlése, az idegen szöveg másolásának kezelése.

A cseh fiatal kutatók körében végzett felmérés igazolta, hogy a válaszadók ugyan ismerték a Creative Common licenc (CC) fogalmát, de nem voltak képesek annak a tudományos publikálásban, saját gyakorlatukban való alkalmazására. A kutatás azt is igazolta, hogy a fiatal kutatók körében a szerzői jog és a licenckérdése a legkevésbé ismert téma (Adlerová, 2016).

A fiatal kutatók, doktoranduszok körében végzett felmérések hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a könyvtárak megtalálják azokat az újonnan nyíló lehetőségeket, amelyeket az információtechnológiai változások folyamatosan generálnak és kínálnak számukra, miközben a hagyományos írástudás felől folyamatosan a szűkülő érdeklődéssel találkoznak.

A könyvtárosok hagyományosan felnőttképzéssel is foglalkoznak – további lehetőségeik ezen a téren az e-learning területén nem csak felsőoktatási könyvtárak számára nyitottak. A könyvtár hagyományosan jó iskola, amely hozzájárul a különböző képzési tevékenységek sikeréhez az élethosszig tartó tanulás bázisaként. A formális, nem formális és informális tanulási módszerek ötvözése

³ <http://www.ithenticate.com/resources/infographics/types-of-plagiarism-research>

lehet sikeres a hagyományos és digitális írástudás fejlesztésében, egymáshoz való közelítésében is.

Összegzés

A hagyományos és digitális írástudás, literáció mára elválaszthatatlanná vált egymástól. A kutatások igazolták, hogy a gyors változások romló tendenciákat okoz(hat)nak és instabil tudáskörnyezetet eredményez(het)nek mindkét területen.

A különböző oktatási szinteken tapasztalható tendenciák paradoxona: az egyszerre jelen lévő tágulás és szűkülés (pulzáló) folyamata, melyben a hagyományos és digitális literáció egymásra gyakorolt kölcsönhatása érvényesül, párhuzamos elvárások és világok keletkeznek, melyek élő organizmusok módjára járják át egymás területeit.

A kutatások tapasztalatai rámutatnak arra, hogy a hagyományos és digitális képzési és oktatási lehetőségek együttes alkalmazásai tovább erősíthetik egymást.

A könyvtárosok és könyvtárak szerepe a hagyományos és digitális írástudás kölcsönhatásainak területén, a literáció minden kérdésében erősödik, ami hozzájárulhat az információtechnológiai változások követéséhez, a romló tendenciák javításához, a képzések és oktatási módszerek kiegyensúlyozásához, fejlesztéséhez.

Felhasznált irodalom

- Adlerová, I. (2016): Informační a publikační gramotnost mladých vědců – začínajících autorů. *ITlib*, 4. sz. 19–23.
- Benczik Vilmos (2001): Fejezetek az alfabetizáció történetéből. In: *Filozófia – művelődés – történet. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának Tudományos Közleményei*, XIX., Trezor Kiadó, Budapest. 37–56.
- Jakó Zsigmond – Radu Manolescu (1987): *A latin írás története*. Bp., Európa, In: <http://mek.oszk.hu/03200/03226/html/index.htm> (Utolsó letöltés: 2017. december 27.)
- Novák Erzsébet (2105): *Digitális írástudás a szakadék két oldalán*. In: <http://www.kulturalisszemle.hu/3-szam/hazai-tudomanyos-muhely/novak-erzsabet-digitalis-irastudas-a-szakadek-ket-oldalan-2015-10-30> (Utolsó letöltés: 2017. december 26.)

- Pernica, P. (2015): Knihovny v éře internetu. Čtenář, **67**. 07–08. [http://ctenar.sv-
kkl.cz/clanky/2015-roc-67/0708-2015/knihovny-v-ere-internetu-146-1997.
htm](http://ctenar.sv-
kkl.cz/clanky/2015-roc-67/0708-2015/knihovny-v-ere-internetu-146-1997.
htm)
- Porubčinová, M. (2016): Medzigeneračné a sociodemografické porovnanie di-
gitálnej gramotnosti detí a rodičov na Slovensku. *ITlib*, 3. sz., 36–44. [http://
itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/36_medzigeneracne.pdf](http://
itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/36_medzigeneracne.pdf)
- Stanová, P. (2016): Google generácia žije v online svete. *ITlib*, 4. sz. 59–64.
http://itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/59_google%20generacia.pdf

Abstract

Libraries, literacies and changing knowledge environment

The opportunities and methods of the 21st century's libraries and librarian education are strongly determined by the continuous changes of traditional and digital writing knowledge. The last decades' researches of traditional literacy show falling tendencies among youth. The changes of writing knowledge are not always supported by the information technology's development; the digital technologies, the mobile devices, and the fast changing opportunities have a wide range, however usually provide an unstable knowledge environment for the members of education. The traditional and the digital writing, and the changing sphere of the scientific publication not only widen the knowledge environment for the members of education but also set limits to it.

A hatékony drogprevenció kialakításának lehetőségei Magyarországon

Szalay Krisztina, Antal Károly, Emri Zsuzsa
Eszterházy Károly Egyetem

Bevezetés

Az európai trendnek megfelelően Magyarországon is terjed a marihuána, a biofű, a serkentő típusú drogok fogyasztása és ezzel párhuzamban az alkohol-fogyasztás és a dohányzás is, főként a fiatal fogyasztók között. Sajnos a prevenció még mindig inkább a drogok fajtáira, fogyasztásuk következményeire koncentrálnak a drogellenes attitűd fejlesztését szolgáló korszerű programok megvalósítása helyett. Kérdőívünkben azt vizsgáltuk, hogy a jelenlegi, ismeretátadást előtérbe helyező preventív programok mennyire sikeresek, mennyire pontosan adják át a függőséggel és drogfogyasztással kapcsolatos ismereteket. Átlagosabbnál tájékozottabb populációt vizsgáltunk, mivel kérdőívünket döntő részben biológia, tanító, óvodapedagógia szakos hallgatók töltötték ki. Ennek ellenére az derült ki, hogy még ebben a populációban is felszínesek az ismeretek, a függőséget okozó szerek egészségügyi és egyéb veszélyeit alábecsülik. A médiában, interneten a drogokkal kapcsolatos hírekre ugyan felfigyelnek, de ritkán jegyzik meg az ott elhangzottakat pontosan. Eredményünk összhangban van a drogprevencióval foglalkozó szakemberek véleményével, mely szerint a jelenlegi prevenció hatékonysága nem kielégítő.

Drogfogyasztási attitűdök

Európa

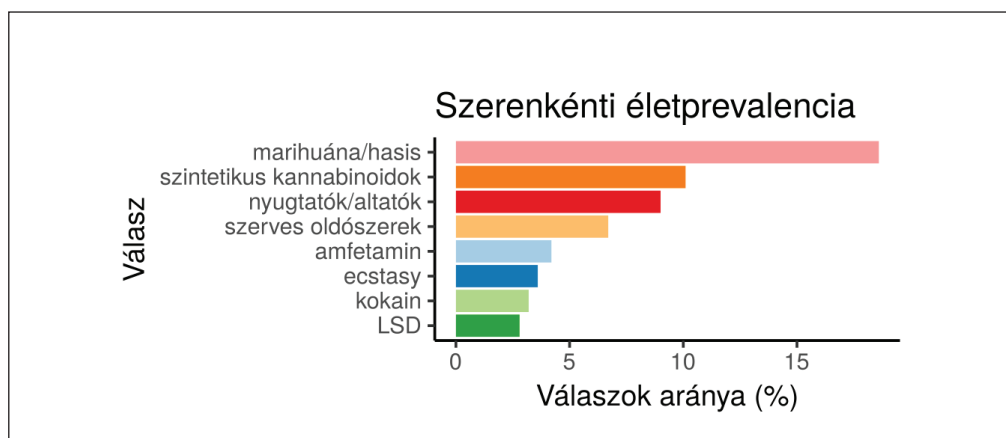
Európában a kábítószer-lefoglalások alapján a leggyakrabban használt drog a marihuána és származékai, arányait tekintve a lefoglalások összes mennyiségének több mint 75%-át teszi ki.¹ A kannabisz-használat prevalenciája a 15–24 éves korosztálynál 30%. Ez azonban az európai országok átlagolt adata, 3 ország kivételével az összes ország részt vett a kutatásban, vagyis vannak olyan országok, ahol alig jellemző a drogfogyasztás, míg máshol jóval magasabb,

¹ <http://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/963/TDAT14001HUN.pdf>

mint 30%.² Az utolsó 5 évben a kannabisz-származékok fogyasztása emelkedett, míg a klasszikus drogok fogyasztása visszaesést mutat.

Magyarország

Egy 2015-ös ESPAD felmérés alapján a leggyakrabban használt kábítószer a marihuána volt hazánkban is (1. ábra). A marihuána és származékainak prevalenciája a 16 éves diákok között 18,6% volt (Elekes, 2016). A kannabisz-származékok fogyasztása az európai trendnek megfelelően emelkedett, rögtön második helyre bekerültek az új típusú szintetikus kannabinoidok, és terjedőben vannak, ha nem is a kannabiszhoz hasonló mértékben, az amfetamin és származékai, a kokain és az LSD is (1. ábra).



1. ábra. Szerenkénti életprevalencia-értékek a 16 éves diákok körében 2015-ben (forrás: Elekes, 2016).

Prevenció

Az EMCDDA (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction – Kábítószer és Kábítószer-függőség Európai Megfigyelő Központja) javaslata alapján hazánkban is többféle prevenciót azonosíthatunk be a célcsoporttól, a prevenció módszereitől függően. Az általános prevenció célozhatja a teljes populációt, az összes hazai lakost, de lehet behatároltabb is, például a középiskolások vagy csak néhány középiskola diákjait veszi csak célba. Az általános prevenció tehát nem tesz semmilyen különbséget az egyének között, a kiválasztott populációnak szól. A célzott prevenció esetében a populációból egy meghatározott szempont alapján veszélyeztetettnek nyilvánított egyéneket válasz-

² http://drogfokuszpont.hu/wp-content/uploads/emcdda_ar2011_hu.pdf

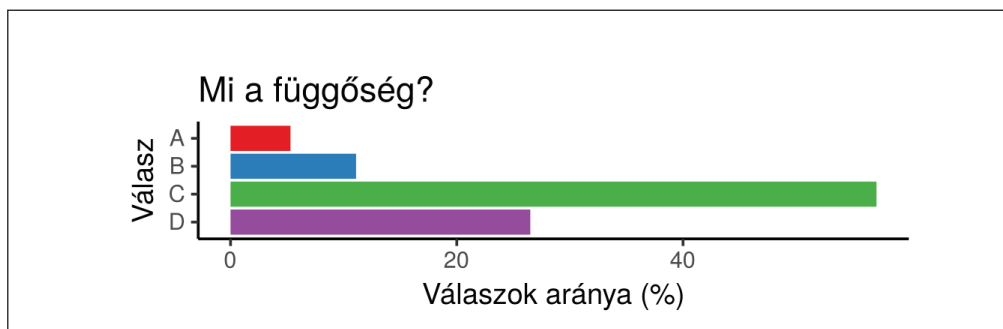
tanak ki, és a programot úgy alakítják, hogy az ennek a célcsoportnak legyen hasznos. A javallott prevenció olyan személyeknek szól, akik ugyan még nem függők, de annak korai jeleit már mutatják.³ Célkitűzéseiket tekintve a prevenció beavatkozások sokfelé irányulhatnak, de döntő többségük, 87,5%-uk a drogokkal kapcsolatos ismeretek átadására helyezi a hangsúlyt. A programok kb. háromnegyede a mindennapi és/vagy szociális készségek fejlesztésével is foglalkozik, és negyedük-harmaduk fókuszál csak a visszautasítási technikák fejlesztésére. Sajnos csak a programok kis része mutat alternatívákat a droghasználatba való menekülés helyett (Paksi, Demetrovics, Nyírádi, Nádas, Buda és Felvinczi, 2006). Egy, az iskolai prevenciót vizsgáló tanulmány szerint a prevenció szakemberek nagy részének véleménye az, hogy a közoktatási intézményekben a prevenció csak korlátozott hozzáférésű. Ennek több oka lehet, sok iskolába be sem jutnak a szakemberek, sokszor a programok sem a megfelelő színvonalúak és tartalmúak (Paksi és Magi, 2013).

Kérdőívünk

Kérdőívünkben azt vizsgáltuk, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a kitöltők a függőséggel kapcsolatban, mennyire hallottak a kannabisz egyéb, nem rekreációs hatásairól. A kérdőív online is elérhető volt, és az intézmény biológia, tanító és óvodapedagógia szakos diákjait külön megkértük, hogy szakítsanak időt kitöltésére. Ezeken a szakokon a függőség biológiai alapjairól, következményeiről is tanulnak a diákok, vagyis az átlagosnál jóval tájékozottabb populációt vizsgáltunk. A kérdőívet 190-en töltötték ki, zömében egyetemisták, a kérdőív online volt kitölthető, anonim módon. A kérdések a szocioökonómikus státusz felmérése után a legális és illegális drogfogyasztási szokásokra irányultak, majd a válaszadók ismereteire voltunk kíváncsiak a drogokról, függőségről. A kitöltők nagy része (69,3%) nő volt, társadalmi-gazdasági státuszukat tekintve az átlagosnál jobb helyzetűek. Többé-kevésbé rendszeres dohányzásról és alkoholfogyasztásról (>6 cigaretta illetve alkoholegység fogyasztása az elmúlt 30 napban) a kitöltők 28% illetve 18%-a számolt be, ez hasonló az országos átlaghoz gyakoriságban, de mennyiségben kedvezőbb képet mutat [<http://www.espad.org/sites/espad.org/files/FULL-REPORT-Supplement-to-The-2011-ESPAD-Report-WEB.pdf>]. Arra a kérdésre, hogy az elmúlt 30 napban hányszor fogyasztott alkoholt, a válaszadók közel 60%-a 1–5 alkalomról számolt be, 15%-uk viszont 5–30 alkalomról. Ez szintén kisebb mértékű fogyasztást mutat,

³ http://drogfokuszpont.hu/wp-content/uploads/prevenzio_nemzetkozi_trendjei.pdf

mint a KSH által közölt adatok, amelyben 375 ezerre becsülik az alkoholisták számát Magyarországon.⁴ A vizsgált populáció az illegális szerek közül jellemzően a kannabiszt próbálta ki (34%), ezenkívül a gyógyszert alkohollal, nyugtató, altatót orvosi javallat nélkül, illetve patron, lufikéjgáz legalább egyszeri fogyasztásának gyakorisága haladta meg a 10%-ot. A többi drog (kokain, LSD, varázsgomba, ópiátok stb.) kipróbálása elenyésző mértékű volt. A kérdőív második részénél a függőség fogalmának ismeretét teszteltük (2. ábra).



2. ábra. A válaszok százalékos megoszlása a "Mi a függőség?" kérdésre

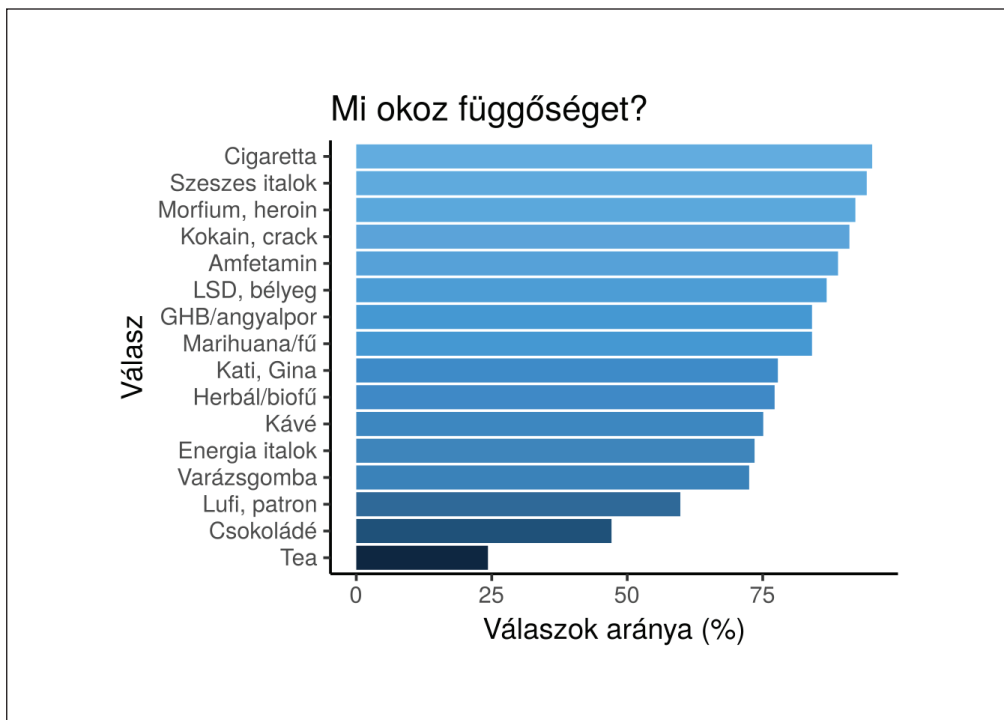
- A:** Amikor valaki rendszeresen végez egy tevékenységet.
B: Amikor egy tevékenység különösen nagy örömet okoz és igyekszünk minél többször csinálni.
C: Amikor egy tevékenységet muszáj állandóan csinálnunk, akkor is ha ez akadályozza mindennapi tevékenységeink elvégzését és jelentős anyagi terhet jelent számunkra.
D: Amikor egy tevékenységet akkor is folytatunk, ha már másra nincs is időnk, anyagi terhet jelent és érezzük egészségkárosító hatását is.

