

ISSN 2217-8198 (Print)
ISSN 3042-0350 (Online)
ETO/UDK/UDC 37:811.511.141(058)

XIX. évfolyam
1. szám

2024

évkönyv

Újvidéki Egyetem • Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Univerzitet u Novom Sadu • Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici
University of Novi Sad • Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica

Interdiszciplináris tanulmánygyűjtemény
Zbornik interdisciplinarnih radova
Papers of Interdisciplinary Studies

VOLUME 19 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2024

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica

ÉVKÖNYV

Interdiszciplináris tanulmánygyűjtemény
Zbornik interdisciplinarnih radova
Papers of Interdisciplinary Studies

Szabadka • Subotica
2024

Évkönyv, 2024, 19(1)
Megjelenés: évente



Kiadó

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
24000 Szabadka, Strossmayer u. 11.,
Szerbia

E-mail: evkonyv@magister.uns.ac.rs
Telefon: +381 (24) 624-444

OJS: evkonyv.magister.uns.ac.rs

ETO: 37:811.511.141(058)

ISSN 2217-8198 (Nyomtatott)
COBISS.SR-ID – 268968199

ISSN 3042-0350 (Online)
COBISS.SR-ID – 145982729

Felelős szerkesztő

Prof. dr. Pintér Krekić Valéria – dékán, egyetemi rendes tanár
(Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző
Kar, Szabadka)

Főszerkesztők

Prof. dr. Horák Rita – egyetemi rendkívüli tanár
(Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző
Kar, Szabadka)

Prof. dr. Samu János – egyetemi rendkívüli tanár
(Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző
Kar, Szabadka)

Szerkesztőbizottság

Prof. dr. Bókay Antal – egyetemi rendes tanár
(Pécsi Tudományegyetem, Pécs, Magyarország)

Prof. dr. Czibere Mária – egyetemi rendes tanár
(Gröningeni Egyetem, Gröningen, Hollandia)

Prof. dr. Driussi, Paolo – egyetemi rendes tanár
(Udinei Egyetem, Udine, Olaszország)

Prof. dr. Egyed Emese – professor emeritus
(Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Románia)

Prof. dr. Francisković, Dragana – egyetemi rendes tanár
(Újvidéki Egyetem, Szabadka, Szerbia)

Prof. dr. Hóza Éva – nyugalmazott egyetemi rendes tanár
(Újvidéki Egyetem, Szabadka, Szerbia)

Dr. habil. Gilbert Edit – egyetemi docens
(Pécsi Tudományegyetem, Pécs, Magyarország)

Prof. dr. Grabovac Beáta – egyetemi rendkívüli tanár
(Újvidéki Egyetem, Szabadka, Szerbia)

Prof. dr. Ivanović, Josip – nyugalmazott egyetemi
rendes tanár (Újvidéki Egyetem, Szabadka, Szerbia)

Prof. dr. Matanović, Damir – egyetemi rendes tanár
(Eszéki Josip Juraj Strossmayer Egyetem, Eszék,
Horvátország)

Prof. dr. Mikuska Éva – egyetemi rendes tanár
Portsmouthi Egyetem, Portsmouth, Anglia

Prof. dr. Petrovački, Ljiljana – egyetemi rendes tanár
(Újvidéki Egyetem, Újvidék, Szerbia)

Prof. dr. Pšenáková Ildikó – egyetemi rendes tanár
(Nagyszombati Egyetem, Nagyszombat, Szlovákia)

Dr. Szűts Zoltán – egyetemi docens
(Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger,
Magyarország)

Prof. dr. Tomac, Zvonimir – egyetemi rendkívüli tanár
(Eszéki Josip Juraj Strossmayer Egyetem, Eszék,
Horvátország)

Prof. dr. Vass Vilmos – egyetemi rendes tanár
(Budapesti Metropolitan Egyetem, Budapest,
Magyarország)

Szerkesztőségi titkár
Huszka Márta

Korrektor
Huszka Márta (magyar)
Úri Anita (szerb)
Gábrity Eszter (angol)

OJS, fedőlapterv
MA Vinkó Attila
Vinkler Zsolt

Tördelőszerkesztő
Harangozó Attila

Nyomda
Grafoprodukt, Szabadka

Példányszám
200



International License.

This Journal is licensed
under a [Creative
Commons Attribution-
ShareAlike 4.0](#)



Elektronikus Periodika Archívum és
Adatbázis

Electronic Periodicals Archive &
Database

(EPA) <https://epa.oszk.hu/05300/05344>

Támogató



evkonyv.magister.uns.ac.rs



BETHLEN GÁBOR
Alap

A kiadvány egyetemi oktatók által minősített munkákat tartalmaz. A recenzensek kijelölése a tudományos folyóiratok kritériumait meghatározó szabállyal összhangban valósul meg (Službeni glasnik, Szerb Köztársaság, 159/20. szám).

Szabadka, 2024

Évkönyv, 2024, 19(1)
Izlazi jednom godišnje



Izdavač

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom
nastavnom jeziku
24000 Subotica, Štrosmajerova 11, Srbija
E-mail: evkonyv@magister.uns.ac.rs
Telefon: +381 (24) 624-444
OJS: evkonyv.magister.uns.ac.rs

UDK: 37:811.511.141(058)

ISSN 2217-8198 (Štampano)
COBISS.SR-ID – 268968199

ISSN 3042-0350 (Onlajn)
COBISS.SR-ID – 145982729

Odgovorni urednik

Prof. dr. Pintér Krekić Valéria, dekan, redovni profesor
(Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na
mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Srbija)

Urednici

Prof. dr. Rita Horak, vanredni profesor
(Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na
mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Srbija)

Prof. dr. Janoš Šamu, vanredni profesor
(Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na
mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Srbija)

Uređivački odbor

Prof. dr. Bókay, Antal – redovni profesor
(Univerzitet u Pečuju, Pečuj, Mađarska)

Prof. dr. Czibere, Mária – redovni profesor
(Univerzitet u Greningenu, Greningen, Holandija)

Prof. dr. Driussi, Paolo – redovni profesor
(Univerzitet u Udinama, Udine, Italija)

Prof. dr. Egyed, Emese – profesor emeritus
(Univerzitet Babeş-Bolyai, Kluž-Napoka, Rumunija)

Prof. dr. Francišković, Dragana – redovni profesor
(Univerzitet u Novom Sadu, Subotica)

Prof. dr. Hózsá, Éva – redovni profesor u penziji
(Univerzitet u Novom Sadu, Subotica)

Dr. habil. Gilbert, Edit – docent
(Univerzitet u Pečuju, Pečuj, Mađarska)

Prof. dr. Grabovac, Beáta – vanredni profesor
(Univerzitet u Novom Sadu, Subotica, Srbija)

Prof. dr. Ivanović, Josip – redovni profesor u penziji
(Univerzitet u Novom Sadu, Subotica, Srbija)

Prof. dr. Matanović, Damir – redovni profesor
(Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek,
Hrvatska)

Prof. dr. Mikuska, Éva – redovni profesor
(Univerzitet u Portsmutu, Portsmut, Engleska)

Prof. dr. Petrovački, Ljiljana – redovni profesor
(Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija)

Prof. dr. Pšenáková, Ildikó – redovni profesor
(Univerzitet u Trnavi, Trnava, Slovačka)

Dr. Szűts, Zoltán – docent
(Katolički univerzitet Eszterházy Károly, Eger,
Mađarska)

Prof. dr. Tomac, Zvonimir – vanredni profesor
(Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek,
Hrvatska)

Prof. dr. Vass, Vilmos – redovni profesor
(Metropolitan Univerzitet u Budimpešti, Budimpešta,
Mađarska)

Sekretar redakcije

Marta Huska

Korektor

Marta Huska (mađarski)

Anita Uri (srpski)

Ester Gabrić (engleski)

OJS, dizajn korice

MA Atila Vinko

Žolt Vinkler

Prelom teksta

Atila Harangozo

Štamparija

Grafoprodukt, Subotica

Tiraž

200



International License.

This Journal is licensed
under a [Creative
Commons Attribution-
ShareAlike 4.0](#)



Elektronikus Periodika Archivum és
Adatbázis

Electronic Periodicals Archive &
Database

(EPA) <https://epa.oszk.hu/05300/05344>

Támogató

evkonyv.magister.uns.ac.rs



BETHLEN GÁBOR
Alap

Publikacija sadrži radove ocenjene od strane univerzitetskih predavača. Imenovanje recenzenata
vrši se u skladu sa propisima kojima su definisani kriterijumi naučnih časopisa
(Službeni glasnik, Republika Srbija, br. 159/20).

Subotica, 2024

Ėvkönyv, 2024, 19(1)
Frequency: once a year



Publisher

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher
Training Faculty
24000 Subotica, Štrosmajerova 11, Serbia
E-mail: evkonyv@magister.uns.ac.rs
Telefon: +381 (24) 624-444
OJS: evkonyv.magister.uns.ac.rs

UDC: 37:811.511.141(058)

ISSN 2217-8198 (Printed)
COBISS.SR-ID – 268968199

ISSN 3042-0350 (Online)
COBISS.SR-ID – 145982729

Responsible Editor

Prof. dr. Pintér Krekić, Valéria – dean, full professor
(University of Novi Sad Hungarian Language Teacher
Training Faculty, Subotica, Serbia)

Editors-in-chief

Prof. dr. Horák, Rita – associate professor
(University of Novi Sad Hungarian Language Teacher
Training Faculty, Subotica, Serbia)

Prof. dr. Samu, János – associate professor
(University of Novi Sad Hungarian Language Teacher
Training Faculty, Subotica, Serbia)

Editorial board

Prof. dr. Bókay, Antal – full professor
(University of Pécs, Pécs, Hungary)

Prof. dr. Czibere, Mária – full professor
(University of Groningen, Groningen, Netherlands)

Prof. dr. Driussi, Paolo – full professor
(University of Udine, Udine, Italy)

Prof. dr. Egyed, Emese – professor emeritus
(Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania)

Prof. dr. Francišković, Dragana - full professor
(University of Novi Sad Hungarian Language Teacher
Training Faculty)

Prof. dr. Hózsa, Éva – full professor
(University of Novi Sad Hungarian Language Teacher
Training Faculty)

Dr. Gilbert, Edit – assistant professor
(University of Pécs, Pécs, Hungary)

Prof. dr. Grabovac, Beáta – associate professor
(University of Novi Sad Hungarian Language Teacher
Training Faculty)

Prof. dr. Ivanović, Josip – full professor
(University of Novi Sad Hungarian Language Teacher
Training Faculty)

Prof. dr. Matanović, Damir – full professor
(University of Josipa Jurja Strossmayera in Osijek,
Osijek, Croatia)

Prof. dr. Petrovački, Ljiljana – full professor
(University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia)

Dr. Szűts, Zoltán – assistant professor
(University of Eszterházy Károly, Eger, Hungary)

Prof. dr. Tomac, Zvonimir – associate professor
(University of Josipa Jurja Strossmayera in Osijek,
Osijek, Croatia)

Prof. dr. Vass, Vilmos - full professor
(Budapest Metropolitan University, Budapest,
Hungary)

Secretary

Huszka, Márta

Proof Readers

Huszka, Márta (Hungarian)

Úri, Anita (Serbian)

Gábrity, Eszter (English)

OJS, cover design

MA Vinkó, Attila

Vinkler, Zsolt

Layout

Harangozó, Attila

Press

Grafoprodukt, Subotica

Number of copies

200



International License.

This Journal is licensed
under a [Creative
Commons Attribution-
ShareAlike 4.0](#)



Elektronikus Periodika Archivum és
Adatbázis

Electronic Periodicals Archive &
Database

(EPA) <https://epa.oszk.hu/05300/05344>

Támogató

evkonyv.magister.uns.ac.rs



BETHLEN GÁBOR
Alap

The publication contains works reviewed by university lecturers. The appointment of reviewers is carried out in accordance with the regulations defining the criteria for scientific journals
(Official Gazette of the Republic of Serbia, No. 159/20).

Subotica, 2024

TARTALOMJEGYZÉK

I.

GASPARICSNÉ KOVÁCS Erzsébet: Verscímadás a kortárs magyar gyermekköltészetben a <i>Friss tinta! (mai gyerekversek)</i> című antológia alapján	1–14
HOLLÓY Júlia: Mire jók az irodalomtankönyvek?	15–30
TÓTH Renáta: Pedagógusgenerációk és az iskolai szervezeti klíma: az X és Y generációs pedagógusok nézőpontjainak feltárása az oktatásban	31–44
SZVERLE Szandra – SZARVÁK Tibor: A korai iskolaelhagyás szintjei – kapcsolat a szülők, tanárok és a tanulmányi eredmények között	45–56
KALMÁR Laura – CVIJANOVIĆ Đorđe – TOT Vlastimir: A tanárok ökopedagógiai kompetenciái	57–66

II.

VELIŠEK-BRAŠKO Otilia – SVILAR RADULOVIĆ Marija: Mindennapi funcionálás és önállóság: az autizmussal élők szempontja	67–82
HORVÁTH Szilárd: SNI-s gyerekek kompetenciafejlesztése robotok segítségével	83–90
MAJOR Lenke – GRABOVAC Beáta – NÁMESZTOVSZKI Zsolt – BEKE Ottó – KALMÁR Laura: A fenntartható fejlődés és a holisztikus egészségtudat szemléletmódjának vizsgálata	91–107

III.

BORIĆ Edita – MALENICA Tomislav – BORIĆ Lovro: Vállalkozói kompetenciák fejlesztése a modern oktatási tanterv révén a Horvát Köztársaságban: A meglévő megközelítések és kihívások áttekintése	109–126
NOVAKOVIĆ Aleksandar: Tapasztalt oktatók tanácsai a szerb mint idegen nyelv tanulása iránt érdeklődő hallgatók felkutatásának lehetőségeiről	127–140

IV.

KÁROLY Adrienn: Az első Szabadkán terjesztett képes újság (melléklet): a <i>Vasárnap</i> (1891–1892)	141–158
---	---------

SADRŽAJ

I.

GASPARICSNÉ KOVÁCS , Erzsébet: Pesnički naslovi u savremenoj mađarskoj dečjoj poeziji na osnovu antologije Friss tinta! (savremene dečje pesme)	1–14
HOLLÓY , Júlia: Čemu služe udžbenici književnosti?	15–30
TÓTH , Renáta: Generacije nastavnika i organizaciona klima škole	31–44
SZVERLE , Szandra – SZARVÁK , Tibor: Nivoi ranog napuštanja škole	45–56
КАЛМАР , Лаура – ЏВИЈАНОВИЋ , Ђорђе – ТОТ , Властимир: Еко-педагошке компетенције наставника	57–66

II.

VELIŠEK-BRAŠKO , Otilia – SVILAR RADULOVIĆ , Marija: Svakodnevno funkcionisanje i osamostaljivanje: perspektiva osoba sa autizmom	67–82
HORVÁTH , Szilárd: Razvoj kompetencija dece sa posebnim potrebama uz pomoć robota	83–90
MAJOR , Lenke – GRABOVAC , Beáta – NÁMESZTOVSZKI , Zsolt – BEKE , Ottó – KALMÁR , Laura: Ispitivanje pristupa održivom razvoju i holističkoj svesti o zdravlju	91–107

III.

BORIĆ , Edita – MALENICA , Tomislav – BORIĆ , Lovro: Razvoj poduzetničkih kompetencija kroz suvremeni obrazovni kurikulum u Republici Hrvatskoj: Pregled postojećih pristupa i izazova	109–126
НОВАКОВИЋ , Александар: Савети искусних предавача о могућностима проналажења ученика заинтересованих за учење српског као страног језика	127–140

IV.

KÁROLY , Adrienn: Prvi ilustrovani dodaci novine distribuirane u Subotici: Vasárnap (1891–1892)	141–158
--	---------

CONTENTS

I.

GASPARICSNÉ KOVÁCS, Erzsébet: Poem titling in contemporary Hungarian children's poetry based on the anthology Friss tinta! (contemporary children's poems) 1–14

HOLLÓY, Júlia: What is the Use Of Literature Textbooks? The Opinions And Experiences Of Practicing Hungarian Language Teachers About Currently Available Literature Textbooks 15–30

TÓTH, Renáta: Generations of teachers and the organisational climate in schools: Exploring the perspectives of Generation X and Y teachers in education 31–44

SZVERLE, Szandra – **SZARVÁK**, Tibor: Levels of early school leaving – relationship between parents, teachers and academic achievement 45–56

KALMÁR, Laura – **CVIJANOVIĆ**, Đorđe – **TOT**, Vlastimir: Eco-pedagogical competences of teachers 57–66

II.

VELIŠEK-BRAŠKO, Otilia – **SVILAR RADULOVIĆ**, Marija: Daily functioning and self-sufficiency: perspective of people with autism 67–82

HORVÁTH, Szilárd: Competence development of SEN children with the help of robots 83–90

MAJOR, Lenke – **GRABOVAC**, Beáta – **NÁMESZTOVSZKI**, Zsolt – **BEKE**, Ottó – **KALMÁR**, Laura: Examining the Approach to Sustainable Development and Holistic Health Awareness 91–107

III.

BORIĆ, Edita – **MALENICA**, Tomislav – **BORIĆ**, Lovro: Development of entrepreneurial competences through the modern educational curriculum in the Republic of Croatia: Overview of existing approaches and challenges 109–126

NOVAKOVIĆ, Aleksandar: Experienced lecturers' advice on the possibilities of finding students interested in learning Serbian as a foreign language 127–140

IV.

KÁROLY, Adrienn: Vasárnap (1891–1892), the first picture magazine (supplement) published in Szabadka 141–158



Gasparicsné Kovács Erzsébet¹

Apor Vilmos Katolikus Főiskola,
Vác, Magyarország

Verscímadás a kortárs magyar gyermekköltészetben a *Friss tinta! (mai gyerekversek)* című antológia alapján

Pesnički naslovi u savremenoj mađarskoj dečjoj poeziji na osnovu
antologije *Friss tinta!* (savremene dečje pesme)

Poem titling in contemporary Hungarian children's poetry
based on the anthology *Friss tinta!* (contemporary children's poems)

Absztrakt

Irodalmi alkotások címének vizsgálatával több tudományterület – a nyelvtudomány, a szövegtan, a névtan, az irodalomtudomány vagy a stilsztika – is foglalkozik. A többféle megközelítés többféle szempontot is felvet: hol van a címek helye a tulajdonnevek csoportjában? Mi a funkciójuk? Milyen kapcsolatban állnak az adott irodalmi szöveggel? Milyen szófaji, grammatikai, stilsztikai sajátosságai vannak? Milyen tényezők hatnak az irodalmi címválasztásra? A címek milyen hatással lehetnek a befogadókra? Megállapítható-e névdivat a címadásban is?

A tanulmány a 2005-ben megjelent *Friss tinta! (mai gyerekversek)* című antológia 146 versének címét vizsgálja, részben a felsorolt szempontok alapján.

Kulcsszavak: verscím, szófaji, szintaktikai, szemantikai sajátosságok, a verscímek funkciója

¹ gasparicsne.erzsebet@avkf.hu

1. A címek mint tulajdonnevek

Az irodalmi alkotások címe nyelvészeti és névtani szempontból a tulajdonnevek csoportjába tartozik. J. Soltész Katalin a szellemi alkotások (J. Soltész 1979: 99–102), Hajdú Mihály pedig az emberi alkotások nevei között tartja számon őket (Hajdú 2003: 150). Ugyanakkor az irodalmi címek több szempontból is sajátosak. A Van Langendonck által prototipikusnak nevezett tulajdonnevektől (személynevek, állatnevek, helynevek, csillagnevek) eltérően nem a fizikai valóság valamely egyedére vonatkoznak, hanem olyan egyedi szellemi termékek azonosítására szolgálnak, amelyek tárgyiasult formában, akár több példányban is léteznek (Várnai 2005: 42–43; Langendonck 2007: 186–246). Az irodalmi címadás másik sajátossága, hogy a címek denotátuma nyelviileg megformált szöveg, s annak azonosítására nemegyszer köznyelvi szavak, vagy azokból felépülő szó szerkezetek, mondatok szolgálnak. Ezeknek önmagukban is értelmezhető tartalmuk van, „átlátszóak”. Ilyen értelemben a köznév és a tulajdonnév határsávjában helyezkednek el (Slíz 2012: 284–5). A nyelvhasználók egy része e sajátosságok miatt nem is tartja igazi tulajdonneveknek őket: „A nyelvtanok a tulajdonnevek közé sorolják például a műcímeket, a beszélők köznapi tudata ezeket viszont nemigen tekinti névnek (csak miután megtanulják az iskolában, hogy ezek is a tulajdonnevek közé sorolandók)” (Hoffmann 2014: 11). Ez esetben nem nyelvi, hanem külső, társadalmi, kulturális alapja van a cím névként való azonosításának (Tolcsvai 1997: 603). A címek tulajdonnévként való értelmezésében nagy szerepe van még a kontextusnak, irodalmi alkotások esetében pedig a szöveggörnyezetnek (Hegedűs 1997).

2. A címek funkciója

A címadásban, azaz a szellemi alkotás tulajdonnévvel való azonosításában ugyan-csak nyelvi és pragmatikai szempontok érvényesülnek. A cím a szöveget azonosítja, egyedíti és más szövegektől megkülönbözteti (J. Soltész 1979), ebből fakad tulajdonnév volta (Eöry 1989: 374). Kommunikációs szempontból a címadás célja lehet közlés, tájékoztatás, érzelmkifejezés vagy felhívás, figyelemfelkeltés. Az egyes funkciók és a címek nyelvi megformáltsága, szemantikai sajátosságai szoros kapcsolatban állnak egymással. Szövegtani szempontból a cím deiktikus szerepű, a szöveg tartalmi és hangulati jelképe, globális kohéziójának alapvető eszköze, amely előzetes információkat ad a szövegről, előre utal az abban foglaltakra. Szikszainé Nagy Irma a címek funkciója szerint témamegjelölő, címke, reklám jellegű, illetve műfajjelölő típusokat különböztet meg (Szikszainé Nagy 1999: 169).

3. A címek vizsgálatának szempontjai

Az irodalmi címadás vizsgálata különböző célú (irodalmi, nyelvtudományi, névtani, stilisztikai, pragmatikai stb.) megközelítések alapján többféle szempont szerint végezhető. A címek osztályozásának leggyakoribb szempontjai: a tartalom, a szövegre

utalás különböző módjai, a forma, ezen belül a szintaktikai szerkezet, a szófaji, a morfológiai, a hangtani és a stilisztikai jellemzők. Az általam vizsgált gyermekverscímek esetében a felsoroltakon kívül kitérek a címek helyesírására, vizualitására, valamint az intertextualitásnak a címadásban való megjelenésére.

4. A *Friss tinta! (mai gyerekversek)* című kötet bemutatása

Tanulmányomban a kortárs magyar gyermekköltészetet reprezentáló *Friss tinta! – mai gyerekversek* című kötetben megjelent versek címét vizsgálom. A gyermekvers-antológia Banyó Péter, Csányi Dóra, Edinger Katalin és Kovács Eszter szerkesztésében, a Pagony Kiadó és a Csimota Kiadó közös gondozásában 2005-ben jelent meg először, azóta több kiadást is megért. A kötetben tíz tematikus ciklusban elrendezett 146 vers található. A megszólított korosztályok az óvodások, a kisiskolások, a kamaszok, sőt akár a felnőttek is. A szövegeket tartalmi és formai sokszínűség jellemzi. A válogatásban a legkisebbeknek szóló mondókák, a családi és az óvodai élethez kapcsolódó versek, hagyományosabb verses mesék és bonyolultabb, nemegyszer nonszensz, illetve halandzsaversek is olvashatók. A szerzők között kortárs gyermekköltők és inkább felnőtteknek író alkotók is szerepelnek.

5. A kötet cím sajátosságai

Friss tinta! (mai gyerekversek) – ezt a címet viseli a válogatás. A könyv antológia jellegét az alcím jelzi, funkciója az olvasó tájékoztatása. Maga a cím – a kötet egyik versének címéből kölcsönözve – figyelemfelkeltő, ezt a felkiáltójel alkalmazása is megerősíti. A főnévi szó szerkezet metonimikus jelentésű, alaptagja az írásra, jelzője az alcímmel is kifejezett korszerűsége utal.

6. A fejezetcímek

A könyv tíz ciklusra tagolódik, ezek mindegyikének van címe. Funkciójuk az adott rész tartalmára való utalás. A szerkesztők némely esetben egy, a fejezetben szereplő verscímet használtak fel (*Napmolnár, Óvónéni otthona, Egy régi-régi medve, Csillagbajusz*), más esetekben egy-egy versbeli szót, kifejezést emeltek fejezetcímé (*Cicafoci* – a *Nyelvtörő* című versből; *Családun xerete talapu* – a *Van1kis* című versből; *Tessék. Lássék.* – a *Hajmosás* című versből; *Burundai murunda* – a ... *halandzsa és* című versből). A *Maraságok* fejezetcím is hasonló, de a versbeli *maraság* szó többes számúvá alakítva összefoglalóan utal arra, hogy az adott részben furcsa nevű, ritka állatokról – köztük a *maráról* is – szóló versek olvashatók. Egy esetben a fejezetcím két vers egy-egy szavát kapcsolja össze – *Tentaoldat* – *Lámpaméz* – a *Friss tinta, tinta, tinta!* és Szabó T. Anna *Altató* című verséből.

6.1. A fejezetcímek hosszúsága

A fejezetcímek terjedelme változatos: közülük négy egyszavas (*Cicafoci*, *Napmolnár*, *Maraságok*, *Csillagbajusz*), amelyből három összetett szó; négy kétszavas (*Burundi murunda*; *Családun xerete talapu*; *Tessék. Lássék*; *Tentaoldat – Lámpaméz*), kettő három szavas (*Egy régi-régi medve*, *Óvónéni otthona*). A besorolásban az összetett szavakat egy szóznak tekintettem.

6.2. A fejezetcímek szerkezeti felépítése

A tíz fejezetcímből 3 összetett szó: *Cicafoci*, *Napmolnár*, *Csillagbajusz*, 1 egyszerű, többes számú szó: *Maraságok*, 3 főnévi alapú jelzős szerkezet: *Óvónéni otthona*, *Burundi murunda*, *Egy régi-régi medve*, 1 alany-állítmányi szó szerkezet: *Családun xerete talapu*. Tagolásuk, helyesírásuk miatt nem besorolhatók a *Tessék. Lássék.*; valamint a *Tentaoldat – Lámpaméz* címek.

6.3. Szemantikai és stilisztikai jellemzőik

A fejezetcímek szinte mindegyikére jellemző, hogy a bennük található szavak nem hétköznapi jelentésűek. Kivételt az *Óvónéni otthona*, az *Egy régi-régi medve* és a *Családun xerete talapu* cím képez. Bár az utóbbi esetében a szerkezet sajátos tagolása és helyesírása miatt a konkrét jelentéshez pragmatikai jelentéstöbblet is társul – a játékoság, a szóhatárok eltolása a gyermek-, illetve ifjúsági nyelv egyik sajátossága. A *Tessék. Lássék.* címhez a nagy kezdőbetűs írásmód, valamint az első szó utáni írásjel miatt az értelmezésben nem feltétlenül a *tessék-lássék* ’kelletlenül, kényszeredetten’ jelentés kapcsolódik. A két szó önálló jelentése hangsúlyosabbá válik: a *tessék* jelentheti azt, hogy ’itt van’, a *lássék* pedig azt, hogy ’láthatjátok’. Az összetett szavakból álló fejezetcímek szótársításai szokatlanok, többféle asszociációra adnak lehetőséget – a *Napmolnár* konkrét jelentése csak az adott vers elolvasásakor válik egyértelművé: ’olyan molnár, aki a napokat őrli’; *Csillagbajusz* – az *Égi Macska* metonimikus elnevezése; *Cicafoci* – nem más, mint egy *icipici fakatica*, amivel a cica játszik. A megismerés jól megfigyelhető a gyermeki gondolkodásra jellemző antropomorfizmusnak. A *Tentaoldat* a tinta szó régies változatával, a *Lámpaméz* pedig színesztéziájával hívja fel magára a figyelmet. A két szó jelentése között nincs összefüggés, egymás mellé helyezésük a címbe váratlanul keltő. A *Maraságok* mint fejezetcím értelmezéséhez szükséges a *mara* ’állat, (*Dolichotis patagonica* Desm.), a rácsálók rendjébe, a patás körmű tengeri malacok családjába tartozó emlősfaj’ jelentés (Pallas) ismerete. Enélkül a szó morfológiai felépítése adhat csupán támpontot, illetve ez esetben is működhet az asszociáció. A *Burundi murunda* szókapcsolat, amely a halandzsaverseket tartalmazó fejezet címe, csupán grammatikailag „értelmezhető”, erőteljes hangzásával inkább hangulateltető hatású.

7. A verscímek vizsgálata

A kötetben található 146 verscím elemzését a fejezetcímekhez hasonló szempontok alapján végzem, kiegészítve a címek kohéziós szerepének vizsgálatával.

7.1. A verscímek hosszúsága

A kötet három versének alcíme is van, amelyek a főcím hosszúságához hozzáadódnak. A szavak számának megállapításában külön vettem figyelembe a névelőket és a kötőszókat. Ez alapján a verscímek közül 50 egyszavas, 41 kétszavas, 34 három szavas (ebből egy kétszavas+1 szó alcím), 14 négyszavas, 6 ötszavas (ebből két kétszavas cím+3 szó alcím) és akad köztük egy hatszavas cím is, amelynek terjedelmét az 5 szóból álló alcím növeli meg. Az arányok alapján látható, hogy a verscímek jellemzően rövidek, kétharmaduk egy vagy két szóból áll.

7.2. Szintaktikai sajátosságai

A szintaktikai elemzés a címek szó-, szókapcsolat-, szó szerkezet- és mondat szintű vizsgálatára terjed ki.

A 146 verscím több mint egyharmada szó vagy névelős, kötőszós szókapcsolat:

Szócímek: (43)

- egyszerű szavak (21): Pl. *Ophelia*, *Lovasok*, *Hagyjatok*, *Majom*, *Gyász*, *Különbség*, *Skót*, *Hajnal*,
- összetett szavak (20): Pl. *Nyelvtörő*, *Katicabogár*, *Buszvezetők*, *Elefánt-mese*, *Lépcső-mese*, *Széliskola*, *Jégeső*, *Sün-mese*, *Hóhullásban*, *Időbolt*, *Hangyaleső*, *Lépmadár*, *Napdelfin*,
- többszörösen összetett (2) szavak: *Kézmosó-vers*, *Ólom-katonadal*
- szó jellegű, de nem besorolható „szavak”: (3)
Rengete – a vers első szavának vége hiányzik a címből: *Rengeteg...*
Gyűjten – a vers első szavának vége hiányzik a címből: *Gyűjteni...*
Indulja – a vers első szavának vége hiányzik a címből: *Induljak...*

Szókapcsolatok: (7)

- névelős (5): *A varázsló*, *Az asztal*, *A számárról*, *A bevásárlás*, *A napmolnár*
- kötőszós (2): *...halandza és; ...és halandza*
- nem besorolható, sajátos „szókapcsolatok”: (2)
Alegúja – a vers első sorából kiemelt szótöredék: *A legújabb...*
Télenma – a vers első szavához a második szó töredéke kapcsolódik: *Télen marco-na vagyok*

Szószerkezetek: (57)

A verscímek 38%-a szintaktikailag megformált szerkezet. Legnagyobb részük esetében a tagok közötti viszony alárendelő.

- alárendelő szószerkezetek (47): Pl. *Gyerekverskeltető gépek, Vörös mozdony, Kínai dallam, Újévi köszöntő, Téli hangok, Nyúl tavaszi éneke, Körúti szél, Őszvégi játék, A csótány veszése, Egy pettyes petymeg, Badar állathatározó, Nagy mara, Igazi csa-ta, Óvónéni otthona*
- mellérendelő szószerkezetek (8): *Hétfő, kedd, szerda; Bargit és az orrbefogás; Johanna és a fiúvéce, Margit és a tornaóra, Barátság, szerelem, Sammalammú és Sattaratta, Hajnalharmat, Kajmánkönnycsepp, Az ördögfióka és a tündér*
- átmeneti jelenség: (1)

Csupavíz – bár a két szó egybeírva szerepel a címben, valójában alárendelő jelzős szerkezetet alkotnak.

- nem besorolható: (5)
Mi miből?; Tegnap Márió – a két szó egymással nem alkot szószerkezetet;
A semmieset – csak a versszöveg ismeretében értelmezhető alárendelő szószerkezetként;
Hátteki – a három szó egymással nem alkot szószerkezetet, a helyesírás „szóként” jeleníti meg;
Medvék én is – szabálytalan szókapcsolat.

Mondatok (28):

A kötetbeli verscímek mintegy húsz százaléka mondatjellegű.

Típusaik:

- egyszerű mondatok: (20)
 - o teljes szerkezetűek: Pl. *Elmennek a facipők, Három anya szült engemet, A szobában tavasz van, Nekeresdország királya vagyok, Reszket a rozmár..., artistának azért én is elmennék, paraszt leszek, Dodó házasodik, A Terri mostanában nagyon beteg*
 - o hiányosak: *Hol vannak? Dodó mondja apának, Idehozom asztalodra, Van1kis*
 - o tagolatlanok: *Ti tokhalak, titokhalak!*
- összetett mondatok (8): sajátosságuk, hogy egyik sem teljes szerkezetű
 - o alárendelő összetett mondat főmondata: *Ki szelet vet; Márió azt mondta; anyu azt mondja; A játékban az az igazságos;*
 - o alárendelő összetett mondat főmondata és hiányos mellékmondata: *Jó, ha van...; Vanamit* (helyesírása szóként jeleníti meg)
 - o alárendelő összetett mondat mellékmondata: *Ha valaki csuklik;*
ennek sajátos változata, amikor a mellékmondat hiányos: *Ha a Napnak.*

Mindegyik nyelvi szinten találhatók átmeneti vagy be nem sorolható formák, ezek összesített aránya mintegy 10%.

7.3. Szófaji és morfológiai jellemzők

Amint a hagyományos verscímadásra általában jellemző, e kötetben is a főnévi szerkezetű címek dominálnak, az egyéb szófajokhoz képest 80%-os az előfordulásuk.

Főnévi cím: (50+6+17)

- köznév: Pl. *Nyelvtörő, Katicabogár, Elefánt-mese, A varázsló, Lovasok, Buszvezetők, Kiszámoló, Lépcsőmese, Kalapács-dal, Széliskola, Jégeső, Sün-mese, Hóhullásban, Időbolt, Hétfő, Kedd, Szerda, A napmolnár, Vakondok, Borz, Rozsomák*
- tulajdonnév: Pl. *Ophelia, Fekete Gáspár, Bátor Péter, Sammalammú és Sattaratta, Hajnalharmat*
- tulajdonneves szerkezet: Pl. *Bargit és az orrbefogás, Anyu máshogy Erzs, Dodó házasodik, Márió azt mondta, Felhőevő Dorottya, Dorottya, a fővezér, Johanna és a fiúvéce, Margit és a tornaóra, Louf Milán a házba költözik, Marci a fürdőszobában, Marci öltözik*

Főnévi alaptagú szerkezet: (46)

Pl. *Gyerekvers-keltető gépek, Vörös mozdony, A boszorkány röpte, Kínai dallam, Újévi köszöntő, Téli hangok, Nyúl tavaszi éneke, Körúti szél, Őszvégi játék, A csótány veszése, Egy pettyes petymeg, Badar állathatározó, Nagy mara, Első nap az iskolában, A játékban az az igazságos, Kopt apa verse, Szigetországi tragédia, A matematikus szatyora, Nemzetközi medve-induló*

Ige, igei alaptagú szerkezet: (1+13)

Használj, Hol vannak?, Elmennek a facipők, Három anya szült engemet, Ki szeletet, A szobában tavasz van, Reszket a rozmár...; Nekeresdországi királya vagyok; Van!kis, artistának azért én is elmennek, Ha valaki csuklik, Idehozom az asztalodra, anyu azt mondja, paraszt leszek

Igenévi cím: *Hangyaleső*

Határozószó: *Éjjel-nappal*

Szófaji, morfológiai szempontból rendhagyó címek: (11)

Ha a napnak – kötőszó, névelő és ragozó főnév kapcsolatából épül fel

Jó, ha van... – a főmondat állítmánya melléknév, a hiányos mellékmondat kötőszóval és létigéből áll

A semmieset – a határozott névelő után álló egyedi szóalkotás egy főnévi általános névmás tagadó alakjából és egy köznévből áll

Medvék én is – többes számú főnév, személyes névmás és nyomatékosító módosítószó alkotja a címet

Vanamit – az írásmód szóként jeleníti meg az egyébként létigéből és vonatkozó

névmasi kötőszókból álló, hiányos mellékmondatú összetett mondatot

Gyűjten; Rengete; Indulja – mindhárom cím közös vonása, hogy csonkult szavakból állnak, így szófajuk a versszöveg nélkül nem állapítható meg egyértelműen
Alegúja – a szókapcsolat második eleme szintén befejezetlen, a melléknévi fokjel azonban kikövetkeztethető

Télenma – a felismerhető első elem határozószó, a második elem viszont csonka, a teljes alak nem állapítható meg

Hátteki – az írásmód szóként jeleníti meg három szó kapcsolatát, amelyet egy módosítószó, egy személyes névmás és egy kérdő névmás alkot

Az egyedi szóalkotások esetében több csonkult, egybevont szó, szórészlet figyelhető meg.

7.4. Szemantikai jellemzők

A kötet szerkesztői a verseket tíz tematikus ciklusban helyezték el. A főbb témakörök: játékok, évszakok, időjárás, állatok, család, óvodai, iskolai élet, a mindennapok rutinja, mesék, elalvás, álmom. A témák és a versformák sokszínűsége, a szerzők változatos stílusa a verscímek sokféleségében is megjelenik. Osztályozásukban a szójelentések figyelembevétele mellett funkciójukat, a versszövegekhez való viszonyukat, esetenként pragmatikai vonatkozásait is igyekeztem feltárni. Ugyanakkor a tanulmány keretei nem teszik lehetővé a címek és a versek összefüggéseinek teljes körű egybevetését. Részben ebből adódóan az egyes kategóriák között több esetben átfedések is lehetségesek.

7.4.1. Állatneveket tartalmazó címek

Az ehhez a típushoz tartozó címek többsége címkejellegű. Egyszavasak, esetleg jelzős szerkezetűek. A *Maraságok* című ciklus verseinek címében szinte mindegyik névelő nélküli (*Borz, Róka, Teve, Tigris*). Mint ilyenek, sűrítetten utalnak a témára, nincs érzelmi hatásuk. Ugyanakkor néhány ritkább állatfaj esetében az elnevezések szokatlan hangzása vagy az alliteráció mint stílusesszék érdekklödést felkeltő lehet: *Rozsomák, Egy pettyes petymeg, Reszket a rozmár, Cet ecetben, Vombat, Nagy mara, Véznaujjú maki (áje-áje)*. Az utóbbi cím esetében a zárójeles hangutánzás még inkább felerősíti a hatást. Szintén meglödítják a fantáziát a fiktív állatok nevét tartalmazó címek: *Lépmadár, Napdelfin*. Az állatnevek egy részéhez műfaj-, illetve témamejelölés is kapcsolódik: *Elefánt-mese, Sün-mese, Nyúl tavaszi éneke, Nemzetközi medve-induló*.

7.4.2. Évszakhoz, időjáráshoz, az idő múlásához kapcsolódó címek

A témakör címei között címkejellegűek (*Jégeső, Hóhullásban, Időbolt, A napmolnár, Körúti szél*) és témamejelölők (*Téli hangok, Nyúl tavaszi éneke, Őszvégi játék, a*

szobában tavasz van, Újévi köszöntő) egyaránt megtalálhatók. Az utóbbi cím egyben műfajjelölő is. A *Csupavíz* szó szerkezet, a *szobában tavasz van*, valamint a *Sütanap* mondat szerkezet szabálytalan írásmódja figyelemfelkeltő. A *Hétfő, kedd, szerda* felsoroló cím, akárcsak a két utóbbi, megegyezik a vers kezdősorával. A *napmolnár*, az *Időbolt* és a *Széliskola* a megszemélyesítéssel, a *Ki szelet vet* az ismert szólásra való utalásával hívja fel magára a figyelmet. Az *Éjjel-nappal* ellentétpár jelentése már a vers címe alapján is jól felismerhető a gyermekbefogadók számára is.

7.4.3. Mindennapi cselekvésekhez kapcsolódó címek

A témakörhöz tartozó versek szereplői gyermekek, a versszövegek a napi tevékenységekhez, viselkedéshez kapcsolódnak. A főneves szerkezetű címek (*Marci a fürdőszobában*, *Hajmosás*, *A bevásárlás*, *Kézmosó-vers*, *Zoknipofájú vers*) mellett igei állítmányú mondatokat (*Marci öltözik*, *anyu azt mondja*, *Nem szabad csúnyán beszélni*, *Dorottya legyőzi a hisztit*) – olykor csonkult formában (*Indulja*) – is találunk közöttük. Ugyancsak több esetben személynév található bennük (*Bátor Péter*, *Gomulka (házmester) bácsi tilalmai*, *Dorottya legyőzi a hisztit*).

7.4.4. Játékok, medvék

Különböző játéktárgyak, a játék élménye a gyermekirodalmi alkotások hagyományos témája. A *Friss tinta!* válogatásban is külön ciklust kaptak a gyermekjátékokról szóló versek. A fejezetcímnek, amely egyben az egyik vers címe is – *Egy régi-régi medve* – a melléknév kettőztetésével némi nosztalgikus színezete is van. (A játékmackók generációk kedvencei.) Mackók, medvék szerepelnek a következő címekben is: *53-as Csupros Medve*, *A londoni mackók*. Az *53-as Csupros Medve* cím a számnévvel különösen figyelemfelkeltő, a *csupros* jelzőről pedig eszébe juthat az olvasónak Micimackó, Medveczky Medve (mint ahogy a versben szerepel is a híres mesehős). A képzeleti játékok körébe sorolható versek esetében a címek vagy címkeként utalnak a tartalomra – *Kóbor lovagok*, *Skót* –, vagy már eleve a megszemélyesítés eszközével élnek: *Az ótörái tea dala*. Az *Ólom-katonadal* cím is ismert gyermekjátékot nevez meg, de a műfajjelöléssel és a szabályostól eltérő írásmóddal ugyancsak várakozást keltő. A ciklus első darabjának címe, a *Műanyag játékok* címkejellegű, korunk tipikus játékeszközeinek összefoglaló megnevezése. A hozzá tartozó alcím azonban mást is sejtet: *Hódotat Kosztolányi Dezsőnek*. A *Műanyag játékok* Kosztolányi *A játék* című, 1911-ben írt versének átirata.

A játék mint téma más értelemben is jelen van a művekben. Az első ciklusban, amelynek versei a legkisebbeknek szólnak, a világ játékos felfedezése, a *Burundai murunda* című fejezetben pedig a nyelvvel, a szavakkal való játék áll a középpontban. Ezt már a verscímegek egy része is jelzi az olvasónak: *Nyelvtörő*, *Kiszámoló*, *Jó, ha van...*,

...*halandzsa és, ...és halandzsa*. Az utóbbi címek érdekessége, hogy amellet, hogy külön-külön címkeként viselkednek, kölcsönösen utalnak egymásra is. A *Jó, ha van...* játékoságát részben a három pont, részben pedig a zárójeles alcím is sugallja: (*Folytatható vers*). Hangtani felépítésük hangulatkeltő hatású. Ugyancsak játékot ígérő a *Ti tokhalak, titokhalak!* cím, s ezt a megszólító forma is erősíti. Az *Elefántvadászat a gyermekszobában* címben a két szó jelentésének összekapcsolásával ugyancsak meg-hökkentő szerkezet jött létre. Olyanra is van példa, amikor a cím (*A számár*) csak látszólag címkejellegű, maga a szöveg bravúros nyelvi játék.

7.4.5. Mesés címek

Gyermekversekről lévén szó, a mese mint téma szintén többféle formában megjelenik a kötetben. A címekben a mese szó műfajjelölő elemként jelzi a vers kontextusát: *Mese, Lépcső-mese, Elefánt-mese, Sün-mese*. Más címekben jellegzetes meseszereplők megnevezése utal a műfajra is: *Az ördögfióka és a tündér, Világjáró malacika, Hősünk: Kis Sün, A boszorkány röpte, Nekeresdország királya vagyok, Az elveszett követ, Hét piros hal. A Hajnalharmat, Kajmánkönnycsepp* vagy a *Szösz néne* szokatlan, humoros hangzásukkal keltik fel a figyelmet. A *semmieset* cím is egy mesés történethez tartozik, jelentése azonban csak a vers elolvasása után derül ki: 'a semmi, azaz a nulla esete, története'.

7.4.6. Család

A családverseknek nagy hagyománya van a gyermekköltészetben. A kortárs szerzők is szívesen választanak a családi élethez kapcsolódó témákat, nemegyszer saját élményeiket is felhasználva műveikben. A *Friss tinta!* antológiában is külön ciklusba rendezve találunk ilyen verseket. Az *anyu máshogy Erzsi, Dodó mondja apának, anyu azt mondja* címekben előforduló családi megnevezések egyértelműen utalnak a családi kapcsolatra. A *Nem szabad csúnyán beszélni* cím, amely egyben a vers első sora, nyelvi megformálásával az élő nyelvi beszédfordulatot is felidézi. Az *artistának azért én is elmennék* cím jelentése szerint a pályaválasztásról szól, a vers ismeretében azonban nagyon is beleillik a család témába.

7.4.7. Óvoda, iskola, gyerekek

Az *Óvónéni otthona* című ciklusban kaptak helyet az óvodáról és az iskoláról mint a gyermekkor jellemző „helyszíneiről” szóló versek. Ilyenek például az *Első nap az óvodában*, a *Johanna és a fiúvéce*, valamint a *Margit és a tornaóra*. Az együtt játszásra, a gyerekek közötti viszonyra utaló címek: *Dorottya, a fővezér, Barátság, szerelem*,

Tegnap Márió, Louf Milán a házba költözik, A játékban az az igazságos. A Rengete és a Gyűjten című versek is a témakörhöz tartoznak, a csonkított szavak jelentése azonban csak a szövegek olvasásakor lesz értelmezhető.

7.4.8. Altatás, álom

A bölcsődal, altatódal a népköltészet egyik legősibb műfaja, amely elalvásra biztatja a kisgyermeket. Az altatás, az álom a gyermekköltészetben is népszerű téma. A *Friss tinta!* válogatásban is több ilyen verset találunk. A címek egy része a hagyományokat követi: *Altatódal, Esti kép, Esti ima*. A *Rózsa a Holdon* cím viszont, amely megegyezik a vers utolsó előtti sorával, egy szép metafora része: *Rózsa a Holdon a lelked*. A *Friss tinta, tinta, tinta!* cím szintén a versszövegből ered, az égbolton szétterülő sötétség metaforája, egyszersmind a versben is megjelenő papírdarabkán szétfolyó valóságos tinta jelentése is benne van. A szó háromszori ismétlődése hangzásával a ringatás, hintáztatás ritmusát is felidézi, s ezt még inkább megerősíti az utolsó sor erősen rárimelő volta: *Krisztinka tinka tinka*.

7.4.9. Tulajdonnevek - személynevek

A verscímek közül 23-ban találunk tulajdonnevet. Ezek legnagyobb része szintaktikai szerkezetben vagy mondatban fordul elő, és a család, illetve a játék témájú versek címeként fordul elő. Három viszont csak személynevet tartalmaz: *Ophelia, Fekete Gáspár, Bátor Péter*. Az Ophelia név idegen hangzásával és írásmódjával figyelemfelkeltő, de csak látszólag címkejellegű, a vers szövege valójában egy kiszámoló mondóka. A Fekete Gáspár és a Bátor Péter személynevek viszont valóban a két vers szereplőjére utalnak a címekben.

7.4.10. Szemantikai szempontból nem besorolható címek

A kötetben több, szemantikai szempontból rendhagyó cím található. Jelentésük értelmezését szokatlan felépítésük nehezíti vagy akadályozza. A csonkított szavak (*Indulja, Rengete, Gyűjten, Alegúja, Télenma*) esetében nem lehet következtetni a tartalomra, ezek a címek szokatlan írásmódjukkal és hiányaikkal váratossá keltenek. A *Télenma* cím önmagában nem értelmezhető, a vers első sora ad rá magyarázatot: *Télen marcona vagyok*. A *Sammalammú és Sattaratta* cím két szavához a szöveg nélkül nem kapcsolódik ismert jelentés, a szerkezet és a helyesírás alapján azonban névként azonosíthatók.

Összefoglaló

A *Friss tinta! (mai gyerekversek)* című antológia verscímeit vizsgálva látható, hogy azok formai, nyelvi szempontból igen változatosak. Címadási tendencia vagy névdivat érvényesülésének megállapításához nem elegendő a mennyiségük, de néhány jelenség azért megfigyelhető: a klasszikus gyerekverscímekhez hasonlóan itt is jellemzőek a rövid, címkejellegű, illetve a témát előrevetítő címek. Különösen a legfiatalabb korosztálynak szóló művekre igaz ez. A szerzők emellett fontosnak tartják a figyelemfelhívást, az érdeklődés felkeltését már a címadással is. Gyakran élnek egyedi szóalkotásokkal, akár nonszensz jelentéstársításokkal, rendhagyó morfológiai, szintaktikai szerkezetekkel, sajátos helyesírási megoldásokkal. Ezek az eszközök összhangban vannak a versszövegek játékosságával, humorával, a gyermeki képzelőerőt megmozgató ábrázolásmódjával.

A tanulmány kortárs költők gyermekverseinek címeit vizsgálta. A *Friss tinta!* című antológia nyitó verse, ha úgy tetszik, a kötet metatextusa a *Gyerekverskeltető gépek* címet viseli. A benne megfogalmazódó ötlet, gondolat – *én is régóta gondolko-dom már azon/ jó lenne feltalálni/egy gyerekverskeltető gépet/ s várni/várni mi kel ki a kolumbusztojásból* – a mesterséges intelligencia előretörésének „köszönhetően” ma már nem is csak fikció. Ez pedig további kutatási szempontok egész sorát veti fel...

Irodalom

- Eöry, V. (1989). A cím mint tulajdonnév. In Balogh, L. & Ördög, F. (Eds.), *Névtudomány és művelődéstörténet* (pp. 373–376). Zalaegerszeg város kiadása.
- Hajdú, M. (2003). *Általános és magyar névtan*. Osiris Kiadó.
- Hegedűs, A. (1997). Mi a tulajdonnév? *Névtani Értesítő*, 19.
- Hoffmann, I. (2014). Név és jelentés. In Baukó, J. & Benyovszky, K. (Eds.), *A nevek szemiotikája* (pp. 5–21.). Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara – Magyar Szemiotikai Társaság.
- J. Soltész, K. (1965). A címadás nyelvi formái a magyar irodalomban. *Magyar Nyelvőr*, 89, 174–187.
- van Langendonck, W. (2007). *Theory and Typology of Proper Names*. De Gruyter Mouton.
- Slíz, M. (2012). Tulajdonnév és kategorizáció. *Magyar Nyelv*, 108(8).
- Szikszaíné Nagy, I. (1999). *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy, G. (1997). Posztmodern névadás. A névjelleg változása. In B. Gergely, P. & Hajdú, M. (Eds.), *Az V. magyar névtudományi konferencia előadásai I–II. Miskolc. 1995.08.28–1995.08.30. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai*.
- Várnai, J. Sz. (2005). *Bárhogy nevezzük... A tulajdonnév a nyelvben és a természetben*. Tinta Könyvkiadó.
- Internetes forrás:
- A Pallas nagy lexikona. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-pallas-nagy-lexikona-2/m-1120C/mara118F6/?list=eyJmaWx0ZXJzIjogeyJNVSI6IFsiTkZPX0xFWF9MZXhpa29ub2tfMiJdfSwgInF1ZXJ5IjogIlBcdTAwZjNsYSJ9>
- Utolsó megtekintés: 2023. december 20.

Poem titling in contemporary Hungarian children's poetry based on the anthology *Friss tinta!* (contemporary children's poems)

Erzsébet Gasparicsné Kovács

Apor Vilmos Catholic College, Vác, Hungary

Abstract

Several disciplines - linguistics, textual studies, nomenclature, literary studies or stylistics - are concerned with the study of the titles of literary works. The various approaches raise a number of issues: where do titles fit into the group of proper names? What is their function? What is their relationship to the literary text? What are their lexical, grammatical, stylistic characteristics? What factors influence the choice of literary titles? What impact can titles have on their recipients? Is it possible to identify a pronoun derivative in titling?

The paper examines the titles of 146 poems from the anthology *Friss tinta!* (Today's Children's Poems), published in 2005, partly on the basis of the aspects listed above.

Keywords: poem titles, lexical, syntactic, semantic features, function of poem titles



Júlia Hollóy¹

University of Pécs, Education and Society
Doctoral School of Education,
Pécs, Hungary

What is the Use of Literature Textbooks? – The Opinions and Experiences of Practicing Hungarian Language Teacheres about the Currently Available Literature Textbooks

Mire jók az irodalomtankönyvek?

Čemu služe udžbenici književnosti?

Abstract

The textbook is the primary medium for the curriculum and, due to its frequent use in class, is a fundamental element of the teaching-learning process, while in most cases it is supplemented by other teaching aids. This is also true for literature textbooks; however, the question arises as to whether the textbooks officially available in Hungary meet the demands of the 21st century.

The effectiveness of textbooks can best be assessed by asking their users, as teachers and students are the ones who handle them daily and view them as reference materials, aids, or task banks. In my research, I aim to gauge the opinions and experiences of Hungarian language teachers regarding the available literature textbooks through a questionnaire. First, I will ask respondents about the options offered in the textbook list, focusing not only on their satisfaction but also on their suggestions for expanding the list. Then, I will assess what role they attribute to the teaching tools, their criteria

¹ reti.olgi@gmail.com

for selection, and how decisions are made regarding the adopted textbook in their schools. Following this, the questions will explore the details of textbook usage, and then address the structure and organization of the books, the quantity of tasks, and overall usability.

The results of the research indicate a high level of dissatisfaction with the literature textbooks officially available in Hungary, whether concerning the tasks, the structure of the textbooks, or their practical applicability. The findings could potentially inform the development of a textbook list that takes into account the needs of the primary users of these textbooks.

Keywords: literature education, literature textbook, questionnaire, practicing teachers

The literature textbooks available today aim to fulfill a wide range of purposes as teaching tools. These objectives vary when it comes to students: supplementing and organizing the curriculum; assisting with (independent) learning; providing access to texts (text collections); and focusing on skill development. For teachers, the emphasis may be on preparing students for the maturity exam, teachability, and the clarity of supplementary materials, tasks, and text collections. However, it is in the interest of both groups that the textbook be transparent, well-structured, and organized, while also keeping in mind the requirements of modernity and the digital age. If this is not achieved, the teaching tool only partially meets the aforementioned goals and demands passive learning behavior from students: this is often why textbooks are viewed negatively (Issit, 2004).

The question arises whether textbooks are truly an indispensable tool for 21st-century literature education, and whether the available literature books meet today's professional methodological requirements. As György Fenyő D. points out (2022), this issue is not new; the trend of teaching literature without textbooks emerged in the 1960s and 70s, mainly due to the ideological nature of the teaching materials at that time. Perhaps the solution here is a middle ground: using textbooks tailored to the needs of the teacher and the student group, while considering the topic and objectives of the lesson. Additionally, it is worth highlighting the practical aspect of teaching materials, as they are accessible to students at any time. By rereading texts and reviewing illustrations, students can repeat and catch up with the group. From the teacher's perspective, using textbooks during lessons saves time, which can then be redirected to students needing more focused attention (Moate, 2021). Textbooks legitimize the curriculum, but they should remain supportive tools that assist in teaching, understanding, and reading literature, rather than transforming literature classes into courses on literary science. "A good pedagogical situation occurs when the teacher [considering the above – H.J.] decides for themselves which textbooks to select from an actual offering" (Fenyő D. 2022: 882), as schools and student groups with varying needs learn literature within an educational system, which requires a rich selection of textbooks.

The changes to the core curriculum in 2020 also affected the curriculum for the subjects of Hungarian language and literature in several ways (e.g., modifications to required authors). This alteration provided educational authorities the opportunity to rethink existing textbooks and update the current textbook list. As a result, certain textbooks were removed, such as Csilla Pethőné Nagy's *Irodalom 9* and *10 I-II*; earlier textbooks were made available in revised forms, such as *Színes irodalom 9*, the "B version," which features a new cover based on the work of Károly Mohácsy. Additionally, a new textbook was included in the list: the Catholic literature textbook². Although there are many advantages to the freedom of textbook selection, including maintaining professional standards, the possibility of tailored instruction for groups or individuals, and varied methodological strategies (Mithans and Grmek, 2020), the textbook list in Hungary today does not include all options. Instead, it allows for a maximum of three choices per grade level (Textbook List, 2021). This limited flexibility in textbook selection, combined with the prescriptive nature of the National Core Curriculum in many cases, points towards a centralized approach to literature education, which is unlikely to meet the diverse needs of various student groups and their teachers.

In addition to the previously discussed aspects, it is important to consider that a good textbook follows the functional shift that literature education is undergoing: the subject no longer solely serves as a cultural mediator or a provider of literary history, but instead forms the basis for communication and competency-based teaching focused on reading comprehension (Füzfa, 2011). This is linked to the transmission of digital culture, which adds nuance to the pedagogical function of a textbook (Fischer, n.d.), alongside features that promote learning direction and problem-solving thinking. In the case of literature, these features are complemented by the development of self-awareness and self-evaluative skills (Füzfa, 2021).

Research Data

The aim of the research conducted through the questionnaire is to create an overview of the textbook selection options and habits of Hungarian language teachers, their perceptions of the quality and usability of available textbooks, and the other tools they use in their work, whether for lessons or lesson preparation. The questionnaire includes both open and closed questions, depending on the current topic's needs. The compiled set of questions was shared digitally in several social media groups that gather Hungarian teachers, as well as among my colleagues and their networks, resulting in a total of eighty responses. The questions can be grouped into several categories: those assessing the options provided by the textbook list and related opinions; those discussing habits related to textbook selection; those focusing on the tasks within textbooks and their fulfilment; and those targeting usability.

² Gozdsza Anikó, dr. K. Sebestyén Nóra, Németh Tamás, dr. Osztrólczyk Sarolta, dr. Pelczér Katalin, Soósé dr. Veres Rózsa, dr. Vasas Géza: *Irodalom 9*. Szent István Társulat, Budapest, 2021.

The gender distribution of the questionnaire respondents is as follows: eight men (10%) and 72 women (90%). The majority of respondents are aged 51–65 years (46%), followed by the 41–50 age group (34%), then 31–40 years (17%), and finally, two educators aged 23–30 responded to the questions. Regarding teaching experience, 74% of respondents have been in the profession for more than 15 years (59 individuals), 15% have worked as Hungarian language teachers for 4–10 years (12 individuals), 5% are beginners with up to three years of teaching experience (4 individuals), and 6% have been teaching for 11–14 years (5 individuals). Respondents could choose from three types of schools: 48 indicated high schools (60%), 17 indicated both primary schools and high schools (21%), and 15 indicated vocational high schools (19%).

Although the sample is not representative, it is noteworthy to highlight the large number of female participants compared to males, reflecting the gender ratios in the teaching profession. According to a 2021 study (Varga, 2022), 80% of all full-time educators are women. Similarly, the age distribution of respondents is revealing, as most participants come from the over-50 age group, with a negligible number of young, beginner respondents. This mirrors the age distribution of teachers in the country, where nearly half were over 50 in 2020, and the proportion of teachers under 30 and those aged 30–39 significantly decreased between 2010 and 2019 (Varga, 2022).

Textbook List and Selection

First, we will examine the responses related to the textbook list, which will provide insight into the current available textbook options and how literature teachers choose their textbooks, whether they are satisfied with the available teaching materials, and if these materials meet their expectations.

Ninety-one percent of respondents choose their literature textbooks from the textbook list; however, more than half supplement their chosen book with another volume or additional resources. Only seven individuals stated that they do not select from the list, with one person not using a textbook at all, while the others work with durable textbooks accumulated from previous years' orders in the library. When asked if they are satisfied with the options provided by the textbook list, 83% responded negatively, 5% positively, and nine individuals indicated that there is at least one grade level where they are satisfied with the available options. Following this, respondents could list which textbooks they would like to see added to the list. Only 11 individuals (13%) responded that no additional publications are necessary, while all other responses mentioned one or more desired textbooks. Notably, the textbooks from Mozaik Publishing appeared in 39 responses, while the textbook series by Csilla Pethőné Nagy was mentioned in 35 responses.

Using the following open-ended question, I aimed to assess respondents' opinions on the role of the textbook. I categorized the responses into larger themes, with five main response elements occurring most frequently (Figure 1).

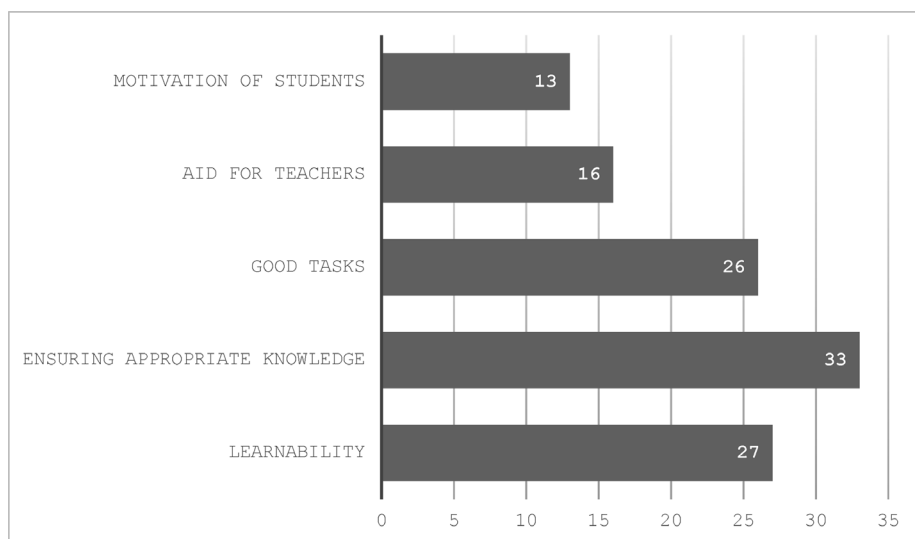


Figure 1. What is the role of textbooks?

As shown in the figure, the most frequently mentioned aspect is ensuring appropriate knowledge, which does not mean the same thing for everyone. However, it certainly refers to a body of information and texts that align with the age group, help navigate the world, and reflect the current state of literary studies. This allows the teacher the opportunity to select materials tailored to the needs of the group. Following this is the criterion of learnability, mentioned by 27 respondents, which, like the first aspect, consists of several layers. A textbook is considered learnable—that is, comprehensible and suitable for independent processing by a student—if it meets the following expectations from Eöry Vilma’s (2019) list: (1) it is economical, meaning it contains everything necessary without unnecessary embellishments; (2) it has a clear structure and is easily interpretable, making it suitable for independent study; (3) it aligns with the student’s cognitive and knowledge levels and interests; and finally, (4) its language is understandable and interpretable for the student. The third most frequently mentioned response element referred to the presence of good tasks, which benefits not only the students but also makes the teacher’s job easier if the available teaching materials contain a variety of tasks from which the educator can choose according to the specific teaching-learning situation. In the case of literature, we can speak of an extremely diverse set of tasks, from which task types can be applied that serve the focus or focuses of the given lesson (Fenyő D. 2022). Some responses in the questionnaire even called for introductory or concluding tasks related to the engagement–meaning–making–reflection (RJR) model (Pethőné, 2005) to be included in textbooks. Additionally, 13 respondents identified the motivation of students as a task for literature textbooks, suggesting that the materials should encourage further

thinking on acquired knowledge and raised questions. This is related to responses expecting textbooks to be engaging, address age-appropriate problems, develop creativity, and also assist in cultivating a reading and analytical attitude. Sixteen respondents emphasized the teacher's perspective on textbooks, highlighting that the teaching tool is primarily an aid for the teacher in both lesson preparation and delivery.

Following this, the participating educators were asked whether the available textbooks—specifically, those on the list—meet the tasks they identified. Figure 2. shows the distribution of responses, indicating that 67 individuals (84%) believe that the textbook list does not include textbooks that fulfill the parameters they specified. This is disheartening because, while the responses collectively model a complex and genuinely valuable textbook, when broken down individually, the respondents had low expectations. Many articulated only one or at most two of the aforementioned criteria as expectations, yet the examined teaching tools fail to meet even these few requirements.

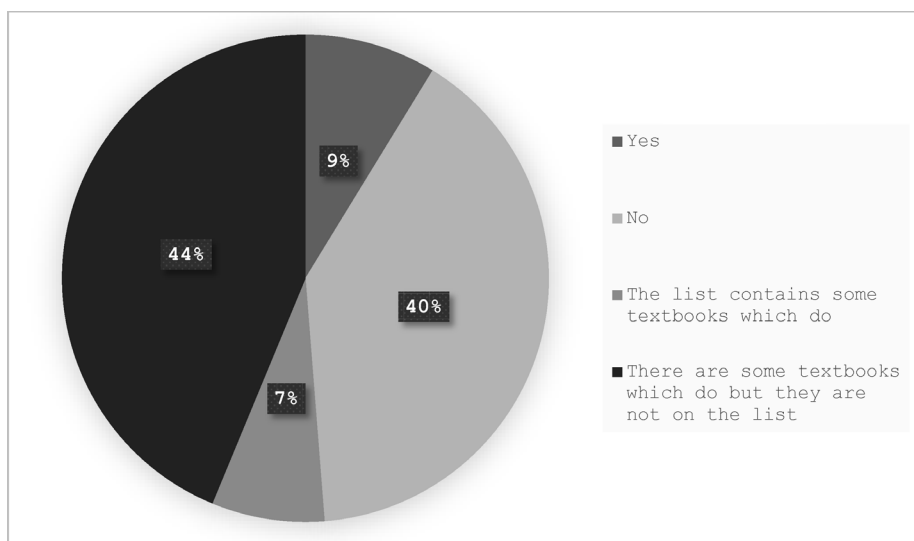


Figure 2. Do the textbooks available fulfill the task you require?

The responses also make it clear that there are textbooks that would meet the expectations of 44% of the participants; however, these textbooks are not available through the textbook list, meaning they do not reach the students. As a result, the majority of responding teachers work with teaching materials that do not meet their or their group's needs.

Following the options available in the textbook list, the questions examine how textbooks are selected, for which the respondents were asked to name the textbook

families they use. The question pertained to textbooks for grades 9–12, allowing respondents to indicate multiple textbooks from the list, as the textbook family in use can vary by grade level. Among the options was the textbook series by Csilla Pethőné Nagy, as the 11th and 12th-grade books were still available on the list at the time of the questionnaire, and many schools also utilize a practice of durable textbooks. Twenty-seven respondents indicated the mentioned textbooks, with 24 respondents each using the OFI—New Generation Textbooks and textbooks written in the spirit of the 2020 National Curriculum, published by the Educational Authority—specifically the “A” version for 9th and 10th grades. The 2020 revised textbook by Károly Mohácsy, referred to as the “B” version by the Educational Authority, is used by 22 respondents, while the “Catholic” textbook, written only for 9th grade at the time of the survey, was chosen by 14 respondents.

In response to the question of whether the participating teachers are satisfied with the ordered textbooks, 40 indicated “partially yes,” 34 answered “no,” and 6 answered “yes.” Further questions exploring the reasons for partial satisfaction will follow, but it is striking that nearly half of the respondents are clearly not content with the teaching materials available to them.

In addition to the limitations of the textbook list, I deemed it important to inquire about another external factor influencing textbook selection: the impact of colleagues, working groups, and school leadership, as these can also be significant in the decision-making process. The overwhelming majority of responses to the open question revealed that the same textbook family is used across working groups—66 respondents (83%) indicated this. Many provided additional context to their simple “yes” answers, with 4 noting that they use durable textbooks, which restricts their choices; 13 referred to the uniform decision-making process regarding the use of the same textbook; and 4 justified their choice by citing the requirements for the final exam, which necessitates ordering the same textbooks. However, it is disheartening that only 12 respondents stated they can freely choose from the options provided by the list based on their own preferences, while in two cases, the working group leader selects the literature textbook, and for 5, the school leadership makes that decision. Even in the case of the working group leader, it is questionable on what basis they consider themselves more competent than the subject teacher in assessing which teaching materials are most suitable for a given group or class; the leadership certainly has no insight—even as a Hungarian language specialist—into the factors influencing the selection process. The issue of funding also arises in the responses, with four participants openly stating they are encouraged to choose cheaper textbooks, while elsewhere, those who wish to use a different option must rely on the library’s collection.

From the above, it is clear that the criteria introduced at the beginning of the paper are the least considered when selecting teaching materials, meaning that personalized education tailored to the needs of individuals or groups is unlikely to be realized, not to mention the personal preferences or professional opinions of educators.

Details on the Use of Textbooks

In this section, we will examine characteristics related to textbook use, including the frequency of use, the most commonly used textbook units, whether for teaching and learning processes or for lesson preparation. We will also discuss supplementary materials that may accompany classroom work and its planning.

The first question, which allowed for multiple answers, pertained to the frequency of textbook use during lessons. The responses are illustrated in figure 3. It is clear that nearly half of the teachers participating in the research (48%) primarily reach for the textbook due to the text collection it provides, as it is not expected that students have texts related to the current topic at hand. Thirty-nine percent indicated that they mainly recommend the textbook for independent study, using it less for other purposes, while 25% use it no more than 1-2 times per lesson. Nineteen percent rely on it significantly, using it multiple times in each lesson by actively discussing textbook texts and tasks, whereas 18% only assign homework from it, and 11% do not use it at all during lessons. These responses suggest that for many, the textbook's most important function is as a collection of texts, which in several publications may be published as a separate volume. Therefore, the textbook itself might not even be necessary for classroom work.

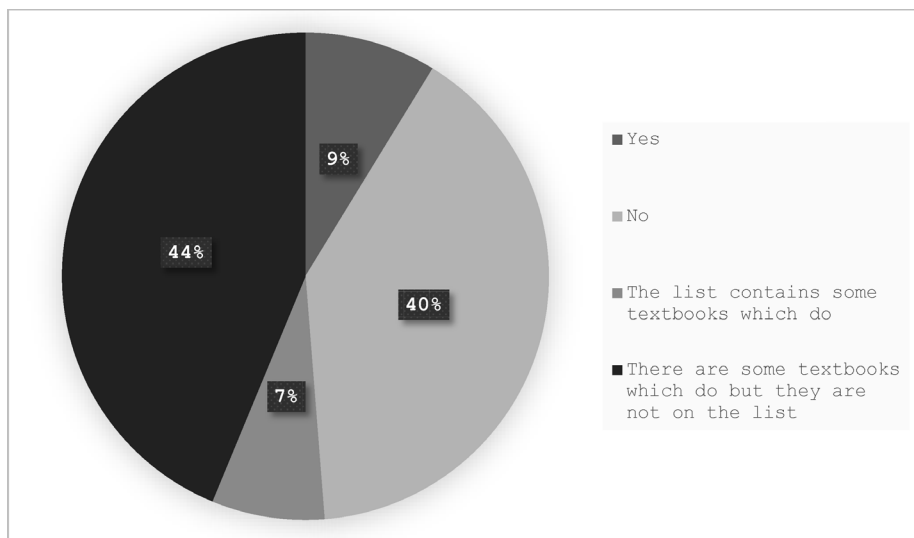


Figure 3. How often do you use textbooks during lessons?

In the next two questions, we focused on the textbook units used for lesson preparation and supplementary materials beyond the textbook. In both cases, teachers could select multiple answers and add comments after the provided points. Among the components of the textbook, most respondents indicated the texts from the text

collection (70%), which supports the previously discussed satisfaction theme, highlighting the text collection as perhaps the most valuable function of the available textbooks—it plays a significant role in lesson preparation as well. This is followed by tasks and questions, chosen by 56%, and then images and illustrations, as well as interpretative explanations, which 44% found useful for planning. Forty-one percent also use glossaries and explanations, while one respondent reported using all these units during their preparation. Two additional responses indicated that they read the textbook for knowledge acquisition but do not base their lesson structure on it. Sixteen percent stated that they do not use the textbook at all in lesson planning. Beyond the textbook, the supplementary materials utilized by respondents during preparation are overwhelmingly dominated by online sources, with 94% indicating they use these. This is followed by personal notes (70%), then academic literature (63%), and half of the respondents use the content from previously listed textbooks (56%).

The responses to the two questions related to lesson preparation indicate that teachers seek assistance and structure when planning their lessons, as they work from a variety of sources. Many take out the current literature book before each class, while others draw from previously familiar materials. However, the most utilized part of the currently available textbooks is the text collection, alongside a significant role for online sources. I find it notable that more than half of the participants revert to those familiar (and apparently more practical, applicable) textbooks that are no longer available for ordering in public education. This raises the question of why these publications, which likely elicit greater satisfaction, can no longer be chosen. Furthermore, if they somehow find their way back into the classroom in practice, does the reduced selection available in the textbook list still achieve its intended goals?

Usability and Satisfaction

The next section, which also concludes the research, addresses the usability of textbooks and seeks to assess whether respondents are satisfied with various aspects, including the chapters, tasks, and the overall approach and structure of the textbook.

In the first question of this section (Which part of the textbook you use are you satisfied with?), respondents could select multiple answers and add their own ideas. This latter practice yielded a particularly important result, as one of the possible responses—indicating dissatisfaction with the textbook as a whole—was not included, yet 16 participants felt it relevant to mention. Most respondents expressed satisfaction with the sections on concepts and their definitions (29 respondents, 36%), followed by 27 respondents (34%) who indicated satisfaction with illustrations and images, as well as excerpts from the text collection. Tasks and questions were deemed satisfactory by 24 respondents (30%), while 16 respondents (20%) found the explanatory texts adequate. These results also suggest that the textbooks used in lessons do not fulfill their intended function. Even the unit reflecting the highest level of satisfaction—containing concepts and definitions—was indicated by less than half of the respondents. This is notable because a textbook's most critical components are unlikely to be a dry, unattractive list of concepts from a student's perspective.

The next two questions focus on the structure of the textbook and satisfaction with that structure. In the methodological handbook for her textbook series, Pethőné Nagy Csilla (2005) describes learning as a personal process, grounded in a discourse between the student and their peers or teacher, or even the text itself. This discourse encourages independent thinking, allowing the student to construct an expanding, evolving body of knowledge and a personal interpretative framework, enriched by experiences of change and conscious observation. Pethőné suggests that as a framework for the teaching-learning process, the fundamental elements of learning organization and planning should build on existing knowledge and (personal and reading) experiences. This allows for the embedding of new knowledge, engaging the student interactively and reflectively in the workflow. This approach facilitates the development of a reader-centered literature lesson, where students perceive the questions raised by literature as close to them and relevant. One possible framework for this is the previously mentioned RJR model, which can easily be integrated into the learning support process. Therefore, I asked the literature teachers participating in the research whether the structure of the lessons in the textbook they use follows the engagement—meaning-making—reflection model. Eleven respondents (14%) answered yes, while 26 respondents (33%) indicated that it mostly follows the model; however, 43 respondents (54%) did not perceive this structure in the textbook chapters. The next question in the questionnaire relates to whether teachers are satisfied with the textbook's structure, given this understanding. The responses are distributed as follows (Figure 4).