A válaszadók nagy része azzal ugyan tisztában volt, hogy a függőség negatív módon befolyásolja a függő életminőségét és jelentős anyagi teherrel jár (57%), de csak kis részük (26%) emelte ki a drogfogyasztás egészségkárosító hatását. Ez azt jelenti, hogy még ebben a populációban, amely tájékozottabb a témát illetően, sem tudják nagy százalékban, hogy a függőségnek nagyon komoly egészségkárosító hatása van.

Kutatási adatok szerint a hazai felnőtt populáció határozottan elutasítja a droghasználókkal való érintkezést, a kábítószer-használók jelentik az egyik legellenszenvesebb csoportot a közvélemény számára (Busa, Füzesi, Kesztyűs, Szemelyácz, és Tistyán, 2009). Nagyon elgondolkodtató, hogy a társadalom

⁴ http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fek005.html

nagy része elutasító a drogfogyasztókkal szemben, ugyanakkor sokan nem tudják, hogy a drogfüggőség betegség, komoly egészségkárosító hatással. Jellemző módon a függőség mint betegség és az egyes szerekhez történő hozzá szokás lehetősége között a kitöltők nem tesznek különbséget (3. ábra).

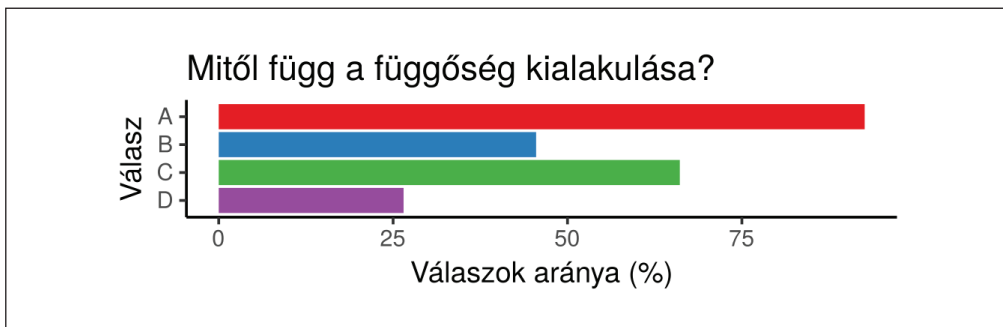


3. ábra. Az egyes anyagok említésének gyakorisága a függőséget okozó anyagok között

Legkevésbé a teát tartották függőséget okozó szernek a kitöltők, a kávé és az energiaitalok megítélése csaknem azonos volt a herbál/biofűvel és a varázsgombával. A cigaretta, szeszes italok, klasszikus drogok (heroin, morfium) kerültek a függőséget okozó szerek közé a kitöltők >90%-nál, 80–90%-uk sorolta ide a marihuánát, GHB-t LSD-t, amfetaminszármazékokat. Hasonló volt a megítélése a kávénak, energiaitaloknak, varázsgombának, mesterséges kannabinoidoknak (herbál, biofű), a klasszikus drogoknak, ha a webshopokban használatos nevükre kérdeztünk rá (Kati és Gina), a kitöltők még kisebb, csak 70–80%-a sorolta őket a függőséget okozó szerek közé (3. ábra).

Arra a kérdésre, hogy a függőség betegség-e, a válaszadók 7,4%-a a „nem”, ugyanennyien a „nem tudom” választ jelölték meg. Ezek a válaszok szorosan kapcsolódnak a társadalom drogfüggőkkel szembeni határozott elutasításához.

Jellemzően nem tudatosult az sem, hogy a függőség visszafordíthatatlan változást jelenthet a függő életében, a kitöltők majdnem 32% azt gondolja, hogy teljes mértékben gyógyítható, illetve további 8%-uk csak az arra hajlamosaknál ítélte meg nem gyógyíthatónak. A függőség kialakulását elősegítő tényezők tekintetében leginkább a szerhasználat gyakoriságát tartották a kitöltők fontosnak (92,6%), örökletes tényezők és a környezet szerepét csak körülbelül a kitöltők fele ítélte lényegesnek (4. ábra).



4. ábra A függőség kialakulásában szerepet játszó tényezők

- A:** Szertől és a használat gyakoriságától, mennyiségétől
- B:** Örökletes tényezőktől / hajlamtól
- C:** Környezeti hatásoktól
- D:** Egészségi állapottól

Ugyan a kitöltőknek csak 15%-a nem sorolta a függőséget a betegségek közé, de arról hogy a függőség kialakulását jelentősen befolyásolhatják örökletes tényezők már 46% tudott. Amikor a leginkább terjedő illegális drognak, a kannabisznak a hatásairól kérdeztünk, a megkérdezettek nagy része nem rendelkezett pontos ismeretekkel. A média kannabisszal kapcsolatos híreit valószínűleg követték, sokan hozták helyesen összefüggésbe a kannabiszt a fájdalomcsillapítással, kemoterápia mellékhatásainak enyhítésével, de 21%-uk szerint a kannabisz alkalmas skizofrénia kezelésére, holott a skizofréniaival kapcsolatban a kannabiszt mint súlyosbító tényezőt szokták emlegetni (Demetrovics és Pajkossy, 2007; Nunez és Gurpegui, 2002; Poole és Brabbins, 1996). Amikor azt kellett megjelölniük, hogy kiknek a legveszélyesebb kipróbálni a kannabiszt, szorongás, depresszió előfordulása a családban volt a leggyakoribb válasz (54%), a skizofrénia előfordulását jóval kevesebben (28%) jelölték meg mint leginkább veszélyeztető tényezőt, és még a rákos betegségek családi halmozódása is 10%-nál szerepelt veszélyeztető tényezőként. Sajnos, a válaszadók 17%-a úgy gondolja, hogy a marihuána és a szintetikus kannabinoidok

hatása ugyanolyan, vagyis annak ellenére, hogy a preventációs programok nagy része leginkább drogismeretet ad, a drogfajtákról alkotott tudásuk is nagyon felületes volt a kitöltőknek. A drogot már kipróbálók kb. 27%-a barátától kapta vagy baráti társaságban osztozott rajta. Ez az eredmény is ugyanazt a tényt erősíti meg, mint más, hasonló témájú kutatások, vagyis a kortárs csoportok döntő szerepéhez nem fér kétség.⁵ Ugyanezen csoport nagy része azért próbálta ki a drogot, mert kíváncsi volt és/vagy el akart lazulni. Elgondolkodtató, hogy miért ezt a módszert választják ellazulásra.

Sikeres preventációs programok

A hazai preventációs programok célkitűzései a drogokkal, drogfogyasztással kapcsolatos ismeretek átadása, egészségfejlesztéssel kapcsolatos tudás fejlesztése, önismereti, visszautasítási technikák, életvezetési készségek és egyéb szociális készségek fejlesztése, alternatívák ismertetése. A programok nagy részénél a felsorolt célkitűzések átfedésben vannak, de amelyek egy célkitűzést jelölnek meg, ott nagy hányaduk a droggal kapcsolatos ismeretek átadását célozza meg. Sajnos, a programok döntő hányada rövid időintervallumú, és dominál a frontális módszer. Az iskolai preventációs programok korszerűtlenségének okai között felsorolják a forráshiányt, az iskolák alacsony preventációs aktivitását (Paksi, Demetrovics, Nyírádi, Nádas, Buda és Felvinczi, 2006). A drogok fajtáit, hatásaikat ismertető programoknak minimális hatása van a célpopulációra (Faggiano, Vigna-Taglianti, Versino, Zambon, Borraccino, Lemma, 2005, 2008; White és Pitts, 1998). Az igazi cél az lenne, hogy a fiatalok a droggal való találkozáskor képesek legyenek elutasító magatartást tanúsítani, függetlenül a helyszíntől és a kortárs csoport esetleges pozitív attitűdjétől. A droggal kapcsolatos elutasító viselkedést fejlesztő készségeiket a kortárs csoport-család-iskola-társadalom keretben kell kiépíteni (Takakura, 2011; West, 2004). A korszerű programok, módszerek még kevés országban érhetőek csak el.⁶ Egy több országot érintő kutatásban bizonyították az ilyen típusú preventációs módszerek eredményességét (Cuijpers, 2002; Rooney és Murray, 1996). Átfogó kutatás keretében 7 európai ország 170 iskolájában 7079 tanulót vontak be a vizsgálatukba. A program előtt és után is végeztek vizsgálatot. Maga a program tartalmazott drogokkal kapcsolatos ismereteket, az adott ország fiataljait érintő prevalenciaadatok ismertetését, a diákok intraperszonális és interperszonális,

⁵ http://www.ogyei.hu/upload/files/nemzeti_jelentes_2003.pdf

⁶ http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att_18446_EN_TD0113424ENN.pdf

döntéshozó, visszautasító készségeinek, képességeinek fejlesztését, illetve különböző copingstratégiák tanítását. Ezt a klasszikus módszereken kívül szerepjátékokkal segítették. A program kezdete előtti mérésekhez képest jelentősen csökkent azon tanulók száma, akik az elmúlt 30 napban alkoholt fogyasztottak vagy kannabiszt használtak (Faggiano, Vigna-Taglianti, Versino, Zambon, Borraccino, Lemma, 2010).

Összefoglalás

Kérdőívünk válaszai azt mutatják, hogy a drogokkal kapcsolatos témát illetően még az átlagosnál jobb ismeretekkel rendelkező populáció tudása is felületes, hiányos, nem helytálló annak ellenére, hogy a prevenció programok nagy része az információátadásra helyezi a hangsúlyt. Ebből kiindulva fokozni kellene az információátadás hatékonyságát, megbízhatóbbá kellene tenni a fiatalok drogokkal kapcsolatos ismereteit. A prevenció programoknál nagyobb hatékonyságú, korszerű programokat kellene alkalmazni, melyek fejlesztik a drog elutasításával kapcsolatos készségeket, a szociális és személyes kompetenciákat, és alternatívákat ajánlanak a drogfogyasztás helyett. Ezeket a programokat minden közoktatási intézményben egységessé, elérhetővé és kötelezővé lehetne tenni.

Felhasznált irodalom

- Busa Csilla – Füzesi Zsuzsanna – Keszyüs Márk – Személyácz János – Tistyán László (2009): Kirekesztés és kirekesztődés – a droghasználók társadalmi megítélése. *Kapocs*, **8**. 2. sz. 1–2.
- Cuijpers, P. (2002): Effective ingredients of school-based drug prevention programs. A systematic review. *Addictive Behaviors*, 27. évf. 6 sz. 1009–1023.
- Demetrovics Zsolt és Pajkossy Péter (2007): A kannabisz-használat szerepe a pszichotikus állapotok kialakulásában *Psychiatria Hungarica*, **22** 2. sz. 145–162.
- Elekes Zsuzsanna (szerk.) (2016): *Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásokról – 2015, Magyarországi eredmények*, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Faggiano, F. – Vigna-Taglianti F. D. – Versino, E. – Zambon, A. – Borraccino, A. – Lemma, P. (2005): School-based prevention for illicit drug's use. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, **2**. CD003020 <https://doi.org/10.1002/14651858.CD003020.pub2>

- Faggiano, F. – Vigna-Taglianti, F. D. – Versino, E. – Zambon, A. – Borraccino, A. – Lemma, P. (2008): School-based prevention for illicit drugs use: a systematic review. *Preventive Medicine*, **46**. 5. sz. 385–396. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.11.012>
- Faggiano, F. – Vigna-Taglianti, F. – Burkhart, G. – Bohrn, K. – Cuomo, L. – Gregori, D. – Panella, M. – Scatigna, M. – Siliquini, R. – Varona, L. – van der Kreeft, P. – Vassara, M. – Wiborg, G. – Galanti, M. R. – EU-Dap Study Group (2010): The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: 18-Month follow-up of the EU-Dap cluster randomized controlled trial. *Drug and Alcohol Dependence*, **108**. 1–2 sz. 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.06.018>
- Nunez, L. A, Gurpegui, M. (2002): Cannabis-induced psychosis: a cross-sectional comparison with acute schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, **105**. 173–178. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2002.1o079.x>
- Paksi B. – Magi A. (2013): Drogprevenciók helyzet(jelentés). *Socio.hu/2013/2*. 4–5.
- Paksi Borbála – Demetrovics Zsolt – Nyírády Adrienn – Nádas Eszter – Buda Béla – Felvinczi Katalin (2006): A magyarországi iskolai drogprevenciók programok jellemzői. *Addiktológia*, **5**. 1–2. sz. 24–25.
- Poole, R. – Brabbins, C. (1996): Drug induced psychosis. *The British Journal of Psychiatry*, **168**. 135–138. <https://doi.org/10.1192/bjp.168.2.135>
- Rooney, B. L. – Murray, D. M. (1996): A meta-analysis of smoking prevention programs after adjustment for errors in the unit of analysis. *Health Education Quarterly*, **23**. 48–64. <https://doi.org/10.1177%2F109019819602300104>
- Takakura M. (2011): Does social trust at school affect students' smoking and drinking behavior in Japan? *Social Science & Medicine*, **72**. 299–306. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.11.003>
- White, D. – Pitts, M. (1998): Educating young people about drugs: a systematic review. *Addiction*. **93**. 10 sz. 1475–1487. <https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.1998.931014754.x>

Abstract

Possibilities of forming of an effective drug prevention in Hungary

Similarly to other European countries, the use of illegal drugs, smoking, and consuming alcohol are spreading in Hungary. Unfortunately, the prevention programs focus on reviewing the types of the drugs instead of developing anti-drug attitudes. In our study, we examined the effectiveness of knowledge transmitting prevention programs. Our population is better informed like an average population but their knowledge is not appropriate and shallow. They underestimate the dangers of using drugs. Our results are in accordance with the results of professionals, who state that the efficiency of the current prevention programs is not satisfying.

Tanítási módszerek fontossága a diákok életében

Szücs Zoltán

A tanítás-tanulás világában mindig keresni kell az új lehetőségeket, amelyekkel érdekesebbé tehető és optimális esetben könnyebben elsajátíthatóvá válnak a tanulás tartalmai, illetve maga az elsajátítás folyamata. A cél érdekében a pedagógusoknak folyamatosan fejleszteni érdemes tanítási technikáikat, módszertani ismereteiket. A tanárképzés során rengeteg módszert említenek, de sajnos a kipróbálásukra, vagy a közelebbi megismerésükre kevesebbszer kerül sor.

„A kapott eredmények szerint mind az általános iskolákban, mind pedig a középfokú oktatásban is a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka vezet az oktatás során a tanárok által alkalmazott módszerekben. A középiskolai kurzusoknak megfelelően a középiskolákban nagyobb az önálló tanulói munka szerepe. A csoportmunka és pármunka viszont aránytalanul kevesebbszer jelenik meg a középiskolai tanári gyakorlatban.” (Radnóti, 2006. 137. o.)