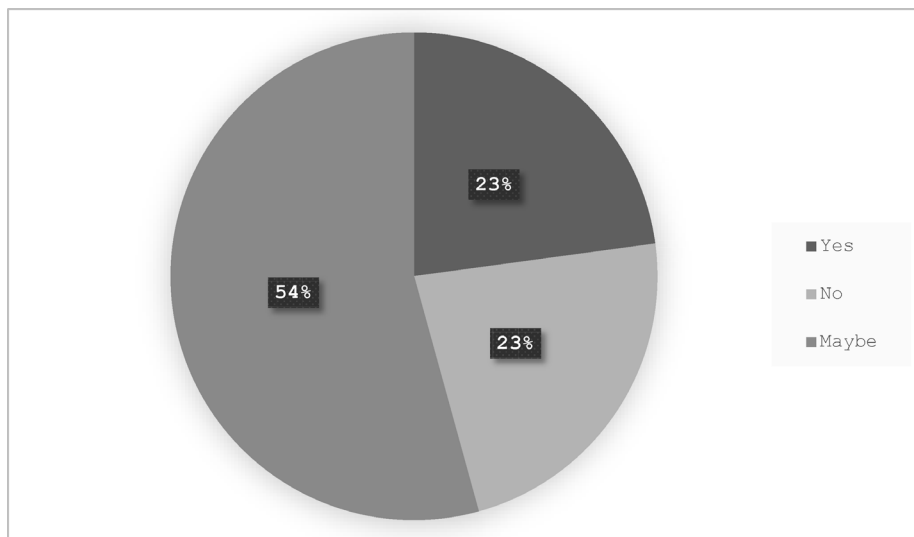


Figure 4. Are you satisfied with the structure of the textbook you use?

The questionnaire includes three questions regarding the evaluation of tasks included in textbooks. The first question aimed to assess satisfaction with the quantity of tasks, to which respondents could answer either yes or no, and also provide their own input. Thirty percent of respondents answered yes to the question of whether they are satisfied with the number of tasks in the textbook, while 57% indicated they are not satisfied. The remaining 17% provided individual responses: four respondents do not use the textbook, making the question irrelevant for them; three are partially satisfied, depending on the curriculum and group; and one emphasized the importance of publishing a teacher's manual and answer key. The second related question elaborates on the first by expanding the yes/no answers to four selectable options that examine the quantity, variety, and quality of tasks. Respondents could select multiple answers and add their own points if they felt it necessary.

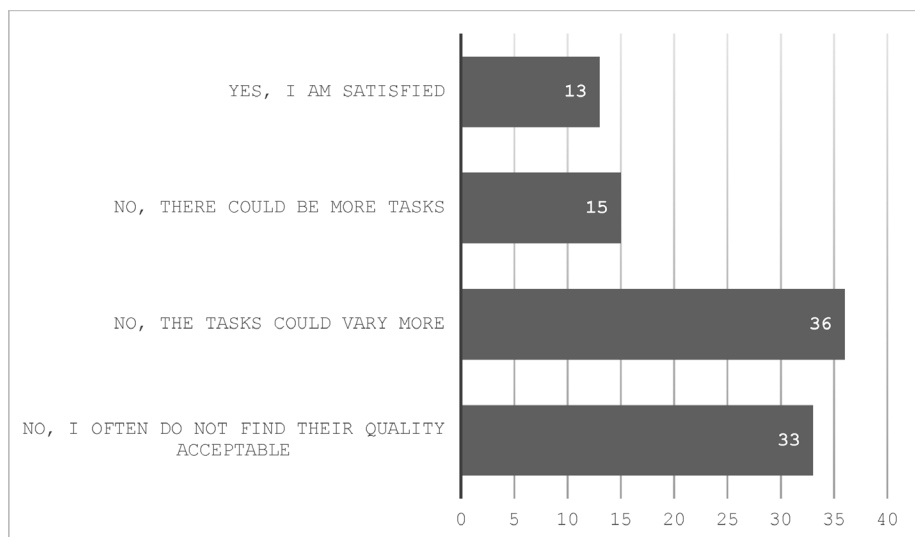


Figure 5. Are you satisfied with the quantity, the variety and the quality of the tasks and questions in the textbook you use?

As shown in Figure 5, 13 respondents (16%) expressed satisfaction with the tasks and questions, while everyone else provided some form of criticism on the topic. The majority cited a lack of variety in the tasks (44%), and nearly as many questioned their quality (40%). This is a notably high proportion, especially considering that quality is the most important criterion among the three aspects of the question. Fewer, but higher-quality tasks are more valuable than numerous tasks that are barely usable. Variety plays a crucial role in motivating students and shaping engaging, relatable literature lessons, yet the responses indicate that current textbooks are not excelling

in this regard, according to educators. Given the significant role that students’ prior knowledge plays in the learning process (Urbán, 2023), it is essential that the tasks, questions, and texts in the textbook support the emergence and organization of this knowledge, thereby helping students recognize its importance. Prior knowledge and experience can also serve as a connecting force among students, ideally encouraging the development of classroom dialogues. With this in mind, I aimed to assess with the following question how the teaching materials used by respondents build on students’ experiences and prior knowledge and how they support the formation of dialogues. Figure 6. clearly shows that respondents predominantly feel the absence of texts, tasks, and questions that are genuinely written for their intended age group, raising relevant issues based on high school students’ experiences, thus serving as a foundation for classroom dialogue.

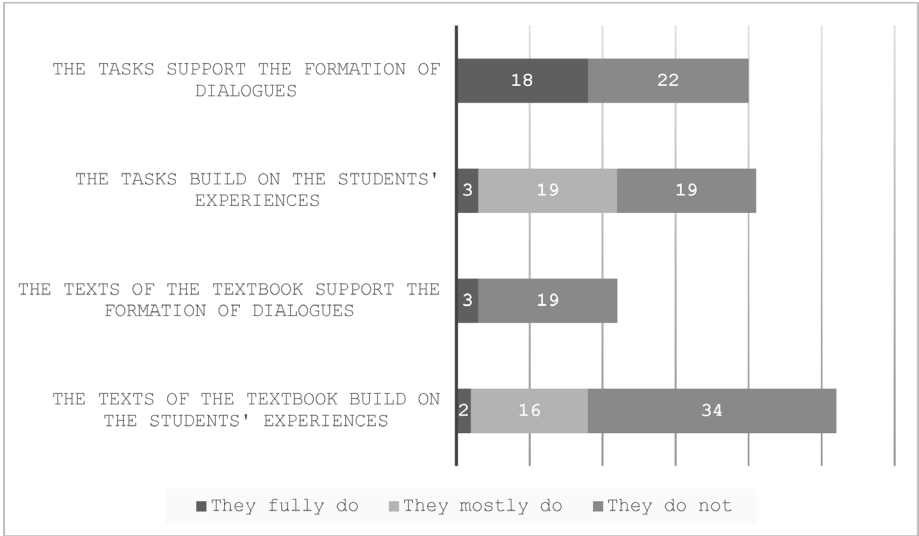


Figure 6. How do the texts and tasks of the textbook you use build on students experiences and prior knowledge and how do they support the formation of dialogue?

In conclusion, I wanted to find out if there are any aspects or perspectives that the participating educators feel are missing from the textbook family they use. In this open-ended question, respondents could provide any answer, and the resulting thoughts and ideas can be organized into the following findings (Figure 7). Many expressed that, under the circumstances, they are satisfied; however, they noted that the National Core Curriculum and the framework curriculum limit the possibilities of textbooks, and within those confines, they do not expect more from teaching materials than what is currently available. It is evident, however, that several respondents

mentioned the lack of relevance, pointing out that there are no texts that students find engaging, which would represent contemporary literature and raise motivating questions and issues relevant to students in the classroom. Additionally, the painful absence of contemporary literature and the low representation of female authors were also highlighted. One person mentioned missing the implementation of modern pedagogical practices, another emphasized the need for a propaganda-free, objective perspective, and there was also someone who suggested that questions deviating from the norm, average, or majority should be included in the textbook offerings.

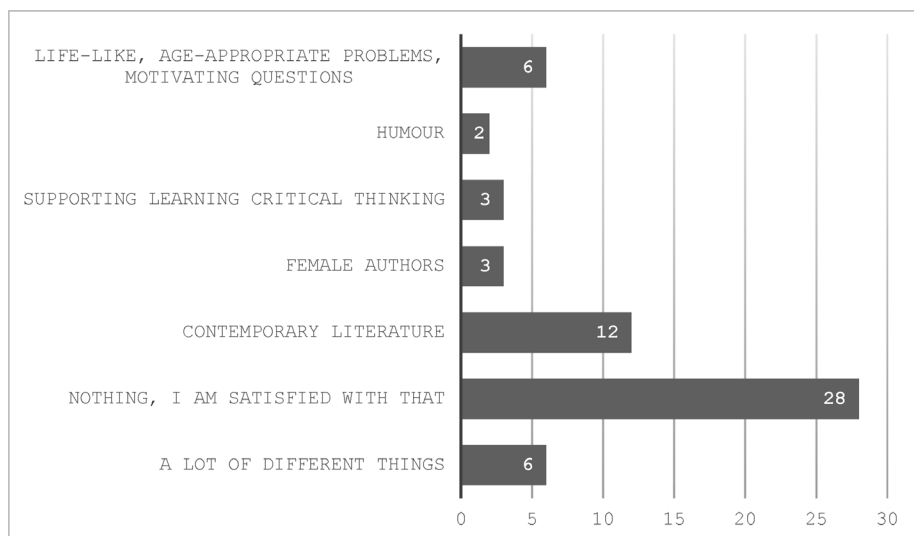


Figure 7. What kind of aspects or perspectives are missing from the textbook you use?

Summary

The responses received indicate that teachers who use textbooks in their daily practice are dissatisfied with many aspects of the available teaching materials, primarily feeling that the options provided in the catalog are insufficient. Most make their selection based on students' needs, while features that facilitate the teachers' work are secondary. Thus, most educators require textbooks that support learnability and appropriate knowledge content, yet 84% believe that the items on the textbook list do not meet these criteria. It is alarming that the expected characteristics of an ideal textbook—such as good tasks, motivating content, and learnability—are not realized in the available publications. However, it has become clear that there exists literature textbooks that aligns with these criteria, but these are not among the books available

for order. This raises the question of why the books most suitable for users are not accessible, especially since nearly half of the respondents express dissatisfaction with the textbooks they use.

Questions regarding textbook selection revealed that 83% of respondents use the same textbook within their professional community, a practice rooted in various reasons (budget, use of permanent textbooks). However, only 15% can choose freely, and in seven cases, their superiors make the final decision. I find this unacceptable, as even community leaders—and certainly the administration—lack sufficient insight into the factors influencing textbook selection for a given group, such as group composition, motivation, work pace, and prior knowledge. This occurs in a system where the textbook list included only three items for the 9th grade at the time of the research.

Regarding classroom use, the data shows that 48% of participating literature teachers primarily reference the textbook's text collection during lessons, and in many cases, the textbook itself is not even consulted, especially if the text collection is published as a separate volume. The tasks offered by the textbooks also left respondents feeling dissatisfied, with 57% indicating that they find the available quantity lacking; even more concerning is that 84% question the diversity and quality of the tasks. Unfortunately, a greater proportion of respondents miss relevant questions, topics, and problem statements for high school students than those who express satisfaction in this area. The participating teachers noted that realism, contemporary texts, humor, and the fostering of critical thinking are often absent from the available teaching materials.

In light of these insights, it would be worthwhile to rethink the options offered by literature textbooks for grades 9–12, as well as the practices surrounding textbook selection. It matters what tools are placed in the hands of teachers educating high school students daily and how they receive support to discuss questions related to life and the challenges of the modern world with their students.

References

- Eőry Vilma (2019): A tankönyvek nyelviségének identitáslakító, a tanulásban és az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepe. *Új Pedagógiai Szemle* 2019/ 5–6. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tankonyvek-nyelvisegenek-identitasalakito-a-tanulasban-es-az-anyanyelvi?abstract#main-content> (Assessed: 19 August 2024.)
- Fenyő D. György (2022): Az irodalomtanítás módszertana – Éthosz és praktikák. Tea Kiadó, Budapest
- Fischerné Dárdai Ágnes (n.d.): A tankönyvek megítélésnek minőségi paramétereit. old.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/.../a_tankonyvek_minosegi_parameterei.rtf (Assessed: 02 February 2022.)
- Fűzfa Balázs (2011): Irodalom 09_10_11_12/ tanári útmutató. Krónika Nova, Budapest. <https://mek.oszk.hu/20500/20558/20558.pdf> (Assessed: 04 October 2024)
- Issitt, J. (2004): Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33(6), 683–696. <https://doi.org/10.1080/0046760042000277834> (Assessed: 04 October 2024.)
- Köznevelési tankönyvjegyzék (https://www.oktatas.hu/koznevelis/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek) (Assessed: 07 November 2021.)
- Mithans, M., & Grmek, M. I. (2020): The use of textbooks in the teaching-learning process. *New horizons in subject-specific education - Research aspects of subject-specific didactics*. University of Maribor, 211–227. https://www.researchgate.net/publication/342641993_The_Use_of_Textbooks_in_the_Teaching-Learning_Process (Assessed: 04 October 2024.)
- Moate, J. (2021): Seeking understanding of the textbook-based character of Finnish education. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 353–365. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1896341> (Assessed: 04 October 2024)
- Pethőné Nagy Csilla (2005): Módszertani kézikönyv. Korona Kiadó Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/modszertani_kezikonyv_001-372.pdf (Assessed: 20 August 2024)
- Urbán Péter (2023): Az irodalmi szövegek értelmezése mint tanulás – Az irodalomtanítás egy konstruktivista modellje. Doktori (PhD) értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/120/1/Urban_Peter_disszertacio_2023.pdf (Assessed: 04. October 2024.)
- Varga Júlia (2022): A közoktatás indikátorrendszere. Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf (Assessed: 08. 11. August 2024.)

Mire jók az irodalomtankönyvek?

Hollóy Júlia

Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
Pécs, Magyarország

Absztrakt

A tankönyv a tananyag elsődleges hordozója, gyakori tanórai használata miatt alapeleme a tanítás-tanulás folyamatának, mindamellett, hogy legtöbb esetben kiegészül egyéb tanítási segédletekkel is. Nincs ez másként az irodalomtankönyvekkel sem, azonban felmerül a kérdés, hogy a jelenleg Magyarországon elérhető, azaz az iskolák által rendelhető tankönyvek megfelelnek-e a 21. század kívánalmainak?

A tankönyvek hatékonyságát leginkább az őket használók megkérdezésével lehet megállapítani, hiszen a tanárok és diákok azok, akik nap mint nap kezükbe veszik és támpontként, segédletként vagy feladatbankként tekintenek rájuk. Kutatásomban kérdőív segítségével szeretném felmérni a magyartanárok véleményét, tapasztalatait az elérhető irodalomtankönyvekkel szemben. Ehhez először a tankönyvjegyzék kínálta lehetőségekről kérdezem a válaszadókat, az elégedettség mellett a lista kiegészítésével kapcsolatos ötleteik kerülnek előtérbe, majd felmérem, milyen feladatot tulajdonítanak a taneszköznek, milyen céllal választanak, az iskolájukban hogyan döntenek az alkalmazott tankönyvről. Ezt követően a tankönyv használatának részleteit járják körbe a kérdések, majd a könyvek felépítése, rendszerezettsége, a feladatok mennyisége, azaz a használhatóság kap helyet.

A kutatás eredményei magasfokú elégedetlenséget mutatnak a Magyarországon hivatalosan elérhető irodalomtankönyveket illetően, legyen szó a feladatokról, a tankönyvek felépítéséről vagy éppen gyakorlati alkalmazhatóságukról. Az eredmények felhasználhatók volnának akár egy olyan tankönyvlista kialakításánál, amely a tankönyvek elsődleges használóinak igényeit figyelembe véve épül fel.

Kulcsszavak: irodalomoktatás, irodalomtankönyv, kérdőív, gyakorló tanárok

Évkönyv, 2024, 19(1), 31–44
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2024.3
ETO/YDK/UDC: 37.091.12”20”
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2024. 09. 26.
Az elfogadás időpontja: 2024. 11. 08.



Tóth Renáta¹

Homokszentgyörgyi I. István Általános Iskola
Homokszentgyörgy, Magyarország

Pedagógusgenerációk és az iskolai szervezeti klíma: az X és Y generációs pedagógusok nézőpontjainak feltárása az oktatásban

Generacije nastavnika i organizaciona klima škole: istražujući stavove
nastavnika generacije X i Y u obrazovanju

Generations of teachers and the organizational climate in schools:
Exploring the perspectives of Generation X and Y teachers in education

Absztrakt

A 21. századi munkaerőpiacon az Y-generációs munkavállalók nagy számban vannak jelen, ami napjainkban is kihívást jelent az emberi erőforrás szakemberek számára, különösen az oktatási szektorban. Tanulmányom célja a 21. századi iskolai szervezeti klíma és annak jellegzetességeinek feltárása az Y-generációs pedagógusok szemszögéből. Kutatásom fókuszában az iskolai szervezet klímájának változása áll, valamint hogy hogyan ítélik meg az Y-generációs pedagógusok az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját, illetve ez különbözik-e az X-generációs pedagógusok megítélésétől. A kutatás során 330 fő pedagógus véleményét elemeztem. Eredményeim hasznos információkkal szolgálhatnak az oktatási intézmények vezetőinek, és hozzájárulhatnak a jövőbeni kutatásokhoz, különösen a klímatesztek fejlesztéséhez az Y-generáció igényeit is figyelembe véve.

Kulcsszavak: generációmenedzsment, oktatás, szervezeti klíma

¹ tothrenata.hr@gmail.com <https://orcid.org/0009-0002-9255-853X>

Bevezetés

A 21. századi munkaerőpiacon a korábbi generációk mellett nagy számban jelen vannak az Y-generációs munkavállalók is. Az emberi erőforrás menedzsment kihívásai közé tartozik napjainkban is ezen munkavállalók felkutatása, motiválása. A generációs különbségek szembetűnőek: az álláskeresési szokások, a digitális munkakultúra, a munkahelyváltás, a lojalitás, a javadalmazás, a munkakörülmények területén, valamint a vezetőkkel és a kollégákkal szemben tanúsított attitűdökben. A legfontosabb számukra az elismerés, a tervezhető és azonnali karrier, a pénz, illetve a számukra megfelelő munkahelyi klíma. Nemcsak a különböző szervezeteknél okoz ez problémát, hanem a közszférában, ezen belül az oktatás területén is. Az oktatás minőségét legjobban a pedagógus munkája határozza meg, amelyhez napjainkban elengedhetetlen, hogy a pedagógusok rendelkezzenek a hazai és nemzetközi kompetenciamodellekben leírtakkal (Falus és mtsai., 2006; ISTE NETS-T 2000; ISTE NETS-T 2008; Horváth, 2020), megfelelő digitális írástudással, és folyamatosan fejleszteniük kell digitális kompetenciájukat, módszertani kultúrájukat és ötletgyűjteményeiket is. Meg kell felelniük a társadalom, az intézmény, a tanulók és a pedagógus kollégák elvárásainak is (Tóth, 2013, 108.).

Tanulmányom célja annak feltérképezése, hogy milyen a 21. századi iskolai szervezet klímája és jellegzetessége az Y-generációs pedagógusok aspektusából. Milyen né vált az iskolai szervezet klímája napjainkra? Milyennek ítélik meg az Y-generációhoz tartozó férfiak és nők az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját? „Barát-ságosabbnak” ítélik-e meg az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját az X-generációs pedagógusok, mint az Y-generációs pedagógusok? Elégedettebbek-e az iskolavezetés és intézményvezető tevékenységével az X-generációs pedagógusok, mint az Y-generációs pedagógusok?

Y-generáció a munkaerőpiacon

Ezek a generációkként különböző jegyek nemcsak viselkedésüket határozzák meg, hanem a munkahellyel szembeni elvárásaikat is (Gonda, 2015). A „digitális nemzedék” első hullámát képviselő Y-generáció megjelenése a munkaerő-piacon komoly kihívást jelent a munkaadók és az emberi erőforrás menedzserek számára. A fiatal munkavállalók értékrendje, elvárásai, attitűdje, motivációja, célja, személyiségjegyei mások, mint az előző generációké volt és ez a munka területén is releváns (Szlávicz és Szakál, 2013). A humánerőforrás szakemberek úgy vélekednek, hogy a legnagyobb problémát az jelenti, hogy egyre nehezebb megtalálni és főleg megtartani azokat a tehetséges, fiatal munkavállalókat, akikkel a szervezet sikeres lehet, mert az Y-generáció tagjai már befolyásolni akarják, hogy „hol, mikor, mennyit és mit dolgoznak”. Meg kell találni az optimális megoldást, hogyan lehet átalakítani a céget úgy, hogy megfeleljen ezeknek az igényeknek (Taskó, 2016, 26).

Milyen tevékenységek vannak, amelyek az Y-generáció igényeit is figyelembe veszi? Az emberi erőforrás menedzsment kihívásai közé tartozik napjainkban is többek között az Y-generációs munkavállalók felkutatása, motiválása és megtartása.

A munkakörtervezés kiemelten elsődleges szerepet kap e generáció elvárásainak kielégítésekor, mert számukra a munka–magánélet egyensúlya különösen fontos (Szlávicz és Szakál, 2013). A humán erőforrás szakembereknek tudatában kell lenni annak, hogy az Y-generáció esetében már nem elegendő a korábban megszokott gyakorlatokat és HR-eszközöket alkalmazni, hogy megtartsák őket (Szlávicz és Szretykó, 2013). Így elsődleges feladatuk, hogy olyan tartalmas, kihívást jelentő feladatokat adjanak, pontos utasításokkal ellátva, amelyeket önállóan is, döntési szabadságot kapva meg tudjanak oldani. A változásokat szinte követelik, a monotóniát nem kedvelik, ezért a projekt alapú munkavégzés megfelelőbb számukra (Szlávicz–Szakál, 2013). Elvárják, hogy őszinte, valós idejű, rendszeres visszajelzést kapjanak arról, hogy melyek a pozitívumaik és mely kompetenciáikat szükséges fejleszteniük (Taskó, 2016). Nehezen tűrik a régi szabályokat, a túl hosszú munkaidőt, a túlzott szabályozást, a barátságtalan klímát (Csutorás, 2016). Úgy látják, hogy túl hosszú idő szükséges ahhoz, hogy a „karrierlétrán” feljebb léphessenek, ez gyakran frusztrálja őket. Ez megoldható azonban a karriersávok növelésével (Taskó, 2016). Elsődleges, hogy olyan munkakörnyezetet alakítsanak ki számukra, amely elvárásaiknak megfelelően szórakoztató, „open-office” munkaszobákkal, IKT-eszközökkel, folyamatos elismerésekkel, megfelelő bérezéssel, egyéb juttatásokkal, jóléti szolgáltatásokkal, képzési és karrierlehetőségekkel és nem utolsósorban olyan vállalati értékekkel, melyekkel azonosulni tudnak. Megtartásuk érdekében mindenképpen fontos, hogy rendszeresen vizsgálják elégedettségüket, megkérdezzék véleményüket helyzetükről (Csutorás, 2016, 97). Munkához való hozzáállásuk eltérő értékrendjük miatt különbözik az előző generációétól, mert ők már nem „engedelmes munkaerők”, akik az életvitelüket igazítják a munkájukhoz, mint például az X-generációsok, akik úgy vélték, hogy a munka az egzisztencia megteremtéséhez szükséges, hanem számukra fontosabb, hogy egyensúlyban tudhassák munkájukat és magánéletüket (Csutorás, 2016, 96).

A munkaerő-biztosítás tekintetében a hatékony toborzás feltétele, hogy a munkaadók tisztában legyenek az Y-generáció elvárásaival. Mit várnak el a munkaadóiktól? Biztos munkahelyet, barátságos munkahelyi klímát, gyors karrierlehetőségeket, pozitív referenciát a későbbi munkák során, teljesítmény alapú bért, folyamatos továbbképzéseket, vezetői pozíciót (Szlávicz és Szakál, 2013), leginkább formalitásoktól mentes munkakörülményeket, ahol jól érzi magát (Szretykó, 2013). Továbbá elvárásaik közé tartozik a biztos munkahely, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy többségüknek az elköteleződés egy szervezetnél alig egy év. Ez alatt viszont törekszenek arra, hogy minél több tapasztalatot szerezzenek és olyan kompetenciákat fejlesszék, amelyekkel a későbbiek folyamán megfelelőbb munkahelyet tudnak találni (Csutorás, 2016). Ha a munkaadójuk mindezeket az elvárásokat nem biztosítja számukra, azonnal képesek váltani, továbblépni alacsony lojalitásuk miatt (Szretykó, 2013). Amíg az X-generáció úgy tervezett, hogy életében kettő-három munkahelye lesz, addig az Y-generációsok

akár hat-hét munkahellyel is tervezhetnek (Kun, 2017). Nem akarják betartani a „7/24” munkaidő elvárásait, mint az X-generációsok (Taskó, 2016), amely azt jelenti, hogy: „a hét minden napján és a nap minden órájában munkakészültségben kell lenni” (Gonda, 2015, 23). Az Y-generációs munkavállalók ezt „kizsákmányolásnak” tekintik (Taskó, 2016). Munkahelyre való belépésükkor „hatékony lehet pályaaorientációs program, új belépőképzés, mentori és rotációs rendszer keretében megismertetni a szervezetet és tevékenységét, a karrierlehetőségeket, hogy megteremtsük az elkötelezettség alapjait” (Csutorás, 2016, 103). Elérésükhöz 21. századi innovatív toborzási eszközök szükségesek, melyek közül a legelterjedtebbek: „felhő toborzás, a jelentkező követő rendszer (ATS), a közösségi média és a virtuális állásbörze” (Szretykó, 2013, 59).

A képzés és fejlesztés szintén hozzájárul az Y-generáció megszerzéséhez és megtartásához. A képzés és fejlesztés nemcsak a fiatal munkavállalók számára kulcsfontosságú, hanem a munkaadóknak is. A folyamatos, egyéni és csoportos továbbképzések biztosítása, mentori, coaching programok, akadémiai képzések keretében, melynek jellemzője a „hallgató-központú oktatás, a multimédiás eszközök használata, csoportmunka, aktív tanulás, a kritikai gondolkodás ösztönzése és proaktív hozzáállás”. Fontos még a karrierfejlesztések biztosítása is (Szlávicz és Szakál, 2013, 54). „A tanulás alapvető kompetenciának számít a munka világában, mert fenntartható versenyelőny forrása.” Az Y-generáció „eltérő tanulási mintázata miatt” a munkahelyi tanulás értelmezése is megváltozik. Ezeket a képzéseket rendszerint a formalitás jellemzi, de „nonformális és informális tanulási lehetőségként is értelmezhetők”. A szervezeteknek olyan valódi vagy akár virtuális környezetet kell kialakítaniuk, amelyek biztosítják a munkavállalók „tanulási szabadságát, a csoportos tanulás önszerveződésének lehetőségét”. Ahhoz, hogy ezt professzionális módon kivitelezhessék, tudásmenedzsmentet szükséges alkalmazniuk (Stéber és Kereszty, 2016, 21, 26, 27).

A javadalmazási rendszer aspektusából az Y-generáció esetében a teljesítményalapú bérezés, a rövid távú ösztönzők hatásosak. „A javadalmazási rendszer külső és belső igazságossága is nagyon fontos.” Figyelembe kell venni a munkavállalók „felelősségvállalását, a stratégiai célokhoz való hozzájárulását és a demokratikus vezetési stílus és a szervezeti kultúra kialakításában vállalt szerepét”. Célszerű nem anyagi javadalmazás és cafeteria alapú juttatásokat is létrehozni.

A vezetési stílus a fiatal munkavállalók elégedettségét döntően befolyásoló tényező, mely motivációjukat, lojalitásukat meghatározza. A menedzsereknek támogatniuk kell őket, pontos, világos utasításokat adva, de biztosítva szabadságukat. A vezető feladata többek között, hogy állandó visszajelzést adjon és hatékonyan segítse a fiatalok kooperációját más generációs munkavállalókkal. Támogassa kreativitásuk, tehetségük kibontakozását, fejlődését, és hogy részt vehessenek a döntéshozatalban is, valamint, hogy legyen előrelépési lehetőségük (Szlávicz és Szakál, 2013, 54-55). Nem utolsósorban, hogy a vezetők példaképként szolgáljanak számukra (Szlávicz és Szretykó, 2013). A munkát kereső fiatalok a szervezet arculatát a „munkaadói márka hatékony kommunikációján keresztül ismerik meg, és ezen keresztül vonhatók be a szervezet életébe”. „A munkáltatói márkaépítés egy proaktív, pon-

tosan előre deklarált metódus szerint zajló folyamat, amelynek során a szervezet felismeri, hogy mitől lehet vonzó a munkaerő-piac számára. Irányultsága szerint belső, szervezeti és külső, munkaerő-piaci igényeket takar.” Minősége pedig meghatározza azt, hogyan teljesít a munkavállaló és milyen munkavállalói csoport az, amelyet be tud vonni a szervezet. A humánerőforrás szakemberek újabb kihívása, hogy a fiatal nemzedék „munkahely kiválasztása hasonló kritériumrendszer szerint történik, mint a hasznélvezeti eszközök esetében, márkák szerint”. Szervezeti oldalát nézve a „munkáltatói márka képezi az alapját az innovatív toborzási megoldások elindításának, a foglalkoztatás fenntartásának”. Toborzáskor növekszik a jelentkezők száma, „magasabb minőségű jelöltekkel foglalkozhatnak a kiválasztás során”. A munkáltatói márka kialakítása „szervezetspecifikus” legyen és feleljen meg a munkaerőpiacon részt vevők jellemzőinek. Nő a motiváció és a teljesítmény, a tudás. A fiatal generáció „fogékony” lesz a márkára, erősebbé válik a tervezeti kultúra, a szervezet versenyelőnybe kerül, a fluktuáció pedig csökken (Biba és Szabó, 2015, 17). Más generációkhoz képest az Y-generáció hátrányos helyzetűnek mondható az igények tekintetében.

A szervezetek nyitottak lennének a határozott idejű vagy részmunkaidős alkalmazásra, de a fiatalok inkább a teljes munkaidős formát preferálják. A generációk a munkahelyen „gyakrabban kerülnek egymással interakcióba”. Feszültség forrása lehet, hogy az idősebb generáció úgy gondolja, hogy a fiatalok „a helyükre pályáznak”, míg a fiatalok „az idősebbek mielőbbi távozásában bíznak”. Miközben a vezetésnek, a menedzsmentnek ezeket a konfliktusokat is hatékonyan kell kezelniük, azt is szem előtt kell tartaniuk, hogy az inkább idősebb generációra jellemző „fásultság, kiégés, motiválatlanság ne öröklődjön tovább; az igényeknek megfelelő minőségben és mennyiségben kell alkalmazni a munkaerő-fejlesztési megoldásokat”. A generációs ellentétek abban is megjelennek és feszültségek forrásai lehetnek, hogy a munkaadók új álláshelyeiket fiatalokkal igyekeznek betölteni, pedig az idősebb munkavállalók több éves szakmai tapasztalattal rendelkeznek, rövidebb idő kell számukra a betanuláshoz, kisebb a „karrierambíciójuk” is és a lojalitásuk is nagyobb.

2030-ra a lakosság harmadát fogja kitenni a 60 év feletti aránya, ami komoly feladat elé állítja a vezetést. Ennek megoldásához „megfelelő vezetési készségek”, a lojalitás javításához pedig „strukturáltabb motivációs rendszerek” kialakítása elengedhetetlen.

A tehetségmenedzsmentnek azt is figyelembe kell vennie, hogy a fiatalabb munkavállalók könnyebben formálhatók, rövid idő alatt képesek azonosulni a szervezeti kultúrával, a beillesztés után a csoportnormákat is hatékonyabban tudják elsajátítani (Krajcsák, 2014). A fiatal generáció a munkahelyeken a korábbi időszakban ki volt szolgáltatva az idősebb generációnak, akiknél a „tudásmonopóliuma” volt, ami hatalmat és tekintélyt biztosított számukra. Azonban a technológiai fejlődés ugrásszerű növekedése következtében a digitális generáció előnybe került az idősebb korosztállyal szemben, ők váltak a tudás birtokosaivá, az idősek tanítóivá. Ez „generációs konfliktushoz” vezetett.

Gyakran előfordul, hogy a vezető fiatalabb a beosztottainál, ami okozhat olyan szituációt, ami szintén feszültségekhez vezethet, ezt pedig a generációk közti kommunikációval, nyitottsággal lehet orvosolni (Taskó, 2016). Tehát elengedhetetlenül fontos, hogy a humán erőforrás szakembereken felül a vezetők is ismerjék az egyes generációs munkavállalóik „tipikus elkötelezettségi profiljait, mert a hatékony stratégia ennek a függvénye” (Krajcsák, 2014, 93).

Iskolai szervezeti klíma

Az iskola mindenki számára saját, önálló jelentéssel rendelkezik: másként gondolnak rá a tanárok, a diákok, a szülők, amely emiatt is bonyolult intézmény (Ollé, 2006). Az iskoláknak – mint „humán szolgáltatások szervezeteinek” – elsődleges célja, hogy a tanulókat segítsék a tudás elsajátításában (Csapó és Csécsei, 1997, 8). Az eredményes, sikeres nevelőmunkához személyi és tárgyi feltételek egyaránt szükségesek (Tímár, 1994). Az intézményi önértékelési rendszerekben gyakran megtalálható a tantestületi légkör alakulásának mérése, melynek elvégzését nemcsak az intézményvezetők, hanem a fenntartók is szorgalmazzák (Tímár, 2006). A szervezetkutatásból eredő, csoportlélektani és szociálpszichológiai módszerekre, eredményekre építő légkörvizsgálatok – a szervezeti klíma fogalma – körülbelül 50 évvel ezelőtt terjedt el, egyidejűleg az iskola szervezetként való vizsgálatakor (Széll, 2016). A szervezetek „az emberek olyan kollektívái, amelyek meghatározzák saját kis politikájukat, építik önnön szervezetüket, kezelik erőforrásaikat”. Együttműködnek az előzetesen közösen megalkotott egyéni és kollektív céljuk elérése érdekében, hogy kielégítsék szükségleteiket. Minden iskolának van saját szervezeti kultúrája, melyet a benne tevékenykedő egyének határoznak meg, és ennek milyensége, minősége hatással van a tanárookra, diákokra, szülőkre is (Csapó és Csécsei, 1997, 8). A „klíma” – maga a szó, meteorológiai fogalom. Tágabb értelemben a környezet szinonimájaként értelmezhető és egy szervezetre csak metaforikusan használhatjuk (Szabó és Lőrinczi, 1998). „A szervezeti klíma, a szervezet belső környezetének tartós és komplex jellemzője, amely a szervezetnek egyéni belső hangulatot ad, azáltal meghatározó jegye arculatának is. A klímát a szervezet tagjai észlelik, és ez hat indirekt módon a szervezeten belüli tevékenységükre, befolyásolva ezzel az egész szervezet produktivitását.” A klíma vizsgálata hosszú ideig nem volt elterjedt – főként az iskolákban nem –, mert az igaz, hogy olyan információkhoz jutottak általa, amivel a szervezetek céljaik biztos elérését kisebb ráfordításokkal elérhették, de nem határozott meg elvégzendő feladatokat, tennivalókat, útmutatásokat, javítási utasításokat, ahogy azt várták tőle (Csapó és Csécsei, 1997, 13–14). Az iskolai és osztálytermi klímát a kutatók sokféleképpen definiálták.

Kósáné (2010) szerint „olyan ernyőfogalom, amely a személyes viszonyok és tárgyi környezet eredményeként jön létre, magában foglalja mind az iskolai, mind az osztálylégkört”. Adelman és Taylor (2005) olyan „minőségi mutatónak” tartja, amely „arról nyújt információt”, hogy az oktatásban résztvevők „milyennek észlelik az iskolai és az osztálytermi közeget”. Azt is feltárja, hogy „milyen hatással van az iskola a tanulókra, milyen értékeket, hiedelmeket, normákat, ideológiákat, rituálékat, szokásokat, összefoglalóan: milyen kultúrát közvetít az intézmény a tanulók felé”. Tímár (1994)

„rejtett nevelési terv”-nek nevezi az iskolai klímát, olyan hatásokra utal, amelyek a diákok „norma- és értékrendszerét” alakítják (Dancs és Kinyó, 2015, 367). Ekvall (1983) szerint a szervezeti és iskolai klíma „a szervezet mindennapi életében megfigyelhető, gyakori, hétköznapi jelenségeket, viselkedésmintákat, érzéseket, attitűdöket” jelenti, melyek nemcsak a „szervezet formális és informális működésére”, hanem „az elégedettségre, a munkavégzés színvonalára és a kreativitásra” is hatnak (Péter-Szarka és társai, 2015, 111). Thomas Sergiovanni szervezeti energiaként határozta meg a klímát, melynek „hatásai attól függenek, hogy ezen energiát hogyan tudjuk irányítani, terelni”. Ebben pedig kulcsfontosságú az igazgató szerepe. A tantestületben vannak kisebb csoportok (klikkek), melyek segíthetik az iskolai szervezet céljának elérését vagy ezt a „klimatikus energiát” öncélúan használják (Csapó és Csécsei, 1997, 20).