Bizonyos azonban, hogy a pedagógiában egyre inkább előnyben kell részesítenünk az interaktív élményszerű tanulást a hagyományos tanítási órák helyett, ahol egyfajta diktatúra uralkodik, mégpedig úgy, hogy a tanár beszél és diákok hallgatnak. A sokat emlegetett tanulói aktivitáson alapuló önálló vagy közös munkát igyekszünk változatos módszerekkel bevezetni, amelyek segítik a konstruktív elsajátítást, vagyis az előzetes saját ismeretek rendszerében való könnyebb elhelyezését, amivel az érzelmi szálát, vagyis a tanultak elfogadását is megpróbáljuk biztosítani.

Azért is fontos ez a téma számomra és talán mások számára is, mert a szakképzés során kevés lehetőség van a szakmai és kognitív oldal mellett a szociális készségek fejlesztésére, ami nélkülözhetetlen lesz a diákok számára a munka világában. Ennek jó eszköze a kooperatív módszerek alkalmazása, ami nem tévesztendő össze a hagyományos csoportmunkával. Sokan alkalmaznak hagyományos csoportmunkát, azt gondolva, hogy kooperatív módon dolgoznak, de a csoportok alakítása, a szerepek, feladatok megosztása nem támogatja az együttműködés fejlesztését oly mértékben, mint a tudatosan felépített alappilléreken nyugvó csoportmunka (Kagan, 2004).

A kooperativitás hangsúlyai

Tudatos szervezés, a sokféleség összehangolása

Ez a tanulási-tanítási módszergyűjtemény a diákok kooperatív tevékenységén alapul. Nagy szerepet játszik a diákok értelmi készségének alakulásában, hiszen fejleszti a szociális és kooperációs képességük fejlődését. A tanuláskor leginkább elméleti anyagra épül, és ezt kell valahogy átalakítani gyakorlati módszerre, tehát az ismeret megszerzése nem a hagyományos módon befogadással, hanem építő jelleggel történik. Az együttműködés során a diákok a 4–6 fős kiscsoportokban dolgozzák fel a legkülönbözőbb tanulnivalókat a matematikai feladványoktól a szöveges ismertetőig széles skálán mozogva. A szakképzésben a gyakorlati foglalkozásokon például csoportokat alakítanak, és egy adott szerelési feladattal vagy a feladatot megosztva végzik el a munkát.

A kooperatív folyamat fő hangsúlya eredendően a kollektív munkán és a tanulók kooperációján van. Jelenlegi társadalmunk egyik alapkérdése az oktatásra nézve, hogy a diákoknak nem fejlődik ki megfelelően az együttműködési készségük, valamint a tanulási készségük is sok esetben erősítésre szorul, és mondhatni kevésbé érdekeltek, figyelmesek a fiatalok tanulási fronton. Ezért kell a mai diákoknak vagy a tanárjelölteknek többféle tanulási lehetőséget felkínálni, új utakat megmutatni számukra. Ebben lehet hasznos azoknak a módszereknek, munkafolyamatoknak a megismertetése, amelyek a megfelelő kooperatív csoportmunkához szükségesek.

Nem mellékes, hogy a feladatot ellátó csoportok tagjai többnyire különböző személyiséggel és képességekkel rendelkeznek. Ennek szerepe a heterogén csoportösszetételben válhat jelentőssé, egyfelől a különbözőség összehangolása miatt, másfelől a közös munka sikere szempontjából. A csoport munkájának hatékony végrehajtásához egyes esetekben nem, máskor egy-két jól felkészült csapattag is szükséges, ezáltal a nem túl jól teljesítő diákokat is tudják inspirálni a magasabb szintű feladatmegoldásban, így arra is kapnak lehetőséget, hogy saját magukhoz képest is jobban teljesítsenek a tanulók. Saját tapasztalatom alapján, ha egy rosszabb teljesítményű diák a jobb képességű diákok közé kerül, jobban motivált lesz abban, hogy jól teljesítsen, mint egy átlagos vagy gyengébb környezetben. Ugyanakkor figyelembe vehetjük a kooperáció során, hogy a társukéhoz viszonyított teljesítmény csak részben motivál, de ez esetben ott a lehetőség a saját teljesítmény hozzáadásának a csoport sikeréhez, és az egyéni változás, fejlődés motiváló nyomon követésének is (Horváthné, 2004).

Kooperációjuk során a csoport tagjai sokkal mélyrehatóbban megismerkednek az adott gyakorlati feladattal, ezáltal összefüggő ismeretanyaguk keletkezik a munka során. A kiadott feladat megoldása során a diákcsoport megbeszélést

tart, így sokkal jobban megismerik a csoport tagjainak gondolkodását/szemszögét, ezáltal sokkal mélyrehatóbban tudják felhasználni a munkájuk során. A kooperatív technikás csoportmunka hatékonysága az egyéni képességeket helyezi előtérbe, és ennek a kihasználásával az adott feladat hatékonyabban és gyorsabban végezhető el. A kooperatív munka alatt elérjük azt, hogy a tanulók elsajátítják azt is, hogyan tudnak megfelelően viszonyulni egymáshoz. Úgy gondolom, sok esetben ez abban fog nekik segíteni, hogy magabiztosabbá tudjanak válni, kritikusabbak lesznek magukkal szemben, és segíti a szociális beilleszkedést is.

A fejlesztési területek kooperatív csoportmunkával

A kiválóan megszervezett csoportmunka előnyös, mert segíti a csoporttagokat a személyiség kialakulásában, megformálásában, sőt segít az értékrend kialakításában. A csoportban való együttműködő felkészülés lehetőséget ad a lassabban felzárkózó tanulónak is a foglalkozásban való részvételre, felzárkózásra. A gyerekek közös munkája a csoporton belüli versengést háttérbe szorítja, illetve megszünteti az egymás kiszorítását a feladatból. Ugyanakkor a csoportok között megmarad a versenyszellem. A tanulóknak a gondolkodáson alapuló képességeit rendkívül pozitív hatással fejleszti. A tanulót ért sikertelenség, a szorongást kiváltó okok (gyengébb tanulási képesség, viselkedés, sikertelenség, stb.) az iskolában csökkenthető a kooperatív csoportmunkával. Az együttműködő tanulás kihat a diák későbbi életére is, megtanítja a munkához való hozzáállást társas közegben.

A kooperatív munka a tanulóban különféle készségeket fejleszt, ezek például:

- **Empátia**
Fejleszti az együttérzést a diáktársaikkal szemben. Így az egyik tanuló jobban átérzi, vagyis megéri a másik tanuló szemszögét.
- **Tolerancia**
Elfogadják mások döntéseit, akkor is, ha az éppen nekik nem tetsző.
- **Szervezőképesség**
Segíti a diákok munkafázisainak összehangolását, hogy az dinamikusan zajlódjon le.
- **Kommunikáció**
A csoportban segíti, fejleszti a megfelelő információáramlást a kommunikáció akár diák és diák között ugyanakkor a tanár-diák között is.

- **Figyelem**
Fejleszti a feladatra való koncentrációt.
- **Felelősségvállalás**

Megtanítja a tanulókat arra, hogy amit tettek, azért vállalják a felelősséget. A tanuláshoz a kooperatív szerepe nagyon motiváló, mert így jó kedvvel végzik a munkát, így örömmel tanulnak az adott feladatból. A tanulót legfőképpen felelősségre és alapos munkára sarkallja, továbbá a legfontosabb, amit megtanul, az az önellenőrzés, hogy megfelelő minőségű munkát adjon ki a kezéből.

A kooperatív/együttműködő tanulás 4 fő alapelve

A kooperatív/együttműködő tanulásnak négy fő alapelve a következő:

Építő egymásrautaltság

Építő egymásrautaltságról akkor beszélünk, ha a csoporttagok egyéni és közös sikere, fejlődése pozitívan összefügg egymással; vagyis egyikhez a másik hozzájárulása, sikere szükséges.

A kooperatív munka során, ha a csoport tagjainak munkája hasonló mértékben hozzájárul a csoport sikeréhez vagy bukásához, akkor az egymásrautaltság erős. Ilyen helyzetben a tagok legjobb tudásuk szerint törekednek arra, hogy a csoport minél jobb eredményt érjen el. Ez a helyzet ideális környezetet biztosít az egyének személyes fejlődéséhez, hiszen a tagok motiváltak a minél hatékonyabb munkavégzésre.

Amennyiben a csoport egyes tagjai jelentősebb mértékben hozzájárulnak a csoport sikeréhez, és emiatt az egymásrautaltság gyenge, a gyengébb tagok nem kapnak megfelelő motivációt. Így a csoportmunka építő jellege elvész. Az építő jelleg kialakítható egy jól megszerkesztett feladattal, fejleszthető még különféle értékelési módszerekkel. Továbbá fejleszthető egy jól kiválasztott szereppel vagy valamilyen célrendszer alkalmazásával is. Az építő egymásrautaltság a tanulóban folyamatosan alakul ki, és ezzel együtt épül föl bennük az együttérzés is a társaikkal szemben.

Nemcsak építeni tudjuk az egymásrautaltságot, hanem rombolni is. Akkor beszélünk erről, ha egy jobb tanulót kiemelünk a többi közül, mert a csoport többi tagjánál jobb eredményt ért el. Ez a többi tanulóban kudarcélményt, irigységet eredményezhet, és ezért egy kevésbé pozitív hatású versenyhelyzetet teremtünk (Gábor, 2008).

Egyéni felelősség

Az egymásrautaltság teremt egy olyan helyzetet, amelyben mindenki felelős saját munkájáért, saját részvételéért. A felelősségtudat elősegíti a módszer hatékonyságát, mivel a csoport tagjai pontosan ismerik saját és társaik képességeit, eredményeit. A diákok felelősek saját feladatteljesítésükért, és ezen keresztül a csoportért, amit saját lelkiismeretük alapján igyekeznek szolgálni, hogy a csoport a lehető legjobb eredményt érje el. A kollektív munka értékelése során megszerzett eredmény hatására a tagok pszichés terhelése csökken, de egyéni felelősségük nem vész el (Gádor, 2008). Ebben a megközelítésben csoportcél kitűző és csak csoportos értékeléssel jutalmazott módszerek nem teszik az egyes diákokat felelőssé azért, hogy hozzájárulnak-e a közös cél eléréséhez, és így nem hoznak javulást a tanulási teljesítményben. Ezért érdemes a közös produktumok mellett figyelni az egyéni részvétel megfelelő szervezésére, megvalósulására.

Egyenlő részvétel

Az egyenlő részvétel a feladatokban nagyon fontos a kooperatív munka során, hiszen, ha a csoportban egy vagy több tag is inaktív, úgy ez a többiekre nézve demoralizáló hatású. Ez a hatás sajnos többszörösen is rányomja a bélyegét az elvégzendő munkára, mivel a munka során az aktív tagok is kisebb hatékonysággal végzik a feladataikat. Az inaktív tagok az aktív tagok munkáját is visszavetik.

Amennyiben a tanár a feladattervezés/választás során nem gondolja át tudatosan a kooperatív alapelveket, akkor olyan feladatot adhat, amiben nincs logikus feladatfelépítés, és a kooperatív folyamatok nincsenek rendesen kiosztva, így az ilyen munkát és tanulást nem nevezhetjük kooperatív tanulásnak, csak szimplán csoportmunkának hívjuk. Ha nincs meg a csoportmunkában az egyéni felelősség, akkor előfordul a feladat során, hogy a jó tanuló rendesen dolgozik, míg a többiek csak henyélnek a háttérben, és kihasználják a helyzetet. Ekkor mondhatjuk „nyugodtan”, hogy nincs meg az egyenlő részvétel (Gádor, 2008). Magától tehát nem jön létre az egyenlő részvétel, azt szervezéssel, szabályozással tudjuk elérni, mint pl. szerepek, normák, munka/feladatmegosztás szabályozásával (mindenki a tananyag, a feladat egy részét kapja, mindenki kap valamilyen felelős szerepet, mint például időfigyelő stb., lásd alább).

Párhuzamos interakciók

A párhuzamos interakciók a kooperatív szervezésben azt jelentik, hogy a diákok között egyidejűleg zajlanak interakciók, vagyis nemcsak akkor beszélnek, amikor a tanár egyenként felszólítja őket, hanem a feladat függvényében többször és többen egy időben kommunikálhatnak. A kooperatív munkában a párhuzamos interakció elősegíti a diákok anyagismeretének mélyebb elsajátítását, mivel a csoport tagjai hosszabban, más és más szempontokat figyelembe véve ismerik meg az oktatási anyagot. A diákok az esetlegesen meg nem értett anyagrészeket diaktársuktól vagy szaktanárjukkal megvitatva sokkal mélyebb tudást sajátítanak el a hagyományos képzési módszerekkel ellentétben. A hagyományos oktatásban egyirányú a kommunikáció, tehát a tanár ismerteti az oktatási anyagot egyfajta szemszögből figyelmen kívül hagyva a diákok egyéni képességeit. Az ilyen órákon kevés idő és lehetőség adódik egy-egy anyagrész részletesebb megismerésére, megértésére. Ezzel szemben a kooperatív oktatásnál a diákoknak folyamatosan lehetőségük van a problémásabb anyagrészek részletesebb megismerésére, illetve az érthető anyagrészeknél a gyorsabb haladásra. Ez a fajta módszer sokkal egyénre szabottabb, figyelembe veszi a tanulók képességeit, és ez óriási előny a hagyományos oktatási rendszerrel szemben (Gádor, 2008).

A megszerzett tudás az interakcióknak köszönhetően maradandóbbá válik, tapasztalataim szerint főleg akkor, amikor már enyhül az idegenkedés, és könnyebben, rutinosabban dolgoznak kooperatív módon a tanár és a tanulók is egyaránt.

Hipotézisek:

- A kooperatív módszerek alkalmazása eleinte valószínűleg nehézségeket fog okozni a csoportszervezésben és a heterogén csoportok együttműködése sem lesz gördülékeny.
- A gyakorlati órák hatékonysága egy idő után növekedni fog a kooperatív módszerek alkalmazásával mind a feladatellátás, figyelem, ismeretek elsajátítása és az egymással való együttműködés terén is.
- A tantestület körében a kooperatív módszerek bevezetése eleinte ellenállást fog kiváltani, fásultságuk miatt nehezen fogják fogadni a változást a képzési módszerben.

Saját tapasztalatok

Gyakorlati oktató vagyok a Nyíregyházi Szakképzési Centrum Bánki Donát Műszaki Középiskolája és Kollégiumában. Autószerelést és autóvillamosságot tanítok a tanulóknak. Ezáltal elmondhatom, hogy tanításom során szinte minden évfolyam megfordul a gyakorlati óráim nagy részén. A pályafutásom során különböző tanítási technikákkal próbáltam megtanítani az adott tananyagot vagy feladatot. Mindig figyelembe vettem a visszajelzéseket, és úgy próbáltam kialakítani az adott óra menetét, hogy minél sikeresebben tudják elsajátítani a nélkülözhetetlen szerelési ismereteket. Így számomra arra is fény derült, hogy a tanulók nem szeretnek elméletben tanulni, inkább csak a gyakorlati, kézzelfogható dolgok érdeklik őket. Megpróbáltam a lehető legjobb megoldást megtalálni számukra a jobb megértés érdekében. Az egyetemi tanulmányaim során bukkantam rá a kooperatív csoportos módszerekre. Ekkor gondoltam úgy, hogy ezt nekem is ki kellene próbálnom a tanulók körében. Számos feladattal és módszerrel kísérleteztem ennek érdekében, ezt szeretném most összegezve, dióhéjban bemutatni.