Mivel egységes definíciót nehéz megadni, ezért a kutatások középpontjába az iskola világát „látens módon befolyásoló dimenziók, strukturális tényezők” kerültek (Széll, 2016, 51). A kutatók többsége a csoportlélektanból indul és a személyközi kapcsolatok felől próbálják a klímát értelmezni. Rutter (1979) „sajátos kultúrának tartja, Flecher (1980) pedig az iskola egész karakterének derivátumaként említi a légkört”. Halpin és Croft (1963) vallja, hogy „ami az egyénnek a személyiség, az a klíma a szervezetnek” (Tímár, 1994, 254). Elsőként ők alkalmazták a szervezeti klíma fogalmát az iskolára mint szervezetre (Csapó és Csécsei, 1997, 12). Halász Gábor (1979), a téma hazai kutatójaként a vezetőcentrikusság aspektusából közelítette meg a klíma fogalmát (Csapó és Csécsei, 1997, 12). Keefe, Kelly és Miller (1985) véleménye szerint „ahogy az embereknek, úgy az iskoláknak is van személyiségük”, ami sajátos jellegüket adja. Moss (1979) szerint „a környezet személyisége a szociális klíma”. Kozéki (1991) szerint, „ami a növendékben a jellem, az egész személyiséget integráló lelki összetevő, az az iskolában a szellemiség” (Tímár, 1994, 254). Az angolszász szakirodalom a szervezeti, iskolai klímát kétféle megközelítésben értelmezte. A pszichologikus megközelítés szerint a mindennapi élet és eredmények tagok általi közös érzékelése a klíma, ahol a vezető motivátorként szerepel. A másik megközelítés a klímát „cselekvésre való potenciális energia”-ként értelmezi, amely a vezető irányító szerepét hangsúlyozza (Csapó és Csécsei, 1997, 21-22).

A klímaértelmezések egy része a klíma lényegét szervezeti alapon közelíti meg, az iskola, a tantestület vizsgálatán keresztül, meghatározva szerepüket, majd a kapott eredményeket a szervezetfejlesztésben alkalmazzák. A szociális megközelítés a társas interakciókon keresztül vizsgálja a klímát, ahol a tanulók szerepe is megjelenik kialakulásában. A társas megközelítés tágabb intervallumban értelmezi a klímát, melynek részét képezi az osztálytermi légkör is. Tehát a klíma „nem egy konkrét, mindenki által egyformán érzelt jelenség, hanem szubjektív, egyéni módon szerveződő konstruktum”, melyre „az intézményi, tárgyi, szociális és egyéni faktorok is hatást gyakorolnak” (Dancs és Kinyó, 2015, 366-367, 369). „Az iskola légköre környezeti hatásként, sok szálból szövődve fejt ki hatását a tanulókra és pedagógusokra, minden iskolai történéstre.” Minden iskolában tapasztalható „egy sajátos atmoszféra”, egyedi különös jellemzőkkel, melyek sajátos benyomást keltenek, „a klímaspecifikumok” (Tímár, 1994, 254). Többször felvetődött, hogy a szervezeti klímát minősíteni kellene, hogy „jó” vagy „rossz”. Ezzel nem a „jó” és nem a „rossz” iskolákat akarták megkülönböztetni, hanem a klíma sokrétű jellemzésére törekedtek. A kutatások azonban

bizonyították, hogy e két dimenzióban önmagában nem értelmezhető. Lehet, hogy egy szervezet klímája a tagjai szempontjából „barátságosnak” mondható, de nem biztos, hogy a „szervezet produktív” is lesz, hanem éppen passzív. Ennek fordítottja is igaz: egy produktív szervezet klímája is lehet „barátságatlan”. A szervezet struktúrája és klímája közt sem áll fenn feltétlenül összefüggés (Csapó és Csécsi, 1997). „Az iskola a társadalmi környezetét imázza közvetítésével szólítja meg.” Amennyiben ez a külső kép pozitív, egyezik a tanárok céljaival, akkor „barátságos” a légkör (Tímár, 1994, 130). A légkör észlelését több tényező befolyásolja, de már elválasztották az „interperszonális kapcsolatok, a személyes fejlődésre való törekvés, valamint a rendszer fenntartására, változtatására való törekvés dimenzióit”. A tanárok, tanulók észlelését befolyásolja az „iskolavezetés stílusa, az iskolavezetés és a pedagógusok kapcsolata, valamint a tanárok munkájának megítélése”, valamint „a tárgyi környezet, az egymás iránti bizalom és a tanulók eredményessége” (Dancs és Kinyó, 2015, 367).

Szabó és Lőrinczi (1998) szerint a tanárok közérzetét meghatározó legfontosabb tényezők: „munkával való elégedettség, tantestületi légkör, pedagógiai attitűdök, énkép és önbecsülés, elfogadott konfliktuskezelési stratégiák” (Szabó és Lőrinczi, 1998, 212). Jelentős befolyásoló tényező, hogy a szervezet hogyan elégíti ki tagjainak „kapcsolat-, aktivitás- és értékelésszükségletét” (Tímár, 2006, 12). Egy sok konfliktust hordozó, „barátságatlan” klímájú tantestületben gyakran feszültebbek, türelmetlenebbek, valamint indulatosabban reagálnak a tanárok. Tehát viselkedésüket és elégedettségük a tantestületi légkör is jelentősen befolyásolja (Szabó és Lőrinczi, 1998). A kutatások különböző aspektusból történő megközelítési módjai, eszközei, fogalmi rendszere nagyon összetettek, szerteágazók. A vizsgálat attól függ, hogy melyik klímaértelmezést veszi figyelembe, és hogy a tanárok, a tanulók vagy az igazgatók észlelésére, és mely dimenziókra kíváncsi (Széll, 2016).

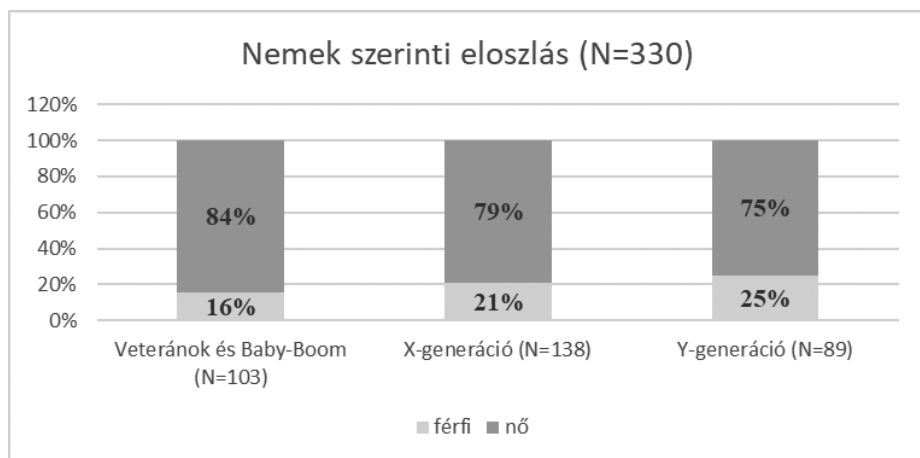
Az iskolai klíma összetettsége miatt többféle megközelítésével találkozhatunk a szakirodalomban. A nemzetközi és hazai kutatások négy csoportba sorolhatók. Creemers és Reezigt (2005) szerint az egyik, amikor a kutatás a szervezeti klíma irányából vizsgálódik és különbséget tesz az iskolai klíma és iskolai kultúra között. Egy másik az iskolai eredményesség aspektusából vizsgálja a klímát, amely befolyásolja azt. Ezek a kutatások azonban a légkör alrendszerét nem vizsgálják, így például az osztálylégkört sem. A harmadik irányzat vizsgálatának tárgya nem az intézményi szint, hanem elsődlegesen az osztálytermi hatások, hogy a klíma milyen hatást gyakorol a diákok teljesítményére. A negyedik megközelítés pedig a „klímaészlelést befolyásoló pszichológiai jellemzők” feltárására koncentrál. Tehát ahány kutatás történt, annyi klímafelfogás van. A téma hazai kutatói Halász Gábor és munkatársai voltak, akik szervezetfejlesztési célból vizsgálták az iskolai klímát. Azokat a tényezőket tarták fel, amelyek a diákok eredményességének javításához, növeléséhez szükségesek (Dancs és Kinyó, 2015, 365–366). A vezetőcentrikusság aspektusából közelítették meg a klíma fogalmát, melyet a „tantestület, mint csoport és a vezető (igazgató) szintjén megnyilvánuló jellemzőkre szűkítettek le”. Ehhez hasonló kutatást végzett Valent Györgyné is 1989-ben. Kozéki Béla 1991-ben a motivációs elmélet és percepciók szemlélet alapján értelmezte a klíma fogalmát, a tanulók válaszai alapján „terképezte fel az iskolaethoszt” (Szabó és Lőrinczi, 1998, 212).

A kutatás módszertana

A szakirodalom áttekintése után dr. Halász Gábor 1979-ben létrehozott klímatesztje alapján került összeállításra a mérőeszköz. A kikérdezés 2023 nyarán zajlott. A kérdőívet kitöltő pedagógusok tájékoztatást kaptak a kutatás jellegéről, annak céljáról az anonimitás mellett. A kérdőív első része háttérkérdéseket tartalmazott, ezek adatközlő jellegű, valamint kiegészítő kérdések voltak. A második részben a zárt kérdések az iskolai szervezeti klímára irányultak. A kutatás célját és célcsoportjait figyelembe véve evidens volt, hogy elérésükhöz web 2.0-s eszközzel készült mérőeszközt készíttek és e-mailben, zárt szakmai fórumokon, valamint a közösségi médiában korábban létrehozott csoportokban kérem a segítségüket, ezért a kutatás nem reprezentatív. A kérdőívet 330 fő töltötte ki, amelyből minden válasz értékelhető volt (N=330). A kikérdezés nem reprezentatív értékű, ezért a megállapítások, következtetések természetesen csak a kitöltő – szubjektíven véleményező – pedagógusokra érvényesek és egy jelenlegi helyzetértékelést adnak.

A minta és a hipotézisek tesztelése, értékelése

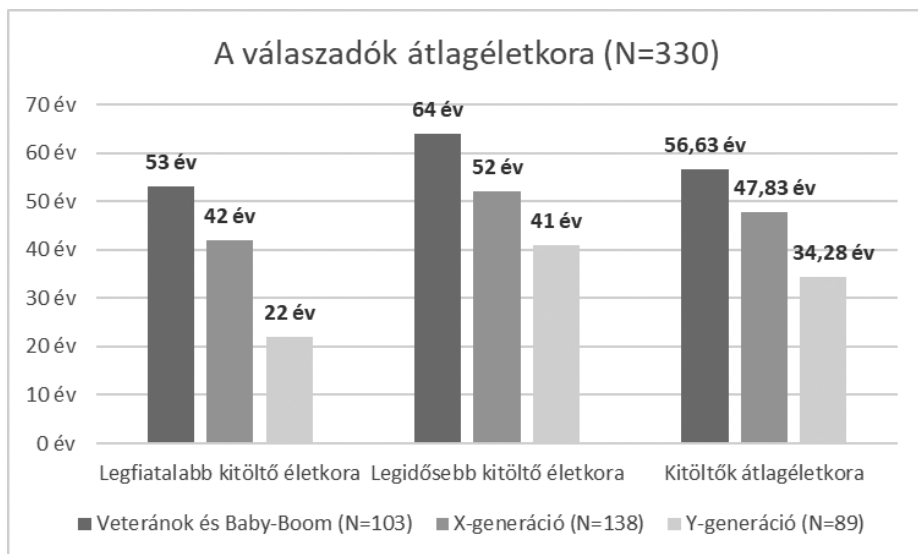
Az általános jellemzőket tekintve nemek szerint a minta kiegyensúlyozatlan, a kitöltők 20%-a férfi és 80%-a nő. A kitöltő veteránok és baby-boomhoz tartozók 16%-a férfi és 84%-a nő, az X-generációsok 21%-a férfi, 79%-a nő, míg az Y-generációsok közül 25%-a férfi és 75%-a nő (1. sz. ábra).



1. sz. ábra: A kitöltő pedagógusok nemek szerinti eloszlása generációk szerint.
Forrás: saját szerkesztés

A válaszadók életkora 22 és 64 év közötti intervallumba esett. Az átlagéletkor átlagosan 46,25 év. A veterán és baby-boom generációba tartozó pedagógusok közül 53

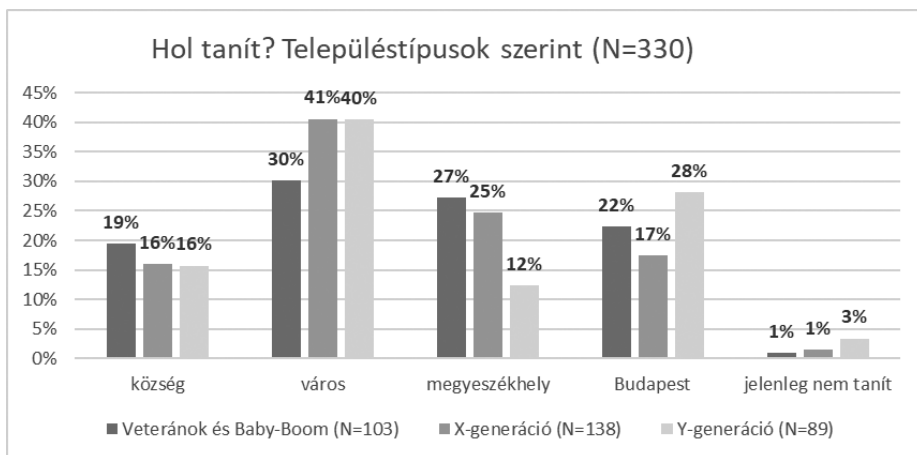
éves, az X-generációsok közül 42 éves, míg az Y-generációsok közül 22 éves a legfiatalabb kitöltő. A legidősebb kitöltők a veteránok és baby-boom generációba tartozók esetén 64 év, az X-generációba tartozó 52 év, valamint az Y-generációba tartozó 41 év. Az átlagos életkort tekintve a veteránok és baby-boom generációsok esetén 56,63 év, az X-generációsoknál 47,83 év, míg az Y-generációnál mindez 34,28 év (2. sz. ábra).



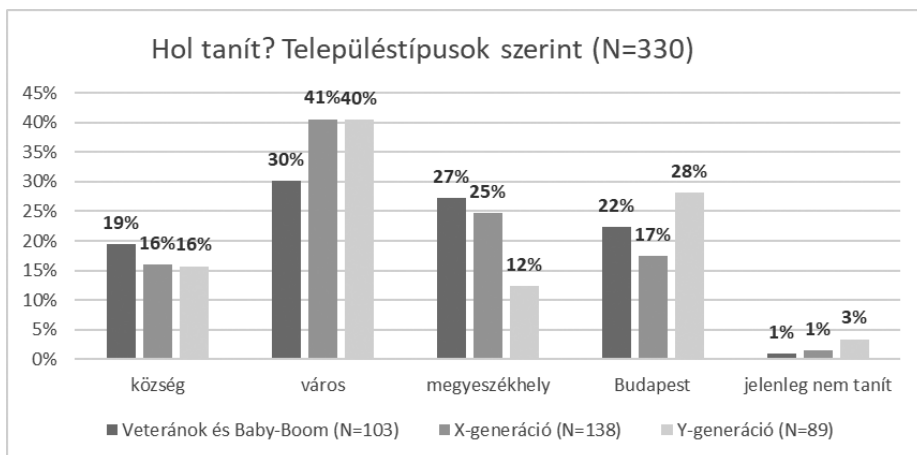
2. sz. ábra: A kitöltő pedagógusok átlagéletkora. Forrás: saját szerkesztés

A tanítási helyszínek településszerkezetét ábrázolja generációk szerint a 3. sz. ábra (N=330). A községekben tanító pedagógusok eloszlása generációk szerint nem mutat jelentős eltérést. A városban tanító X-generációs (41%) és Y-generációs pedagógusok aránya hasonló (40%), míg a veterán és baby-boom esetén mindössze 30%. Megyeszékhely tekintetében a veterán és baby-boom (27%), valamint az X-generációsok aránya közel azonos (25%). Az Y-generációsok jelennek meg a legkisebb mértékben (12%). A fővárost nézve legnagyobb mértékben az Y-generációsok (28%), ezt követően a veterán és baby-boom (22%), míg a legkisebb mértékben az X-generációsok (17%) tanítanak. A válaszadó pedagógusok 2%-a (7 fő) jelenleg nem tanít, akik a legnagyobb arányban az Y-generációhoz tartoznak (3%).

A kitöltő pedagógusok 1%-a (2 fő) főiskolai/egyetemi hallgató, 5%-uk (15 fő) pedagógus/tanár diplomával rendelkező, jelenleg nem aktív pedagógus/tanár, míg 95%uk (313 fő) aktív pedagógus/tanár (4. sz. ábra).



3. sz. ábra: A kitöltő pedagógusok településtípusok szerinti eloszlása generációk szerint. Forrás: saját szerkesztés



4. sz. ábra: A kitöltő pedagógusok kategóriája. Forrás: saját szerkesztés

Az intézménytípus tekintetében a válaszadó pedagógusok (N=330) a legnagyobb mértékben általános iskolában tanítók, ezt követik a gimnáziumban és a szakgimnáziumban tanító pedagógusok. Generációk aspektusából is az általános iskolában tanító pedagógusok töltötték ki a legnagyobb mértékben a kérdőívet.

A kérdőív második részében két – általában – problémás területet vizsgáltam: az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját, valamint az iskolavezetés, intézményvezető tevékenységét. Ezen területek szerint csoportosítottam a kérdéseket. A

kiértékelés során a negatív tartalommal megfogalmazott kérdések átkódolása történt, mely után az egyes válaszokhoz rendelt pontértékek kerültek átlagolásra.

Az első hipotézisben azt feltételezem, hogy az Y-generációs pedagógusokhoz tartozó férfiak hasonlóan ítélik meg az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját, mint az Y-generációs pedagógusokhoz tartozó nők. A fiatalabb és idősebb tanárok (tanítók) nem értik meg egymást ($\chi^2=0,006$, $p<0,05$), az iskolán kívül a tantestület tagjai között megszűnik minden személyes kapcsolat ($\chi^2=0,014$, $p<0,05$), és a tanárok (tanítók) többsége lelkesedéssel végzi munkáját ($\chi^2=0,015$, $p<0,05$), valamint a tanfelügyelő látogatása gyakran félelmet kelt a tanároknak (tanítóknak) ($\chi^2=0,035$, $p<0,05$) kérdések esetében igazolódott ez a hipotézis.

A második hipotézisben azt feltételeztem, hogy az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját „barátságosabbnak” ítélik az X-generációs pedagógusok, mint az Y-generációs pedagógusok. A második hipotézis nem igazolódott, tehát az intézmény nevelőtestületének szociális klímáját nem ítélik „barátságosabbnak” az X-generációs pedagógusok, mint az Y-generációs pedagógusok.

A harmadik hipotézisben azt feltételezem, hogy az iskolavezetés és intézményvezető tevékenységével elégedettebbek az X-generációs pedagógusok, mint az Y-generációs pedagógusok. A kutatási eredmények alapján ez a hipotézis szintén csak néhány kérdésnél igazolódott, vagyis az igazgató előre bejelenti, ha órát látogat ($\chi^2=0,024$, $p<0,05$) és a pénzjutalmak elosztása igazságosan történik ($\chi^2=0,048$, $p<0,05$).

Következtetés

Összességében megállapítható a válaszadó pedagógusok (N=330) szerint, hogy az Y-generációs férfiak és nők hasonlóan ítélik meg, hogy fiatalabb és idősebb pedagógusok nem értik meg egymást, a személyes kapcsolat az iskolán kívül megszűnik, mindannyian lelkesedéssel végzik munkájukat, valamint a tanfelügyelő látogatása félelmet kelt bennük. Az X-generációs és Y-generációs pedagógusok az intézmény nevelőtestülete szociális klímájának megítélésében nincs különbség. Az X-generációs és Y-generációs pedagógusok között különbség van az intézményvezető, intézményvezetés területén, mivel az X-generációs pedagógusok elégedettebbek: az igazgató előre bejelenti, ha órát látogat és a pénzjutalmak elosztása igazságosan történik.

A kutatás eredményeinek feldolgozása, elemzése és összegzése során arra törekedtem, hogy széles körben hasznosíthatók legyenek. A kutatás eredményei hasznos információkat hordozhatnak az oktatás irányítóinak, kiemelten a köznevelési intézményvezetőknek. További kutatási lehetőségek közé tartozik, hogy a különböző intézménytípusokban tanító Y-generációs pedagógusok hogyan látják az iskolai szervezeti klímát vagy mennyire hat a tantestületbeli kapcsolatuk a tanítási-tanulási folyamatra. Mivel a kutatáshoz dr. Halász Gábor széles körben használt klímatesztjét használtam fel (Halász, 1980), amely azonban 1980-ban készült, akkoriban még nem volt evidens az internethasználat Magyarországon, így indokolt a mérőeszköz fejlesztése a további kutatások során.

Irodalom

- Biba, S. & Szabó, Sz. (2015). A munkáltatói márka szerepe a közszolgáltatásban különös tekintettel az Y-Z-generációra. *Munkaügyi Szemle*, 59(6), 13–20.
- Csapó, J. & Csécsai, B. (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. *Iskolavezetés és fejlesztés*. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet.
- Csutorás, G. Á. (2016). Az Y-generációs munkatársak megtartási lehetőségei a Központi Statisztikai Hivatalban. *PRO Publico Bono – Magyar Közigazgatás*, 1, 92–107.
- Dancs, K. & Kinyó, L. (2015). Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljével. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 363–382.
- Falus, I. & mtsai. (2006). *A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése*. A tanárképzés képesítési követelményei. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Gonda, N. (2015). *A különböző generációk motivációs eszközeinek vizsgálata*. OTDK Dolgozat. https://uni-bge.hu/PSZK/Szervezeti-egysegeink/PSZK_HALLGSZERV/tdk/Dokumentumtar/2015-OTDK-dolgozatok-es-prezentaciok/Gonda-Nora-OTDK-dolgozat.pdf (Letöltve: 2023. 12. 01.)
- Halász, G. (1980). *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. MTA Pedagógiai Kutatócsoport.
- Horváth, Sz. (2020). *A pedagóguséletpályamodell vizsgálata*. Doktori (PhD) értekezés. Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar.
- ISTE National Educational Technology Standards and Performance Indicators for Teachers (2000). International Society for Technology in Education.
- ISTE National Educational Technology Standards and Performance Indicators for Teachers (2008). International Society for Technology in Education.
- Krajcsák, Z. (2014). *Alkalmazotti elkötelezettségi profilok egyes speciális munkavállalói csoportokban*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskola.
- Ollé, J. (2006). Az iskola, mint szervezet. In Bábosik, I. (Ed.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Az iskolák belső világa* (pp. 13–26.) Bölcsész Konzorcium.
- Péter-Szarka, Sz. & mtsai. (2015). Az iskolai kreatív klíma kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 107–132.
- Stéber, A. & Kereszty, O. (2016). A tudásmenedzsment a munkahelyi tanulásban. *Neveléstudomány – Oktatás, kutatás, innováció*, 4(4), 20–30.
- Szabó, É. & Lőrinczi, J. (1998). Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 211–229.
- Szell, K. (2016). Iskolai légkör és eredményesség. In Szemerszki, M. (Ed.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szlávicz, Á. & Szakál, M. (2013). Az Y-generáció a munka világában – kihatása a cégek HRM tevékenységére. In Lőrincz, I. (Ed.): *Tanulmánykötet, XVI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia – szolidaritás és párbeszéd* (pp. 51–57.), 2012. október 26. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar,

- Szlávicz, Á. & Szretykó, Gy. (2013). Az Y-generáció munkával kapcsolatos elvárásai és a cégek EEM-rendszereinek új kihívásai. *Tér-Gazdaság-Ember*, 1(1), 69–84.
- Szretykó, Gy. (2013). Az Y generáció és a HR új kihívásai. In Lőrincz, I. (Ed.): *Tanulmánykötet, XVI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia – szolidaritás és párbeszéd* (pp. 58–65.), 2012. október 26. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Taskó, T. (2016). *Hogyan növelhető az Y-generáció lojalitása a multinacionális vállalatoknál?* Szakdolgozat. Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar.
- Tímár, É. (1994). Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*. 94(3–4), 253–274.
- Tímár, É. (2006). Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra* 16(3), 11–23. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20404> (Letöltve: 2024. 03. 12.)
- Tóth, R. (2013). A 21. századi pedagógusok értékteremtő tevékenysége az információs társadalom elvárásainak tekintetében. In Ollé, J. & mtsai. (Ed.): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó.

Generations of teachers and the organizational climate in schools: Exploring the perspectives of Generation X and Y teachers in education

Renáta Tóth

tothrenata.hr@gmail.com

Abstract

The large number of Generation Y workers in the 21st century labor market continues to challenge human resource professionals, especially in the education sector. The aim of this study is to explore the 21st century school organizational climate and its characteristics from the perspective of Generation Y educators. The focus of my research is on the changing climate of the school organization and how Generation Y educators perceive the social climate of the educational staff of the institution and whether it differs from the perception of Generation X educators. The research analyzed the opinions of 330 teachers. My results may provide useful information for managers of educational institutions and may contribute to future research, in particular to the development of climate tests taking into account the needs of Generation Y.

Keywords: generation management, education, organizational climate



Szandra Szverle¹

Tibor Szarvák

University of Debrecen,
Doctoral School of Humanities
Debrecen, Hungary

Levels of early school leaving – relationship between parents, teachers and academic achievement

A korai iskolaelhagyás szintjei – kapcsolat a szülők, tanárok és a tanulmányi eredmények között

Nivoi ranog napuštanja škole – odnos roditelja, nastavnika i akademskih rezultata

Abstract

According to Schmitsek, Early School Leaving (ESL) became a significant societal concern in many EU countries during the 1980s and 1990s. Mazrekaj and De Witte (2020) argue that early school leaving results in numerous adverse social consequences, such as crime, unemployment, and early childbirth. Therefore, it is essential to investigate the factors that contribute to early school leaving. Russell Rumberger (1995) categorized the influences on early school leaving into three levels: (1) family, (2) school, and (3) the community of the students. This research aimed to gain a comprehensive understanding of the factors that may lead to early school leaving from the students' perspectives, focusing on three key areas: parental support, relationships with teachers, and the class community. The questionnaire designed by Hanna Tomaszewska-Pekala and her colleagues (2017) aligned closely with the research objectives and comprised 40 items. Our results indicated that students who communi-

¹ szverleszandra@hotmail.com

cate their issues with teachers tend to achieve better academic performance (0.657**). Additionally, the study revealed a significant relationship between parental involvement and academic success (0.586**), as well as a strong connection between students' future aspirations and parental support (0.407**). Overall, the findings underscore the importance of enhancing family support, improving school environments, and fostering positive community influences to effectively address early school leaving.

Keywords: early school leaving, social consequences, family, school, community of students

Introduction

School dropout is a significant issue globally, impacting education systems across the world, albeit to varying extents. In developing nations, the number of individuals with only primary education or no formal education at all is substantially higher (Szverle 2021). Schmitsek notes that Early School Leaving (ESL) became a critical societal concern in many EU countries during the 1980s and 1990s.

The OECD (2012) indicates that over the past thirty years, early school leaving has remained one of the most pressing challenges in education systems worldwide. Studies conducted in recent decades emphasize that early school leaving should be regarded as a gradual process rather than a singular event, as it often stems from academic difficulties starting in early childhood, sometimes even before formal schooling begins. Thus, early school leaving is a significant issue not only in Hungary but globally. A UNESCO report reveals that 26 million people worldwide have only completed primary education, a concerning figure that leads to various negative outcomes, both economically and socially.

Early school leaving is a multifaceted issue and cannot be addressed from a single perspective. It represents a complex and multidimensional challenge, which requires a solution that goes beyond the responsibilities of schools or welfare systems alone. For this reason, we must adopt a holistic approach to tackling early school leaving. Identifying students who are at risk—those from low socioeconomic backgrounds or with parents who have lower levels of education—is crucial to providing timely and appropriate support. This study aims to present findings on primary school students who are at risk of early school leaving.

1. Definitions of early school leaving

Gaustad (1991) highlighted the difficulty in defining early school leaving or school dropout. Dekkers and Driessen (1997) identified two key perspectives: social inequality and educational qualifications. These researchers argue that early school leaving can be defined based on the minimum educational and training levels employers

deem acceptable for young people. According to Rumberger (1987), there is no universally accepted definition of high school dropout. One major distinction between the US and European definitions is school completion. In the US, early school leavers are students who do not complete high school, while in Europe, the term ‘early school leaver’ is more commonly used. Different European countries apply varying definitions of early school leaving, partly due to differences in the upper age limit for compulsory education.

2. Theoretical background

The economic background of a family plays a significant role in education (Szverle, 2021). Sokunrith et al. (2022) argue that socioeconomic status and parental education are strong indicators of school dropout rates. Mazrekaj and De Witte (2020) suggest that early school leaving leads to various negative social outcomes, including crime, unemployment, and early childbirth. Therefore, it is crucial to examine the factors contributing to early school leaving. Gaining insight into why students exit school without qualifications is essential. Russell Rumberger (1995) identified three levels of early school leaving: (1) family, (2) school, and (3) the community surrounding the students. Empirical studies on early school leaving have uncovered several factors within the families, schools, and communities of students that may predict early school exit. Both family and school environments are key settings for developing social skills and becoming a productive member of society.

2.1. Family background

The connection between family background and early school leaving is closely linked to Rumberger’s research. Rumberger (1983; 1995; 2020) identified that both the economic and social conditions of a family, along with the educational attainment of parents, can serve as predictors of academic success and the likelihood of early school leaving. It is important to recognize that these families often face not only low income but also a lack of social and cultural resources related to education. Students from low-income families may encounter disruptions in their schooling, leading to feelings of alienation as they struggle to adopt broader economic and social values (Szverle, 2020). In their study, Tárraga García et al. (2017) emphasized that school performance and achievement cannot be attributed solely to the school environment; the family also plays a crucial role in a child’s educational journey. They categorized school success into two subgroups: structural and dynamic variables. Structural variables encompass parents’ educational levels, occupations, and the family’s social status, whereas dynamic variables pertain to the home environment, communication, involvement in the child’s education, and parental expectations (Tárraga García et

al., 2017). These variables are interrelated, making it impossible to analyze dynamic factors in isolation from structural ones. According to Jung-A Oh & Young-Joo Lee (2018), both family and school are essential contexts for acquiring social skills and becoming productive members of society. The family, beginning from birth, serves as a fundamental developmental environment (Goulet et al., 2020). The significance of family background as a crucial factor in educational success is well recognized. McDermott et al. (2018) noted that economic status and relationships with family, friends, and schools, which are elements of the microsystem in the ecological model, are directly linked to early school leaving. Additional research has indicated that students from single-parent or foster families are more likely to drop out of school compared to those from two-parent households (Rumberger, 1983; Rumberger, 1995; Teachman et al., 1996, as cited by Rumberger, 2001). While adolescents often distance themselves from their families due to peer influence, the impact of familial experiences during this developmental stage remains significant (Goulet et al., 2020; Kim et al., 2015). Negative family experiences during adolescence—such as controlling parental behaviors, social isolation, and parental depression—are associated with early school leaving and an increased risk of substance dependence.

2.2. School Environment

It is widely recognized that schools significantly impact student achievement, including the rates of early school leaving. The cultural framework and available opportunities within schools may also contribute to early school dropout (Koc et al., 2020). This impact is particularly pronounced when school rules and norms are unclear, creating an environment that can negatively influence socialization (Koc et al., 2020). Adolescents spend a considerable amount of time in school, which constitutes a larger and more structured community than their families (Jámbori et al., 2019). Various factors also contribute, including mental health, social relationships, the overall school atmosphere, teacher-student dynamics, classroom climate, disciplinary measures, equitable rewards, and school attachment (Jámbori et al., 2019). Engagement in school activities can serve as a strategy to mitigate low academic performance, boredom, dissatisfaction with school, and early school leaving (Tomás et al., 2019). Tomás et al. (2019) describe school engagement as a three-dimensional construct. The first dimension, emotional commitment, refers to the lack of interest and positive feelings associated with learning, as well as the absence of stress, anxiety, and negative emotions. The second dimension, behavioral commitment, encompasses the activities students engage in and the perseverance and effort they exert to reach their goals. The third dimension, cognitive engagement, involves the mental processes and learning strategies students employ to comprehend and solve tasks (Tomás et al., 2019). Socio-contextual factors can affect cognitive engagement, including the teaching style of the instructor, the classroom environment, and relationships with peers (Tomás et

al., 2019). Koc et al. (2020) found that this holds especially true when school rules and norms are unclear or when the school acts as a negative socializing agent. Students typically spend the majority of their time within the structured setting of the school, which is significantly larger and more formal than their family environments (Jámbori et al., 2019). Rumberger (2020) also linked the student composition to early school leaving. It is a well-established fact that schools exert considerable influence on student achievement, including dropout rates. A significant challenge is distinguishing the school-related factors from those stemming from the students' family backgrounds. Rumberger (2020) identified four types of school factors that impact students' academic performance and, consequently, early school leaving: (1) student composition, (2) school resources, (3) structural characteristics, and (4) processes and practices.

1. **Student Composition:** The makeup of students within a school affects performance not only on an individual level but also on a broader societal scale (Rumberger, 2020). In other words, the social composition of students in a school can influence overall performance.
2. **School Resources:** Numerous studies (Mac Iver & Mac Iver, 2009; Tarabini et al., 2019; Rumberger, 2020) indicate that resources significantly affect early school leaving. Research shows that the ratio of students to teachers positively correlates with lower rates of early school leaving, even when accounting for various individual and group factors that may also impact dropout rates (Rumberger, 2001).
3. **School Structure:** The type of school (public, private, or religious) plays a crucial role, with Rumberger (2020) finding that dropout rates are generally lower in religious schools compared to public or private institutions.
4. **School Practices:** The final category pertains to school practices. According to Rumberger (2020), factors such as the social climate of the school, educational outcomes, and the number of students pursuing further education can help predict dropout rates. Rumberger (2020) argues that schools can influence early school leaving in two primary ways: (1) by creating conditions that lead students to voluntarily dropout, and (2) through explicit decisions made by school staff regarding policies and actions, such as frequent absenteeism and behavioural issues.

Nouwen and Clycq (2019) emphasized that teacher support can be a crucial preventive measure against early school leaving. A strong and positive teacher-student relationship, fostered by educators, can enhance a student's commitment to school and help prevent dropout.

2.3. Community

Beyond family and school, community and peer groups significantly impact early school leaving. Thus, early school dropout is not solely a product of school-related factors; out-of-school experiences also play a role in the dropout process (Gao et al.,

2019). In economically disadvantaged communities, the lack of resources and supportive peers adversely affects the development of children and adolescents (Rumberger, 2020). Young individuals residing in these areas are at a higher risk of early school leaving, particularly if those around them are also dropouts (Rumberger, 2001). Rumberger (2020) found that neighbourhoods with high unemployment rates correspond to increased rates of early school leaving.

Koc et al. (2020) noted that students who have already dropped out of school pose a risk to those living in the same environment. During adolescence, young people are inclined to emulate the behaviours of their peers to foster a sense of belonging and group identity. Consequently, those surrounded by peers who engage in drug use are at greater risk, as they may lower their own academic expectations and ambitions.

3. The Aim of the Research and Hypotheses

The objective of this research was to obtain a comprehensive understanding of the relationships that may lead to early school leaving from the students' perspectives. The key areas of focus included:

1. Parental assistance
2. Relationships with teachers
3. Class community

The study targeted individuals who had already experienced early school leaving. To draw meaningful conclusions regarding the psychometric properties of the questionnaire, it was essential to formulate specific hypotheses:

1. We hypothesize that a positive relationship with teachers correlates with strong academic performance.
2. We hypothesize that there exists a positive correlation between parental expectations regarding educational achievement and parental involvement.
3. We hypothesize that there is a significant relationship between students' future aspirations and parental support.

3.1. Methods

The questionnaire took approximately 40-50 minutes to complete and was administered online. Participation was voluntary and anonymous. The questionnaire comprised 39 statements rated on a 5-point Likert scale, allowing respondents to indicate their level of agreement, with 1 signifying strong disagreement and 5 indicating strong agreement. Alongside these statements, general background questions were included. The study sample consisted of 741 primary school students, primarily from disadvantaged backgrounds. The questionnaire was developed by Hanna Tomaszewska-Pekala et al. (2017).

The instrument created by Tomaszewska-Pekala and her colleagues closely aligned with the research objectives. The original questionnaire consisted of 40 items, all of which were utilized in this study. The instrument had previously been validated on a sample of 120 individuals. The questionnaire focused on areas such as future aspirations, parental control, parents' expectations, school environment, teacher-student relationships, and peer interactions. The items were categorized into two groups. The first group assessed the level of social and emotional support provided by parents and their involvement in educational processes. The family environment plays a crucial role in student outcomes, as students who experience positive interactions with their parents are more likely to engage in their education and achieve success (Tomaszewska-Pekala et al., 2017). Various aspects of the school environment can also influence educational success. The second group of the questionnaire examined how much respondents felt they could participate in school life, assist their peers, and expect support from teachers. Three items specifically addressed disruptive learning environments, which do not foster conducive conditions for learning; in such cases, teachers may feel overwhelmed and unable to provide adequate individual support for all students (Tomaszewska-Pekala, 2017).

3.2. Sample

The questionnaire was completed by elementary school students in grades 5 through 8, with the majority coming from disadvantaged backgrounds. Information regarding the students' ethnic backgrounds was not collected. A total of 741 students from 16 schools participated in the survey, with boys comprising the majority of the sample (N=411). The distribution of participants by grade level was as follows:

Classes	Number of participants
5 th graders	N=246
6 th graders	N=166
7 th graders	N=165
8 th graders	N=164

Table 1. Number of Participants

Prior to the questionnaire administration, the heads of institutions and class teachers reviewed the survey, and the study was conducted with their consent due to the sensitivity of the topic.

4. Results

The reliability of the instrument is satisfactory (Cronbach's alpha = 0.612). In this study, the findings from the questionnaire are presented along with a description of correlation analyses. While analyzing the data gathered from the questionnaire, we investigated which variables exhibited significant correlations with one another.

We explored the correlations of certain statements that align with the research objectives.

Scales	Poor performance in tests	Easy follow-up of lessons
Relationship with teachers	,657**	,570**

Remark: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

According to the correlation analysis, students who feel comfortable sharing their problems with teachers tend to follow lessons more easily, and in turn, teachers are more aware of the reasons behind students' poor performance in assessments.

As previously noted, a disruptive classroom environment negatively impacts student performance. The responses from students who completed the questionnaire revealed a significant correlation between a disruptive classroom atmosphere and poor test results.

Scales	Poor performance in tests
Disturbing classroom environment	,618**

Remark: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Parental praise serves as a motivating factor for children. Parental involvement in their child's educational journey can influence various aspects, enhancing both academic performance and relationships with teachers.

Scales	Easy follow-up of lessons	Relationship with teachers	Trust in parents
Parental praise	,586**	,657**	,538**

Remark: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

The results clearly indicate that parental praise is strongly correlated with students' ease of following lessons, their relationships with teachers, and parental trust. For every child, parental expectations are crucial, but for those from disadvantaged backgrounds, the involvement of parents and their expectations in the educational process are vital factors that can enhance academic performance (Fejes, 2013).

A moderate to strong correlation can be observed between students' future aspirations and parental support. Fejes (2013) notes that students who have a clear vision for

their future or who receive adequate motivation and discussions from their parents about their future are more likely to continue their education and demonstrate greater motivation for improved academic performance compared to peers whose parents do not encourage them and who lack a future outlook. Many disadvantaged students’ parents have had negative experiences with the education system, and these experiences, along with their distrust toward schools, are often communicated to their children. They do not engage in their child’s school life or assist them in achieving better academic performance.

Scales	Parental support for academic achievement
Future vision	,407**

Remark: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

This study explores the factors influencing early school leaving, focusing on the roles of family background, school environment, and community.

5. Summary and verification of hypotheses

Family Background: The research highlights that a family’s economic and social status significantly affects educational outcomes. Rumberger’s findings indicate that low-income families often lack essential resources, leading to potential alienation from the school environment. Furthermore, parental involvement and expectations are crucial for students, particularly those from disadvantaged backgrounds. Positive relationships with teachers and parental support correlate strongly with students’ academic performance and motivation.

School Environment: Schools play a pivotal role in student achievement and early school leaving. A negative classroom environment and unclear rules can hinder students’ learning experiences. The study found significant correlations between effective teacher-student relationships and better academic performance. Student engagement, which includes emotional, behavioural, and cognitive components, is essential for preventing early school leaving.

Community Influence: The influence of community and peer groups is also critical. Young individuals from low-resource communities are at higher risk of dropping out, particularly if they are surrounded by peers who have also left school. Social interactions during adolescence can shape students’ academic ambitions and overall attitudes toward education.

Validation of Hypotheses

1. Hypothesis 1: A positive relationship with teachers results in strong school performance.

Validation: Correlation analysis supports this hypothesis, showing that students who share their problems with teachers tend to perform better academically (Correlation with Relationship with Teachers: 0.657**).

2. Hypothesis 2: There is a positive correlation between parental expectations regarding educational attainment and parental control.

Validation: The study indicates a significant relationship between parental involvement and students' academic success (Correlation with Parental Praise: 0.586**).

3. Hypothesis 3: There is a strong relationship between students' future aspirations and parental support.

Validation: The correlation analysis confirms this hypothesis, as a moderate to strong relationship was found (Correlation with Future Vision: 0.407**).

Overall, the findings suggest that strengthening family support, improving school environments, and fostering positive community influences are crucial in addressing early school leaving.

Keywords: early school leaving, elementary school students, family background, school environment, community, teachers

References

- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257–270. DOI: 10.1080/02188791.2018.1460258
- Boualaphet, K., & Goto, H. (2020). Determinants of School Dropout in Lao People's Democratic Republic: A Survival Analysis. *Journal of International Development*.
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., & Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89, e107–e122. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12792>
- Gao, S., Yang, M., Wang, X., Min, W., & Rozelle, S. (2019). Peer relations and dropout behavior: Evidence from junior high school students in northwest rural China. *International journal of educational development*, (65) 134–143.
- Goulet, M., Clément, M. E., Helie, S., & Villatte, A. (2020). Longitudinal Association Between Risk Profiles, School Dropout Risk, and Substance Abuse in Adolescence. In *CHILD & YOUTH CARE FORUM*. ONE NEW YORK PLAZA, SUITE 4600, NEW YORK, NY, UNITED STATES: SPRINGER.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence

- and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166. doi:10.1007/s10964-011-9665-3
- Ingels, S. J., Pratt, D. J., Wilson, D., Burns, L. J., Currivan, D., Rogers, J. E., & Hubbard-Bednasz, S. (2007). Education Longitudinal Study of 2002 (ELS): Base-Year to Second Follow-Up Data File Documentation. NCES 2008-347. ERIC Clearing house.
- Jámbori, S., Körössy, J., & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *MAGYAR PEDAGÓGIA*, 119(1), 75–94.
- Jasińska-Maciągzek, A. & Tomaszewska-Pękała, H. (2017). Reducing early school leaving: toolkit for schools. How to identify and monitor students and schools in need of additional care and support. Warsaw Faculty of Education, University of Warsaw.
- Kim, B. K. E., Oesterle, S., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2015). Change in protective factors across adolescent development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 40, 26–37. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.006>
- Koc, M., Zorbaz, O., & Demirtas-Zorbaz, S. (2020). Has the ship sailed? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education*, 1–23.
- Mac Iver, M. A. & Mac Iver, D. J. (2009). *Beyond the indicators: An integrated school-level approach to dropout prevention*. Arlington, VA: The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.
- Mazrekaj, D., & De Witte, K. (2020). The effect of modular education on school dropout. *British Educational Research Journal*, 46(1), 92–121.
- McDermott, E. R., Anderson, S., & Zaff, J. F. (2018). Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science*, 22(3), 217–232.
- Oh, J. A., & Lee, Y. J. (2018). Effect of Family Function, Social Support and Self-Efficacy on Readiness for Independent Living of Dropout Adolescents. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 118(19), 489–502.
- Rumberger, R. W. (2020). The economics of high school dropouts. In *The Economics of Education* (pp. 149–158). Academic Press.
- Rumberger, R.W. & Thomas, S.L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73, 39–67.
- Rumberger, R.W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199–220.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583–625.
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of educational psychology*.
- Schmitsek, S. (2022). ‘Who are you to know who I am?’ Comparing the experiences of youth at risk of dropping out in England, Denmark and Hungary. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 52(2), 173–191.
- Szandra Sz. (2021). A VÉGZETTSÉG NÉLKÜLI KORAI ISKOLAEHAGYÁS OKAINAK VIZSGÁLATA A PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL – EGY INTERJÚS ADATFELVÉTEL

EREDMÉNYEI - Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok, 8 – 9 – 10. Romológus konferencia Tanulmánykötet. Pécsi Tudományegyetem

Tomás JM, Gutiérrez M, Georgieva S, Hernández M. (2019). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychol Schs.* 2019;1–13. <https://doi.org/10.1002/pits.22321>

UNESCO database: <http://data.uis.unesco.org/>

A korai iskolaelhagyás szintjei – kapcsolat a szülők, tanárok és a tanulmányi eredmények között

Szverle Szandra, Szarvák Tibor

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen, Magyarország

Absztrakt

Schmitsek szerint az iskolai lemorzsolódás (Early School Leaving, ESL) az 1980-as és 1990-es években számos EU-országban jelentős társadalmi problémává vált. Mazrekaj és De Witte (2020) szerint az iskolai lemorzsolódás számos kedvezőtlen társadalmi következménnyel jár, például bűnözéssel, munkanélküliséggel és korai gyermekvállalással. Ezért elengedhetetlen megvizsgálni azokat a tényezőket, amelyek hozzájárulnak az iskolai lemorzsolódáshoz. Russell Rumberger (1995) az iskolai lemorzsolódást befolyásoló tényezőket három szintre osztotta: (1) család, (2) iskola és (3) a diákok közössége.

Ez a kutatás arra irányult, hogy átfogó képet nyújtson az iskolai lemorzsolódáshoz vezető tényezőkről a diákok szemszögéből, három kulcsfontosságú területre összpontosítva: szülői támogatás, a tanárokkal való kapcsolatok és az osztályközösség. A Hanna Tomaszewska-Pekala és munkatársai (2017) által tervezett kérdőív szorosan illeszkedett a kutatás céljaihoz és 40 tételt tartalmazott.

Eredményeink azt mutatták, hogy azok a diákok, akik megosztják problémáikat a tanáraikkal, jobb tanulmányi eredményeket érnek el (0,657**). Emellett a kutatás kimutatta a szülői részvétel és a tanulmányi siker közötti jelentős kapcsolatot (0,586**), valamint erős összefüggést a diákok jövőbeli céljai és a szülői támogatás között (0,407**). Összességében az eredmények hangsúlyozzák a családi támogatás növelésének, az iskolai környezet javításának és a pozitív közösségi hatások elősegítésének fontosságát az iskolai lemorzsolódás hatékony kezeléséhez.

Kulcsszavak: korai iskolaelhagyás, szociális körülmények, család, iskola, diákok közössége



Лаура Ш. Калмар¹

Ђорђе Л. Цвијановић²

Властимир Тот

¹ Универзитет у Новом Саду
Учитељски факултет на мађарском
наставном језику

Суботица, Република Србија

² Основна школа „Слободан Бајић Паја“,
Сремска Митровица, Република Србија

Еко-педагошке компетенције наставника

A tanárok ököpedagógiai kompetenciái

Eco-pedagogical competences of teachers

Апстракт

Да би наставници били у стању да преносе еко-педагошка знања неопходно је да буду еколошки образовани и да поседују неопходне еко-педагошке компетенције. Њихов задатак је да код ученика развијају еколошку свест и еколошку писменост. У раду ћемо се користити методом анализе садржаја. Циљ рада је да укаже на врсту и комплексност еко-педагошких компетенција наставника. У раду ћемо детаљно изложити појам еколошке свести, еколошке писмености, као и циљеве еколошког образовања и васпитања. Надаље, детаљно ћемо приказати које су то неопходне еко-педагошке компетенције наставника и шта оне подразумевају.

Кључне речи: екологија, наставник, еколошка писменост, еко-педагошке компетенције, ученик

¹ laura.kalmar@magister.uns.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-8257-4109>

Увод

Данас смо суочени са значајним еколошким проблемима као што су глобално загревање, оштећење озона (Maurer & Bogner, 2020) и изумирање врста, што све угрожава одрживост живота. Образовање представља најефикаснију линију заштите од таквих опасности јер еколошка питања могу имати далекосежне последице по нашу будућност.

Да би успели да дефинишемо појам наставничких еко-компетенција што представља циљ нашег рада, за почетак ћемо изложити појам еколошког образовања. Постоје многе дефиниције еколошког образовања, ми смо се одлучили за поделу Линча и Хутчинсона (Lynch & Hutchinson, 1991) због свеобухватности њихове дефиниције.

Еколошко образовање представља укључивање еколошких тема у све образовне нивое и у све програме. Оно треба да обухвати следеће (Lynch & Hutchinson, 1991) :

1. Инкорпорирање еколошког и системског приступа у постојеће курикулуме тако да се постепено изгради кохерентно знање (тежиште би требало ставити на еколошке концепте и њихову међусобну повезаност – ученици треба да виде и „велику слику“ и детаље),
2. Изградњу наставничких компетенција у области екологије и заштите животне средине,
3. Учење од природе путем изучавања стварног света (дубље познавање сопствене околине),
4. Учење на отвореном и учење из искуства су основа за когнитивни развој и здравље детета,
5. Развој осећања дивљења, креативности и саосећања према природи, Трансформација школе у живу лабораторију различитих објеката и процеса која уче децу о њиховој повезаности са природом и друштвеном заједницом

За разумевање еко-педагошких компетенција наставника неопходно је дефинисати и појам еколошке писмености. Јасно је да је еколошка писменост више од акумулације знања које води ка понашању које се односи на животну средину. Она укључује диспозиције као што је вредновање животне средине (Tamar et al., 2021), осећај повезаности са њом (Schultz, 2002) и самоефикасност према деловању животне средине (Huang, 2016). Дуги низ година се еколошка писменост сматра синонимом за циљеве еколошког образовања (National Science Teachers Association, 2020; Unesco, 1978).

Поставља се и питање који је задатак еколошког образовања?

Еколошко образовање има задатак да образује грађане који познају животну средину, брину о њој и имају вештине и мотивацију за решавање актуелних проблема и спречавање настајања нових еколошких недаћа. Ипак, четрдесет пет година након Тибилсијске декларације (Unesco, 1978).

Циљеви еколошког образовања

Прве идеје о организованом еколошком образовању изнете су на Унеско-вој конференцији о људском окружењу, одржаној 1972. године у Штокхолму, на којој је истакнута свеопшта забринутост због неадекватног еколошког образовања у високошколским институцијама (Kibert, 2000).

Из овога је произашла потреба за доношењем националних и међународних декларација којима би се регулисало увођење еколошког образовања у образовне системе. Као резултат, организован је низ састанака широм света, од којих је најважнија била Београдска конференција о еко-образовању (1975). Основни закључак конференције био је да је потребан развој популације која је свесна и забринута за стање животне средине и релевантне проблеме, и која има знање, вештине, ставове, мотиве и посвећеност да индивидуално и колективно ради на решавању постојећих проблема и превенцији нових (Unesco-Unep, 1976).

У Тбилисију (тадашњи СССР) је 1977.-е године одржана друга међународна конференција о еколошком образовању и усвојена је Тбилисијевска декларација. У овој декларацији је наведено пет категорија у којима су формулисани циљеви еколошког образовања (Unesco-Unep, 1976):

1. Свест: помоћи појединцима и друштвеним групама да стекну свест према целокупном окружењу и проблемима у њему;
2. Знање: помоћи појединцима и друштвеним групама да стекну различита искуства и основно разумевање свог окружења и проблема у њему;
3. Ставови: помоћи појединцима и друштвеним групама да стекну сет вредности и осећања бриге за окружење и мотивацију да се активно укључе у побољшање стања и заштиту животне средине;
4. Вештине: помоћи појединцима и друштвеним групама да стекну вештине идентификације и решавања еколошких проблема у свом окружењу;
5. Акција: помоћи појединцима и друштвеним групама да пронађу могућност да се активно укључе у решавање еколошких проблема на свим нивоима. Овај модел назван је AKASA модел (Awareness-Knowledge-Attitudes-Skills-Action).

Из горе наведене поделе можемо да видимо комплексност и сложеност циљева еколошког образовања.

Дефинисање еколошке свести и еколошке писмености

Еколошка свест представља један од главних циљева еколошког образовања, док је еколошко понашање везано за конкретну акцију која има за циљ решавање еколошког проблема. Еколошка писменост је термин који су први употребили амерички едукатор Дејвид Ор (David W. Orr) и физичар Фритјоф Капра (Fritjof Capra) деведесетих година прошлог века, како би у образовну праксу

увели значај сазнања о Земљи и њеним екосистемима. То је начин мишљења о свету у смислу међузависности људских и природних система, укључујући и увиђање последица људске активности и интеракција са осталим деловима екосистема. Еколошка писменост обезбеђује човеку знање и компетенције неопходне за решавање комплексних и хитних проблема животне средине на интегрисан начин; она му помаже да формира одрживо друштво које не делује штетно на околину од које зависи (Andevski, 2000; Hunter, 2019). Еколошка писменост односи се на способност појединца да усваја, интерпретира и мења релативно здравље природног окружења (Roth, 1992).

Актуелна литература о еколошком образовању открива низ претходно спроведених студија које су испитивале развој еколошки писменог становништва (Hsu et al., 2004). Неке од ових студија укључују: прегледе литературе у вези с образовањем о животној средини (Kudryavtrev et al., 2012), дефиниције и оквири (Yanniris, 2015), сврху и циљеве (Stevenson, 2007) и одговорно понашање према животној средини (Chawla et al., 2007). Истраживања показују и да се еколошка култура, еколошка свест и еколошка писменост најуспешније формирају у разредној настави, с обзиром на комплексност исте, као и скоро несагледиве могућности васпитно-образовног деловања на ученике у овој хронолошкој доби.

Постоје бројне дефиниције фаза еколошке писмености, ми смо се одлучили за Стејблза (Stables, 1998) који наводи следеће фазе у развоју еколошке писмености:

1. Функционална екописменост;
2. Културна екописменост;
3. Критичка екописменост.

У даљем тексту ћемо покушати да дефинишемо сваку од фаза еколошке писмености. Функционална екописменост представља основно разумевање повезаних компоненти неког система – нпр. биолошких, хемијских или геолошких фактора. У основи, особа која је функционално писмена поседује основне градителске блокове знања о природи које користи да би разумео посматрани систем – на пример, довољно разуме геологију, физику и хемију да би разумео како је настао Велики Кањон. Културна екописменост подразумева разумевање значаја природних творевина за људску културу. Културно писмена особа разуме значај начина на који перципирамо слику Великог Кањона и зашто је та слика ефикасна у приказима природе, нпр. у рекламама. Критичка екописменост укључује формирање критичког погледа на људске активности које доприносе променама у окружењу, које су акционо оријентисане на исправљање штетних последица људског деловања. У суштини, критички писмена особа не само што разуме утицај природних творевина, већ почиње да разуме и стварну везу између људског понашања и природног окружења. (Stables, 1998)

Еко-педагошке компетенције наставника

Како би што адекватније дефинисали еко-педагошке компетенције наставника, сматрамо да је важно је истаћи да се еколошке компетенције могу се дефинисати као компетенције за очување екологије и еколошке сигурности. Знања, ставови и вештине о еколошком систему и животној средини, као што су одржавање чисте и доступне животне средине, управљање еколошким ресурсима, свест о екосистему, одржива употреба природних ресурса и доступност природних ресурса, могу се дефинисати као еколошке компетенције (Selvi, 2010).

Како би што детаљније изложили комплексност еко-педагошке компетенције наставника, одлучили смо се за дефиницију аутора Андевски и Кундачина (Andevski i Kundačina, 2004) зато што по нашем мишљењу најбоље приказује комплексност исте. Због своје вишедимензионалности и вишеперспективности односа који су блиски детету, еко-педагошка компетенција представља скуп компетенција и може се скицирати следећим компетенцијама (Andevski i Kundačina, 2004):

- Компетенција споразумевања односи се на дијалог и комуникацију са другим, како се заједнички развила култура одрживости;
- Холистичка компетенција;
- Компетенција планирања, способност да се унутар премисе одрживости и холизма културе и природе не може линеарно размишљати и планирати;
- Компетенција солидарности садржи и нормативе концепта одрживости интер и интра генерацијске праведности;
- Компетенција мотивације, која је способност самомотивације и осећања радости у виђењу живота унутар премисе одрживости;
- Компетенција размишљања (рефлексивности), која подрсazuje способност дистанцираног промишљања о владајућој култури и њеној историји, као и способности самодистанцирања и толеранције при развоју једног еколошког, економског и друштвеног, према будућности оријентисаног света (Andevski i Kundačina, 2004).

Задњих година се стално преиспитује комплексност и промењена улога наставника. „Наставник као, један од главних актера васпитно-образовног процеса, тачније наставног процеса, има значајне задатке који се разликују од оних које су карактерисале улогу наставника у прошлости” (Kalmar, Pinter Krekić i Ivanović, 2023:129) Поставља се питање које су пожељне особине наставника које доприносе наставничким еколошким компетенцијама. Од многих дефиниција, ми се одлучујемо за дефиницију коју је дао аутор Борић (Borić, 2002). По овом аутору, пожељне особине наставника су:

- схватање опште филозофије образовања о човековој средини,
- познавање локалне средине и њених потенцијала,
- поседовање критичке свести о проблемима човекове средине,

- схватање локалне културе,
- схватање интересовања ученика
- познавање еколошких извора наставе.

Улога наставника у еколошком образовању је и да развијају еколошку културу код својих ученика. То није могуће уколико наставници немају развијене еколошке компетенције. Међународни центар за екописменост предлаже развој следећих основних компетенција које треба развити код деце, који обезбеђују еколошку културу (Goleman, Benett & Barlow, 2012)

Когнитивне компетенције:

1. Системски приступ проблемима;
2. Разумевање фундаменталних еколошких принципа;
3. Критичко размишљање, креативно решавање проблема и примену знања у новим ситуацијама;
4. Процена утицаја и етички ефекти људских активности и технологија.

Емоционалне компетенције:

1. Осећање забринутости, емпатије и поштовања према свим живим бићима;
2. Поглед из вишеструке перспективе – цењење особа из других средина, са другим мотивима и намерама;
3. Посвећеност једнакости, правди, инклузивности и поштовање према свим људима.

Компетенције деловања:

1. Стварање и коришћење алата, објеката и поступака неопходних за одрживост друштва;
2. Превођење мишљења и убеђења у практичне и ефикасне акције, примена еколошког знања;
3. Процена и прилагођавање коришћења енергетских ресурса.

Духовне компетенције:

1. Осећај чуђења и дивљења према природи;
2. Осећај дубоког дивљења према планети Земљи;
3. Осећај јаке повезаности са стаништем;
4. Осећај братства са свим живим бићима и усађивање тог осећаја у остале људе

(Goleman, Benett & Barlow, 2012).

Из горе наведене поделе можемо закључити да еколошку културу чине когнитивне компетенције, емоционалне компетенције, духовне компетенције и

компетенције деловања. Дакле, једноставније речено, за еколошку културу је важно знање, емоције, а и вољност деловања у сврху заштите природе, као и духовне вредности.

Закључна разматрања

Интерес за проблеме околине, првенствено њене заштите, јавља се почетком XX века када су се у многим земљама, због нерационалног коришћења природних богатстава почеле јављати прве организације чији је задатак био деловање за очување природе. Тако седамдесетих година XX века долази до прожимања екологије и педагогије, у склопу дисциплине коју условно можемо назвати еколошко образовање. Без обзира на завидни ниво нових, научних сазнања (или управо због тога) до данас није формулисана теорија која би обухватила комуникацију екологије и педагогије (Panić, 2003).

Еколошко образовање је процес током којег појединац, било дете или одрастао, усваја знања, ставове, вредносне оријентације карактеристичне за одређену околину. Ради се о повезивању еколошких концепата у процес образовања схваћен у ширем смислу (неформално), али и унутар система учења и подучавања, унутар школе (формално образовање). У том смислу задатак еколошког образовања би био изградња новог односа човека и околине, којој можемо да поставимо питања и коју можемо филозофски да промишљамо (Stanišić, 2008).

Еколошка писменост наставника, дакле, кључна је у развоју еколошке свести и еколошке културе ученика. Показано је да је међу едукаторима највиши ступањ еколошке писмености развијен код професионалаца који су током школовања изучавали различите предмете везане за екологију и заштиту животне средине. Професионалци који су завршили традиционалне студије других наука имали су мање могућности да учествују у еколошком образовању (Hollweg, 2011).

Еколошке компетенције наставника се развијају кроз константно стручно усавршавање наставника. Надаље, еколошке компетенције наставника представљају сегмент професионалних компетенција наставника којима треба тежити кроз константно професионално усавршавање.

Литература

- Andevski, M. (2000). Razvojne linije ekološkog obrazovanja. *Zbornik radova Ekološka istina*, 554–559.
- Andevski, M., & Kundačina, M. (2004). *Ekološko obrazovanje, od brige za okolinu do održivog razvoja*. Učiteljski fakultet.
- Borić, E. (2002). *Obrazovanje za očuvanje okoliša*. Napredak.
- Chawla, L., & Cushing, D. F. (2017). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13, 437–452.
- Goleman, D., Bennett, L., & Barlow, Z. (2012). *Ecoliterate: How educators are cultivating emotional, social, and ecological intelligence*. Jossey-Bass.
- Hunter, R., & Jordan, R. (2019). The TELA: A new tool for assessing educator environmental literacy. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 15(1), 1-15.
- Hollweg, K. S., Taylor, J. R., Bybee, R. W., Marcinkowski, T. J., McBeth, W. C., & Zoido, P. (2011). *Developing a framework for assessing environmental literacy*. North American Association for Environmental Education.
- Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environment literacy variables in Taiwanese college students. *Journal of Environmental Education*, 35, 37–48.
- Huang, H. (2016). Media use, environmental beliefs, self-efficacy, and pro-environmental behavior. *Journal of Business Research*, 69(6), 2206-2212.
- Kalmar, L., Pinter Krekić, V., & Ivanović, J. (2023). Nastavnička (samo)refleksija kao prilika za profesionalni razvoj i celoživotno učenje nastavnika mađarske nacionalne manjine. *Évkönyv*, 18(1), 129-137.
- Kibert, N. C. (2000). An analysis of the correlations between the attitude, behavior, and knowledge components of environmental literacy in undergraduate university students. University of Florida.
- Kudryavtsev, A., & Krasny, M. E. (2012). Urban environmental education: Preliminary literature review. Cornell University Civic Ecology.
- Lynch, D., & Hutchinson, C. (1991). Environmental Education. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 89, 864-867.
- Maurer, M., & Bogner, F. X. (2020). Modelling environmental literacy with environmental knowledge, values and (reported) behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100863.
- National Science Teachers Association. (2020). *NSTA position statement: Environmental education*. Retrieved from www.nsta.org/nstas-official-positions/environmental-education
- Panić, N. (2003). *Program zavoda za zaštitu prirode Srbije u oblasti obrazovanja i vaspitanja za zaštitu životne sredine stanovništva Srbije*. Ecolibri.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: It's roots, evolution, and direction in the 1990s*. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.

- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. In *Psychology of sustainable development* (pp. 61-78). Springer.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Stables, A. (1998). Environmental literacy: Functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines. *Environmental Education Research*, 4(2), 155-164.
- Stanišić, J. (2008). Značaj ekološkog vaspitanja i obrazovanja. *Filozofeme: Zbornik radova, Srpski filozofski forum*, 81–91.
- Stevenson, R. B. (2017). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13, 153-167.
- Tamar, M., Wirawan, H., Arfah, T., & Putri, R. P. S. (2021). Predicting pro-environmental behaviours: The role of environmental values, attitudes, and knowledge. *Management of Environmental Quality: An International Journal*, 32(2), 328-343.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & United Nations Environment Programme. (1976). The Belgrade Charter. *UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter*, 1, 1–2.
- UNESCO-UNEP. (1978). The Tbilisi Declaration. *UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter*, 3, 1–8.
- UNESCO. (1978). Final report, Intergovernmental Conference on Environmental Education, organized by UNESCO in cooperation with UNEP, Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977.
- Yanniris, C. (2015). 20+ years of Environmental Education Centers in Greece: Teachers' perceptions and future challenges. *Applied Environmental Education*, 14, 149–166.

A tanárok ököpedagógiai kompetenciái

Kalmár Laura

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia

Ђорђе Цвијановић

Slobodan Bajić Paja Általános Iskola, Szávaszentdemeter, Szerbia

Valstimir Tot

Absztrakt

Ahhoz, hogy a tanárok képesek legyenek ököpedagógiai ismereteket átadni, elengedhetetlen, hogy környezetvédelmi képzésben részesüljenek, és rendelkezzenek a szükséges ököpedagógiai kompetenciákkal. Feladatuk, hogy fejlesszék a tanulók környezeti tudatosságát és műveltségét. A tanulmányban a tartalomelemzés módszerét alkalmazzuk. A tanulmány célja, hogy rávilágítson a tanárok ököpedagógiai kompetenciáinak típusaira és összetettségére. A tanulmányban részletesen ismertetjük a környezeti tudatosság és környezeti műveltség fogalmát, valamint a környezeti oktatás és nevelés céljait. Továbbá részletesen bemutatjuk a tanárok számára szükséges ököpedagógiai kompetenciákat és azok tartalmát.

Kulcsszavak: ökológia, tanár, ökológiai írásbeliségű, ököpedagógiai kompetenciák, tanuló

Eco-pedagogical competences of teachers

Laura Kalmar

University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica, Serbia

Ђорђе Цвијановић

Elementary School „Slobodan Bajić Paja“, Sremska Mitrovica, Serbia

Valstimir Tot

Abstract

In order for teachers to be able to transfer eco-pedagogical knowledge, it is necessary for them to be ecologically educated and to possess the necessary eco-pedagogical competencies. Furthermore, we will present in detail the necessary eco-pedagogical competencies of teachers and what they entail. The aim of the work is to point out the nature and multi-layeredness of the eco-pedagogical competences of teachers.

Keywords: ecology, teacher, eco-literacy, eco-pedagogical competences, student

Évkönyv, 2024, 19(1), 67–82
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Učiteljski fakultet na mađarskom
nastavnom jeziku u Subotici
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2024.6
ETO/YDK/UDC: 616.89-008.48
Originalni naučni rad
Primljeno: 12.08.2024.
Korigovana verzija primljena: 18.12.2024.
Prihvaćeno za štampu: 18.12.2024.



Otilia Velišek-Braško¹

Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača,
Novi Sad, Republika Srbija

Marija Svilar Radulović²

Logopedsko-defektološki centar
Buzganović
Novi Sad, Republika Srbija

Svakodnevno funkcionisanje i osamostaljivanje: perspektiva osoba sa autizmom³

Mindennapi funcionálás és önállóság: az autizmussal élők szempontja

Daily Functioning and Self-Sufficiency: Perspective of People with Autism

Apstrakt

Inkluziju osoba iz spektra autizma, njihovu participaciju u svakodnevnom društvenom životu, neophodno je sagledati iz njihove perspektive, poštovati princip inkluzije „ništa za nas bez nas“. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja⁴ o svakodnevnom funkcionisanju osoba iz spektra autizma. U istraživanju je učestvovalo 33 osobe sa autizmom iz Srbije, Slovenije i Kipra. Sa ciljem da se izazovi svakodnevnog funkcionisanja i osamostaljivanja, kao i prioriteti sagledaju iz perspektive osoba sa autizmom. Rezultati pokazuju da je više od pola ispitanika delimično samostalno u

¹ otilia.velisek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1545-7949>

² svilar.marija@gmail.com

³ Napomena: Autori rada, istraživanje su realizovali kao članovi projektnog tima Društva za podršku osobama sa autizmom Grada Novog Sada

⁴ iDEAL: immersive VR as a tool to help individuals with autism deal with change. Erasmus+ Project. Form ID: KA204-F71D37CB

svakodnevnom životu. A aktivnosti u kojima bi želeli da učestvuju samostalno su da posete prijatelja, idu na druženje, u tržni centar, bioskop, restoran, na bazen, planinarenje, romantične sastanke, da koriste gradski prevoz, pripremaju obrok za sebe i druge, da imaju posao. Oko 80% ispitanika potvrdilo je da su im rutine u svakodnevnom funkcionisanju važne, a više od pola ispitanika je izjavilo da osećaju negativne emocije kada imaju iznenadne promene u svakodnevnom aktivnostima, kao što su nervoza, iziritiranost, uznemirenost, strah, agresivnost, krivica i postidečnost. Što se tiče korišćenja pametne tehnologije, osobe sa autizmom ih u najvećoj meri koriste, što potvrđuje njihovu veštinu snalaženja sa novim tehnologijama i smatraju da virtualna stvarnost može da im pomogne i procenjuju potencijalne prednosti uređaja virtualne realnosti u nošenju sa negativnim emocijama koje su rezultat promene.

Ključne reči: autizam, svakodnevica, samostalnost, inkluzija.

Autizam i osobe iz spektra autizma

Prema Američkoj asocijaciji psihijataru poremećaji iz spektra autizma (PSA) su neurorazvojni poremećaji koje karakterišu smetnje u socijalnoj interakciji, slaba verbalna i neverbalna komunikacija, repetativna ponašanja i slaba interesovanja, sa varijacijama u stepenu ispoljavanja i ozbiljnosti kliničke slike (Ivanović i Pejović-Milovančević, 2020). Od pojavljivanja u dijagnostičkim priručnicima do danas, dijagnostički kriterijumi za autizam su u relativno kratkom razdoblju doživeli veliki broj izmena: promene u nazivima i broju dijagnostičkih kategorija, promene u samim dijagnostičkim kriterijumima, promene u broju kriterijuma koje osoba treba da ispuni (Cepanec i sar., 2015). Danas aktuelna DSM-5 (Dijagnostički statistički priručnik 5) klasifikacija izdata 2013. godine uvela je velike promene, prihvatila je koncept autističkog spektra poremećaja (Rey, 2013). Ono što sve osobe iz autističkog spektra poremećaja imaju zajedničko je da su njihovi simptomi klinički značajni, ograničavaju ih u svakodnevnom funkcionisanju i utiču na njihov kvalitet života (Lang et al., 2016). Budući da se smetnje mogu ispoljavati na različite načine – od blagih do izraženih formi, u literaturi i svakodnevnom govoru se najčešće koristi izraz spektar autizma kako bi se ukazalo na različite nivoe funkcionalnosti u kojima se mogu ispoljiti ove karakteristike (Velišek-Braško i Miražić-Nemet, 2018). Reč spektar se može odnositi na dimenzionalnu prirodu osnovnih karakteristika autizma unutar kliničke populacije tj. da naglasi razlike u težini i prezentaciji simptoma među osobama iz spektra autizma. Važno je zapamtiti da autizam kao poremećaj nije homogen, što ima značajan uticaj na istraživanje ovog stanja (Lai MC, 2013).

Postoji još jedna važna distinkcija kada govorimo o terminologiji o autizmu i osobama koje su identifikovane kao autistične. Uobičajeni oblik opisa se naziva „prvo lice“, u kojem se osoba pojavljuje ispred stanja (npr. autizma), kao što je „osoba sa autizmom“. Mnogi stručni časopisi zahtevaju ovaj oblik identifikacije. Mnogi autistični samozastupnici i grupe za zastupanje sada preferiraju oblik koji se prvi put identifi-

kuje, kao što je „autistična osoba“ (Brown, 2022). U vreme pisanja ovog teksta terminološka pitanja nisu rešena. U ovom radu ćemo koristiti terminologiju uobičajenu za stručne radove uz maksimalno poštovanje ličnih preferencija osoba sa autizmom.

Kada je autizam prvi put opisan smatran je retkim poremećajem detinjstva jer su prva istraživanja sprovedena tokom šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog veka u Sjedinjenim Američkim Državama i Velikoj Britaniji, procenjivala učestalost 2-4 slučaja na 10.000 dece. Međutim, sa svakom narednom izmenom dijagnostičkih kriterijuma prevalencija autizma je rasla. Postoje različiti statistički podaci koji ukazuju na procenat dece kojoj je potrebna dodatna podrška, pa tako i dece iz spektra autizma. Neki od njih su (Velišek-Braško i Miražić-Nemet, 2018: 11): 2010. godine Ministarstvo zdravlja Velike Britanije ističe da svako 166. dete dobija dijagnozu autizma, a Američki centar za kontrolu bolesti daje podatak da svako 150. dete ima autizam. CNN Horizonti 2015. objavljuje da je svako 68. dete sa autizmom, a 2017. da je taj odnos 1:36 (The National Health Center for Health Statistics & Sears, 2017). Srbija je jedna od zemalja koja nema registar osoba sa autizmom i prevalenca ovog poremećaja u našoj zemlji nije poznata. Za ovo očigledno povećanje prevalence u svetu navode se mnogi razlozi, kao što su podizanje svesti i znanja o PSA, proširenje dijagnostičkih kriterijuma, unapređenje dijagnostičkih instrumenata, ali se ne isključuje ni mogućnost da je došlo do pravog porasta incidencije (Pejović-Milovančević, 2018). U *Smernicama za skrining, dijagnostiku i intervencije kod dece sa poremećajem iz spektra autizma* (2018) navodi se da iako se godinama smatralo da je PSA češći kod dečaka nego kod devojčica (4:1), novija istraživanja pokazuju da se možda pre radi o nedovoljnom prepoznavanju ovog poremećaja kod devojčica. Takođe, navodi se da ne postoje dokazi koji bi ukazali da su PSA udruženi sa socio-ekonomskim statusom porodice, odnosno s rasnom ili nacionalnom pripadnošću (Pejović-Milovančević, 2018).

Tačan uzrok poremećaja iz spektra autizma još uvek nije poznat, iako je verovatno da je reč o više različitih uzroka koji daju sličnu kliničku sliku sa dominantnim simptomima poremećaja verbalne i neverbalne komunikacije, socijalne interakcije i stereotipnog ponašanja. Zna se da je etiologija PSA kompleksna i multifaktorska i da se radi o sadejstvu genetskih i sredinskih faktora, ali je još uvek nedovoljno razjašnjena uloga koju svaki od ovih faktora ima u etiologiji PSA, što je i predmet ekstenzivnih istraživanja (Lang et al., 2016).

DSM-5 karakteriše PSA u dva domena: teškoće u društvenoj komunikaciji i socijalnoj interakciji i neobično ograničena, ponavljajuća ponašanja, interesovanja i aktivnosti, dok je atipični razvoj jezika izbačen kao kriterijum i tretira se kao odvojeno stanje od PSA. To znači da pojedinac može imati PSA - sa ili bez jezičkog poremećaja (Lai MC, 2014). Da bi sagledali problematiku svakodnevnog funkcionisanja osoba sa autizmom i njihovog osamostaljivanja, važno je da razumemo sa kojim se poteškoćama oni nose i kako one izgledaju u praksi.