Tanórai témafeldolgozás

A gyakorlati foglalkozásaim nagy százalékán tudom, és előszeretettel alkalmazom a kooperatív módszereket. Külön foglalkozási terv szerint történik a gyakorlat, az elméleti tartalmakat a gyakorlathoz feladat kapcsolja, és fontosnak tartom, hogy az elsajátítandó ismeretek a tanulók aktivitását is előidézzék. A diákokkal a foglalkozás elején szoktam kidolgoztatni az adott tananyagot vagy feladatot. A nemrég még számomra is új módszereket olyan formában építettem be a megszokott oktatási formába, hogy a tananyagot előkészítettem úgy, hogy a kooperatív csoport minden tagjának jusson valamilyen egység, amiből majd számot tud adni a társainak. Amikor elkészülnek vagy kidolgozták a feladatot, akkor a csoportból kiválasztanak egy szóvivőt, aki „tálalja” az összefoglalt tananyagot a többi csoport számára. Amikor minden csoport elkészül a feladatával, akkor áll össze egy egész gyakorlati feladattá, amit az adott napon kell elvégezniük a diákoknak. Az óra menetét úgy alakítom ki, hogy az adott elméleti tananyag feldolgozására elég idejük legyen. Ez az időtartam tapasztalataim alapján kb. 30-40 perc. Ez idő alatt a tanulók a kapott forrásból jegyzetelnek ki a számukra lényegesnek vélt információkat. Amikor úgy gondolják, hogy elkészültek vele, akkor ezt átbeszéljük közösen, és megpróbálom őket úgy kiegészíteni, hogy a lényeges információkra a beszélgetés során rávilágít-

sak. Ezzel is azt érve el, hogy ők mondják ki a lényeges információkat, ne kioktatás legyen. Továbbá mindig próbálom felhívni a figyelmüket, hogy milyen nehézségek merülhetnek fel a szerelés folyamatában, különös tekintettel a szerelés közben adódó komolyabb problémákra. Amikor minden csoport előadta az elméleti ismeretét, akkor megpróbáljuk ezt a tudást átültetni a gyakorlatba. A gyakorlati foglalkozás során a szerelési feladatokat teljesen önállóan dolgozzák fel, kisebb elakadás esetén természetesen a szaktanár segítségével. Joggal tehető fel az a kérdés, hogy a szaktanár hogyan tud segíteni a diákoknak a témafeldolgozás alatt. Elsődleges feladata a megfigyelés és a támogatás, kiegészítés, megerősítés a fő szerepe. Amikor a kooperatív csoportok dolgoznak, körbejár köztük, és figyel, hogy hogyan haladnak a feldolgozással. Ha a diákok megakadnak, és nem tudják megtalálni vagy kijavítani a hibájukat, ekkor a szaktanár beavatkozhat. Legtöbbször ez a beavatkozás csupán a látókörük szélesítésére szolgál. Felhívni a figyelmüket az ellentmondásra vagy a nem jól alkalmazott eljárásra a munka során. A feladat kijavítása a diákoké. Ha a diák kérdez, akkor a tanár úgy próbálja terelni őt, hogy saját erőforrásaiból válaszolja meg a kérdését, ha végképp nem megy, akkor adja meg csak a választ számára.

A kooperatív módon történő előkészítés jó ráhangolódást biztosít a további munkához, és a tanulók tartós figyelme, érdeklődése is jobban megmaradt a foglalkozások alatt, amióta ebben a szervezési formában dolgozunk. A hagyományos csoportmunka sok hátránnyal járt a kooperatív munkával szemben. Ez számomra abban tűnt ki leginkább, hogy sokkal jobban tudtam haladni a diákokkal a tananyag feldolgozásában.

A tananyag feldolgozása mozaikmódszerrel

A dolgozatomban szeretném illusztrálni az egyik kooperatív csoportos gyakorlati foglalkozás módszerét. A tizenegyedik évfolyam kilenc tanulója érkezett gyakorlati foglalkozásra. A kilenc fős csoportot három kisebb csoportra osztom, különböző kooperatív csoportalkotási módszerrel. A felosztás során figyelembe veszem a diákok képességeit, különböző szempontok alapján, amit közvetlen megkérdezéssel mértem fel körükben az első gyakorlati foglalkozásomon.

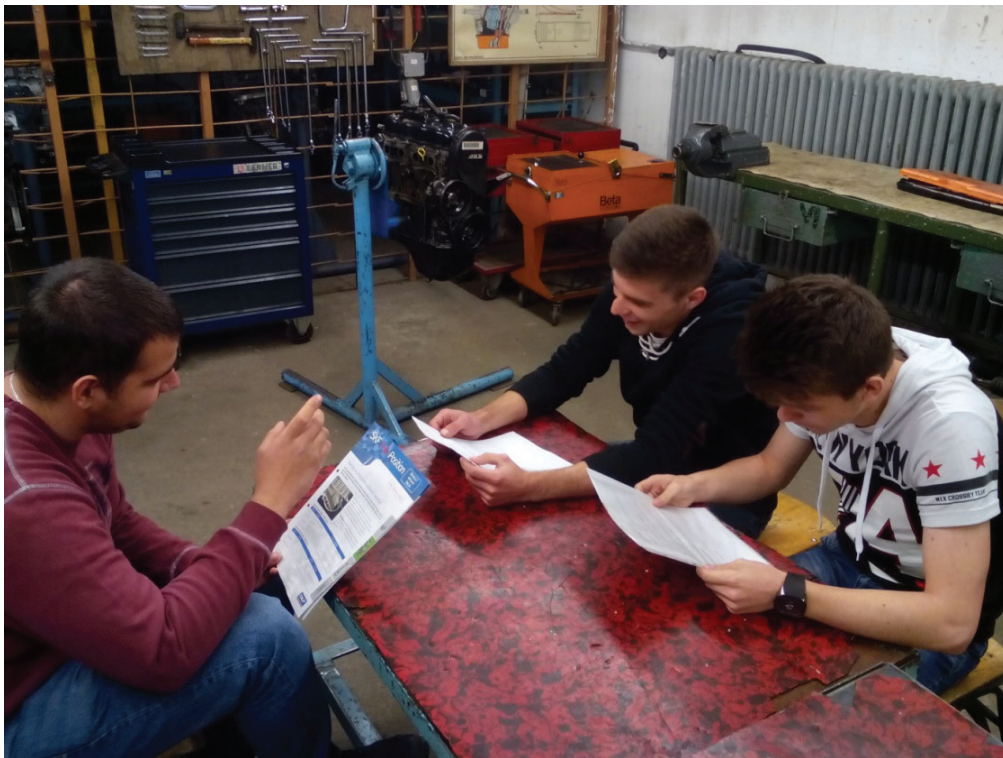


1. ábra Állványos Suzuki motor (Forrás: Saját fotó)

A gyakorlati foglalkozásra egy komplex összefüggő feladattal készültem a diákjaim számára. A képen látható Suzuki dugattyús motor szerelése lépésről lépésre az óra témája. Hogy létre tudjon jönni a gyakorlati megvalósítás, a három kooperatív csoportnak össze kell dolgoznia, mert a szerelési témák úgy vannak felosztva, hogy a három csoport együttműködése adja meg a szerelési feladatuk megoldását. A kidolgozásuk végén áll össze a tananyag egy egésze, ami megmutatja számukra a fontosabb szerelési lépéseket a munka során.

Az első csoport feladata a dugattyús motor szét- és összeszerelése. A tanulók a felkészüléshez megkapják a megfelelő szakirodalmat, hogy a témájukat minél színvonalasabban tudják kidolgozni a többi csoport számára. Először a tanulók átolvassák a tananyagot, és nekikezdenek a kidolgozáshoz. A kooperatív munkát mindig tudatosan kell szervezni és kiadni a tanulók számára, hogy a szerepkörök megfelelően tudjanak kialakulni a csoportban. A csoport három tagja között oszlik meg a feladat, az első tanuló megkapja a dugattyús motor szétszereléséhez az információkat. A csoport második tanulója a motor összeszereléséhez kapja meg a lépéseket. A gyakorlati feladatuk során a szét- és

összeszerelés műveleti sorrendje nem egyezik meg. A dugattyús motor összeszerelése sokkal komplikáltabb munkafolyamatokból áll. A harmadik tanuló besegít a 2 tanulónak, és összefoglalja a szerelési lépéseket, illetve vázlatosan előadja a többi kooperatív csoportnak.



2. ábra Tananyag feldolgozása közben (Forrás: Saját fotó)

A fenti képen látható, hogy a diákok a szerelőasztalnál ülve éppen kidolgozzák az adott feladat rájuk eső részét. A csoport tagjai egy összetett feladatot kaptak, ami egy Suzuki motornak a szíjhajtáscseréjéről szól. Ehhez megkaptak mindenféle információt a látható papírokon, amit önállóan kell feldolgozniuk. A szerepkiosztások a csoportban a következőképpen alakultak: a bordó pulóveres diák a vezérlés összerakásához kapta meg az információkat. A fehér piros csillagos pólós tanuló a gépjármű szíjhajtásának a szétszerelését kapta, fel kellett dolgoznia a folyamat lépéseit. A fekete pulóveres társuké talán a legnehezebb feladat, hisz neki kell összefoglalni a két tananyagrészt, hogy elmondja összefüggően a másik két csoportoknak az adott munkafolyamatot.

A harmadik csoport az utolsó munkafázis állomása. Az ő feladatuk ismertetni a motor feltöltési mennyiségeit, továbbá a szelephézag-állítás folyamatát a motoron. Itt is meg kell határozni a szerepköröket, hogy ki mit csinál. Az egyik

tanuló megnézi a feltöltési és állítási mennyiségeket, a másik a szelephézag-beállítás folyamatát jegyzi le. A harmadik társuk előadja a többiek számára ezeket az információkat.

Amikor előadják a csoportok a tananyagot egymásnak, akkor mindig figyelem, hogy érthető-e vagy nem, amit elkészítenek a csoportok, és ha valahol nem jó a megoldásuk, akkor igyekszem rávezetni őket kérdésekkel a helyes útra. Így, amikor lezajlott az előadás, akkor a kimaradt vagy hibás információkat kiegészítem, és átismételjük együtt a lényeget, hogy emiatt ne akadjanak meg a szerelés folyamatában.

A gyakorlati feladat megoldása:



3. ábra Gyakorlati feladat megvalósítása (Forrás: Saját fotó)

Amikor a diákok kidolgozták az elméleti tananyagot, következhet a dugattyús motor szét- és összeszerelése és a szerelési művelteknek a gyakorlatba való átültetése. A csoportok elhelyezkednek a kihelyezett motoroknál, amit majd szerelni szeretnének, ami a képen is látható a Suzuki márkájú 1300 köbcentis G13BA motorkódú. A gyakorlati foglalkozás alatt, azaz a szerelés alatt a

csoport minden tagjának megvan az adott feladata. Az új ismeret alkalmazása során gyakorlatban végzik el. Amikor a tanulók először nyúlnak a motorhoz, a diákokon azt figyeltem meg, hogy sokszor bátortalanok a szerelési műveletekben. Arra folyamatosan ügyelek, hogy a lépések mindig le legyenek írva, és annak megfelelően hajtsák végre a feladatukat.

Ilyenkor is nagyon hasznosnak látom, ha kooperatív munkaformában dolgoznak a fiatalok, mert amikor együtt vannak, sokkal bátrabbak a diákok, így a munkafolyamat alatt is folyamatosan tudnak új ötleteket kitalálni, egymással megosztani, ami nemcsak a munkafolyamat sikerét és az együttműködést segíti, de a kreativitásnak is kedvez. Ezáltal a csoporton belül pontosan meg tudják beszélni az adott problémákat, esetleges lépéseket a szerelési folyamatoknál, vagy azt, hogy melyik alkatrésztől van szó éppen a leírásukban. Általában hasznos, ha a csoportokban van egy húzóember, aki otthon vagy esetleg szervizben dolgozik/dolgozott már. Az ilyen diákoktól, akik már tapasztaltabbak valamilyen oknál fogva, a diáktársaik sokkal szívesebben tanulnak vagy kérdeznek. Szerintem ez azért lehet, mert a tanulók többsége nem szereti felvállalni, hogy valamit nem tud a szerelés során. Szégyennek tartja a tudatlanságát, esetlen, nem meri megkérdezni az adott gyakorlati oktatót arról a tananyagrésztől vagy feladatról. A csoporttársában vagy az osztálytársában sokkal jobban megbízik, ezért sokkal hamarabb megkérdezi tőle, hogy azt a feladatot, miért úgy kell, vagy miért kellett kivenni azt az alkatrészt, vagy hogyan szerelte vissza az adott motorba. Ennek a szakoktatásban tapasztalható jelenségnek is kedvez a kooperatív módszerek alkalmazása, hiszen támogatóan hat az egymástól tanulásra, a másik segítségére, a közös megoldások megtalálására.

Elemzésem a szakközépiskolás diákokra terjedt ki, a kilencedikes évfolyamtól egészen a szakképzésben tanuló tizenötödikes évfolyamig. A vizsgálatom eredményei alapján a kooperatív módszer a hagyományos oktatási struktúrához képest sokkal hatékonyabbnak bizonyult. Ennek okai keresendők a diákok körében tapasztalt fogékonyságban és a tanári hozzáállásban, nyitottságban is.

A gyakorlati óráim alatt a tanulók nagyobb hatásfokkal tudták megoldani vagy teljesíteni az általam kiadott elméleti vagy gyakorlati feladatokat. A gyengébb tanulók képességei fejlődésnek indultak az autószerelés és a logikus gondolkodás terén. Továbbá elmondható, hogy a feladat- és problémamegoldó képességük is folyamatosan javult, így már nem esek annyira kétségbe, ha valamilyen váratlan esemény történik a gyakorlati feladatok megoldása közben. A kooperatív módszerek a szaktanárnak számtalan remek lehetőséget nyújtanak gyakorlati foglalkozásai értékesebbé, színvonalasabbá tételéhez. Az eddigi tapasztalatok, megtapasztalások alapján az oktató a feladatokat a kooperatív csoportok igénye szerint tudja tudatosan és rugalmasan megváltoztatni.

A foglalkozásokat tartó pedagógus felelőssége, hogy hogyan és kiből hozza létre az egyes csoportokat. Azt feltételeztem, hogy a heterogén csoportszervezés nehéz lesz, mert nem mindenki dolgozik szívesen mindenkivel együtt, de ez változott a kooperatív csoportmunka hatására. A diákok szívesen fogadják társaiktól a tanulás lehetőségét. Bebizonyosodott, hogy mind az ismeretelsajátításuk, mind a társas kompetenciáik fejlődtek. Észrevehetően magasabb hatásokkal dolgoznak együtt, és az önálló munkavégzésre szánt részfeladatokat is nagyobb hatékonysággal végzik el. Az együttműködés során a csoport tagjai részletesen megismerkednek az adott gyakorlati feladattal és a hozzá tartozó ismeretanyaggal, mivel a feladatok megoldása során a diákok átgondolják, megbeszélik a problémát, megoldási tervet készítenek, és reagálnak a felmerülő problémákra. A közös munka során a csoport tagjai megismerik társaik szemléletét az adott problémával kapcsolatban, így joggal lehet idézni azt a közmondást, hogy „több szem többet lát”. Sokkal mélyrehatóbb ismeretet szereznek a diákok, és egymás ötleteit is fel tudják használni későbbi munkájuk során.

A csoportmunka hatékonysága azon múlik, hogy az egyéni képességeket hogyan tudjuk minél jobban felszínre hozni és közkinccsé tenni. Ezért a kiadott feladatokat sokkal hatékonyabban tudják megoldani, ezáltal az sokkal gyorsabban is elvégezhető. A kooperatív munka során a tanulók elsajátítják, hogyan kell egymáshoz megfelelően viszonyulni, ezért az esetek többségében abban is segít nekik, hogy magabiztosabbá tudjanak válni, kritikusabbak legyenek magukkal szemben, de saját érdemeiket is elismerjék és elismertessék, és segíti az együttműködési készségek kialakítását is. A tanulók körében végzett felmérés alapján több ilyen módszerrel tanított tanítási órát szeretnének intézményünkben.

Kollégáim és saját személyes tapasztalatom alapján is a diákok nagy százaléka jól fogadta és kezelte az új módszer adta lehetőségeket. Saját tapasztalataim arra sarkallnak, hogy a továbbiakban is igyekezzek ezt a kooperatív megközelítést alkalmazni, hasznosítani tananyagaim feldolgozásában és azok fejlesztésében.

Harmadik hipotézisem a tanári, pedagógusi viselkedést vizsgálta az új módszer bevezetésével kapcsolatban. Tapasztalataim alapján azt predesztináltam, hogy a pedagógustársadalomban érzékelhető fásultság rá fogja nyomni a bélyegét az új módszertani kezdeményezésre. A várakozásaimhoz képest, számomra is nagy meglepetést okozva, nagyon pozitív volt a visszajelzés a kollégák részéről, és mérhetetlen nyitottsággal fogadták az új irányvonalat, mert a korábbi óravezetésük, a diákok érdemjegyei és az órák hangulata olyan nagy mértékben változott előnyösen, hogy a gyakorlati oktatók saját maguk is pozitívan élték meg, így magukénak érzik az újítást.