Kao prva grupa karakteristika kod osoba sa poremećajem spektra autizma navode se teškoće u socijalnoj komunikaciji i interakciji sa drugim ljudima u različitim okruženjima i nju obuhvataju: deficit socijalno-emocionalne uzajamnosti, deficit ne-

verbalnog komunikativnog ponašanja i deficit u razvoju, održavanju i razumevanju odnosa (Lang et al., 2016). Oni se javljaju kao posledica problema obrade socijalnih informacija i upotrebe veština komuniciranja i ne bi trebalo na njih gledati kao na otpor prema interakciji ili nedostatak zainteresovanosti (Ministarstvo obrazovanja Britanske Kolumbije, 2008). Za osobe sa autizmom se kaže da imaju nedostatak socijalnog ili emocionalnog reciprociteta, tj. sposobnost da se angažuju sa drugima i dele misli i osećanja. Rana karakteristika PSA je poremećaj zajedničke pažnje koji se manifestuje nedostatkom pokazivanja ili donošenje predmeta da bi se podelilo interesovanje sa drugima, ili neuspeh da se prati nečije pokazivanje ili pogled (Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5, 2013). Smatra se da je zajednička pažnja jedan od važnijih uslova za razvoj teorije uma (Ray, 2013). Proces zaključivanja o psihičkim stanjima drugih ljudi nazvan je teorija uma. Razumevanje spoljašnjeg sveta, ali i misli i osećanja drugih osoba, temelji se na složenim mentalnim procesima. Smatra se da su deficiti u teoriji uma ključni za tumačenje teškoća socijalnih interakcija koje su prisutne kod osoba sa autizmom (Bujas-Petković, Škrinjar, 2010). Osobe s autizmom mogu imati poteškoća u dužem usmeravanju pažnje na neki sadržaj ili osobu, kao i u prebacivanju pažnje sa jednog sadržaja na drugi. Ovo je često uzrok problema u komunikaciji, socijalizaciji i učenju (Ministarstvo obrazovanja Britanske Kolumbije, 2008). Mnoge osobe sa autizmom ne uspostavljaju kontakt očima, mada se ne bi moglo reći da oni to izbegavaju. Oni mogu dugo gledati nekoga, ali ne zbog socijalnog kontakta (Bujas-Petković, Škrinjar, 2010). Verbalni i neverbalni deficiti u socijalnoj komunikaciji variraju u svojoj manifestaciji u zavisnosti od uzrasta pojedinca, intelektualnog nivoa i jezičkih sposobnosti, kao i drugih faktora (DSM-5, 2013). Važan segment neverbalne komunikacije čine gestovi - često osobe sa autizmom imaju probleme u razumevanju i korišćenju gestova, kao i razumevanju izraza lica drugih - ne uspevaju da ih „čitaju“ i sami ne koriste izraze lica da prenesu poruku sagovorniku (Bujas-Petković, Škrinjar, 2010). Komunikativne karakteristike kod autizma ispoljavaju se na najrazličitije načine: od potpunog izostanka govora, kašnjenja u razvoju govora, čudnosti u govornom jeziku, zatim teškoće da iniciraju ili održe razgovor, prisustvo eholalija (ponavljanje reči drugih ljudi) do stereotipnog ponavljanja nekih govornih iskaza. Zatim, tipična je inverzija zamenica - osoba sebe oslovljava zamenicom ti ili on, a druge osobe oslovljava zamenicom ja (Ray, 2013). Osim u sadržaju, govor je često poremećen u ritmu, intonaciji, visini i naglasku. Među odraslima sa tečnim jezikom, poteškoće u koordinaciji neverbalne komunikacije sa govorom mogu ostaviti utisak čudne ili preuveličane neverbalne komunikacije i govora tela tokom interakcije (DSM-5, 2013). Uprkos postojanju znatnih razlika u razvijenosti govora, kod svih osoba sa autizmom postoje neke od teškoća u komunikaciji (Ministarstvo obrazovanja Britanske Kolumbije, 2008). Društveno interesovanje može biti odsutno, smanjeno ili atipično, manifestuje se odbacivanjem drugih, pasivnošću ili neodgovarajućim kontaktom koji može delovati agresivno ili ometajuće. Odrasle osobe mogu imati poteškoća da shvate koja ponašanja se smatraju prikladnim u određenim socijalnim situacijama ili načini na koji se jezik može koristiti za komunikaciju npr. ironija ili bele laži (DSM-V).

Za drugu grupu simptoma, odnosno pokazatelja postoje četiri kriterijuma:

- stereotipni ili ponavljajući motorički pokreti,
- insistiranje na istovetnosti, nefleksibino pridržavanje rutine ili ritualizovani obrasci verbalnog ili neverbalnog ponašanja,
- visoko ograničena, fiksniirajuća interesovanja koji su izuzetno izražena u intenzitetu ili fokusu i
- hiper ili hiporeaktivnost na senzorne draži ili neobično interesovanje za senzorne draži iz okoline (Lang et al., 2016).

Kada govorimo o PSA pod pojmom stereotipije najčešće se pomisli na jednostavne motoričke repetativne odnosno ponavljajuće pokrete kao što su lepršanje rukama, lju-ljanje celim telom, lupkanje rukama i nogama, vrtenjem nekog predmeta u rukama. Međutim, stereotipi mogu biti i verbalni, kao što su eholalije, odnosno ponavljanje određenih reči, izraza ili fraza (DSM-5, 2013). Insistiranje na jednoličnosti, nefleksibilno pridržavanje rutinama ili ritualizovani obrasci verbalnog ili neverbalnog ponašanja ogledaju se u otporu na promene, velikoj uznemirenost kada do neplanirane promene dođe, rigidnom obrascu mišljenja, ritualu pozdravljanja, ponavljanja pitanja, potrebi da se ide istim putem ili jede ista hrana svaki dan (DSM-5, 2013). Kod dece se ovi obrasci mogu videti u aktivnosti kao što je slaganje predmeta u besmisleni niz i stereotipnoj igri (Ray, 2013). Sva ova ponašanja mogu biti težnja da se promene kontrolišu, kao i sredstvo za održavanje reda i predvidljivosti (Milačić-Vidojević, 2008). Mogu se javiti jako ograničena, kruta interesovanja koja su izuzetno izražena po intenzitetu ili fokusu, na primer snažna privrženost predmetima ili preokupiranost njima (DSM-5, 2013). Neke osobe sa autizmom pokazuju veliko interesovanje za određene teme, mogu opsežno čitati o njima, pričati drugim ljudima ili skupljati predmete koji su u vezi sa njihovim interesovanjem. Ponekad nastavljaju da budu fokusirani na svoja interesovanja kada treba da obavljaju druge zadatke i često se uznemire ako ih neko prekine. Ova interesovanja se mogu menjati tokom godina (DSM-5, 2013). U DSM-5 klasifikaciji pažnja se prvi put poklanja i senzornim specifičnostima osoba sa autizmom. Hiperaktivnost ili hiporeaktivnost na senzorne podražaje, neobičan interes za senzorne aspekte okoline ispoljavaju se kroz preteranu ili smanjenu osetljivost na određene draži. Nekada je ovo direktan uzrok nekih oblika problematičnog ponašanja. U literaturi se najčešće spominju preterana osetljivost na određene zvukove, svetla, mirise, hranu, ili neosetljivost na bol, toplotu, hladnoću, dok je nekada interesovanje za ove draži neobično izraženo pa je prisutno mirisanje ili dodirivanje predmeta, fascinacija svetlima, senkama ili predmeta koji se vrte (Milačić-Vidojević, 2008; Pejović-Milovančević, 2018).

Sve navedene karakteristike su prisutne kod nekih osoba sa autizmom, ali ne postoje dve iste osobe sa autizmom, baš zbog velike raznolikosti i težine ispoljavanja ovih karakteristika. Svakako da sve ovo ima uticaj na svakodnevno funkcionisanje i usvajanje životnih veština. Kod osoba sa poremećajem autističkog spektra nedostatak društvenih i komunikacijskih sposobnosti može ometati učenje, posebno učenje kroz društvenu interakciju i usvajanje socijalnih veština. Insistiranje na rutini i odbojnost

prema promenama, kao i senzorna osetljivost, mogu uticati na jelo, spavanje, kao i obavljanje higijenskih navika (npr. šišanje, pranje kose, odlazak kod zubara). Kod osoba sa autizmom adaptivne veštine su obično ispod izmerenog nivoa intelektualnog funkcionisanja. Poteškoće u planiranju, organizaciji i suočavanju sa promenama negativno utiču na akademsko postignuće, čak i za osobe natprosečne inteligencije. Tokom odraslog doba osobe mogu imati poteškoća u uspostavljanju nezavisnosti zbog privrženosti rutinama i teškoća sa novinom. Mnogi pojedinci sa poremećajem autističkog spektra, čak i bez intelektualnih poteškoća, imaju loše psihosocijalno funkcionisanje u odraslom dobu kao što je nezavisni život i uspešan radni odnos (DSM-5, 2013).

Inkluzija osoba sa autizmom

Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju (MIO) u Srbiji ističe sledeću definiciju: "Inkluzija je proces rešavanja i reagovanja na raznovrsnost potreba svakog deteta kroz sve veće učestvovanje u učenju, kulturama i zajednicama i sve manju isključenost u okviru obrazovanja i iz njega" (MIO prema Velišek-Braško i Miražić-Nemet, 2018: 10). Inkluzivno obrazovanje znači kvalitetno obrazovanje za svako dete i sastavni deo je inkluzije, što ukazuje na kvalitetan svakodnevni život za svakoga.

Inkluzija je reč koja znači uključenje, uključivanje, obuhvatanje, sadržavanje u sebi, uračunavanje u, podrazumevanje i predstavlja trajni proces u kojem svaka osoba ima jednaka prava. Osnovni princip inkluzije (Velišek-Braško, 2015) je da radimo SA, a ne ZA osobe iz osetljivih grupa, odnosno sa njima zajedno u svim segmentima života. Optimalni model inkluzije se temelji na dve ključne pretpostavke: ljudsko dostojanstvo i odnosi među ljudima (RIDE, 2015). To je proces međusobnog uvažavanja, uvažavanja različitosti svake osobe i njenih potreba. Inkluzija kao društveni proces podrazumeva da svaka osoba bez obzira na svoje poreklo i lične osobine ima (UNESCO, 1994 prema Velišek-Braško i Miražić-Nemet, 2018):

- jednaku mogućnost da ostvari svoja zakonom zagarantovana prava,
- ravnopravan pristup resursima društva kao što su tržište rada, obrazovanje, zdravstvena zaštita, socijalna zaštita, kultura i sl.,
- može na ravnopravan način da učestvuje u odlučivanju, doprinosi razvoju i dobrobiti društva,
- može da razvija svoje potencijale i da živi na dostojanstven način.

Ovakvo ispitanici vide neke od značaja inkluzije prema rezultatima istraživanja *Kako mladi i osobe koje rade s mladima razumeju pojmove inkluzije, različitosti i jednakosti* (RIDE, 2015):

- osigurati učestvovanje svih,
- osigurati sigurno okruženje za sudelovanje,
- ukloniti prepreke i pružiti dodatnu podršku, ako je potrebna
- osigurati da se svi osećaju uključeno,
- uspostaviti odgovarajuću kulturu uključivanja.

Inkluzija osoba iz spektra autizma je od posebnog značaja, s obzirom da imaju teškoće u domenu komunikacije i socijalizacije. Ovladavanje i uvežbavanje ovih vještina može se učiti i vežbati jedino u društvenim situacijama i društvenom okruženju, a ne izolovano van njih. Kao što je pravilo „plivajući se uči plivati“, tako je i osobi kojoj treba dodatna podrška da savlada socijalne vještine, potrebno socijalno okruženje i situacije koje omogućavaju doživljaj i funkcionisanje u tom okruženju u datim situacijama. Brojni su izazovi u inkluziji osoba sa autizmom zbog njihovih izraženih teškoća u funkcionisanju u društvu, postoje i radovi koji o tome svedoče posebno u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Koji su problemi u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja generalno, kao i inkluzije osoba iz spektra autizma u obrazovnom sistemu i društvenom životu većinu ističu prosvetni radnici ili stručnjaci, možda roditelji (*Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u RS*, 2020), ali se retko pitaju osobe iz spektra autizma i sagledava njihova perspektiva. Inkluzija osoba sa autizmom podrazumeva poštovanje osobe i njenog stanja. To nam ukazuje na potrebu dodatnog proučavanja ove oblasti i otkrivanje i kreiranje novih i drugačijih strategija u omogućavanju njihove inkluzije uz poštovanja osnovnog principa inkluzije da inkluziju osoba iz spektra autizma radimo SA njima, a ne ZA njih.

Inkluzivno obrazovanje se kod nas ostvaruje petnaest godina, ali se nakon školovanja društvena inkluzija nije nastavila u dovoljnoj meri. Posle obrazovanja svaka osoba ima potrebu da se zaposli, da bude radno angažovana, da privređuje, doprinosi svojoj zajednici. Zapošljavanje osoba s autizmom od posebnog je značaja, jer osobe s autizmom su imale najmanje prilika da se zaposle i radno angažuju od svih osoba iz drugih osetljivih grupa. Radnim angažovanjem osobama s autizmom se omogućava da im dan ima strukturu, organizaciju, raspored sa svrhom, kao i zadovoljstvo korisnim angažovanjem, smislenim radom. Trenutna situacija u našem društvu je takva da mladi s autizmom po završetku školovanja ostaju bez svih vidova podrške, zatvoreni u porodična domaćinstva, bez smislenih aktivnosti, prepušteni isključivo brizi i podršci svoje porodice. Njihova socijalna inkluzija i inkluzija u svetu rada ide izuzetno otežano, zbog njihovih specifičnosti, ali još veći izazovi sustižu porodice ako ostanu samo u svojim domovima. To utiče na njihovo mentalno stanje, a i na funkcionisanje čitave porodice i svih njenih članova (Velišek-Braško, 2024).

Socijalna inkluzija ne može da se ostvari bez inkluzivne politike, kulture i prakse, zbog čega je značajno da donosioci odluka na republičkom, pokrajinskom i gradskom nivou imaju senzibilitet, vrednosne orijentacije i odgovornost u kreiranju inkluzivnog društva.

Poboljšanje kvaliteta svakodnevnog života osoba iz spektra autizma

Svakodnevni život podrazumeva načine na koje ljudi obično svakodnevno deluju, razmišljaju i osećaju. Svakodnevni život (Tomanović Mihajlović, 1997), odnosno svakodnevica se može opisati kao svakodnevni, rutinski, prirodan ili uobičajen način

življenja. Ono obuhvata aktivnosti i brige o sebi svakog dana. Na osnovu obavljanja aktivnosti svakodnevnog života se procenjuje mera funkcionalnog statusa npr. kod osoba sa invaliditetom, nakon povreda ili kod starijih osoba. Deci je potrebna pomoć odraslih za izvođenje svakodnevnih životnih aktivnosti, jer još nisu razvile veštine za njihovo samostalno izvođenje. Uobičajene aktivnosti svakodnevnog života obuhvataju samostalno hranjenje, kupanje, odevanje, samonegu, posao, održavanje domaćinstva, kao i razonodu. Ovladavanje veštinama svakodnevnih aktivnosti omogućava pojedincu da samostalno živi u zajednici, neki od primera su: čišćenje i održavanje kuće, upravljanje novcem, kretanje unutar zajednice, priprema obroka, kupovina namirnica i potrepština, uzimanje propisanih lekova, korišćenje telefona ili drugog oblika komunikacije. U svakodnevnom životu pored brige o sebi tu su aktivnosti koje se odnose na saradnju sa drugima: briga o drugima, briga o kućnim ljubimcima, briga o deci, upravljanje komunikacijom, mobilnost u zajednici, finansijsko upravljanje, aktivnosti u vezi zdravlja i održavanje zdravlja, održavanje domaćinstva, priprema obroka i raspoređivanje, sigurnosni postupci i reagovanje u hitnim situacijama, kupovina, a i sposobnost korišćenja razonode, odnosno dobro iskoristiti slobodno vreme. Prema *Pravilniku o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite* („Sl. glasnik RS“, broj 42/13) procena stepena podrške određuje se s obzirom na celokupno individualno funkcionisanje osobe sa invaliditetom i vrste potrebne pomoći, u odnosu na sposobnost neposredne brige o sebi i učestvovanje u aktivnostima života u zajednici.

Osobe iz spektra autizma zbog specifičnosti njihovog stanja imaju teškoće u ostvarivanju svakodnevnih životnih aktivnostima i u osamostaljivanju. Jednim delom je problem u ovladavanju životnim veštinama i socijalnim normama koje ne razmenjuju i date su od okruženja tj. nametnute, a sa druge strane da li su pitani za aktivnosti koje za njih imaju smisla i svrhe, kojima žele da ovladaju za poboljšanje kvaliteta svakodnevnog života?

Metodologija istraživanja

Cilj rada

Predmet ovog kvalitativnog istraživanja je svakodnevni život i osamostaljivanje osoba iz spektra autizma, kao deo njihove društvene inkluzije. Cilj istraživanja je bio da se osvetle i sagledaju izazovi svakodnevnog funkcionisanja i osamostaljivanja, kao i namere i prioriteta u tom procesu iz perspektive osoba sa autizmom. Podaci su prikupljeni u okviru projektne aktivnosti⁵ i vrlo su značajni s obzirom na specifičnost populacije, kao i da su iz više zemalja. U radu je korišćen deskriptivan metod i kvalitativna analiza sadržaja.

⁵ iDEAL: immersive VR as a tool to help individuals with autism deal with change. Erasmus+ Project. Form ID: KA204-F71D37CB

Instrument

Za potrebe istraživanja, kreiran je upitnik kombinovanog tipa sa zatvorenim i otvorenim pitanjima, sa namerom da se sazna na koji način osobe s autizmom obavljaju svakodnevne aktivnosti, šta im je važno u funkcionisanju, šta ih uznemirava, kako se mogu smiriti i kontrolisati da bi se osećali uspešno, kao i šta im je važno i šta bi želeli da savladaju radi osamostaljivanja u društvenom kontekstu.

Upisnik sadrži 20 pitanja, prilagođeno specifičnostima osobama sa autizmom i njihovom načinu komunikacije i razumevanju, što podrazumeva pitanja i odgovore u prvom licu i sa jasnim, konkretnim, kratkim konstrukcijama rečenica. U pojedinim pitanjima su date mogućnosti sami da se izjasne i da opišu npr. svoje rutine, negde da odrede nivo kao što je samostalnost, da odrede stepen jačine svojih emocija, da odaberu više ponuđenih odgovora za svakodnevne životne aktivnosti ili korišćenje digitalni uređaja, uz mogućnost dodavanja još nekih odgovora i komentara.

Upitnik je osmišljen tokom zajedničkih projektnih aktivnosti i u kreiranju upitnika su učestovale sve tri partner organizacije⁶, odnosno stručnjaci i pojedinci koji se bave osobama iz spektra autizma. Akcenat je stavljen na mišljenja i osećanja osoba iz spektra autizma, a ne objektivnu procenu stručnjaka i zato su ovi odgovori dragoceni, jer najveći broj istraživanja u ovim oblastima ne uzima u obzir ličnu samoprocenu osoba iz spektra.

Karakteristike uzorka

U istraživanju je učestvovalo 33 punoletne osobe sa autizmom iz Srbije, Slovenije i Kipra, koji su sami ili uz pomoć roditelja ispunili upitnik kombinovanog tipa. Kao uslov za učestvovanje bila je starosna dob iznad 18 godina, pa je podela po uzrastu sledeća: 13 ispitanika u grupi od 18 – 20 godina, 10 ispitanika u grupi od 20 – 25 godina, 3 ispitanika u grupi od 26 – 30 godina i 7 ispitanika starijih od 30 godina. Polna distribucija je kao i ceo spektar autizma naklonjena muškom polu, 22 ispitanika su muškog pola, dok je 11 ispitanika ženskog pola.

Rezultati

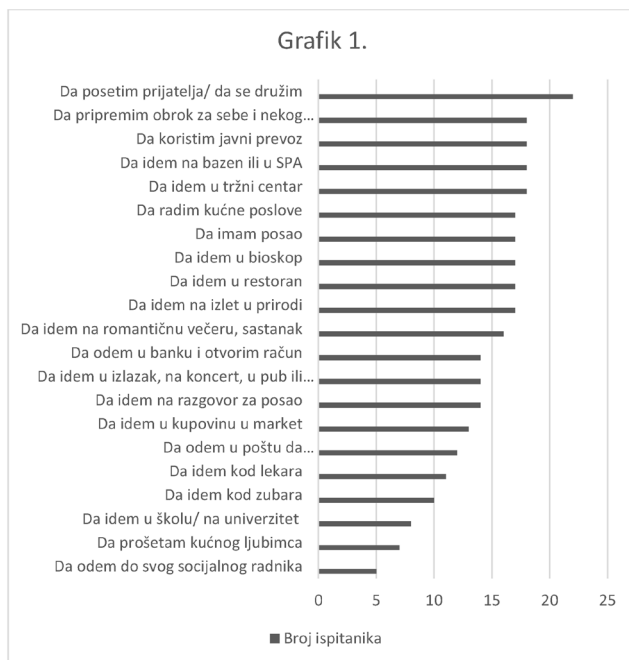
Istraživanje je sprovedeno 2021. godine. Rezultati su prikupljeni iz tri različite zemlje (Srbija, Slovenija i Kipar) i urađena je kvalitativna analiza odgovora.

Na pitanje o tome koliko su samostalni u svakodnevnim životnim aktivnostima 45% osoba je odgovorilo da smatraju da su samostalni, 52% je odgovorilo da su delimično samostalni, dok je 3% odgovorilo da nisu samostalni u aktivnostima svakodnevnog života.

⁶ Društvo za podršku osobama sa autizmom Grada Novog Sada Srbija, STANDO LTD Cyprus, Svetovalnica za avtizem, specialno pedagoška diagnostika, svetovanje in izobrazevanje, Slovenia

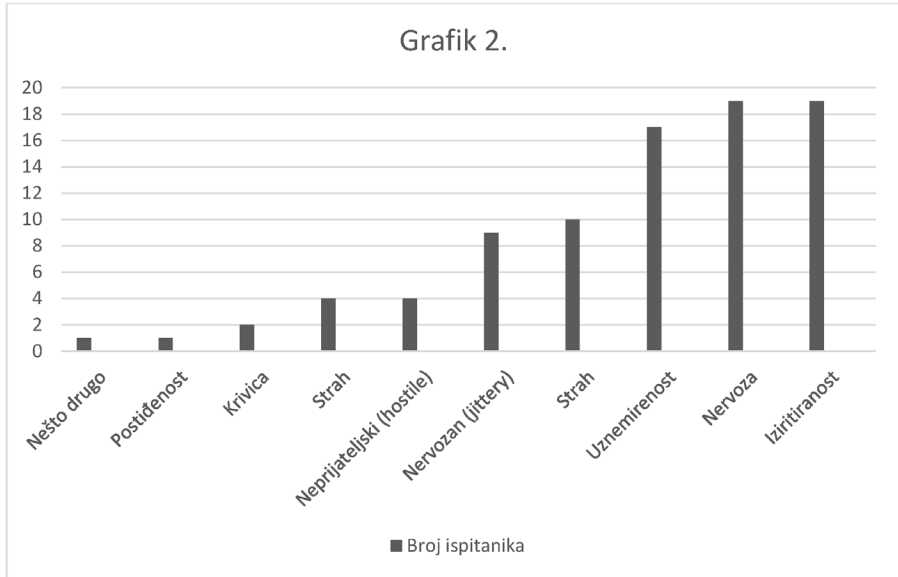
S obzirom na teorijski okvir poremećaja iz spektra autizma, poznato je da se rutine smatraju veoma važnim za dobro funkcionisanje osoba iz spektra, pa je sledeće pitanje bilo usmereno na to koliko su im lično važne rutine u svakodnevnom funkcionisanju. Na ovo pitanje 42% ispitanika dalo je odgovor da su im veoma važne, 39% je dalo odgovor da su važne, dok je 15% dalo odgovor da im nisu preterano važne, a 3% da im uopšte nisu važne. Ovi odgovori podržavaju informacije iz literature da su većini osoba iz spektra rutine važne, ali naglašavaju i važnost individualnih razlika i da iako neko pripada spektru autizma, to ne znači da mora imati sklonost ka rutinama.

Pitanje o njihovim željama o tome u kojim aktivnostima bi želeli da mogu da učestvuju samostalno otvorilo je mnoge zanimljive teme, ispitanici su naveli puno primera, a dosta njih se ponavljalo. Najčešći odgovori po učestalosti su bili: da posetim prijatelja, da idem na druženje, da idem u tržni centar, da idem na bazen, da koristim gradski prevoz, da pripremim obrok za sebe i druge, da imam posao, da idem u bioskop, restoran, na planinarenje, da idem na romantične sastanke. Nešto ređi odgovori bili su: da idem na intervju za posao, da idem na koncert, noćni klub, pab, da otvorim račun u banci, da idem u nabavku u prodavnicu, da idem u poštu. Među najređim odgovorima su bili: odlazak kod zubara, doktora, u školu ili fakultet, da izvedem ljubimca u šetnju, čak je 3 ispitanika odgovorilo da nema takvih aktivnosti. Rezultati su prikazani na Grafiku 1.



Grafikon 1. Koje aktivnosti bi voleo da možeš da obavljaš samostalno (moguće je više odgovora)?

Na pitanje da li osećaju negativne emocije kada imaju promene u svakodnevnim aktivnostima, kada im se narušavaju rutine, više od pola (64%) ispitanika je odgovorilo da. Na pitanje koje negativne emocije osećaju kada dolazi do promena u svakodnevnim rutinama, po učestalosti su: nervoza, iziritiranost, uznemirenost, strah, agresivnost, krivica, postideñnost, nešto drugo. Rezultati su prikazani u Grafikonu 2. Dok je na pitanje koliko su jake emocije koje se dese kada dođe do promene u rutini, 19% ispitanika odgovarilo je veoma jake, 67% ispitanika odgovarilo je jake, a 14% odgovarilo je da nisu jake.



Grafikon 2. *Koje negativne emocije osećate kada dođe do promena u svakodnevnim rutinama?*

Na pitanje koliko im je važno da budu spremni za moguće promene, da bi prevazišli ove negativne emocije, 52% odgovara da im je veoma važno, 38% odgovara da je važno, dok samo jedan ispitanik navodi da mu nije toliko važno, a jedan ispitanik da mu ne znači uopšte. Na pitanje da li imaju tehniku koju koriste da se smire, 64% ispitanika odgovorilo je sa da, dok je 36% ispitanika odgovorilo sa ne.

Ispitanici su u formi otvorenog pitanja imali mogućnost da navedu koje sve tehnike koriste da se smire kada su uznemireni zbog promene u rutinama. Ovo su neke od navedenih:

- Radim vežbe disanja, zatvorim oči i trudim se da mislim na nešto drugo;
- Smirujem se u svom umu, svesnim dubokim disanjem;
- Zaustavim se, pokušam da se smirim i koncentrišem na disanje, sve ostalo nije važno;

- Duboko dišem;
- Disanje, skakanje u mestu, pričanje;
- Dišem;
- Meditiram;
- Brojanje do 10;
- Zapalim cigaru i brojim do 10;
- Tehnike relaksacije;
- Legnem na par minuta;
- Sedim u stolici neko vreme i relaksiram se;
- Ručni rad;
- Ređam karte ili pevam;
- Moram da budem sam, igram igrice, rešavam Sudoku ili nešto slično, gledam TV. Ako nisam sam, izgubim strpljenje;
- Slušanje muzike, čitanje, mislim na mirno mesto, dišem polako, pucketam prstima;
- Slušanje muzike sa slušalicama, čitanje knjiga na telefonu, uočavam šablone u okolini – koje oblike mogu naći na tepihu, tapetama;
- Zapišem alternative svakoj mojoj rutini tako da uvek imam nešto da zameni moju planiranu aktivnost, npr. umesto da idem da trčim kada pada kiša gledam sportke programe na TV-u;
- Nekomotljivo se šetam po prostoriji ili nekomotljivo razgovaram sam sa sobom;
- Koristim bazične metode koje me je naučio prijatelj psiholog;
- Zovem nekoga da me umiri;
- Razgovaram sa mamom;
- Pomalo psujem, kažem sebi: smiri se, stegnem pesnice, zatvorim oči da ne vidim šta me iritira;
- Zamislim da sam voditelj TV šoua i pričam javno dok ne prepoznam ironiju i crni humor;
- Razgovaram sa strancima, koristim muziku, humor.

Deo pitanja iz upitnika se odnosio na upotrebu pametnih tehnologija u svakodnevnom životu, 94% ispitanika je odgovorilo da koristi pametne tehnologije, najčešće kompjutere 94%, pametne telefone 90%, tablete 42%. Kao aktivnosti za koje najviše koriste pametne tehnologije navedene su: pretraživanje interneta, gledanje videa, da komuniciraju sa drugim ljudima, da uče nešto novo i igraju igrice. Pitanje koliko dnevno vremenski provode koristeći pametne tehnologije prosek svih ispitanika je 6,3 sata. Na pitanje da li su nekada koristili uređaje virtuelne realnosti 8 ispitanika je odgovorilo sa da, dok je 25 ispitanika reklo ne. Iz ovoga vidimo da iako osobe iz spektra autizma koriste pametnu tehnologiju, virtuelna realnost je za njih još uvek nešto novo.

Kao nastavak na pitanje da li su koristili uređaje virtuelne realnosti sledeće pitanje je zahtevalo samoprocenu osoba iz spektra autizma da li smatraju da ovi uređaji mogu da im pomognu da nauče nove veštine koje su važne za suočavanje sa promenama u

svakodnevnim situacijama, kao i u savladavanju kako da se nose sa negativnim emocijama koje dolaze kao posledica promene. Na ovo pitanje 61% ispitanika je odgovorilo sa da, dok je 39% ispitanika odgovorilo sa ne.

Poslednje pitanje bilo je za ispitanike koji su na prethodno pitanje odgovorili sa da i glasilo je: „Šta mislite kako bi uređaji virtuelne realnosti mogli da Vam pomognu u nošenju sa negativnim emocijama koje su rezultat promene?“. Navedeni odgovori su da smatraju da virtuelna stvarnost može da im pomogne:

- da dožive situacije koje ne mogu da zamisle ili da se pripreme za nešto što ne mogu da predvide,
- da dobiju osećaj kako se nešto radi,
- da vežbaju bez realnih posledica ako pogreše.

Ovi odgovori nas upućuje da ispitanici dobro procenjuju potencijalne prednosti uređaja virtuelne realnosti.

Diskusija

Iako rezultati istraživanja često pokazuju statistiku i procenite, u ovakvim istraživanjima važno je imati pitanja otvorenog tipa gde možemo dobiti ličnu perspektivu osoba sa autizmom i čuti njihove autentične odgovore, doživljaje i razumevanje različitih situacija.

S obzirom da je uzorak prigodan i rezultati imaju sve osobine i ograničenja karakteristična za ovako odabrani uzorak. Iako dobijeni rezultati ne dozvoljavaju da se vrše uopštavanja, oni se mogu smatrati veoma korisnim za proučavanje socio-psiholoških pojava u konkretnoj populaciji, a takođe mogu da ukažu na moguće pravce budućih istraživanja u cilju unapređivanja svakodnevnog funkcionisanja i osamostaljivanja osoba sa autizmom i njihove društvene inkluzije.

Zaključak

Ovaj rad se bavi proučavanjem autizma, osobama iz spektra autizma, njihovom inkluzijom u kontekstu svakodnevnih životnih aktivnosti i osamostaljivanju. Radi unapređivanja njihove funkcionalnosti i povećanja njihovog učešća u društvu, sprovedeno istraživanje se oslanja na perspektivu osoba iz spektra autizma, odnosno poštuje osnovni princip inkluzije (raditi sa njima, a ne za njih), što je i specifičnost ovog rada.

Dobijeni rezultati istraživanja koje se sprovело u tri zemlje (Srbija, Slovenija i Kipar) i čiji su ispitanici bili osobe iz spektra autizma, nam približava njihovu perspektivu vezano za: (samo)procenu samostalnosti, mapiranje željenih aktivnosti u svakodnevnom životu i njihovo samostalno obavljanje, odnosno identifikovanje prioriternih aktivnosti koje njima imaju smisla i svrhu, viđenje svojih rutina, (samo)vrednovanje i

identifikovanje svojih emocija zbog promena rutina, otkrivanje tehnika (samo)smirivanja i (samo)kontrole emocija i ponašanja, kao i razumevanja značaja (samo)pripreme u obavljanju ovih aktivnosti i uloge virtualne stvarnosti kao alata (samo)pomoći.

Što se tiče korišćenja pametne tehnologije, osobe sa autizmom ih u najvećoj meri koriste, što potvrđuje njihovu veštinu snalaženja sa novim tehnologijama, ali virtualna realnost je za njih još uvek nešto novo u zemljama iz kojih su bili ispitanici (Srbija, Slovenija i Kipar). To ukazuje da u pomenutima zemljama postoji prostor za razvijanje virtualne stvarnosti kao alatke za (samo)pomoć osobama sa autizmom da se lakše snalaze sa promenama i savladavaju nove situacije u sigurnom prostoru.

Smatramo da je potrebno još istraživanja na temu autizma koja uvažavaju perspektivu osoba iz spektra autizma, jer će oni najbolje usmeriti stručnjake kakva podrška im je potrebna.

Literatura

- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5) 5th ed. (2013). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Bujas-Petković Z, Frey Škrinjar J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brown, L. (2022). *Identity-First Language*. Washington, DC: Autistic Self Advocacy Network. <https://autisticadvocacy.org/about-asan/identity-first-language/>
- Cepanec M, Šimleša S, i Stošić J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra – teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8(2), 203–24. <https://hrcak.srce.hr/169751>
- Ministarstvo obrazovanja Britanske Kolumbije – Kanada (2008). *Poučavanje učenika sa autizmom - školski priručnik*. Agencija za odgoj i obrazovanje. <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/poucavanje-ucenika-s-autizmom-1536872369.pdf>
- Ivanović, I. i Pejović-Milovančević, M. (2020). Neurobiološke osnove i faktori rizika autizma. *Psihijatrija* 2(2), 2–35. DOI:10.5281/zenodo.3952523 <https://www.scribd.com/document/630957613/pdf32-Ivanovic-autizam>
- Lai, MC., Lombardo, MV., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *Lancet*, 8,896-910. DOI: 10.1016/S0140-6736(13)61539-1 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24074734/>
- Lai MC., Lombardo MV., Chakrabarti B, & Baron-Cohen S. (2013). Subgrouping the autism «spectrum»: reflections on DSM-5. *PLoS Biol*, 11(4):e1001544. <https://journals.plos.org/plosbiology/article?id=10.1371/journal.pbio.1001544>
- Lang R, Hancock TB, Singh NN, editors. (2016). *Early intervention for young children with autism spectrum disorder*. Cham, Switzerland: Springer.
- Milačić-Vidojević I. (2008). *Autizam – dijagnoza i tretman*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS (2020). *Nacionalni izvešta o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji u period od 2015 do 2018*. Beograd:

- MPNTR, Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, UNICEF Srbija. <https://www.unicef.org/srbia/publikacije/nacionalni-izvestaj-o-inkluzivnom-obrazovanju>
- Pejović-Milovančević M, i sar. (2018). *Smernice za skrining, dijagnostiku i intervencije kod dece sa poremećajem iz spektra autizma*. Beograd: Ministarstvo zdravlja Republike Srbije.
- Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite („Sl. glasnik RS“, broj 42/13)
- Rey M. J. IACAPAP-e (2013). *Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- University of Gloucestershire (2015). *Inkluzija, različitost i jednakost u radu s mladima - Načela i pristupi, RIDE* (Steve Bullock, Martin Brestovanský, Peter Lenčo, Ur.). Gloucestershire: University of Gloucestershire. <https://rideproject.eu/media/ride-the-principles-approaches-hr.pdf> (Original rad objavljen 2010).
- Tomanović Mihajlović, S. (1997). *Detinjstvo u Rakovici - Svakodnevni život dece u radničkoj porodici*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Velišek-Braško, O. i Nemet-Miražić, D. (2018). *Metodika inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja*. Novi Sad: VŠSSOV.
- Velišek-Braško, O. (2015). *Inkluzivna pedagogije*. Novi Sad: Graphic.
- Velišek-Braško, O. (2024). Inkluzija u svetu rada – udruženje „Svetionik u plavom“. *Krugovi detinjstva*, 1(12), 85–88. DOI: 10.53406/kd. <https://www.krugovidetinjstva.edu.rs/index.php/home/article/view/91>

Mindennapi funcionálás és önállóság: az autizmussal élők szempontja

Otilia Velišek-Braško

Óvóképző Szakfőiskola, Újvidék, Szerbia

Svilar Radulović Marija

Buzganović Logopédiai-defektológiai Központ, Újvidék, Szerbia

Absztrakt

Az autizmussal élő személyek befogadását, a mindennapi részvételüket a társadalmi életben az ő szemszögükből szükséges szemlélni, tiszteltetben kell tartani a befogadás alapelvét „értük semmit nélkülük”. A kézirat az autizmussal élő személyek mindennapi funkcionálásával kapcsolatos kutatás eredményeit mutatja be. A kutatásban 33 autizmussal élő személy vett részt Szerbiából, Szlovéniából és Ciprusról. A kutatás

célja a napi funkcionálás és önállóság kihívásai, valamint a mindennapi prioritások az autizmussal élő személyek szemszögéből megközelítve. Az eredmények szerint a résztvevők több mint fele nem önálló a mindennapi életében. Önállóan szeretnék végezni a következő tevékenységeket: barátlátogatás, kimenni a társasággal, bevásárlóközpontba menni, vagy moziba, étterembe, uszodába, túrázásra, romantikus randevúzásra, tömegközlekedést használni, ételt készíteni maguknak és másoknak, hogy munkája legyen. A válaszadók mintegy 80%-a erősítette meg, hogy a rutinok fontosak a mindennapi funkcionálásban, és több mint fele úgy nyilatkozott, hogy negatív érzelmeket érez, ha hirtelen változások következnek be a mindennapi tevékenységében, mint például: idegesség, ingerültség, szorongás, félelem, agresszió, büntudat és zavar. Ami az intelligens technológia használatát illeti, legnagyobb arányban az autizmussal élők használják, ami megerősíti képességüket az új technológiákkal való megbirkózásban, úgy gondolják, hogy a virtuális valóság segíthet nekik és felismerik lehetséges előnyeit a negatív érzelmek kezelésében.

Kulcsszavak: autizmus, mindennapi élet, önállóság, befogadás.

Daily Functioning and Self-Sufficiency: Perspective of People with Autism

Otilia Velišek-Braško

University of Novi Sad, Preschool Teachers Training College, Novi Sad, Serbia

Marija Svilar Radulović

Center for Speech Therapy and Defectology, Novi Sad, Serbia

Abstract

The inclusion of people on the autism spectrum, their participation in everyday social life, must be seen from their perspective, that is, the principle of inclusion «nothing for us without us» must be respected. The paper discusses the results of research¹ on daily functioning of people on the autism spectrum. 33 persons with autism from Serbia, Slovenia and Cyprus participated in the research. The goal of the study was to see the challenges of daily functioning and self-sufficiency, as well as the priorities from the perspective of people with autism. The research concluded how independent they are in performing activities, what is important to them in functioning, what disturbs them, how they calm down, self-regulate, and what they would like to master, in order to become self-sufficient in a social context, and whether they think virtual reality technology will help in this discipline.