Ezen felbuzdulva tervezem ennek a témának a továbbfejlesztését akár a doktori disszertációm témájaként is olyan módon, hogy a közismereti tantárgyakra is igyekszem kiterjeszteni, mivel a kimeneteli követelmények főleg a 12. évfolyamosok esetében véleményem szerint túlzottan az elsajátított elméleti tananyagban szerzett jártasságot kéri számon, míg a magasabb évfolyamokban ennek az ellentéte valósul meg.

Felhasznált irodalom

- Elbin, M. (2003): *A Team, avagy az együttműködő csoport*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Gádor Anna (2008, szerk.): *Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez 1–12. évfolyam*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht, Budapest. 101–110.
- Horváthné Zilahy Ágnes (2004): Hatékony tanulás, In: **Új Pedagógiai Szemle**, 54. 12. sz. 95–104.
- Kagan, Spencer (2004): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- Orbán Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*. Orbán & Orbán, Budapest.
- Radnóti Katalin (2006): *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában?* In. Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131–167.

Abstract

The importance of teaching methods in the life of pupils

This study describes the use of cooperative methods in teaching technical school students in the 9th to 15th grades. Thanks to the susceptibility of the students and the teachers' positive attitude, students learning proved to be much more efficient compared to traditional teaching. The practical lessons enabled the students to acquire, complete and solve theoretical or practical tasks with a higher efficiency. Even the weaker students' abilities and skills could make a big start on the fields of repairing cars and on the way of logical thinking. Furthermore, their problem-solving ability has been improving gradually.

Iskolai időgazdálkodási problémák az intézményesített kultúrában

Tomori Tímea

Az információs társadalom hozadéka az információs szmog, amely jelentős mértékben befolyásolja az életünket. Az azonnal „kezünkben lévő” információ mennyisége óriási méreteket öltött, egyre nehezebben vagyunk képesek a technika világától „megszabadulni”, és normális léptékkal élni az életünket. Ennek következtében az emberek időgazdálkodási szokásai is megváltoztak. Mindannyian időhiányban szenvedünk. A vezetők világában mindez már természetesnek tartott téma, ezért születtek meg az időgazdálkodási tréningek. Ezeknek a tréningeknek a mintájára építve szükség lehet arra, hogy ne csak a nagy cégek vezetői, hanem az átlagemberek is megtanulják az időmenedzsment legfontosabb szabályait. Erre a képzési tematikára a leginkább megfelelő színtér az oktatási és képzési intézmények lehetnének, tehát érdemes megvizsgálnunk, hogy milyen módszerekkel és milyen formában lehetne a pedagógiai munka részévé tenni az időgazdálkodás elsajátítását.

Az oktatási célokról és a képzésről

„Az oktatás tudatos és tervszerű tevékenység, melynek során a pedagógus és a tanuló egyaránt célokat tűz ki maga elé, előrevetíti a tanítási-tanulási folyamat kívánt eredményeit, s ezek elérése, megvalósítása érdekében tervezi-szervezi meg tevékenységét. Ezek a célok lehetnek egyértelműen, konkrétan megfogalmazott és kinyilvánított, azaz deklarált vagy explicit célok, de sok esetben nem válnak teljesen tudatossá, direkt módon nem fogalmazódnak meg, hanem szinte a »háttérből«, implicit vagy látens módon irányítják a folyamatot. A célok meghatározása a pedagógiai munka tudatosságának fontos kritériuma” – fogalmaz az oktatás célrendszere kapcsán *Kotschy Beáta* (Kotschy, 2003, 138. o.). Ehhez hozzáteszi, hogy oktatás céljai „a tanulók személyiségfejlődésében tervezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg a korszerű műveltségfelfogást reprezentáló művelődési anyag feldolgozása során” (Kotschy, 2003. 139. o.).

Farkas Éva „A szak- és felnőttképzés gyakorlata” című munkájában (Farkas, 2013. 1–24. o.) egyértelművé teszi, hogy az egész életen át tartó tanulás

az Európai Unióban élő emberek számára felértékelődött, a szegénység és a munkaerőhiány ellen jól kamatoztatható tevékenység, hiszen manapság az iskolában szerzett tudás könnyen korszerűtlenné válhat. „Az idő előrehaladtával a megszerzett ismeretek társadalmi hasznosíthatósága drasztikusan csökken, ezért egyre inkább kulcskérdéssé válik a felnőttek folyamatos továbbképzése vagy átképzése” (Farkas, 2007. 2. o.).

A modern korban a fiatalok iskolai tanulása tehát már csak mint fundamentum van jelen az életükben, amely létük későbbi szakaszaiban segíti őket a további tanulási folyamatok előrehaladásában. Mára a tanulási folyamat jelentékeny része a felnőttkori képzésekhez kapcsolható – írja Farkas Éva. „Felnőttképzésnek – a magyar jogi terminológia szerint – csak az iskolarendszeren kívül folytatott általános, nyelvi és szakmai képzést nevezzük. ... A felnőttképzés rendszere, célja, tartalma folyamatos és gyors átalakuláson megy keresztül, amelyet részben a gyakorlat, részben az oktatáspolitikai inspirál” (Farkas, 2003. 9. o.). Ennek tükrében észrevehetjük, hogy a mai, gyorsan és folyamatosan átalakuló világunkban is egy tartalmában és módszereiben változó célrendszer kell az oktatási és képzőintézményeknek képviselniük. Bloom (1956) tantervi célkategóriái azonban aktuálisnak tekinthetők. (Falus, 2003. 144. o.). Rendszerének hármas kategóriáját és azok lényegét nem áll módomban ismertetni. Jelen tanulmányban fontosabbnak vélem az értékekkel kapcsolatos releváns kérdései közül az alábbi kiemelését, hiszen az információs társadalomban is releváns:

Milyen új értékek jelennek meg a társadalmi fejlődés során? Melyeket kell ezek közül kifejleszteni a tanulóknak, hogy a jövőben megállják a helyüket? (Bloom, 1956, in.: Falus, 2003. 213. o.)

Úgy vélem, mind a társadalom által elfogadott értékek között, de főként az utolsó kérdésre reflektálva az új értékek megjelenése között még hangsúlyosabban van jelen az időgazdálkodás, az időkezelés hatékonyságának problematikája. Ezt a képességet fejleszteni kell az iskolai, képzési idő során ahhoz, hogy a jövőben valóban megállják helyüket e felgyorsult világban az egyének.

A pedagógiai idő

A pedagógiai munkában meghatározott jelentősége van az időnek. Intézményi, így iskolai életünk mozzanatai is az idő keretébe foglalhatóak. Az iskola belső világa önmagában az idő köré épül. Meghatározott a tanítási hetek és napok száma, a napi óraszám, a heti időbeosztás. Konkrét időre járunk iskolába, és viszonylag pontos időben távozzunk onnan, közben pedig a csengetési rend

szabályozó hatású. A pedagógiai idő ciklusokat hoz létre, amelyben bizonyos események kezdete és vége jól elkülöníthető (Zsolnai, 1996. 117. o.). A rejtett tantervet, az iskolakultúrát erőteljesen meghatározza az idő és az iskola egymáshoz való viszonya.

A NAT, a kerettanterv és az idő

„Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, készségeket és az ezek alapját alkotó képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az Unió polgárai egyrészt gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják. A tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége, mert az emberi cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás folyamatában formálódik. Számos olyan fejlesztési terület említhető, amely valamennyi műveltségterületen a kialakítandó kompetencia részét képezi: ilyen például a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőképeség, a problémamegoldás, az együttműködés, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése, a kapcsolati kultúra, a társas tolerancia” (NAT, 2012).

A NAT felfogása szerint tehát az időgazdálkodásnak nincs helye a kulcskompetenciák között, viszont említ olyan kulcskompetenciát, amely minden bizonnyal elképzelhetetlen az időképeség hatékony használata nélkül. Ilyen az élethosszig tartó tanulás kompetenciája. *Bocsi Veronika* (2009) úgy véli, hogy az időképeség fejlesztendő terület, ez pedig az iskolának is feladata kellene, hogy legyen.

A 2012-es Nemzeti alaptantervben keresve az időgazdálkodás, időképeség kifejezésekre nem kaptam találatot. A szervezeti időre vonatkozó időkeret szóknak viszont számtalan alternatívája volt. Ezek természetesen nem az időgazdálkodásra vonatkozó időfogalmak voltak, hanem a tanóraszervezéshez kapcsolódóak. Amikor tágítottam a vizsgált fogalmak körét, az óra és a perc szavakkal is kísérleteztem. Ekkor szerencsével jártam, ugyanis a matematika és az ember és társadalom műveltségterületeken belül elsősorban az 1–4. évfolyam fejlesztési feladatai között megtaláltam: tájékozódás térben és időben.

Bocsi Veronika szerint az időkezelés elsajátítása a szocializációs folyamat része. „Mindez több szocializációs ágensen keresztül valósul meg: a család és az iskola alapvető szerepet kap e tanulási folyamatban, de a média és a kortárs csoportok is részt vesznek benne” (Bocsi, 2009. 55. o.). Hozzáteszi, hogy mindez nem történik meg zavartalanul, mert egyrészt gyakran a fenti ágensek is ellentétesek egymáshoz viszonyítva, másrészt fejlett szociális és kognitív kom-

petenciákra van szüksége a gyerekeknek, hiszen fejlődésük során apránként alakul ki a térhez, az időhöz és a tárgyakhoz való viszonyuk. Annak tudása pedig, hogy az idő rendje rájuk is érvényes, csupán a 7–9 éves gyermekeknél alakul ki (Bocsi, 2009).

A matematikai műveltségterület ugyan csak néhány olyan, egyszerű, az időhöz köthető fogalom megismerését tűzi ki célul, mint az idő tagolására szolgáló kifejezések, de az ember és társadalom műveltségterület már olyan fogalomhálával tervez, mint kronológiai sorrend kialakítása (például egy történet kapcsán). Felső tagozatban ez tovább bővül a konkrét kronológiai adatok, történelmi időszakok vonatkozásában. Középkorban pedig tudni kell elemezni a történelem eltérő időbeli ritmusát és kölcsönhatását. Megfigyelhetjük tehát, hogy a NAT minden egyes időfogalomhoz köthető része a tanulók alapvető tudását fejleszti, de az időbeosztásuk hatékonyságára vonatkozó fejlesztési célokat nem találunk.

A kerettanterv osztályfőnöki órákra vonatkozó vizsgálata a következő képet mutatja az időképeség fejlesztésének tekintetében:

„A tanulás és munka” elnevezésű témakör a tanulásszervezést és -tervezést, valamint azok végrehajtását mint tananyagot jelöli meg. Bár az időgazdálkodásról nem esik szó, a pedagógus szubjektív döntése, hogy beemeli-e ezt a témakört a tanulásmódszertan tanításába. Az interneten keresve azt találtam, hogy az időkezelés fejlesztésével szinte senki sem foglalkozik pedagógiai időkeretben, tehát nem lehet ehhez a témához kapcsolódó anyagokat, tervezeteket, javaslatokat, kérdéseket, feladatokat találni a pedagógusoknak szánt internetes fórumokon.

A szakgimnáziumi kerettanterv Fejlesztési területek – nevelési célok címen – az alábbiakat határozza meg:

erkölcsi nevelés
nemzeti öntudat erősítése és hazafias nevelés
állampolgárságra, demokráciára nevelés
önismeretet és a társas kapcsolati kultúra fejlesztése
családi életre nevelés
testi és lelki egészségre nevelés
felelősségvállalást másokért, önkéntesség
fenntarthatóság, környezettudatosság
pályaorientáció
gazdasági és pénzügyi nevelés
médiatudatosságra nevelés
a tanulás tanítása.

Időgazdálkodás tekintetében az utolsó terület, amelyet kiemelnék, a tanulás tanítása fejlesztési terület. Idézem:

„A tanuló megtanul jegyzetelni, képes kiemelni a lényegét a hallott vagy az olvasott szövegből. Képes saját tanulási stílusának, erősségeinek és gyengeségeinek megfelelő tanulási stratégiák kialakításával önálló tanulásra. A tanuló ismeri a felelősségvállalás jelentőségét, alkalmazza az azt segítő technikákat. Képes a különböző információkat különböző formában feldolgozni és rendszerezni, használ tudásmegosztó és tudásépítő platformokat. A tanulás folyamatában gyakorolja a szóbeli, az írásbeli és a képi kifejezés különböző formáit. Tud különböző természeti és társadalmi jelenségeket megkülönböztetni, összehasonlítani; alkalmazza a különböző tantárgyakban szerzett ismereteit ezek értelmezésében” (Kerettanterv, 2017).

Ahhoz azonban, hogy a tanuló képes legyen önálló tanulásra, munkavégzésre, motivációs szintjének, önreflexiós képességének érett szinten kell állnia. Az önálló tanulás képessége feltételezi a hatékony időgazdálkodás képességét is. A felelősségvállalásnak egy fontos ismérve lehet, hogy nem élünk vissza mások idejével. Természetesen az önálló tanulás képességének jegyei az információs műveltség képességét is híven tükrözik. Ebből már következtethetünk arra, hogy ez egy olyan komplex, átfogó fejlesztési terület, amely – bár tantárgyi formában nem feltétlenül ölt testet – a rejtett tantervek és a kereszttervek által a mindennapi pedagógiai kultúrában jelen van.

A kulcskompetenciák és kompetenciafejlesztés mint komplexebb feladatok jelennek meg a kerettantervben. Így az önálló tanulás kompetenciája már tartalmazza az időgazdálkodási képességekre vonatkozó elemi előírásokat.

„A tanuló rendelkezik a hatékony tanuláshoz szükséges alapvető készségekkel, azaz eszközhasználat szintjén tud írni, olvasni, számolni, továbbá a tanulási folyamatban sokoldalúan tudja használni az IKT-eszközöket. Képes kitartóan tanulni, a figyelmét összpontosítani, képes saját tanulását megszervezni egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve az idővel és az információval való hatékony gazdálkodást is. Képes a figyelem és a motiváció folyamatos fenntartására, elég magabiztos az önálló tanuláshoz. A tanulás iránti attitűdje pozitív, ismeri és érti saját tanulási stratégiáit, felismeri szükségleteit és lehetőségeit, készségeinek erős és gyenge pontjait, valamint képes megtalálni a számára elérhető oktatási és képzési lehetőségeket, útmutatásokat, támogatásokat. Képes arra, hogy saját munkáját tárgyilagosan értékelje, és szükség esetén tanácsot, információt, támogatást kérjen.” (Kerettanterv, 2017.)

Tehát a kerettanterv a hatékony, önálló tanulást sem tartja elképzelhetőnek a megfelelő időgazdálkodási képességek megléte nélkül. Ez abban a lényegi vonásában azonban mégis ellentmond mindennek, hogy bár a főbb kompetenciák

leírásában megtalálható, hangsúlyt kap; a tananyagban, az iskolai élet szerveződésében, az oktatási folyamatban mégsem lelhető fel.

Módszertani ajánlás

Bár igaz, hogy az iskolának jelentős szerepe van a szocializáció során akár az időgazdálkodás megfelelő elsajátításában, a képességek fejlesztésében, mégsem foglalkoznak ezzel a témával a pedagógiai intézmények. Rengeteg közkeletű ötletet ismerünk a vezetőknek szóló mindennapi időmenedzsmenthez, például:

- Csökkentsd a feladatok számát!
- Írd ki a feladatokat a fejedből!
- Tervezd meg a napodat!
- Csak azzal foglalkozz, amit elterveztél!
- Legyenek egyértelműek a céljaid és az oda vezető út!
- Az időt rabló rutintevékenységeket ruházzuk át az alkalmazottakra!
- Priorizáljunk!

Adam Jackson (2016) gondolata nem csak a vezetők életében lehet meghatározó, mivel szerinte az idő az aranynál is értékesebb és pótolhatatlan árucikk a világon. Ezt a szemléletet tanulóink körében is kialakíthatjuk, sőt az időgazdálkodás fejlesztése ugyanúgy lehetséges, mint például a kommunikációs készség fejlesztése. Erre vonatkozóan mutatok be néhány hasznos, az osztályfőnöki órákon, délutáni foglalkozásokon, vagy akár táborokban megvalósítható gyakorlatot. Ezek természetesen a tanulástechnikai tematika keretébe foglalható, alkalmazható minták lesznek.