Keywords: autism, everyday life, self-sufficiency, inclusion.



Horváth Szilárd¹

Óbudai Egyetem, Keleti Károly Gazdasági Kar,
Budapest, Magyarország

SNI-s gyerekek kompetenciafejlesztése robotok segítségével

Razvoj kompetencija dece sa posebnim potrebama uz pomoć robota

Competence development of SEN children with the help of robots

Absztrakt

Sajnos nem ismeretlenek azok a kifejezések, hogy halmozottan hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű tanuló, sőt sajnos egyre több esetben találkozunk ezekkel a nehézségekkel küzdő diákokkal, főleg az elmaradottabb területeken. Valljuk be, nem könnyű feladat ezeket a tanulókat felzárkóztatni, olyan szintre hozni tudásukat, kompetenciáikat, hogy azok lehetővé tegyék számukra a továbbtanulást. A folyamatosan változó világ sem könnyíti meg munkánkat. Nehéz megjósolni, hogy mire is kell felkészítenünk ezeket a diákokat, mit vár tőlük az élet, mit vár tőlük a leendő munkáltatójuk. De mindenképpen az a célunk, feladatunk, hogy diákjainkat minden eszköz segítségével használható tudással ruházzuk fel. A tanulmányban ismertetem, hogy több településen azzal próbálkozunk, hogy a diákoknak játékos formában robotika foglalkozásokat tartunk. A foglalkozásokon különböző eszközökkel, padlórobotokkal, 3D nyomtatóval és egyéb informatikai eszközökkel fejlesztjük a diákok kompetenciáit, illetve pótoljuk tudásukból jelentkező hiányosságait. A tanulmányban az olvasó betekintést nyer, hogy hogy is zajlik egy ilyen foglalkozás, milyen eszközök állnak rendelkezésünkre, ezeket az eszközöket hogyan és mire használjuk a foglalkozások során. A tanulmányból választ kapunk arra, hogy a befektetett időnek, energiának, a

¹ horvath.szilard@kgk.uni-obuda.hu, <https://orcid.org/0009-0006-5372-3415>

pénznek van-e érezhető látható, mérhető haszna, azaz hatékonyan használhatóak-e a kitűzött cél érdekében, hatékonyak-e, mint oktatási segédeszközök.

Kulcsszavak: robotika, kompetenciafejlesztés, oktatás

A jelen oktatásának kihívásai

A 21. század gyors technológiai fejlődése, változása jelentős hatást gyakorol a mindennapi életünkre, kapcsolattartási szokásainkra, kommunikációs lehetőségeinkre, vásárlási színtereinkre, illetve szórakozási szokásainkra (Molnár és társai, 2019). Az oktatás miért lenne az alól kivétel? A tudomány, a technika gyors fejlődésének köszönhetően a legtöbb területen ma még nem ismert, milyen tudásra lesz a diákoknak 10-20 év múlva szüksége az életben történő sikeres boldoguláshoz. Ennek következtében a kisiskolás diákokat olyan képességekkel kell felvértezni, amelyek segítségével a meglévő tudásukból új tudást tudnak létrehozni, valamint amelyek támogatják a korábban elsajátított ismeretek új, más kontextusban való alkalmazását (Molnár, 2006). Ebből látszik, mekkora szerepe van a pedagógusnak abban, hogy mit és hogyan, netán mivel oktatnak. Nem csak az a cél, hogy a tanuló a következő évfolyamba léphessen, hanem hogy a társadalom, a munkaerőpiac hasznos, aktív tagja legyen évtizedeken keresztül. Molnár (2006) és Pásztor (2016) szerint jól megtervezett játékos programokkal hatékonyan fejleszthető a diákok, a tanulás szempontjából fontos gondolkodási képessége.

A technológiával támogatott oktatási eljárások – köztük az oktatási robotika – alkalmasak lehetnek a tanulás és oktatás folyamatainak megváltoztatására. Az oktatási robotok használata újfajta és érdekes eredményeket kínáló válasz a 21. század és az információs társadalom által feltett kérdésekre (Majzik, 2020). Az információs és kommunikációs technológiák „olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ- és a kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik” (Molnár, 2018).

Egy eszköz, ami ígéretes, segíthet nekünk

A robot kifejezést Karel Capek alkotta, az R.U.R (Rossum's Universal Robots) című science fiction drámában hívta életre 1921-ben. A cseh „robota” szó eredeti jelentése kényszermunka, rabszolgamunka volt, bár az emberi civilizáció hajnalán, az Iliász 18. énekében az ókorban is fantáziáltak aranyból készült önműködő, beszélő szerkezetekről. Mégis elsősorban a mai értelmezése Asimov (1942) által került a köztudatba. A robot Szabó és társai. (2014) kutatásában megfogalmazott definíció szerint egy elektromechanikai szerkezet, amely előzetes programozás alapján képes különböző feladatok végrehajtására. Lehet közvetlen emberi irányítás alatt, de önállóan is végezheti a munkáját egy számítógép felügyeletére bízva. Az oktatási célú robotika

olyan kézzel fogható, programozható eszközökkel, fizikai tárgyakkal, technológiákkal (mint például a programozható LEGO-val vagy ELEKIT-tel) történő pedagógiai fejlesztést jelent, amelyek felhasználhatók arra, hogy segítsék a megértést és a foglalkoztatást a tanulásban (Mező és társai, 2021).

Robotok az oktatásban

A gondolkodás, a kreativitás és a képességek fejlesztése egyre nagyobb hangsúlyt kap a modern oktatásban. Ennek egyik lehetséges eszköze a számítógépes gondolkodás (Fehér és Aknai, 2018), a robotok és a kódolás bevonása a kognitív fejlesztésbe. Ezen eszközök közé soroljuk az oktatási robotokat is, melyeket padlórobotoknak is hívnak, mivel padlón vagy asztalon mozognak. A hagyományos besorolás szempontjából a padlórobotok egyértelműen taneszköznek tekinthetők, hiszen alapvetően a tanítási folyamatban kapnak szerepet. A Bee-Bot/Blue-Bot, Codey Rocky, Edison és Ozobot robotok alapvetően a kisiskolás korosztály számára tervezett eszközök, amelyek használatával a különböző robotikai tulajdonságok megtapasztalhatók (Fehér, 2019; Lénárd, 2018).

A robotokkal történő felzárkóztatás ismertetése

Az egyik legnagyobb magyar energiaszolgáltató támogatásával és egy magyar segélyszervezet koordinálásával lehetőséget biztosítunk felső tagozatos, általános iskolás diákok számára, hogy alternatív tanulási módszereket alkalmazva robotika foglalkozásokon vegyenek részt. Ez a kezdeményezés több hátrányos helyzetű, elszigetelt településen valósul meg. A hátrányos helyzetű, többségében roma gyerekek rendszeresen részt vesznek ezekben a robotika foglalkozásokban, amelyek célja különböző kompetenciáik fejlesztése, mint a matematika, az anyanyelv és az idegen nyelv. A foglalkozások célja az iskolai lemaradások pótlása és a meglévő kompetenciák továbbfejlesztése.

Az SNI gyermekek fejlesztésében elsődleges szempont a játékos tanítás, fejlesztés. Amikor egy roboteszközt bemutatunk a gyerekeknek, egy olyan belső motivációs bázist tudunk aktiválni, amely hagyományos eszközökkel csak nehezen mozgósítható. Bármilyen sérüléssel, hiányossággal rendelkező gyermeket könnyedén motiválhatunk egy kedves, esetleg beszélő padlórobottal. A robotok segítségével a különböző feladatokon keresztül a gyerekek játszva tanulják meg a robotika és a kódolás alapjait. A robotokkal tevékenyen aktívan, cselekvésbe ágyazottan sajátítják el a különböző tantárgyi tartalmakat, illetve a robotokkal végzett fejlesztő feladatok által fejlődnek a különböző készségeik (Aknai, 2020). A robotok játékosan nyújtanak segítséget a gyermekek figyelmének, emlékezetének, gondolkodási funkcióinak fejlesztésében. Az érzelmeiken alapuló gyermek–robot interakció elősegíti a figyelemkoncentrációt,

javítja az információk érzékelését a tanulás és a verbalizálás során. Ez az a folyamat, mely jó hatással van a gyerekek pedagógiai rehabilitációjára, valamint fejleszti érzelmi kultúrájukat is a robotokkal való tevékenykedés során (Aknai, 2020).

Felmerülhet a kérdés, hogy mindez megéri-e a befektetést? Az eszközök beszerzése jelentős beruházást igényel és folyamatos kiadást jelent az oktatók óradíjának finanszírozása. Minden helyszínen jól felszerelt helyiségek várják a tanulókat, laptopokkal, 3D nyomtatókkal, széles sávú internettel, tabletekkel és különböző robotokkal.

A tanév elején a ráhangolódást minden esetben BeeBotokkal kezdjük, amely elősegíti az algoritmikus gondolkodást, azt, hogy a diákok előre lássanak. Olyan esetben, ha a BeeBot akadályhoz érkezik, ez egy feltételes elágazás, ha jobbra fordul, ha balra fordul, rákényszeríti a gyerekeket arra, hogy néhány lépéssel előrébb lássanak, gondolkodjanak. A BeeBot memóriája 40 lépésig, a BlueBoté pedig 200 lépésig programozható. A BlueBot okoseszközzről vagy PC-ről is vezérelhető. A BlueBot a BeeBottal ellentétben okoseszközzről vezérelve 45 fokban is el tud fordulni. Az eszközökön elkészített kódot közvetlen Bluetooth-kapcsolaton keresztül lehet elküldeni a robotmehetskének. Természetesen, csak BeeBot üzemmódban is használható (Aknai, 2020). A BeeBot mellett kedvelt padlórobot még az Edison. Az Edison robotok a játékos tanulás motiváló eszközei. Ennek a robotnak előnye, hogy több nyelven is programozható, kisebbeknek a beépített vonalkódtól a block- és ikonos programozáson keresztül a komolyabb háttértudással rendelkező felhasználók számára is „érthető” ED-Phytonig. Fejleszti a problémaalapú feladatmegoldást, az algoritmikus gondolkodást (Mező és társai, 2020). Sok esetben az iskolai hiányosságok miatt szükség van némi számítógépes ismeret oktatására, hogyan másolok, hogyan mentek, hogyan nyitok meg alkalmazásokat, illetve hogyan állítom le szabályosan a számítógépet. Az egerhasználat és kézügyesség fejlesztésének érdekében a diákok által szerkesztett 3D terveket készítünk a 3D nyomtató számára. A diákok valamelyik szoftver segítségével megtervezik, például egy kis kulcstartót, vagy a bevásárlókocsiba szánt névre szóló érmét, amit tervezés után szeletelnek, majd a 3D nyomtató segítségével kinyomtathatnak.

A programozási készségek fejlesztése érdekében Scratch-ben készítünk egyszerű, szórakoztató és vidám, néhány lépésből álló programokat. Itt a tanulók jól begyakorolhatják a blokkprogramozást. Nagy népszerűségnek örvend a microbit, hiszen ez már egy olyan eszköz, amelyet a diákok által írt programokkal keltünk életre, és a gyerekek kézbe is vehetik. Kezdetben egyszerű szövegek és smiley-k megjelenítése a tananyag, de a tudás mélyítésével akár iránytű, szögmérő és lépésszámláló programozása is sorra kerül. Később a microbit kiegészítőkkal színesítjük a foglalkozásokat, például egy automata öntözőrendszer kiépítésével és programozásával. Ebben a rendszerben a nedvességérzékelő jelzi a microbitnek, ha a virágföld száraz, és elindítja a miniszivattyút, ami csövön keresztül öntözi a növényt. Itt megjelennek a különböző változók, a motorok működtetése, és a környezeti nevelés is fontos szerepet kap. Az iránytű elkészítése minden évben nagy sikert arat, ahol az égtájak mellett a fokok átismétlése és gyakorlása is jelen van, így segítjük a matematikai kompetenciák fejlődését.

Sokan azt gondolják, hogy minden gyerek szeret LEGO-zni, de meglepődve tapasztaltam, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek közül sokan nem szeretnek. Ennek oka, hogy nem rendelkeznek kifinomult kézügyességgel és megfelelő kreativitással. Sok esetben egy-egy építőelem összeillesztése is problémát okoz. Pont ezért is nagyon hasznos a LEGO Spike, amely segít a kézügyesség fejlesztésében. Fejlődik a kézügyességük és kreativitásuk is, amikor például egy kis autót kell megépíteniük. Később ezt a megépített járművet programozzuk fel, életre keltve azt. A program során különböző motorkezelő műveletek, szögek, előfordulások és feltételek jelennek meg, például: ha a kisautónak zöld lapot mutatunk, a színszenzor ezt érzékeli és elindul a robot, majd addig megy, amíg piros színt nem érzékel. Ezekkel az ismeretekkel a gyerekek könnyedén programoznak különböző, saját maguk által épített robotokat, például robotporshívót vagy szumó robotot. Az internetről ismert Codycolor nevű játékot is többször átültetjük a Spike-okra, ami mindig nagy sikert arat és a gyerekek élvezik, miközben észrevétlenül fejlődik a digitális kompetenciájuk mellett a matematikai és egyéb ismeretük is. A Spike-ok esetében fontos megemlíteni az idegennyelvi kompetenciák fejlesztését is. A programozás során a gyerekek angol szavakkal dolgoznak, angol szavakból építik fel az algoritmusokat, így ezeket játszva tanulják meg.

Eredmények

A tanév során 2 alkalommal, félévkor és a tanév végén online játékos kvíz formájában számonkérést készítettem, ezzel mértem fel a gyerekek tudását, annak változását. A tesztet 2 helyszínen összesen 40 robotika foglalkozásra járó gyermek töltötte ki (N=40). Többek között a játékos kvíz kérdések segítették megválaszolni, hogy a gyerekek szeretnek-e robotikára járni? A foglalkozásra járó gyerekek mindegyike kivétel nélkül azt válaszolta, hogy szeret foglalkozásokra járni. Az eredményekből látható volt, hogy olyan ismeretekre, tudásra tettek szert a foglalkozások során, amelyekkel korábban nem rendelkeztek. A kvízben nemcsak a robotikára, programozásra, annak ismeretére voltam kíváncsi, hanem a más kompetenciákkal való kapcsolatokra is próbáltam fényt deríteni. Az eredmények jól megmutatták, megmutatják, hogy a diákok a foglalkozások során nemcsak az informatikai területen, hanem más kompetencia területeken is, mint matematika, mint idegen nyelvi kompetencia, fejlődtek. Azok a diákok, akik az iskolában nem tanulnak angol nyelvet, vagy nem angol nyelvet tanulnak, ismerik azokat az egyszerű angol szavakat, kifejezéseket mint forever, go, if stb. A tesztek pozitív eredménye mellett érezhető volt a diákok egyéb tudásszintbeli fejlődése. Logikusabban gondolkodtak, rendszerben láttak dolgokat. Olyan, korábban el nem sajátított dolgokat tanultak meg, mint az analóg óra ismerete. Tudják, mi az, hogy elágazás, feltétel, ciklus.

Annak megállapítására, hogy gyerekek az itt szerzett tudást az iskolában hasznosítani tudják-e, használják-e és érezhető javulást értek-e el, az őket tanító pedagógusokat kérdeztem.

A pedagógusok a mélyinterjú során elmondták, hogy a foglalkozásokon részt vevő gyerekek, kivétel nélkül, élményként mesélnek a robotika foglalkozásokról. A foglalkozásokon tanultakat ügyesen építi be, kapcsolja össze az iskolai tananyaggal. Pedagógusok elmondása alapján, több esetben, a tanulási nehézségekkel küzdő diákok az iskolai számítástechnika órákon magukhoz ragadják az irányítást, segítenek a pedagógusoknak, mondhatjuk, hogy szerepléseikkel, megjegyzéseikkel.

Következtetés

A robotok játékosan nyújtanak segítséget a gyermekek figyelmének, emlékeztetésnek, gondolkodási funkcióinak fejlesztésében. Az érzelmeken alapuló gyermek-robot interakció elősegíti a figyelemlkoncentrációt, javítja az információk érzékelését a tanulás és a verbalizálás során. Ez az a folyamat, mely jó hatással van a gyerekek pedagógiai rehabilitációjára, valamint fejleszti érzelmi kultúrájukat is a robotokkal való tevékenykedés során. Bátran kijelenthető az a tény is, amit Kärnä-Lin és társai (2006) feljegyeztek, mely szerint a szociális készségek használata a technológiai foglalkozás alatt eltért a többi órától. A nehéz fogalmak ismerőssé váltak, és a tanulók aktívan kezdték el őket használni a projekt alatt. Jellemző volt a tanulókra a motiváltság, lelkesedés és aktív részvétel a feladatok végzése közben. Ezek alapján mindenképpen, hogy robotok segítségével hatékonyabbá, változatosabbá, a gyerekek számára élvezetesebbé tehető az oktatás. A diákok motiváltsága érzékelhető, amely a tanulmányi eredményeiken pozitívan megmutatkozik.

Irodalom:

- Aknai, D. O. (2020). A robotika szerepe az SNI tanulók fejlesztésében. *Gyermeknevelés*, 8(2), 146–163.
- Asimov, I. (1942). Runaround. *Astounding Science Fiction*, 29(1), 94–103.
- Fehér, P. (2020). „Húsz év múlva” – A digitális oktatás helyzete, eszközei, trendjei világszerte. *Gyermeknevelés*, 8(2), 350–372.
- Fehér, P., Aknai, D. O. (2018). Computational thinking in problem solving: A theoretical overview. In Vidákovich, T., & Füz, N. (Eds.), *Programme and Abstracts*. 16th Conference on Educational Assessment, p.30. University of Szeged. http://www.edu.u-szeged.hu/pek2018/download/2018_PROGRAMME_ABSTRACTS.pdf (2024.04.24.)
- Kärnä-Lin, E., Pihlainen-Bednarik, K., Sutinen, E., & Virnes, M. (2006). Can Robots Teach? Preliminary Results on Educational Robotics in Special Education. *Proceedings of the 6th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, ICAIT 2006, 5-7 July 2006.
- Mező, K. & Szabóné Burik, E. (2021). A robotokkal történő oktatás az élménypedagógia aspektusából, *Mesterséges Intelligencia*, 2021/2, 19–32.
- Molnár Gyöngyvér (2006): Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 63–80.
- Molnár, Gy., Turcsányi-Szabó, M., Kárpáti, A. (2019). Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 53–70.
- Majzik, T. (2020). Oktatási robotokkal támogatott magyarórák. *Magiszter*, 18(1), 51–58.
- Molnár, Gy. (2018). Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). MTA-BME *Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények*, 4(1), 1–70.
- Szabó, Zs., Budai, Cs., Kovács, L., Lipovszki, Gy. (2014). *Robotmechanizmusok*. BME MOGI, ISBN <http://www.mogi.bme.hu/TAMOP/robotmechanizmusok/book.html>, (Letöltve: 2024. 07. 06.)

Competence development of SEN children with the help of robots

Horváth Szilárd

Obuda University, Keleti Károly Faculty of Business and Management,
Budapest, Hungary

Abstract

Unfortunately, the terms ‘pupils with multiple disadvantages’ and ‘pupils with special educational needs’ are not unknown, and unfortunately we are facing more and more cases of pupils with various difficulties, especially in more backward areas. Let us admit that it is not an easy task to catch up these pupils, to bring their knowledge and competences to a level that will enable them to continue their studies. The constantly changing world does not make our job any easier. It is difficult to predict what we need to prepare these students for, what life expects of them, what their future employers expect of them. But our aim is to equip our students with the knowledge they need to use all the tools at their disposal. In this study, I will describe how we are trying to organize robotics sessions for pupils in a playful way in several municipalities. In these sessions, we use different tools, floor robots, 3D printers and other IT tools to develop students’ competences and to fill in various gaps in their knowledge. In this article, the reader will get an insight into how such a session takes place, what tools we have at our disposal, how and what we use them for during the sessions. The study provides answers to the question of whether the time, energy and money invested have a tangible, visible and measurable benefit, i.e. whether they can be used effectively to achieve the intended purpose, whether they are effective as teaching aids.

Keywords: robotics, competence development, education

Évkönyv, 2024, 19(1), 91–107
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2024.8
ETO/YДK/UDC: 502.131.1:613
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2024. 09. 04.
Az elfogadás időpontja: 2024. 11. 26.



Major Lenke¹
Grabovac Beáta²
Námesztovszki Zsolt³
Beke Ottó⁴
Kalmár Laura⁵

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar,
Szabadka, Szerb Köztársaság

A fenntartható fejlődés és a holisztikus egészségtudat szemléletmódjának vizsgálata⁶

Ispitivanje pristupa održivom razvoju i holističkoj svesti o zdravlju⁷

Examining the Approach to Sustainable Development and Holistic
Health Awareness

Absztrakt

Környezetünkben minden összefügg, nem léteznek egymástól elkülöníthető folyamatok. Minden változás kihatással van a rendszer többi elemére. A környezeti problémák – például a fajpusztulás, ózonlyuk, üvegházhatás – nagyobb része globális

¹ lenkemajor@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0795-3456>

² beata.grabovac@magister.uns.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-9963-5668>

³ zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-1625-0114>

⁴ otto.beke@magister.uns.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0003-3519-4901>

⁵ laura.kalmar@magister.uns.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-8257-4109>

⁶ A munka megírására a 142-451-2421/2023-01 számú tartományi projektum keretein belül került sor. A projektum címe Pozitív mentális egészség – kapacitás-építés. A projektum támogatója a Vajdaság Autonóm Tartomány Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkársága (nemzeti kisebbségek – nemzeti közösségek tudományos-kutatási és fejlesztési-kutatási projektumainak támogatása Vajdaság Autonóm Tartományban a 2023-as évben).

⁷ Rad je napisan u okviru projekta pod brojem 142-451-2421/2023-01. Naziv projekta je „Izgradnja kapaciteta pozitivnog mentalnog zdravlja”, a podržan je od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost (finansiranje naučnoistraživačkih i razvojnistraživačkih projekata nacionalnih manjina-nacionalnih zajednica u Autonomnoj pokrajini Vojvodini 2023-e godine).

jellegű, vagyis az egész Földet érinti. Mindenki ki kell alakítani egyfajta átfogó felelősségérzetet a Földért, közös élőhelyünkért. Szükséges, hogy tudatában legyünk, mennyire fontos számunkra a környezetünk egésze, természeti, társadalmi és gazdasági vonatkozásában egyaránt. Mindehhez holisztikus látásmód szükséges, amely ráirányítja a figyelmet arra, hogy nincs a környezetben elhanyagolható, lényegtelen, felesleges elem, tényező, hanem minden hálószerűen összekapcsolódik. A természet-környezet egészsége nélkül nem beszélhetünk egészséges emberi életéről sem. A természeti, társadalmi problémák károsan hatnak vissza az emberi szervezet működésére.

A 2022/2023-as évtől futó Fenntartható mentális egészség műhely elsődleges célja volt a környezettudatossággal összefüggő holisztikus gondolkodásmód, valamint a mentális egészség fejlesztése a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak körében. Tanulmányunk célja a műhelymunkában részt vevő tanulók fenntarthatósággal és holisztikus egészségfelfogással kapcsolatos fogalomrendszerének vizsgálata volt.

Kulcsszavak: *globális környezeti problémák, rendszerszemléletű gondolkodás, holisztikus egészségfelfogás*

1. Bevezető

Korunkat a globális környezeti és társadalmi problémák jellemzik. A Világ gazdasági Fórum felmérése szerint a legaggasztóbb problémák közé tartozik az éghajlatváltozás, a természeti környezet pusztítása, a kiterjedt konfliktusok és háborúk, az egyenlőtlenség, a szegénység, a vallási konfliktusok, az élelmiszer- és vízbiztonság, az oktatás hiánya, a biztonság és a jólét hiánya, valamint a munkanélküliség (World Economic Forum, 2017). A természet, a gazdaság és a társadalom válságos helyzete a természeti rendszerek dinamikus egyensúlyát és az arra épülő civilizáció létét is veszélybe sodorhatja. Környezetünk fenntarthatósága érdekében fontos kialakítani a jelen és jövő generáció tanulóiban egyfajta átfogó felelősségérzetet a Földért, közös élőhelyünkért. Szükséges, hogy tudatában legyünk, mennyire fontos számunkra a környezetünk egésze és helyi része egyaránt. Mindehhez holisztikus látásmód szükséges, amely ráirányítja a figyelmet arra, hogy a környezetben minden mindennel rendszerszerű kapcsolatot alkot. Ennek értelmében a környezet és az egészség egymástól el nem választható fogalmak. A környezet a jelen és a jövő generációk alapvető életfeltétele. Ennek minősége meghatározza az emberek élettartamát, az élet minőségét. Megfigyelhető, hogy a viselkedésünk, egymáshoz való viszonyunk is más egy rendezett egészséges környezetben, mint amikor a zaj, a szennyeződés, a rendezetlen táj és a szemét vesz körül minket. Sőt, a környezeti változásokkal összefüggésben minden pontban és tevékenységben megnyilvánuló lassú hatások is érnek mindnyájunkat, amelyek a levegő, a víz és a talaj szennyezettsége okán észrevétlenül mérgeznek bennünket, vagy amiket a táplálékkal veszünk magunkhoz anélkül, hogy ennek veszélyeiről tudomásunk lenne (Orbán, Ujfaludi, Mika, 2015).

A modernkori ember természethez való viszonya gyökeresen megváltozott annak a téves felfogásnak a mentén, mely szerint az ember nem érzi magát a természet részének, hanem úgy gondolja, hogy az a küldetése, hogy meghódítsa, leigázza, uralja azt. A tudomány és a technika világának vívmányai azt a kényszerképzetet táplálják, hogy az ember képességei korlátlanok, csak az az igazán értékes, ami ember által való, és sajnálatos módon nem hajlandó tudomásul venni azt az evidenciát, hogy a természet erőforrásai kimerülnek, hogy a természet pusztítása az ember értelmi és erkölcsi képességeinek lerombolását eredményezi, és a természet legyőzésének maga az emberiiség lesz a legnagyobb vesztese (Csenger, 2014).

2. Elméleti háttér

2.1. Az ember és a környezete kapcsolatának elméletei

A fenntartható fejlődés és környezeti nevelés alakulását nagyban befolyásolták az ember és a környezete viszonyával kapcsolatban kialakult ideológiák, nézetek. Az *antropocentrikus* felfogás abból indul ki, hogy a természet óvása által az ember önmagát védi meg. A környezetnek itt nincs semmiféle belső értéke. Az ember kiemelése a természet leértékelődését vonta maga után. A korszak vezető elve az ember természet feletti uralmának érvényesítése (Balog, 2005).

A *mélyökológusok* igyekeznek a természet szabályait és ritmusát szem előtt tartva, nem azzal szembehelyezve vizsgálni az emberi életmódot. Ugyanakkor nem hagyatkoznak pusztán a tudományos ökológiai ismeretekre, hanem értékelik az érzelmeken és megérzéseken alapuló tudást is. A környezeti neveléssel foglalkozó pedagógusok többsége is követi ezt a szemléletmódot (Fűzné Kószó, 2002).

A *Gaia-elmélet* azt vallja, hogy a Földet úgy kell tekinteni, mint egy nagy organizmust, amelynek működése hasonlít az élő szervezethez. Minden alkotóeleme és rendszere kiveszi a részét a bolygó szabályozásából és egyensúlyban tartásából, fenntartva ezzel az élet jelenlegi folyamatait. Ennek a bonyolult szabályozórendszernek a működése biztosítja a bioszféra egyensúlyi állapotát. A Földet érő tartós és drasztikus hatások (stresszhelyzetek) felboríthatják az önszabályozó folyamatokat, az egyensúlyi állapot oly módon változhat meg, hogy maradandó károsodás jöhet létre bolygónkon (Fűzné Kószó, 2002).

A fenntartható fejlődés elméletének hívei kidolgoztak egy olyan gazdaságfejlesztési modellt, amely megőrzi a természeti erőforrásokat a következő generációk számára is, anyag- és energiatakarékos termeléssel, a megújítható energiaforrások hasznosításával, a fogyasztás ésszerű módosításával. Ebben a folyamatban a világ nemzetei olyan fejlődés szereplőiként jelennének meg, melynek eredményeként az egyre növekvő létszámú emberiség olyan módon használná a természeti erőforrásokat, hogy az fenntartható lenne a jövő nemzedékei számára is (Major, 2019).

2.2. A holisztikus egészségtudatossági és felelősségvállalási modell

A modern orvoslás bio-, pszichoszociális szemlélete értelmében az egészség fogalma nem csupán a testi egészséget jelenti, hanem azt, hogy a három rendszer, a szociális, a pszichológiai és az élettani állandó, folyamatos kölcsönhatásban van egymással. Az elmúlt évszázad hatalmas technikai eredményein alapuló biomedikális orvosi szemlélet hajlamos megfedkezni erről az összefüggésről, annak ellenére, hogy a társadalom egészségét tudományosan csak ilyen megközelítésben vizsgálhatjuk, és a hatékony beavatkozás alapja is ez a szemlélet (Kopp és Skrabski, 2000).

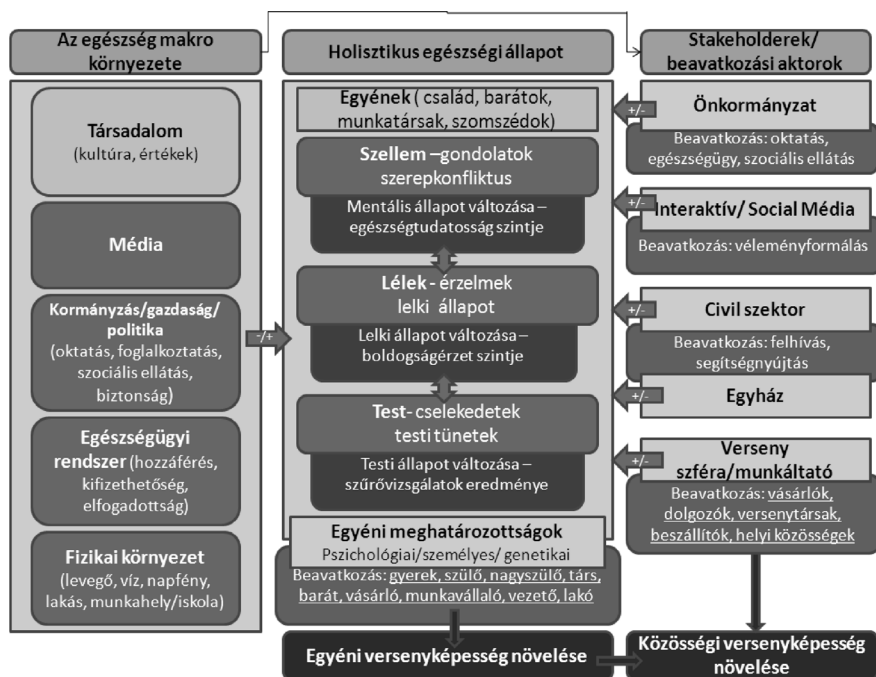
Az egészség egy olyan dinamikusan változó állapot, mely lehetővé teszi az egyén optimális társadalmi integrációját, a változó külső és belső környezeti feltételekhez való adaptációját az individuális önállóság megőrzésével (Segédlet: OM, 2004). Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) elfogadott, jelenleg érvényes meghatározása szerint az egészséget nem csupán a betegség hiánya, hanem a testi, szellemi, társadalmi jóllét jellemzi (Kormos, 1980).

A modern kori egészségtudatosság azért kerül a figyelem középpontjába, mert a jelenkori világunkban még sosem volt ilyen mértékű technológiai eszköztár, és még sosem kellett ilyen mértékű stresszel megküzdeni, mint napjainkban. Alapvető kérdésként merül fel, hogy kizárólag az egyén felel-e a saját egészségéért, vagy a szélesebb értelemben vett társadalom felelőssége is értelmezhető. Holisztikus szemléletben az egészségért való felelősségvállalás értelmezhető és kiterjeszthető az egyént körülvevő környezeti determinánsokra is. A holisztikus egészségtudatossági és felelősségvállalási modell (1. ábra) abból a problémából indul ki, hogy az egyének egészségtudatosságát és felelősségvállalását kell növelni az osztálytársadalmi jóllét növelése érdekében.

A holisztikus egészségtudatossági és felelősségvállalási modell több szempontból is átfogó. Elsőként a test-lélek-szellem harmóniájából indul ki az egyén szintjén. Ennek a hármas egységének a folyamatos egyensúlyban tartásaként, azaz pillanatnyi állapotok egymásutánjaként értelmezzük az egészségi állapotot. Másodsorban a modell holisztikus, mivel tartalmazza azokat a társadalmi tényezőket, amelyek képesek az egyéni egészséget befolyásolni, sőt abba beavatkozni is, így társadalmi determinánssá válni. Harmadrészt holisztikus, mivel integrálja a fenntartható fejlődés egészségfogását, azaz az egészséget a fenntartható fejlődés egyik kiindulópontjának, másrészt egyik eredményének tekinti (Juhász, 2022).

Az egészség szempontjából stakeholder az önkormányzat, ami egész-

Amennyiben tehát az egyén saját felelősségét vizsgáljuk meg a holisztikus egészségi állapotának fenntartása, helyreállítása tükrében, akkor kijelenthető, hogy szeretőgazó ismeretekkel kell rendelkeznie saját magát illetően, és a környezet, mások befolyásoló hatását tekintve. A környezet és az egészség hatékony védelmének első lépése tehát a megismerés, ami szerves része az élethosszig tartó tanulásnak (Orbán, Ujfaludi, Mika, 2015).



1. ábra: A holisztikus egészségtudatosság és felelősségvállalás modellje
Forrás: Mató-Juhász et al. (2016), idézi Juhász (2022)

A modern kori egészségtudatos ember tehát ebben a komplex rendszerben lát és él, úgy, hogy saját magának és a környezetének, másoknak a pozitív irányú felelősségvállalását elvárja. A makrokörnyezetnek és a társadalmat működtető hatótényezőknek a felelőssége tehát abban áll, hogy tudatosan támogató közeget nyújtanak az egyéneknek. Az egészséget támogató közeg az egészségfejlesztés újszerű megközelítését jelenti. Az egészségfejlesztés alapvető célja, hogy megkísérelje képessé tenni az embereket nagyobb kontroll elérésére, megszerzésére az életüket és egészségüket befolyásoló tényezők felett (Juhász, 2022).

2.3. Az emberiség jóllétének értelmezése fenntartható fejlődési célok rendszerének tükrében

A fenntartható fejlődéshez és ezáltal az egyének és a társadalmak jóllétének eléréséhez három központi és egymással összefüggő elem – a gazdasági növekedés, a társadalmi integráció és a környezetvédelem – összehangolására van szükség. Az ENSZ tagállamai 2015-ben egy új fenntartható fejlődési célrendszert fogadtak el, amely

2030-ig a szegénység felszámolását és a fenntartható jövő felépítését tűzi ki célul. Az új fenntartható fejlődési program: *The 2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015) középpontjában 17 globális, fenntartható fejlődési cél található (2. ábra).



2. ábra: Fenntartható fejlődési célok. Forrás: Division for Sustainable Development, 2015

A nemzeti programok és a nemzetközi együttműködés új korszakát bevezető agenda valamennyi országot olyan tevékenységekre kötelezi, amelyek nemcsak a szegénység alapvető okaival foglalkoznak, hanem a gazdasági növekedés és jólét fokozásával, továbbá az emberek egészségügyi, oktatási és szociális szükségleteivel, miközben a környezetvédelemre is koncentrálnak (Faragó, 2015).

A célokat magában foglaló program azzal az igénnyel lép fel, hogy rendszerbe foglalja a fenntartható fejlődés különböző (társadalmi, környezeti és gazdasági) dimenzióit, s egyúttal rendelkezzen a program végrehajtásához szükséges lépésekről és eszközökről is.

A fenntartható fejlődés céljai nem érhetők el abban az esetben, ha gyakori a súlyos betegség, az ugyanis akadályozza a gazdasági fejlődést és a szegénység enyhítését. Az emberek egészsége viszont nem tartható fenn egészséges környezet, egészséges fogyasztási és életmódbeli szokások, felelős egészségügyi rendszer nélkül és a természeti erőforrásokkal való helyes gazdálkodás nélkül. Ugyanakkor az egészség pozitívan hat mind a gazdasági, mind a társadalmi fejlődésre. Különösen a fejlődő országokban hozzájárul a nemek közötti egyenlőség növekedéséhez, valamint a társadalmi szolidaritáshoz, de közvetlenül vagy közvetett módon hozzájárul a fenntartható fejlődés

mind a 17 céljához. Következésképpen az egészség, a fenntartható fejlődéshez való összetett kapcsolódása miatt, a fenntartható fejlődés központi elemének tekinthető (World Health Organisation, 2016).