Ezen a ponton a történetek fontosságának, hatékony tanulási és terápiás hatásának horderejét is szem előtt tarthatjuk! Fontos, hogy a történetek, mesék tanító jellegűek, és az emberiség az idők kezdete óta szívesen használja őket a kulturális hagyományozódás és a tanítás eszközeként. A történetek sokat elárulnak annak, akit tanítani szeretnénk, akkor is, ha nem feltétlenül konkretizáljuk a témát. Nyilvánvalóan az intézményesített tanítási-tanulási folyamatban kiemelkedően fontos a tudatosítás szerepe, de a metaforikus, másodlagos jelentésrétegek is sokat elárulnak a történetek befogadónak, ezzel megkezdve az ismeretek elsajátítását.

A mese szó kezdetekben a 'példázat', a 'talány' szinonimájaként értelmezhető fogalom volt. A mesékben a valós világ számára megtapasztalhatatlan dolgokat észlelünk. Azonban fontos kiemelni, hogy sok szempontból mégis tükre

lehet a realitásnak, akár a népek hagyományainak, kultúrájának, de a mindennapi életnek is (Banó, 1988). Propp (1975, 40. o.) szerint „morfológiailag mesének tekinthető minden olyan fejlemény, amely a károkozástól vagy hiánytól különféle közbeeső funkciókon keresztül házassághoz vagy más megoldás értékű funkcióhoz vezet”. Nagy Olga a mese szerkezetére egy hármas tagolást tart elfogadhatónak, miszerint: a kezdeti nehézséget követi a bonyodalom, de a szerencsés végkifejlettel minden, a kiinduláskor jelentkező probléma megoldódik (Nagy, 1978. 178. o.). Boldizsár Ildikó szerint „a mesék azt állítják, hogy mindazt, ami a világban, vagy bennünk rosszul működik, meg lehet változtatni. A mese képes megszüntetni a problémákból keletkező káoszt, és a helyére állítani egyfajta teljességet. Nem elég azonban megtalálni a 'saját mesénket', meg is kell érteni, és a változások szolgálatába kell állítani a felismeréseket. A mesék legfontosabb szervezőeleme a rend – a meseterápia is a rendre épül” (Boldizsár, 2017).

Ahogy Sallai Éva (2015) írja egy Bajzáth Máriával és Agócs Gergellyel készített interjújában: „A meseanyag akkor jó, ha úgy változik, ahogyan a gyerekek. Ahogyan nő a gyermek, az érdeklődési köre egyre tágul. A szűk környezetén, a testén, a családján kívül érdekelni kezdi a barátság, a társas kapcsolatok, az állatok, a világ. 2399 mesetípus van, és ennek százezernyi változata. Kevés olyan téma vagy probléma létezik, amelyre ne találnánk választ a mesékben, és ne találnánk meg a feltett kérdésre a mesékbe kódolt választ, tudást. A mesélés célja az örömszerzés mellett az is, hogy segítségükkel a gyerekek felfedezzék az összefüggéseket a világban, képesek legyenek történetekben gondolkodni, és ebben a rendszerben önmagukat elhelyezni és másokhoz kapcsolódni”.

Mint ahogy tehát az interjújában is egyértelműsítik, a mesének is illeszkednie kell a gyermek érdeklődési köréhez, életkorához, aktuális léthelyzetéhez, ezzel megoldásokat kínálva az éppen aktuális problémáira. Olyan ez, akár egy jó tanítási óra, tehát meg kell felelnie a legfontosabb kritériumoknak ahhoz, hogy hatékony lehessen!

Álljon most itt egy történet lehetséges feldolgozása Detlev Blenk (2010) nyomán, amellyel az időkezelés legfontosabb kérdéseit feszegethetjük diákjaink körében:

A kis herceg visszament a rókához.

„Isten veled – mondta.

Isten veled – mondta a róka. – Tessék, itt a titkom. Nagyon egyszerű: jól csak a szívével lát az ember. Ami igazán lényeges, az a szemnek láthatatlan.

Ami igazán lényeges, az a szemnek láthatatlan – ismételte a kis herceg, hogy jól az emlékezetébe vésse.

Az idő, amit a rózsádra vesztegettél: az teszi olyan fontossá a rózsádat.

Az idő, amit a rózsámra vesztegettem... – ismételte a kis herceg, hogy jól az emlékezetébe vésse.

Az emberek elfelejtették ezt az igazságot – mondta a róka. – Neked azonban nem szabad elfelejtened. Te egyszer s mindenkorra felelős lettél azért, amit megszelídítettél. Felelős vagy a rózsáért...

Felelős vagyok a rózsámért – ismételte a kis herceg, hogy jól az emlékezetébe vésse.”

(Saint-Exupéry, 1995. 75. o.)

Miért vagyok felelős az életben?

Mi történik, ha elhanyagolom ezt a felelősséget?

Mibe fektetek időt, anélkül, hogy felelős lennék érte?

Az élet mely területeivel töltök el túl sok időt?

A történet fő mondanivalója a felelősség és az idővel való felelősségteljes bánásmód, ezért jó ráhangolódás lehet egy időmenedzsment-órához.

Egy másik perspektívából való közelítés, amely egyéni munkaformában valósulhat meg.

A célkitűzés lényege tehát: az órán a helyes időkezelés és a hatékony időgazdálkodás lesz a téma. Az imént hallott rövid történet segítségként szolgál, azért, hogy a forró szék technikájával átgondolható legyen mindannyiunk idővel való kapcsolata, illetve az, hogy miért tartozunk felelősséggel az életünk során.

A „kis herceg” helyet foglal a forró székben (időközben cserélhetjük a kis herceget) és a társai az időgazdálkodásról és a felelősségről kérdezik őt.

Javasolt kérdések:

Mitől válik különlegessé a kis herceg (Te) rózsá(d)ja?

Miért fontos az idő a kis herceg (a Te) történeté(ed)ben?

Napjainkban miért olyan fontos az idő számunkra?

Az időnket hogyan tudjuk pazarolni?

Érezted-e már azt, hogy elpocsékolad az idődet? Milyen szituációban történt ez?

Tudnád-e felelősségteljesebben alakítani az időt?

Vannak-e olyan fontos tevékenységek, amelyekre rendszerint nem jut idő?

Miért nem jut idő ezekre a tevékenységekre?

Tudnád-e ezt orvosolni?

Mit jelent az, hogy felelőség?

Miért vagyunk felelősek az életünk során?

A kis herceg (Te) miért felelős a rózsáért?

A jelentésteremtés szakaszához *Bihari Tünde* (2013) ötletét átdolgozva egy csoportmunkát (4 fő) használhatunk.

A csoport tagjai összegyűjtik és egy papírra felírják kék tollal, hogy milyen időpazarló tevékenységet szoktak folytatni a hétköznapokban. Mi az, ami hátráltatja őket abban, hogy napjaik sikeresebbek legyenek az időfelhasználás szempontjából.

A csoportok kicserélik egymás között a már összegyűjtött listákat, majd próbálnak a másik csoport problémáira megoldásokat találni. Ezeket piros tollal írják a tanulók a lapokra. Így létrejön egy-egy oszlop, amelyben az időpazarló tevékenységek és a javaslatok szerepelnek. Amikor már minden javaslatot papírra vetettek, a tanulók ismét visszacserélik a csoportok a papírjaikat. Másik, szintén megoldható, de hosszabb folyamat, amikor minden egyes csoporthoz minden egyes lap odakerül, hogy a szerintük kimaradt javaslatokat felírassák a megfelelő oszlopba. A visszakerült javaslatokra a diákok reflektálhatnak. Elfogadhatják, illetve kritizálhatják a megoldási lehetőségeket, ha hatékony érveket tudnak felsorakoztatni. Valószínűleg a gyakorlat végére a megoldható helyzetekre lesz optimális tanács is.

A reflektálás szakaszához ismét *Bihari Tünde* (2013) egy frontális osztálymunkához kötött ötletét hívtuk segítségül.

Készítsünk húsz cetlit. Legyen tíz időgazdálkodási technikánk, és legyen tíz magyarázatunk arra, hogy mit is jelentenek ezek a technikák. A feladat, hogy a diákok párosítsák az összeillő elemeket!

Összegzés

A modern kor felgyorsult információs társadalma rengeteg olyan képességet vár el a produktív, asszertív egyénektől, amelyek néhány évvel ezelőtt még nem lehettek relevánsak. Az oktatás intézményesült világa kulcsfontosságú kötelességének tartja, hogy tanulóit e képességeiben fejlessze, későbbi lehetséges boldogulásának útjára állítsa. Erre a folyamatra hatást gyakorol a szocializációs és a kognitív képességek fejlesztése is. Időmenedzsmenttel az intézményesült oktatás manapság ritkán, vagy inkább egyáltalán nem foglalkozik. Nem jellem-

zó a gyakorló pedagógusokra a tanulástechnikai repertoár széles körű ismerete sem.

A NAT és a kerettantervek alig foglalkoznak az információs társadalom iskolájában tanulók egyre nagyobb problémájával, nevezetesen azzal, hogy a mérhetetlen mennyiségű információ megismerése (megismerésének vágya) időpazarlással is jár, abban az esetben, ha nem hatékonyan keresünk, illetve szervezzük az időnket. Az időszervezés témája kardinális dilemmát jelenthet, hiszen az online felületeken töltött, illetve multitasking tevékenységekkel eltöltött idő jelentős része bizonyulhat a nem megfelelően átgondolt és megszervezett tevékenységeknek köszönhetően céltalan, hasztalan elpazarolt időnek.

Felhasznált irodalom

- Banó István (1988): *Folklor 1. Magyar Népköltészet*. In: Vargyas Lajos (szerk.): *Magyar Néprajz V. Népköltészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Online elérhető: <http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/4.html>
- Bihari Tünde (2013): *Tanulástechnika, időgazdálkodj okosan feladatok*. Bihari Szabadművelődési és Népfőiskolai Egyesület.
http://www.biharinepfoiskola.hu/kompetencia_eu/page.php?97#
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. McKay, New York, NY.
- Bocsi Veronika (2009): Az időszociológia pedagógiai vonatkozásairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 4. sz. 51–65.
- Boldizsár Ildikó (2017): *Mesék*. <https://www.meseterapia.hu/metamorphoses>.
- Blenk, D. (2010): *Történetek trénereknek, coachoknak, tanároknak, tanácsadóknak, vezetőknak*. Z-Press Kiadó, Miskolc.
- Falus Iván (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Farkas Éva (2007): *Rendszerváltás a szakképzésben*. Doktori értekezés. DE – BTK, Debrecen.
- Farkas Éva (2013): *A szak- és felnőttképzés gyakorlata*. SZTE JGYPK, Szeged.
- Jackson J. A. (2016): *Az igazi gazdagság 10 titka*. Fónad Sándor Kiadó, Budapest.
- Kerettanterv (2017): <http://kerettanterv.ofi.hu/>
- Kotschy Beáta (2003): Az oktatás célrendszere. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–164.
- Nagy Olga (1978): *A táltos törvénye. Népmese és esztétikum*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- NAT (2012): *Nemzeti alaptanterv*

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

Propp, V. J. (1975): *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.

Saint-Exupéry, A. (1995): *A kis herceg*. Móra Ferenc Kiadó, Budapest.

Sallai Éva (2015): A mese a nevelés táltosparipája. *Új Köznevelés*, **70**. Különszám, 34–38. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-nevel-es-taltosparipaja>

Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Abstract

The information society is an era of information smog that impacts our lives considerably. We are less and less capable to get rid of the vast amount of information that we receive immediately, thus it is growingly difficult to live our normal lives. As a consequence, our habits of time management are changing. In the corporate world, this is well recognised by institutionalising time management trainings. Taking these as a model, educational institutions could also introduce such trainings. Therefore, it is worth to examine, what methods and forms of education could be best applied for time management pedagogy.

Online tudatosság a Z-generációban

Zvada Anna

Bláthy Ottó Villamosipari Szakgimnázium, Miskolc

Bevezető gondolatok

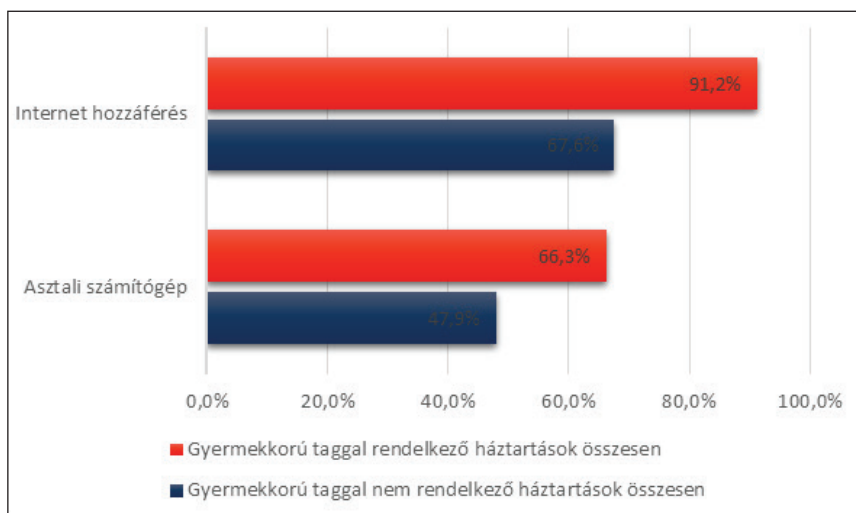
Tanulmányaim során mind többször hívták fel figyelmünket az oktatóink, hogy a hagyományos oktatási kereteket elhagyva fel kell fedeznünk az e-learning és e-learning 2 oktatási formák által kínált lehetőségeket. Én is elkezdtem kutatni ebben az irányban, és találkoztam az e-learning 2-vel, amely azt mondja, hogy nem egyszerűen az oktatás színterét kell átvinni az internetre, hanem ki kellene használni a közösség adta tudást. Mint valami hangyaboly, mindenki hozzáadhatja a tudását a nagy egészhez, és a diákok ebben a halmazban létezve sajátítanak el a számukra szükséges ismereteket, mint ahogy a premodern társadalmakban a gyermek a szüleitől, a közösségtől tanulta meg mindazt, amit ők átadni tudtak, és amit a gyermek meg tudott tanulni. Azonban felmerül az első probléma: a gyermek hogyan tud válogatni abból a mérhetetlen információhalmazból, ami a rendelkezésére áll. A második probléma az, hogy honnan tudja, hogy minden információ helytálló, amit betettek a közös nagy tudásba, hiszen azt ténylegesen senki sem szűri, részeit esetleg, de az egészet nem. Azonban azt is fel kellett fedeznem, hogy ez nem egy lehetőség, amelyet vagy választunk, vagy nem, hanem egy folyamat, ami már megtörtént, már a web 2.0 világában élünk, a tartalmakat már a közösség szerkeszti, már nincs olyan weboldal, amelynek ne lenne dinamikus tartalma, és ne rendelkezne chat- vagy fórumrészsel. Manapság a szülők leginkább remélni tudják, hogy gyermekeik korukat meghazudtoló bölcsességgel képesek felismerni a kibertér által rejtett értékeket vagy csapdákat. Kutatásom *központjában pedig az a kérdés áll, hogy a diákok tudatában vannak-e annak, hogy a világháló információ tartalma nem feltétlenül helytálló, és ha igen, akkor pedig szűrik-e valamilyen módon a tartalmakat.* A felmérést online kérdőíves módszerrel végeztem el, a vizsgált területekre adott válaszok a kérdőív eredményei alapján történtek.

Feltárando témakörök: (1) milyenek a diákok általános internetezési szokásai, (2) tanulnak-e az internet segítségével, (3) tisztában vannak-e azzal, hogy a média (és itt főként az internetes média) által nyújtott információhalmaz egy része helytelen elemeket tartalmazhat, (4) a kapott információkat szűrik-e bármilyen módon, (5) amennyiben szűrik, melyek a leggyakoribb mechanizmusok?

A kérdőíves vizsgálat eredményei

Az alábbiakban néhány statisztikai adat alapján hívnám fel a figyelmet arra, hogy a kérdéskör, amelyben a kutatást végeztem és a középiskolai korosztályt foglalja magába, valójában hány diákot is érinthet évente. A 2015/2016. tanévben Magyarországon 1 723 000-an vesznek részt oktatásban, amelyből 446 000 fő tartozik a középiskolai korosztályba, és ebből 179 832 fő tanul szakközépiskolában 180 843 fő pedig gimnáziumban. Az anonim kérdőíves kutatás területileg Borsod-Abaúj-Zemplén megyében történt, ahol a 2014-es adatok szerint 15 151 fő tanult szakközépiskolában és 10 940 fő pedig gimnáziumban. Az előbbiekből 100 fő vett részt a felmérésben (KSH, 2016).

Ahhoz, hogy megértsük a hipotézist, be kell látnunk, hogy a diákok internet-hozzáférése közelít a 100%-hoz (pontosan 91,2%) (kérdőívek alapján). Az olyan háztartásban, ahol gyermek is van, az IKT-eszközök (asztali számítógép) megléte 66,3%-os (1. ábra) (KSH, 2006).

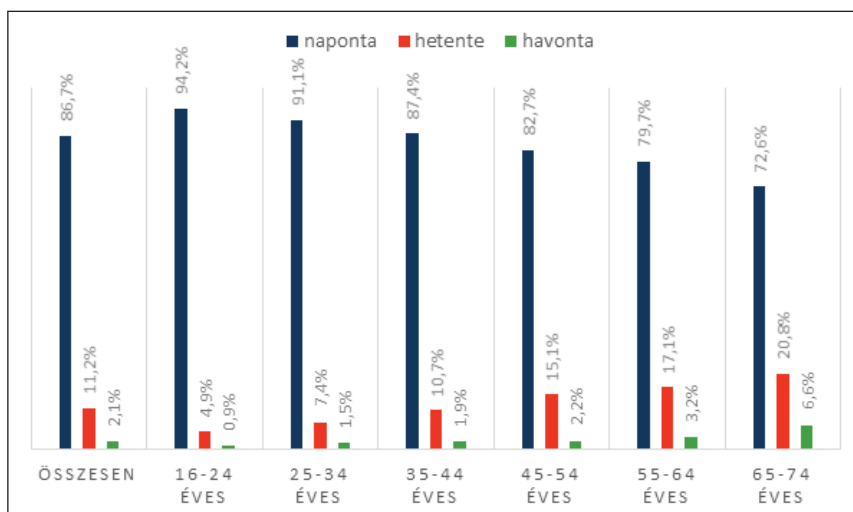


1. ábra

*A háztartások IKT-ellátottsága az azonos típusú háztartások százalékában
(Forrás: saját készítés a KSH (2016) adatai alapján)*

Érdekes, hogy azokban a háztartásokban, amelyekben van gyermek, mind az IKT-eszközök, mind az internetelérés megléte százalékosan sokkal magasabb, mint azokban a háztartásokban, ahol nincs. Ez is abba az irányba mutat, hogy a kutatásban érintett generáció tagjai mindinkább az internet adta lehetőségekkel élve nőnek fel, és nem csak felhasználják, igénylik is ezen elemek meglétét az életükben. A középiskolás korcsoport 94,2%-a napi rendszerességgel használja, és mindössze 2,1% az, aki csak havi rendszerességgel internetezik (2. ábra)

(KSH, 2016). Felmérésem szerint a diákok arra a kérdésre, hogy „van-e otthon internetelérésük”, 97%-a válaszolt igennel.



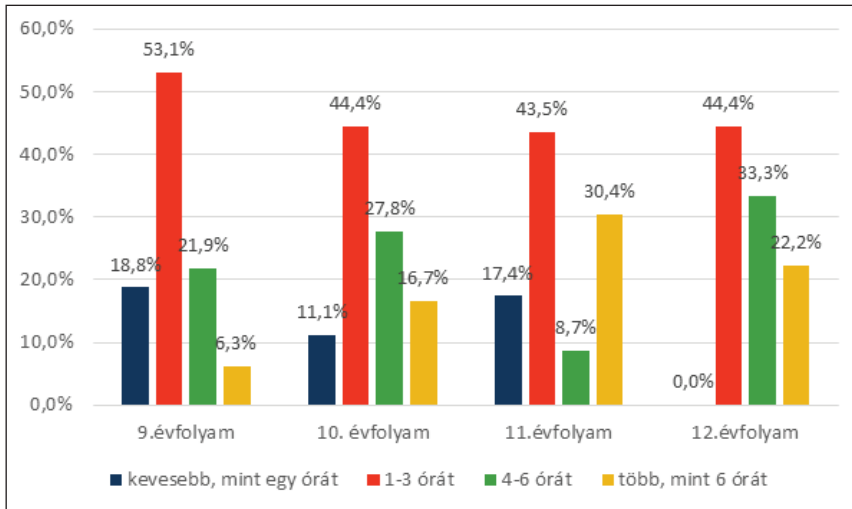
2. ábra

*Az internethasználat gyakoriságának megoszlása életkor szerint
(Forrás: saját készítés a KSH adatai alapján)*

Az iskolai számítógép-ellátottság, még ha lassan is, de emelkedik, átlagosan 4 gyerek jut egy számítógépre (KSH, 2014). A megkérdezettek 31%-a nyilatkozta, hogy az iskolában számítógépről internetezik, és 18% adta azt a választ, hogy nem internetezik az iskolában.

Az internet használata egyre inkább begyűrűzik az iskolai élet mindennapjaiba, erre mutat rá az a kérdés, miszerint az iskolai tanórákon használnak-e internetet a gyerekek. A válaszok 77%-a igen volt, ez nem is meglepő, hiszen a mai diákoknak van informatikaórájuk, és a tananyag függvényében használhatják az internetet. A kérdőívek alapján kiderült, hogy nem csak az informatikaórán használják, hanem már az elméleti órákon is, ahol oktatófilmekkel, internetes kérdőívvel színesítik a tanárok az óráikat.

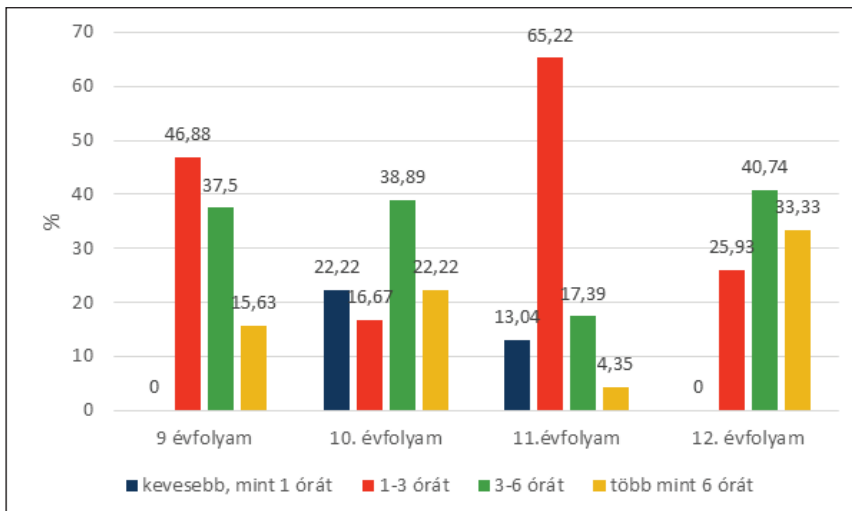
A 3. ábra korosztályra lebontva mutatja, hogy a diákok napi szinten mennyi időt töltenek az interneten. A legtöbb diák átlagosan 1-3 órát internetezik egy hétköznap, ami már önmagában is soknak számít, különösen, ha hozzávesszük, hogy átlagosan délután négy órára érhetnek haza. Elgondolkodtató az a kérdés, hogy vajon hol is élik a fiatalok az életüket. Még megdöbbenőbb, hogy a megélt éveik számával növekszik az internetezéssel töltött órák száma. Az előbbieken még „csak” 1-3 óráról esett szó, de a megkérdezett 11. osztályosok 30%-a, valamint a 12. osztályba járók 22%-a is több mint 6 órát tölt a világhálón.



3. ábra

*A diákok internetezési szokásai egy átlagos hétköznapot tekintve
(Forrás: saját készítés a kérdőív eredményei alapján)*

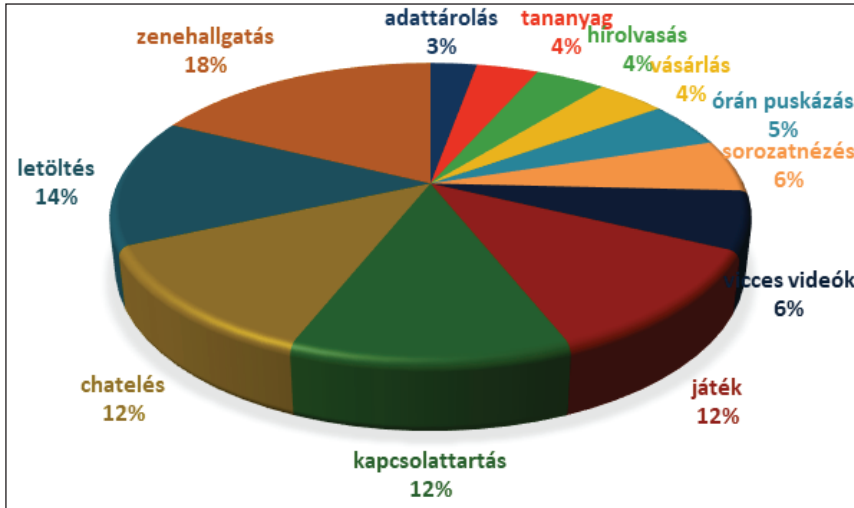
Ez a tendencia a hétvégékre is igaz marad (a 11. évfolyamosokat kivéve), a diákok több mint 50%-a 3 óránál többet tölt az interneten, a 12. osztályosok esetében ez több mint 74% (4. ábra).



4. ábra

*A diákok internetezési szokásai egy átlagos hétvégi napot tekintve
(Forrás: saját készítés a kérdőív eredményei alapján)*

Felvetődött a kérdés, hogy ha ennyi időt töltenek ebben a közegben, mit is csinálnak, hiszen nemcsak hétvégenként, hanem a hétköznapiak tetemes százalékában is ezzel foglalják el magukat. A válaszokból az derült ki, hogy leginkább zenehallgatásra, videók megtekintésére, játékokra és kapcsolattartásra használják. A megkérdezettek mindössze 16%-a mondta, hogy ha meg kellene neveznie azt az öt funkciót, amire leginkább használják az internetet, akkor a tananyag keresése, letöltése benne lenne (5. ábra).



5. ábra

A diákok internetezési szokásai

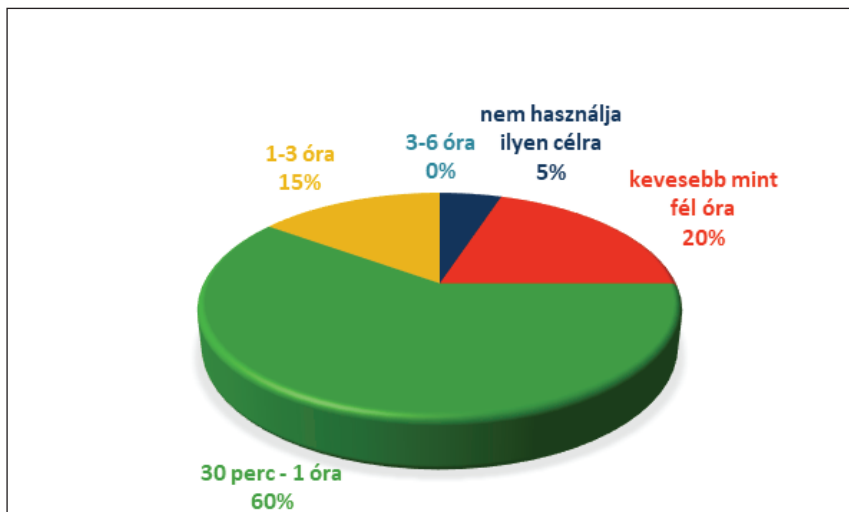
(Forrás: saját készítés a kérdőív eredményei alapján)

Bár az öt legnépszerűbb felhasználási módban nem áll olyan előkelő helyen, de a diákok 95%-a használja az internetet mint forrást tanulmányaihoz, esetleg érdeklődési köréhez kapcsolódó kutatásaiban. Itt szeretném ismét kiemelni a diákok informális ismeretszerzésének fontosságát: számos olyan ismeretet sajátít el a keresés, kutatás közben, amely nem volt a célja, pusztán csak érdekesnek találta, elolvasta az adott cikket, megnézte a Youtube-videót.

Szeretnék utalni az IBM kutatásainak eredményére, mely szerint az élet-hosszig tartó tanulás során egy alkalmazott milyen forrásokból szerzi a mindennapi munkájához szükséges információkat (Hidvégi, 2003). Arra jutottak, hogy az első alapvető forrás az, amelyet a tanuló a hétköznapi életéből, a családjától kap.

A kutatás azt is feltárta, hogy a hallgatók a rendelkezésükre álló tudás 80%-át informális úton szerezték, 10%-ot tudatos önképzés folyamán és 10% volt a hagyományos formális oktatás eredménye. Ha a diákok, mint fentebb már megállapítottam, 3 órát töltenek az internet adta elfoglaltságokkal, akkor körülbelül a szabadidejük 40%-át ezzel töltik. Van olyan diák, és ez főként az idősebbekre igaz, aki az ébren töltött idejének 37%-át, szabadidejének 80%-át tölti a kiberterben. Úgy gondolom, megalapozott lehet az a felvetés, hogy ezeknek a gyerekeknek ez jelenti a társas, a családi és a mindennapi élet közeget.

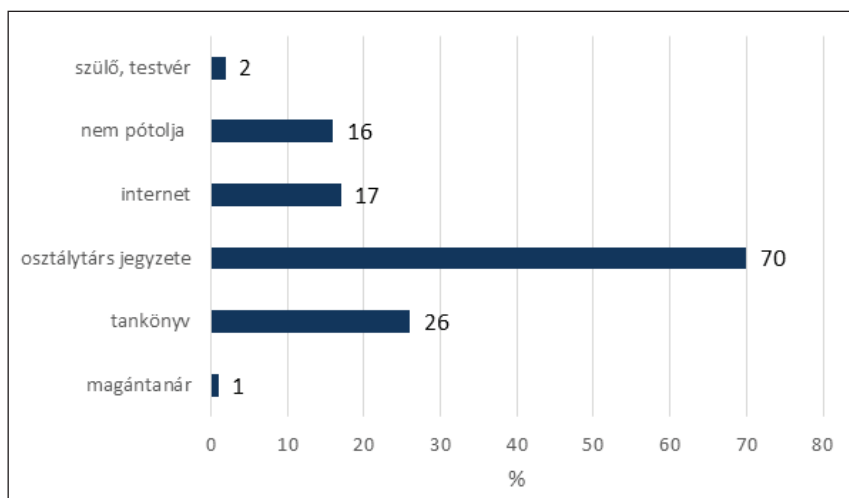
A fent említett időkeretből a megkérdezettek 60%-a nyilatkozott úgy, hogy fél óránál több, de egy óránál kevesebb időt szán arra, hogy az internet segítségével, tanulmányaival összefüggő tevékenységet végezzen, de három óránál többet senki nem fordít erre a célra (6. ábra).



6. ábra

*A tanulmányokkal összefüggő internethasználat napi átlagos ideje
(Forrás: saját készítés a kérdőív eredményei alapján)*

Ehhez a megállapításhoz hozzátartozik, hogy a válaszolók 95%-a használja az internetet tanulmányaihoz vagy érdeklődési köréhez. Ezen belül is leginkább beadandó feladatok esetében forrásanyag kereséséhez használják. Amennyiben valamilyen okból kifolyólag a tanóra keretén belül a diák lemaradt, vagy nem tudott megjeleni például betegség miatt, akkor már csak 17%-uk fordul a világháló adta tudástárhoz, inkább az osztálytárs vagy a tankönyv jegyzetét részesítik előnyben (7. ábra).

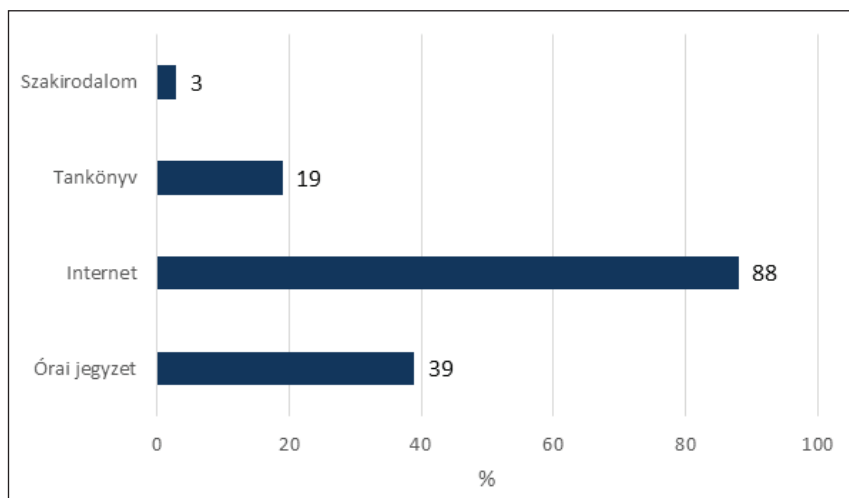


7. ábra

Milyen forrásból zárkóznak fel a diákok?

(Forrás: saját készítés a kérdőív eredményei alapján)

Érdekes, hogy beadandó feladatnál pont fordítva történik, ott 88%, aki a világhálót használja forrásként, és emellett 19% használja a tankönyvet (ezeknél a kérdéseknél nem lett volna reális a válasz, ha csak egy forrást jelölhetnek meg a diákok, hiszen feltételezhetően többet is felhasználnak tanulmányaik, kutatómunkájuk folyamán) (8. ábra).

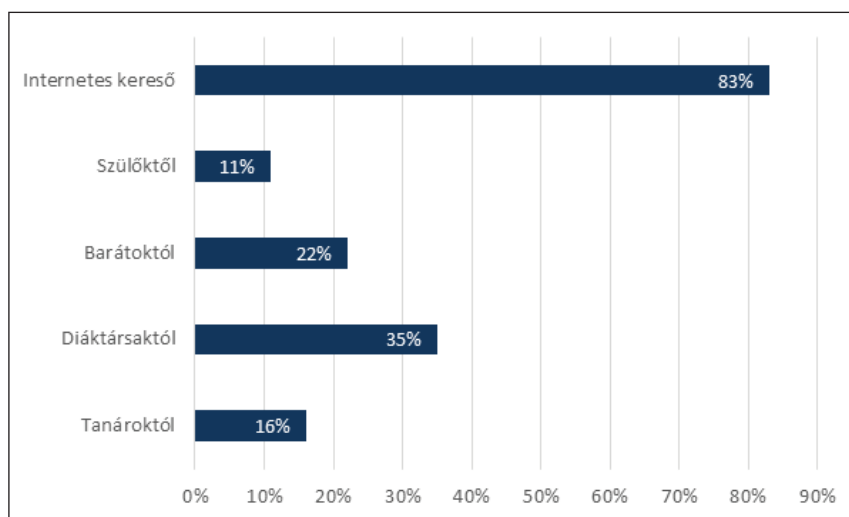


8. ábra

Beadandó feladathoz használt forrás

(Forrás: saját készítés a kérdőív eredményei alapján)

Ezen rövid bevezetést követően elérkeztünk vizsgálatom fő tárgyához. Az előzőekben már megalapítottam az adott válaszok alapján, hogy a gyerekek sok időt töltenek az internet használatával, és mind tudatosan, mind informális módon tanulnak a világháló segítségével. Arra a kérdésre, hogy a kutatásaik folyamán kiknek, miknek a segítségét veszik igénybe, 83%-ban jelölték be az internetes keresőt és csak 27% jelölt meg felnőttet, legyen az tanár vagy szülő. (A válaszadók több választ is megadhattak, így egy válaszlehetőség 100%, ha minden válaszadó megjelölte) (9. ábra).

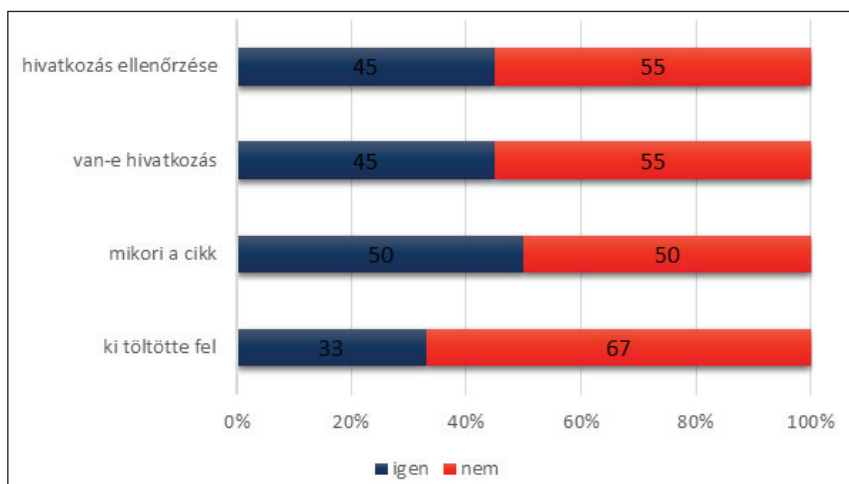


9. ábra

*A diákok tájékozódásának forrása tanulmányaik, érdeklődésük terén
(Forrás: saját készítés a kérdőív eredményei alapján)*

Az adatok elemzése során felvetődött néhány olyan kérdés, amely nem fogalmazódott meg bennem, amikor a kérdőívet készítettem, ezek közé tartozik az is, hogy miért nem kérnek a diákok felnőtt útmutatást. Feltételezéseim lennének, mint például a vizsgált korosztályra jellemző magatartás „én akkor is jobban tudom”, lázadnak minden ellen, amit a szülők és általánosságban a felnőttek képviselnek. A másik felvetés a „just in time” elv meg nem valósulása, azaz a probléma, kérdés felmerülésekor, abban a pillanatban nincs ott sem a tanára, sem az oktatója. Ellenben a keresőmezőbe azonnal be tudja írni, és az azonnal hozni fog számos „választ”. Így tanáraikhoz inkább már csak akkor fordulnak, ha az internetes keresés nem hozott eredményt, vagy nem hozott számára értelmezhető eredményt, azaz további magyarázatra van szüksége. Mint ahogy a hipotézisben megfogalmaztam, vizsgálatom tárgyát képezte az is, hogy ha már felnőtt útmutatást nem kérnek, akkor legalább ellenőrzik-e a

forrás hitelességét. Meg kellett állapítanom, hogy a saját magam számára megfogalmazott hipotézisem, miszerint a középiskolás korú diákok egyáltalán nem ellenőrzik az internetes médiában tanulmányaik folyamán szerzett információk valóságtartalmát, hitelességét, nem helytálló. A megkérdezettek 76%-a arra a kérdésre, hogy szerinte a wikipédiás szócikkeket ellenőrzik-e, hogy mennyire helytállóak, igennel válaszolt. Ebből a kérdésből arra a következtetésre jutottam, hogy a gyerekekben felmerül az, hogy amit az interneten látnak, olvasnak, nem feltétlenül igaz, vagy helytálló (10. ábra).



10. ábra

A diákok forrásellenőrzési szokásai

(Forrás: saját készítés a kérdőív eredményei alapján)

A további kérdések, amelyek eredménye a fenti ábrán is szemléltetve látható, arra vonatkoztak, hogyha már felmerült bennük a kétely, utánanéznék-e az internetes anyag hitelességének, és ha igen, akkor ezt milyen formában teszik. A válaszolók több mint 40%-a valamilyen formában ellenőrzi a forrását. A legtöbben az aktualitását ellenőrzik, azaz, hogy a cikk mikor került feltöltésre, a legkevesebben pedig azt figyelik, hogy ki a tartalom feltöltője, a cikk írója. Ezt erősíti meg arra a kérdésre kapott válasz, hogy szerintük mennyi ideig tudta elkerülni a rekordtartó hamis Wikipédia-szócikk¹, hogy fény derüljön az információ téves, félrevezető voltára, a válaszolók mindössze 20%-a találta el a helyes választ. Ebből arra a következtetésre jutottam, hogy bár élnek a gyanúval, hogy nem mindent lehet készpénznek venni, amit a világhálón találnak, mégis pontosan ennek mértékével még sincsenek tisztában.

¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:List_of_hoaxes_on_Wikipedia

Eredmények

A dolgozatomban az alábbi kérdéseket tettem fel, amelyekre szerettem volna választ kapni.

- Milyenek a diákok általános internetezési szokásai?
- Tanulnak-e az internet segítségével?
- Tisztában vannak-e azzal, hogy a média és itt főként az internetes média által nyújtott információhalmaz egy része helytelen elemeket tartalmazhat?
- A kapott információkat szűrik-e bármilyen módon?
- Mely mechanizmusokat használnak leggyakrabban a diákok az információ szűrésére?

A diákok általános internetezési szokásai

Megállapítható, hogy a diákok jellemzően szórakozás céljából használják az internetet, főleg zenehallgatásra, videók nézésére, játékokra, barátaikkal kapcsolattartásra a közösségi weboldalakon. A KSH statisztikájában számottevő helyen szereplő e-mail, adattárolás, on-line újságok, folyóiratok olvasása a 14–18 éves korosztálynál jellemzően nem, vagy alig jelent meg. Megfigyelhető tendencia, hogy a korcsoportokat vizsgálva mind több időt töltenek a diákok a kibertérben, ami számos negatív hatást von maga után, mint például az a tendencia, hogy egyre kevesebb a kézzelfogható barátok száma, és velük is a kapcsolattartás a közösségi oldalakon keresztül történik.

Tanulás az internet segítségével

A középiskolai korosztály használja az internetet tanulás céljából, de inkább kiegészítő forrásként, leginkább akkor, amikor valamilyen pluszfeladatot kap, vagy valamilyen kiegészítő információra van szüksége. Többnyire a hagyományos tanár általi, vagy az oktatóval közösen készített órai jegyzetre hagyatkozva tanulnak a diákok.

A diákoknak az internetről származó információk hitelességéről alkotott képe

A válaszok alapján egyértelműen tisztában vannak azzal a ténnyel, hogy az interneten található információ valóságtartalma nem feltétlenül helytálló, azonban úgy vélem, mint tudás jelen van, de a gyakorlatban kevesebbet törődnek vele, mint amennyit kellene.

A megkérdezetteknek mindössze fele nyilatkozott úgy, hogy valamilyen formában ellenőrzi a forrása hitelességét, bár már ez is eredmény, hiszen a hipotézis felállításakor még úgy gondoltam, hogy egyáltalán nem ellenőrzik, azért elgondolkodtató, hogy olyan személyek által feltett információkat használnak és tesznek a magukévá, akit nem ismernek, és ezáltal hitelességük is megkérdőjelezhető.

A kapott információk szűrése

A diákok majdnem fele szűri az információkat hitelességük szerint, ami egyben jó, de a pontos értékeket megfigyelve mégis aggódásra adhat okot. Az megnyugtató, hogy legalább van közöttük olyan, aki odafigyel a tartalmakra, azonban ha azt nézzük, hogy a megkérdezettek hány százaléka és leginkább mennyi időt tölt az interneten, akkor a kapott érték arányaiban már nem is tűnik annyira biztatónak.

A diákok által az információ szűrésére leggyakrabban alkalmazott mechanizmusok

A legtöbbször a feltöltés dátumát figyeli, ezzel bizonyosodva meg a forrás aktualitásáról, hiszen egy több éves cikk mára már tartalmazhat olyan felvetéseket, adatokat, amelyekről ma már tudjuk, hogy nem állták ki az idő próbáját. Emellett főként a feltöltéshez tartozó hivatkozást nézik meg, hogy van-e egyáltalán, és ha igen, akkor esetenként azt is megnézik hova vezet, és megtekintik az eredeti cikket, feltöltést. Legkevesebbet azt figyelik, hogy ki a forrás, aki feltöltötte az adott információt.

Összegzés

A tanulás mint folyamat egy tudatos tervezésből, cselekvésből és egy öntudatlan folyamatból tevődik össze. Agyunk nemcsak azt az információt tárolja el, amit mi tudatosan szeretnénk, hanem amit hallunk, látunk, tapasztalunk a környezetünkben. A csúszós úton óvatosabban lépdelünk az első elesés után, és ez rögzül, a következő hoesésnél automatikusan óvatosabban megyünk az utcára. A premodern társadalmakban a gyerekek így tanultak a szüleiktől, környezettüktől. Nincs ez másképp ma sem, mutatja ezt az IBM felmérése is, miszerint a dolgozók tudásuk 80%-át informális úton sajátították el, és mindössze 20% a tudatos tanulás eredménye. Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy a megkérdezett diákok minimum 70%-a 3 óránál többet tölt az online térben, azaz a társas közeg, amelyben tapasztalataikat szerzik ez lesz, az informális tanulás során elsajátított ismeretek jelentős része származik tehát innen. A diákok válaszai alapján 95%-uk használja az internetet tanulmányai során, ami azt jelenti, hogy az online tér a tudatos tanulás terén is megjelenik. Felmerül a kérdés, hogy a mindenki által szerkesztett adathalmazból tanuló diák mennyi helytelen információt sajátíthat el, van-e tudatosság a diákokban. Az álhírek dömpingszerűen lepték el a közösségi médiát és egyéb más forrásokat. ^{Az álhír} „téves értesülésből származó vagy megtévesztés céljával terjesztett, valótlannak bizonyuló hír” (Értelemző szótár, 1962, 134. o.).

Ezt figyelembe véve arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a diákok maguk ellenőrzik-e azt, amiből akaratlagosan vagy akaratlanul tanulnak. Megállapíthattam, hogy a diákok 50%-a átlagosan napi 4 óránál többet internetezik. Az online világban töltött idő alatt közösségi médiával, zenehallgatással, videónézéssel foglalkoznak. A diákok főként a tanáraikra, a velük közösen készített jegyzetekre támaszkodnak, és inkább csak akkor keresnek meg valamit az interneten, ha kiegészítő információra van szükségük, tehát nagyban hagyatkoznak az oktatóikra. Az internet akkor kerül előtérbe, de akkor teljes győzelmet arat, amikor a diáknak önálló munkát kell végeznie, ekkor az első helyen szerepel.

A válaszok alapján a diákok tisztában vannak azzal a ténnyel, hogy az internetes médiában szereplő információk valóságtartalma sok esetben megkérdőjelezhető, de a gyakorlatban kevesebbet foglalkoznak ezzel a ténnyel, nem feltétlenül járnak utána minden esetben és próbálnak meggyőződni arról, hogy mi és milyen mértékben helytálló.

A megkérdezettek mindössze fele nyilatkozott úgy, hogy valamilyen formában ellenőrzi a forrás hitelességét. Azonban mielőtt megörülnénk az 50%-nak, el kell gondolkodnunk azon, hogy a diákok fele egyáltalán nem szűri az információkat, ami az online világban eltöltött idő arányában már nem is tűnik

olyan jónak. A kontrollkérdés arra is rámutatott, hogy az ellenőrzést valószínűleg nem gyakran teszik meg, talán csak akkor, amikor felmerül a gyanú bennük. Összességében gondolatébresztő volt ez a felmérés, rámutatott számos problémára, hogyan lehetne segíteni a diákoknak, hogy önmaguktól merüljön fel bennük a kétely a látottakkal kapcsolatban, valamint hogyan adhatnánk nekik módszereket az információ szűrésére.

Felhasznált irodalom

- Értelemző szótár (1962): *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hidvégi, P. (2003): A képzés, fejlesztés módszertana, avagy az IBM és az élet-hosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 12. sz. 3–17.
- Központi Statisztikai Hivatal (2006): *Háztartások információs és kommunikációs technológiai eszközök használata, 2006*. Elérhető: http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2006/2006_05-06/2006_05-06_552.pdf
- Központi Statisztikai Hivatal Jelentés (2016): *A infokommunikációs technológiák és szolgáltatások helyzete Magyarországon 2015*. Elérhető: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt15.pdf> (letöltés időpontja: 2017. április 9.)

Abstract

Online awareness in the Z generation

Learning as a process consists of conscious planning and unconscious process. Our brain stores not only the information we want deliberately, but all that we hear, see and experience in our environment. For both adults and children informal learning is part of our lives, but in the case of adults, information is filtered through their experiences children do not have such filters in their existing knowledge network. Considering that students spend more and more time in the online space and due to this fact it becomes the social medium from which students learn in an informal way, the question arises as to what content the child encounters where information is almost infinite, but anyone can edit it. According to the previously mentioned phenomenon, it is an important question whether children are able to handle the stimuli they receive.