Az egészség és jóllét a 3-as számú célként jelenik meg a 17 fenntartható fejlődési cél között. Az angolul „*Good Health and well-being*”-ként megfogalmazott cél magyar nyelvű fordítása kétféle formában is létezik. Találkozhatunk „*Egészség és jólét*” valamint „*Egészség és jóllét*” formájában is a fenntartható fejlődési cél magyar nyelvű fordításában. A magyar nyelvben a jólét és a jóllét szavak között mindössze egy betű az eltérés, a jelentésbeli különbség mégis nagy (EIONET, online). Jólétben az anyagi javak meglétét értjük, míg a jóllét az anyagi jólétben túl magában foglalja a nem anyagi értékeket. Az egyes emberek vagy a társadalom jó élete nem kizárólagosan az anyagi jólétől függ, hanem számos érték együttes teljesülésének a függvénye (Gyulai, 2012). A fordításbeli eltérés nem technikai jellegű hiba, hanem követi az angol terminológia változását. A jó életről szóló nézetek napjainkban átalakulóban vannak. Egy-két évtizeddel ezelőtt a nemzetközi vitákban a „wealth” vagy a „welfare” szó használata volt jellemző, ami anyagi jólétet jelentett. Általános volt az a vélekedés, hogy aki gazdag, az boldog is, és megfordítva is: csak az lehet boldog, aki gazdag. Ma már az ENSZ, az OECD, az EU vagy az Európai Környezetvédelmi Ügynökség dokumentumaiban rendre a „well-being” kifejezést használják. Ez magyarul jóllétet jelent, két ll-el. Tudományosan is bizonyított, hogy az anyagi jólétnek nincs, vagy nem feltétlenül van szoros kapcsolata a boldogsággal, a jólléttel. Sok kutatás szerint a valódi boldogságot globálisan mérve, és az eredményeket összehasonlítva, a tömegesen boldogabb emberek nem a jómódú államokban élnek. A jóllét sokkal inkább örömet, biztonságot, egészséget, közösségeket takar. A jövőre vonatkozó prognózisok szerint egy újfajta értékrend van kialakulóban, amelyben a jóllét (well-being) fogalomköre kerül előtérbe: a kereslet szerkezete gyökeresen átalakul; az innovációk, a technikai fejlesztések széles körben elterjednek, és csatlakoznak a fogyasztók megváltozott szokásaihoz. Ez együtt alapjaiban megváltoztatja a napi tevékenységeinket és létrejöhet a valóban fenntartható gazdaság (EIONET, online).

3. A rendszerszemléletű gondolkodás fejlődésének vizsgálata a fenntartható fejlődés és a holisztikus egészség fogalma mentén

3.1. A kutatás előzményei: a Fenntartható mentális egészség műhely munkája az MTTK-n

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon a Fenntartható mentális egészség műhely általános célja a hallgatók fenntarthatósággal kapcsolatos ismereteinek és környezettudatos magatartásának fejlesztése, mentális egészségük növelése, valamint a társadalomtudományi és módszertani tartalmak összekapcsolása volt. A műhelymunka három esemény mentén valósult meg.

Az első esemény a *Fenntartható mentális egészség* című előadás volt. Az előadás összekapcsolta a pszichológia és a pedagógia tudományterületeit az emberi jóllétre és a környezeti hatásokra fókuszálva. A mentális egészség (pozitív) pszichológiai megközelítését, a környezeti attitűdök és a fenntarthatóság fogalmait járta körül vajdasági kutatásokra támaszkodva. A műhely interaktív módszerekkel vezette be a résztvevőket a vonatkozó aktuális kutatási trendekbe. A program hozzájárult a vajdasági közösség mentális jólléti tudatosságának növeléséhez.

A második esemény a VIFÓ (Vajdasági Ifjúsági Fórum) által szervezett, „*Itthon, határtalanul*” konferenciasorozat – *Egy zöldebb Vajdaságért!* elnevezésű rendezvény keretein belül valósult meg. A konferencia célja felhívni a figyelmet a környezetvédelem és a fenntarthatóság fontosságára és egyúttal felmérni az aktuális helyzetet Vajdaságban. A különböző előadások és műhelymunkák során a résztvevők arra a kérdésre keresték a választ, hogy a Vajdaságban élő fiatalok hogyan tudnak tenni a környezetünkért és hogyan lehetnek tudatosabbak.

A harmadik esemény során a környezeti nevelés módszertani alapjaival ismerkedhettek meg a résztvevők, valamint sor került az *EcoLogi környezettudatossági szemléletformáló applikáció* bemutatására és kipróbálására is. Az applikáció célja, hogy elérhető közelségbe hozza a környezetvédelmi fogalmakat, megismertesse azokat a lehetőségeket, amivel állampolgárként élni tudunk és élnünk kell egy fenntarthatóbb jövő érdekében.

3.2. A kutatás célja

Az oktatásnak segíteni kell a tanulókat abban, hogy jobban megértsék a világot, amelyben élnek, hogy felismerjék az emberiség jövőjét fenyegető problémákat, azok összetettségét és egymásba kapcsolódó jellegét. A rendszerszemléletű gondolkodás nélkülözhetetlen annak megértéséhez, hogy a környezet és a fejlődés minden kérdése egy rendszerben létezik, továbbá hogy minden cselekvésünknek környezeti és társadalmi következményei vannak a jövőre nézve.

Műhelymunkánk során igyekeztünk olyan tartalmakat feldolgozni és olyan módszereket alkalmazni, amelyek hozzájárulnak a környezettudatosság alakításához az olyan kompetenciaelemek fejlesztése által, mint a rendszerszemlélet, a kritikai és a kreatív gondolkodás, a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tudáselemek bővítése, a globális, regionális és helyi környezeti problémák ismerete. Emellett olyan elemek is helyet kaptak a műhely tematikájának kialakításában, mint a fenntartható fejlődés etikai dimenziójának tudatosítása, a nemzedékek közötti és nemzedékeken belüli szolidaritás és felelősség (Vitályos, 2014).

Kutatásunk célja a műhelymunkában részt vevő tanító- és óvóképzős hallgatók ismereteinek vizsgálata volt a globális környezeti problémák és az egészség összefüggéseivel, valamint a fenntarthatóság és a holisztikus egészségség fogalmával kapcsolatban.

3.2. Mérőeszköz és módszer

A vizsgálat kérdőíves adatfelvétel segítségével történt, tudásmérő teszt segítségével. A kérdőív online formában állt a felmérésben részt vevők rendelkezésére. A kérdőív háttérinformációra vonatkozó kérdéseket, valamint tudásmérő kérdéseket tartalmazott. A tudásmérő kérdések a következő, a műhelymunka során feldolgozott témakörök mentén kerültek megfogalmazásra: fenntartható fejlődés, globális környezeti problémák, holisztikus egészségfogalom.

3.3. Minta

A kutatásban részt vevők mintáját (N=77) két csoport képezi. Az első csoportba az interdiszciplináris műhelymunka eseményein részt vevő hallgatók tartoznak (N=25), ők képezik a vizsgálat kísérleti csoportját. Kontrollcsoportként olyan hallgatókat vizsgáltunk, akik nem vettek részt a műhelymunka eseményein (N=52). A kísérleti és a kontrollcsoport tagjai is az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatói.

3.4. Eredmények

A felmérés során egyrészt a kísérleti csoport válaszait elemeztük abból a szempontból, hogy helyesen értelmezik-e a fenntarthatósággal, holisztikus egészségfogással és környezeti neveléssel kapcsolatos legfontosabb fogalmakat és összefüggéseket a műhelymunkában történő részvételt követően. Másrészt összevetettük a kísérleti és a kontrollcsoport tanulóinak válaszait, ezzel is vizsgálva a műhelymunka során feldolgozott tartalmak hatását az ismeretjellegű tudás gyarapítása szempontjából.

3.4.1. A fenntarthatóság fogalma

A Brudtland Bizottság *Közös jövőnk* című jelentése alapján a fenntartható fejlődés fogalma alatt a társadalom egyes elemeinek olyan fejlődési folyamatát értjük, amely „kielégíti a jelen (materiális) igényeit anélkül, hogy csökkentené a jövő generációk képességét, hogy kielégítsék a saját igényeiket” (WCED, 1987). A fenntarthatóság fogalma ma már ennél sokkal széleskörűbb nézőpontokat ölel fel. Az ember érdekei mellett figyelembe veszi a többi élőlény és a természeti környezet fenntartásának szempontjait is. A műhelymunka során megvalósult előadássorozat egyik központi témája volt a holisztikus szemléletmódra való rávilágítás. Ez a modell párhuzamba állítja a természeti környezet, a társadalom működése és az ember testi-lelki egészsége közötti harmonikus együttműködés szükségességét ezen egymással szorosan összefüggő rendszerek fenntarthatósága érdekében.

Felmérésünk során vizsgáltuk, hogy a hallgatók találkoztak-e már a fenntarthatóság fogalmával. A kísérleti csoportban részt vevő hallgatók közül mindenki hallott már a fogalomról, a kontrollcsoport tagjai közül 26 hallgató hallott róla, 26 hallgató pedig azt állította, hogy nem hallott róla.

Megkértük a vizsgálatban részt vevő hallgatókat, hogy próbálják meg megfogalmazni, mit értenek fenntartható fejlődés alatt. Azt szerettük volna megvizsgálni, hogy az előadások során elhangzott új, holisztikus modellre épülő fogalmak és definíciók közül volt-e olyan, amely megjelenik a hallgatók válaszaiban, vagy a régi, az erőforrások megőrzését előtérbe helyező definíció az, amely továbbra is a leggyakoribb asszociációt váltja ki a fenntarthatóság fogalmával kapcsolatban.

A kísérleti csoportban részt vevő hallgatók közül 21 próbálta meg megfogalmazni saját szavaival a fenntartható fejlődés fogalmának lényegét. A kapott válaszok közül 13 tükrözte vissza azt a hagyományos modellre épülő definíciót, amely szerint a fenntarthatóság annyit jelent, hogy meg kell védeni környezetünket a túlzott használattal szemben, hogy elegendő erőforrást hagyjunk a jövő generációk számára. A fennmaradó nyolc válaszban viszont már megjelentek az egészség, a társadalmi közösség, a tudatos társadalmi fejlődés és a folyamatos tanulás szükségességének fogalmai is, amelyek a komplex rendszerszemléletre épülő, holisztikus fenntarthatóság modell alapját képezik.

Példa a klasszikus definíciót idéző megfogalmazások közül:

- *„Próbáljunk meg úgy élni, hogy ne rontsuk el a világot, hogy a jövő generációja is tudjon normális körülmények között élni.”*
- *„A fenntartható fejlődés az élővilág megóvása, hogy utódaink is hasonló életszínvonalon éljenek mint mi.”*

Példa az önálló, de továbbra is emberközpontú megfogalmazások közül:

- *„Fejlődés egész életen át.”*
- *„Olyan környezetet biztosítunk, ahol biztonságban élhetünk és tudatosan fejlődhetünk.”*
- *„Egészség ápolása, társadalmi közösségek fenntartása és fejlődése.”*

Példa a rendszerszemléletű, fejlődésre irányuló megfogalmazások közül:

- *„Olyan folyamatok, amelyek fenntarthatóan segítik világunkat, például teszkelami jót a jelenben, valami maradandót, amivel a jövő generációit is segítem.”*
- *„Olyan fejlődés, amely testileg, lelkileg, anyagilag fenntartható.”*
- *„Egészség fenntartása, közösségek fenntartása és fejlődése.”*
- *„Olyan „újítás” vagy fejlesztés akár önmagunkon akár a környezetünkön, melynek fennmaradása lehetséges, finanszírozható és eredménye is van.”*

3.4.2. A globális környezeti problémák hatása az egészségre

A globális problémákkal kapcsolatban elsősorban olyan fogalmakra asszociálunk, mint a klímaváltozás, a vízhiány, a hulladékprobléma, vagy a biológiai sokszínűség rohamos csökkenése. Ezek a problémák elsősorban a társadalmi és gazdasági folyamatok környezetre gyakorolt hatását jelzik, ugyanakkor legalább ilyen fontos lehet ezen tényezők hatásának vizsgálata az emberek testi és lelki egészségének vonatkozásában is. Számos emberi (társadalmi) tevékenység veszélyezteti a környezetünket, amelyek súlyos következményekkel járhatnak az egészségünkre. Egy, a WHO-hoz köthető kutatás megállapítása szerint a klímaváltozás a 21. század legnagyobb fenyegetése a globális egészségre, ez alól pedig nem képez kivételt a mentális egészség sem. Az ember által előidézett környezeti változások olyan krónikus stresszorokkal járnak, mint az energia- és vízhiány fenyegetése. Az APA (Amerikai Pszichológiai Társaság) megfogalmazásában az ökológiai szorongás „a környezeti katasztrófától való krónikus félelem, amely az éghajlatváltozás visszavonhatatlannak tűnő hatásának megfigyeléséből, továbbá a saját és a következő generációk jövőjéért érzett aggodalomból ered” (Csányi és Kiss, 2022).

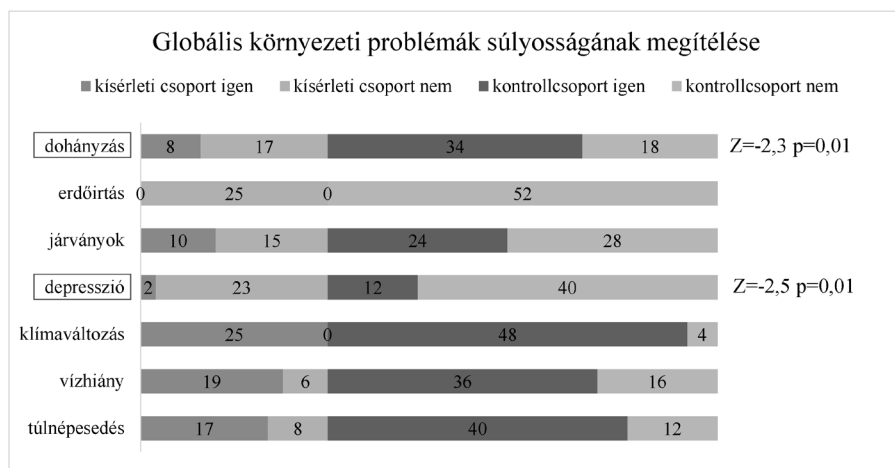
Kutatásunk során megkérdeztük a felmérésben részt vevő hallgatóktól, hogy mit értenek globális probléma alatt. A lehetséges válaszok között szerepelt a túlnépesedés, vízhiány, klímaváltozás, és egyéb, a természetet, környezetet közvetlenül érintő problémák, de a járványok és a depresszió fogalma is bekerült a felsorolásba.

A kísérleti csoportba tartozó hallgatók egybehangzó véleménye szerint a klímaváltozás mindenképpen globális problémának tekinthető. A vízhiányt és az erdőirtást szintén magas arányban jelölték meg. A túlnépesedés, a járványok és a dohányzás kisebb mértékben szintén szerepel a válaszok között. A depressziót azonban csak nagyon kevesen tartották globális problémának.

A kontroll csoport a klímaváltozást szintén magas számban jelölte meg globális problémaként. Ugyancsak problémának tartják az erdőirtás kérdését, a vízhiányt, a túlnépesedést is. A depressziót magasabb arányban jelölték problémaként, mint a kísérleti csoport tagjai.

A kísérleti és a kontroll csoport véleménye közötti eltérést (3. ábra) a minta elemszámának alacsony voltából adódóan nemparaméteres statisztikai próbával hasonlítottuk össze. A Mann-Whitney vizsgálat eredményei alapján jelentős eltérés mutatkozik két globális tényező veszélyességének megítélésében (depresszió: $Z=-2,5$ $p=0,01$; dohányzás: $Z=-2,3$ $p=0,01$). A kontrollcsoport lényegesen veszélyesebb elemként jelölte meg a depresszió és a dohányzás kérdését a kísérleti csoportban részt vevő hallgatóknál.

Ez az eredmény segít rávilágítani az előadássorozat egy olyan hiányosságára, amely megköveteli, hogy a depresszió és a dohányzás környezet- és egészségkárosító hatásának kérdését hangsúlyosabban, tágabb összefüggésben kell megvitatni a műhelymunka során.



3. ábra: A globális problémák súlyosságának megítélése a kísérleti és a kontrollcsoport által

3.4.3. Holisztikus szemléletmód

Már a legősibb egészségfelfogások fő jellemzője is a holisztikus szemléletmód volt, amely a hangsúlyt az egyénen belüli, az emberek közötti és a környezettel kapcsolatos egyensúlyi állapotokra helyezi (Pál, 2005). Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) elfogadott, jelenleg érvényes meghatározása szerint az egészséget nem csupán a betegség hiánya, hanem a testi, szellemi, társadalmi jólét jellemzi.

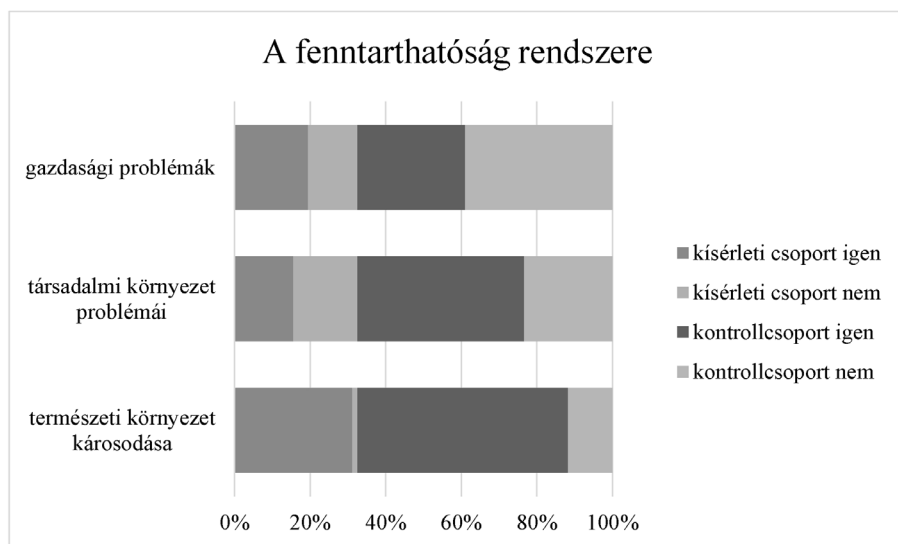
Vizsgálatunk során megkértük a hallgatókat, hogy próbálják meg megfogalmazni, mit takar a holisztikus kifejezés az egészséggel összhangban. A kísérleti csoportba tartozó 25 hallgató közül 4 nem válaszolt a kérdésre, de 21 hallgató megközelítőleg pontosan megfogalmazta a holisztikus egészségfelfogás mibenlétét.

A kontrollcsoportban részt vevő hallgatók közül mindössze két személy tudott megközelítőleg helyes definíciót meghatározni a fogalommal kapcsolatban. A kontrollcsoportba tartozó többi résztvevő vagy üresen hagyta a válaszlehetőséget, vagy azt felelte, hogy nem hallott még a fogalomról.

Az egészség fogalmának dinamikus egyensúlyi állapota azt jelenti, hogy az egyén szervezete, testi és szellemi állapota, valamint a természeti, tárgyi és társadalmi környezet által kifejtett hatás között alakul ki. A környezetet tehát komplex rendszerként kell szemlélni, ahol az egyes történések (például a természeti környezet károsodása) hatással vannak a rendszer többi elemére is. A vizsgálat során megkérdeztük a résztvevőket, hogy véleményük szerint a természeti környezetben, a társadalmi környezetben vagy a gazdasági környezetben felmerülő problémák veszélyeztetik-e az ember egészségét (4. ábra). Helyes válaszként azt fogadtuk el, ha mindhárom választ bejelölték a hallgatók.

A kísérleti csoportba tartozó 25 hallgató közül mindössze 5 volt, aki mindhárom lehetőséget bejelölte. A kontrollcsoport 52 résztvevője közül pedig csak 14-en választak megfelelően. Mindkét csoportban a gazdasági környezetet érintő hatásokat tartották legkevésbé ártó tényezőnek az egészségre nézve.

Mivel a kísérleti csoport által adott válaszok nem voltak teljes mértékben kielégítőek az ebben a témakörben felvetett kérdésekre, így az eredmények alapján mindenképpen indokolt a pozitív egészségfogalom és a holisztikus egészség- és környezetszemlélet fogalmának beépítése a környezeti nevelést és egészségnevelést célzó programokba, előadásokba.



4. ábra: A fenntarthatóság rendszerének értelmezése a kísérleti és a kontrollcsoport által

3.4.4. Jól(l)ét

A „jól-lét” kifejezés sokkal tágabban értelmezhető, mint a jólét. Utóbbi a jóléti közgazdaságtan tárgya, amelyet sokféleképpen meg lehet határozni: jövedelem, vagyon, alapvető javak, képességek stb. A jóllét ezzel szemben egy átfogó kifejezés az ember testi-szellemi „jó érzésére”. Az angol terminológia is különbséget tesz jóllét (well-being) és jólét (welfare) között (Géber, 2012). Műhelymunkánk tematikájának fontos szempontját képezte ennek a fogalomkörnek a megvitatása a hallgatókkal együtt.

Vizsgálatunk során megkértük a mintában szereplő tanulókat, hogy próbálják meg megfogalmazni, mi a különbség a jólét és a jóllét kifejezések között. A kísérleti csoport 25 tagja közül 20-an választottak a kérdésre, és mindegyik válasz megközelí-

tően helyes felfogást tükrözött. A kontrollcsoporttól 22 válasz érkezett, ezek többsége is megfelelően meghatározta a két fogalom közötti különbséget és a fogalmak jelentésének lényegét.

Példák a helyes és megközelítőleg helyes megfogalmazások közül:

- *Jólét inkább pénzügyi fogalom, azaz „jól élek”. A jóllét inkább egészség, azaz „jól lenni”.*
- *Jólét ha gazdagabb környezetben élünk, a jóllét pedig ha fizikailag és mentálisan is jól érezzük magunkat.*
- *A jólét anyagi gazdagságot jelent, míg a jóllétnek nem csak anyagi feltételei vannak, például mennyire vagyunk egészségesek, milyen az élőhelyünk biztonsága, mennyire stabil a gazdasági jogi helyzet, mennyi stressz ér bennünket stb.*
- *A jólét az anyagi biztonságot jelenti. A jóllét magába foglalja a lelki boldogságot is.*
- *Jólét anyagi „jólétet” jelent, az anyagi javak jelentése. A jóllét pedig az ember egészségére vonatkozik, de nem csak a testi egészségére, hanem a LELKI egészségére is.*

4. Összegzés

Tanulmányunkban igyekeztünk rámutatni a rendszerszemléletű gondolkodásmód fejlesztésének szükségességére a fenntarthatóságra nevelés szempontjából. Eredményeink alapján képet kaphattunk a Fenntartható mentális egészség műhelymunka hatásának mértékéről a holisztikus szemléletmód fejlesztését illetően. A műhelymunkában feldolgozott témakörök és megvalósított tevékenységek hatásvizsgálatának eredménye rámutatott arra, hogy az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Karán mindenképpen folytatni kell azokat a törekvéseket, amelyek az egészségnevelés és a fenntartható fejlődés pedagógiai céljainak megvalósítására vonatkoznak.

Pedagógusképző intézményként végső célunk, hogy a társadalmi kihívásokra reagáló, innovatív módszerekkel, online alapú eszközök használata által hozzájáruljunk a hallgatók komplex egészségtudatának és rendszerben történő gondolkodásmódjának fejlesztéséhez, ezzel felkészítve a leendő pedagógusokat a környezet- és egészségnevelési feladatok ellátására, a módszerek gyakorlatban való alkalmazására és a jövő generációinak a globális kihívásokra történő felkészítésére.

Irodalom

- Balog, A. (2005). A 20. század ökológiai irányzatai. *Korunk*, (4), 50–54.
- Csányi, G. & Kiss, K. D. (2022): Klímaszorongás vagy ökoaggodalom? Egy radikális ököpszichológia felé. *Fordulat*, 15(31), 151–181.
- Csenger, L. (2014). Alternatív módszerek és eszközök az ökoiskolában. In Vitályos, G. Á. (Ed.): *Fenntarthatóságra nevelés a nevelési-oktatási intézményekben*. Tanulmánykötet. ELTE Tanító és Óvóképző Kar.
- Division for Sustainable Development (2015): *Sustainable Development Goals*. Megtekintés: 2023. 12. 21. Forrás: <https://sdgs.un.org/>
- Európai** Környezeti Információs és Megfigyelő Hálózat (EIONET): *Jólét és/vagy jólét?* Megtekintés: 2023. 12. 21. Forrás: <https://eionet.kormany.hu/jolet-es-vagy-jollet>
- Faragó, T. (2015). *A fenntartható fejlődés új ENSZ-programja*. Magyar ENSZ Társaság. Megtekintés: 2023. 12. 21. Forrás: <https://nakfo.mbfisz.gov.hu/hu/node/476>
- Fűzné Kószó, M. (2002). A környezeti nevelés koncepciói. *Iskolakultúra*, 12(1), 40–50.
- Gébert, J. (2012). A jólét mérésének elméleti alapjai és problémái. In Bajmócy, Z., Lengyel, I., Málovics, Gy. (Eds.): *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság*. JATEPress.
- Gyulai, I. (2012). *A fenntartható fejlődés*. Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány, Miskolc.
- Juhász, A. (2022). A modern kori egészségtudatosság, avagy mit is értünk ma holisztikán? *Recreation*, 12(3). DOI: 10.21486/recreation.2022.12.3.5
- Kopp, M., & Skrabski, Á. (2000). Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. *Demográfia*, 43(2–3), 252–278.
- Kormos, S. (1980). *Egészségnevelés és közművelődés*. Medicina Könyvkiadó.
- Major, L. (2019). *A fenntarthatóság pedagógiája. A fenntarthatóság és a környezeti nevelés megjelenése a szerbiai alsó tagozatos oktatásban*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Mató-Juhász, A., Kiss-Tóth, E., Szegedi, K. (2016). Holistic Health Model of Sustainable Development, *European Scientific Journal*, (12)21, 227–239.
- Orbán, S., Ujfaludi, L., Mika, J. (2015). Bolygónk környezeti problémái. In Mika, J. & Pajtókné Tari, I. (Eds.). *Környezeti nevelés és tudatformálás* (pp. 17–35.). Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó.
- Pál, K., Császár, J., Huszár, A., Bognár, J. (2005). A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(6), 25–32.
- Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez (2004). Oktatási Minisztérium.
- United Nations (2015): *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Megtekintés: 2023.12.21. Forrás: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vitályos, G. Á. (Ed.): *Fenntarthatóságra nevelés a nevelési-oktatási intézményekben*. Tanulmánykötet. ELTE Tanító és Óvóképző Kar.

World Economic Forum (2017): *Global Shapers Annual Survey, Global Shapers Community*. Megtekintés: 2023. 12. 21. Forrás: <https://t.ly/vrQTM>
World Commission on Environment and Development (1987): *Our Common Future: The Brundtland Report*. Oxford University Press. Megtekintés: 2023. 12. 21. Forrás: <http://bit.ly/1bZJgwk>
World Economic Forum (2017). *Global Shapers Annual Survey*, Global.
World Health Organization (2016). *World Summit on Sustainable Development*. Megtekintés: 2023. 12. 21. Forrás: <https://t.ly/uTDt>

Ispitivanje perspektive održivog razvoja i holističke zdravstvene svesti

Lenke Major, Beáta Grabovac, Zsolt Námesztovszki, Ottó Beke, Laura Kalmár
Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku
Subotica, Republika Srbija

Apstrakt

Sve je u našem okruženju povezano, nema odvojenih procesa. Svaka promena utiče na druge elemente sistema. Većina ekoloških problema – kao što su izumiranje vrsta, ozonska rupa, efekat staklene bašte – su globalne prirode, što znači da utiču na celu Zemlju. U svim ljudima se mora razviti neka vrsta sveobuhvatnog osećaja odgovornosti za Zemlju, za naše zajedničko stanište. Neophodno je da osvestimo koliko nam je životna sredina u celini važna, kako u svom prirodnom, tako i socijalnom i ekonomskom aspektu. Sve ovo zahteva holistički pristup, koji usmerava pažnju na to da u okruženju nema zanemarljivih, nebitnih ili nepotrebnih elemenata ili faktora, već da je sve povezano kao mreža. Bez zdravlja prirodne sredine ne možemo govoriti o zdravom životu čoveka. Prirodni i društveni problemi štetno utiču na funkcionisanje ljudskog tela.

Primarni cilj radionice Održivo mentalno zdravlje, koja je počela školske 2022/2023. godine, bio je razvoj holističkog načina razmišljanja o ekološkoj svesti među studentima Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku. Cilj našeg istraživanja bio je da ispitamo sistem koncepta u vezi sa održivošću i holističkim zdravljem učenika koji učestvuju u radionici.

Ključne reči: globalni ekološki problemi, sistemsko razmišljanje, holistički koncept zdravlja

Examining the Approach to Sustainable Development and Holistic Health Awareness

Lenke Major, Beáta Grabovac, Zsolt Námesztovszki, Ottó Beke, Laura Kalmár

University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty
Subotica, Republic of Serbia

Abstract

Everything in our environment is connected, there are no separate processes. Every change affects other elements of the system. The majority of environmental problems - such as species extinction, the ozone hole, the greenhouse effect - are global in nature, meaning that they affect the entire Earth. A kind of comprehensive sense of responsibility for the Earth, for our common habitat, must be developed in everyone. It is necessary to be aware of how important our environment as a whole is to us, both in its natural, social and economic aspects. All of this requires a holistic approach, which directs attention to the fact that there are no negligible, unimportant, or unnecessary elements or factors in the environment, but that everything is connected like a network. Without the health of the natural environment, we cannot talk about a healthy human life. Natural and social problems have a detrimental effect on the functioning of the human body.

The primary goal of the Sustainable Mental Health workshop, which will start in the 2022/2023 academic year, was the development of a holistic way of thinking related to environmental awareness among the students of the Hungarian Language Teacher Training Faculty. The aim of our study was to examine the concept system of students participating in the workshop regarding sustainability and holistic health.

Keywords: global ecological problems, systemic thinking, holistic concept of health



Edita Borić¹
Tomislav Malenica²
Lovro Borić³

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Osijek, Republika Hrvatska

Razvoj poduzetničkih kompetencija kroz suvremeni obrazovni kurikulum u Republici Hrvatskoj: Pregled postojećih pristupa i izazova

Vállalkozói kompetenciák fejlesztése a modern oktatási tanterv révén a Horvát Köztársaságban: A meglévő megközelítések és kihívások áttekintése

Development of entrepreneurial competences through the modern educational curriculum in the Republic of Croatia: Overview of existing approaches and challenges

Sažetak

Ovaj rad analizira provođenje teme Poduzetništva i razvoj poduzetničkih kompetencija u sklopu obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Ubrzane promjene u današnjem svijetu koje pojačano mijenjaju i karakteristike tržišta zahtijevaju razvoj inovativnosti i poduzetništva te stoga oni postaju jedni od ciljeva obrazovnog procesa. Cilj ovoga rada jest smisljeno prikazati metode razvijanja poduzetničkih kompetencija kod učenika osnovnih te srednjih škola, a ujedno je stavljen naglasak i na izazovima u implementaciji ovih metoda. Metodologija korištena pri izradi ovoga rada temelji se

¹ eboric@foozos.hr, editaboric27@gmail.com

² malenicatomislav195@gmail.com

³ lovro.boric3@gmail.com

na analizi već dostupne literature koja je povezana s temom poduzetništva i razvoja poduzetničkih kompetencija u školskom, odnosno obrazovnom sustavu. Analiza dostupne literature je ukazala na naglašavanje važnosti teme Poduzetništva u kurikulumima Republike Hrvatske. Istraživanja posebno ukazuju na brojne pozitivne učinke na miko te makro razini u slučaju integriranja ove teme u nastavni proces. Ipak istraživanja pokazuju kako se tema Poduzetništva ne realizira dosljedno u obrazovnoj praksi te kako učitelji ne posjeduju potrebne kompetencije za implementaciju teme Poduzetništva u nastavi, a što ukazuje na važnost kontinuirane edukacije te obrazovanja učitelja i nastavnika kako bi mogli ispuniti zahtjeve suvremenog obrazovanja.

Gljučne riječi: obrazovanje, poduzetništvo, kompetencije, učitelji, kurikulum

Uvod

Kurikulum se može definirati kao skup planiranih i implicitnih čimbenika koji usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su proizašli iz njegovog cilja te sugeriraju oblike i načine rada te postupke evaluacije (Previšić, 2005). Kurikulum obuhvaća planiranje, dizajniranje, implementiranje i vrednovanje ostvarenosti planiranih odgojno-obrazovnih ciljeva školskog sustava. Školski kurikulum oblikuju svi nastavnici u školi, a oblikuju ga i učenici i roditelji učenika. Između ostalog, u Republici Hrvatskoj kurikulum čini i slijedećih sedam međupredmetnih tema: Učiti kako učiti, Poduzetništvo, Osobni i socijalni razvoj, Zdravlje, Održivi razvoj, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, Građanski odgoj i obrazovanje (Ministarstvo znanosti o obrazovanja, 2011). U ovome radu će biti detaljnije opisana međupredmetna tema Poduzetništvo što podrazumijeva učenje i poučavanje u svrhu razvoja poduzetničkih kompetencija.

Tema preglednog rada uključuje provođenje tema Poduzetništva u nastavi kroz kurikulum nastavnih premeta i međupredmetnih tema u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske. Metodologija korištena za izradu ovoga rada temelji se na pregledu dostupne literature koja je sadržajno povezana s temom poduzetničkih kompetencija u obrazovnom sustavu. Prilikom prikupljanja dostupne literature korištene su različite baze podataka uključujući *Google scholar*, *Scopus* te *Web of Science*. Prilikom analize sadržaja dostupne literature, isti je podijeljen u smislene tematske cjeline koje uključuju razvoj poduzetničkih kompetencija, tradicionalne i suvremene metode poučavanja, izazove u implementaciji kurikuluma te su na temelju navedenih tematskih cjelina sastavljena poglavlja u ovoga rada. Na samom početku razmatrat će se pojam kurikuluma te ciljevi Nacionalnog okvirnog kurikuluma koji predstavlja polazišnu točku u svakom odgojno-obrazovnom procesu. Također, rad uključuje usporedbu tradicionalnog i suvremenog kurikuluma, uz nezaobilazan osvrt na skriveni kurikulum. Na temelju opsežnog pregleda recentne literature opisani su osnovni ciljevi suvremene nastave i naglašen je značaj razvijanja poduzetničke kompetencije učenika unutar kurikuluma suvremene nastave. Ujedno se nastoji se istaknuti nužnost

provođenja tema Poduzetništva u nastavi. Konačno, navedeni su određeni nedostaci i izazovi u implementaciji tema Poduzetništva unutar odgojno-obrazovnog procesa, kao i potencijalne smjernice za budućnost, a odnose se najviše na dodatno osposobljavanje učitelja i nastavnika.

Nacionalni okvirni kurikulum u Republici Hrvatskoj

Odgoj i obrazovanje u osnovnim i srednjim školama realizira se na temelju Nacionalnog kurikuluma, nastavnih planova i programa te školskog kurikuluma (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2011). *Nacionalni kurikulumi* definiraju se u odnosu na različite razine te vrste odgoja i obrazovanja sukladno *Nacionalnom okvirnom kurikulumu*. *Nacionalne kurikulume* i *Nacionalni okvirni kurikulum* (skraćeno NOK) donosi nadležni ministar obrazovanja. *Nacionalni kurikulum* čini važan dio sustava odgoja i obrazovanja te se temelji na važnim kulturalnim i društvenim vrijednostima, kao što su npr. dostojanstvo svakog pojedinca, emancipacija, sloboda, ravnopravnost pojedinaca, pravednost, domoljublje, jednakost, poštenje, mir, očuvanje prirode, čovjekova okoliša i sl. Kurikulumom nastavnih predmeta određuju se svrha i ciljevi učenja i poučavanja nastavnog predmeta, struktura predmeta, odgojno-obrazovni ishodi i/ili sadržaji, razina usvojenosti ishoda te načini vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa. S druge strane, nastavnim planom određuje se oblik izvođenja kurikuluma, godišnji broj nastavnih sati i njihov raspored po razredima (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2011). Vidljivo je kako se kurikulumom ne određuju isključivo formalni okviri obrazovanja poput strukture te ishoda predmeta, već su dobro potkrepljeni vrijednostima koje nikako ne treba zanemariti u obrazovnom procesu. Navedeno je važno upravo zbog naglaska na odgojnu komponentu obrazovnog sustava što uključuje poučavanje djece suvremenim vrijednostima koje mogu poboljšati kvalitetu njihova života, ali i cijele zajednice.

Temeljna načela prema NOK-u podrazumijevaju visoku kvalitetu odgoja i obrazovanja za sve učenike, jednakost obrazovnih mogućnosti za sve, obveznost općeg obrazovanja, uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav, znanstvenu utemeljenost sadržaja odgojno-obrazovnog procesa, poštivanje ljudskih prava i prava djece, kompetentnost i profesionalnu etiku, demokratičnost, samostalnost škole, europsku dimenziju obrazovanja i interkulturalizam (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2011). Navedena načela gotovo su neizostavna u nediskriminacijskom i nestigmatizirajućem obrazovnom sustavu. Prije svega, važno je na formalnoj razini propisanim dokumentima staviti naglasak na poštivanje dostojanstva i prava svake ljudske osobe što se može vidjeti iz gore nabrojanih načela.

Prema NOK-u svrha odgojno-obrazovnog procesa je osigurati okruženje, poticaje i podršku za razvoj viših razina kognitivnoga funkcioniranja djece i mladih. Ističe se stjecanje znanja, razvoj vještina i spremnosti djece i mladih za rješavanje proble-

ma; razmatranje, procjenu i odabir najprikladnijega pristupa rješavanju problema te njegovu fleksibilnu primjenu u konkretnim i realnim situacijama, samoprocjenu i samovrednovanje procesa i ishoda. Također, djecu i mlade treba osposobiti za donošenje odluka, odnosno prepoznavanje, analizu i vrednovanje pojedinih mogućnosti djelovanja te na učinkovito razmatranje mogućih posljedica, racionalno odlučivanje i preuzimanje odgovornosti za svoje odluke. Nadalje, kod djece i mladih potrebno je razvijati metakogniciju koja podrazumijeva refleksiju o vlastitim procesima učenja i mišljenja te na postavljanje ciljeva, razradu plana postizanja tih ciljeva, nadgledanje i reguliranje kognitivnih procesa prilikom učenja i rješavanja problema (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2011). Metakognitivna znanja pridonose samoregulaciji prilikom učenja i uspješnijoj primjeni naučenog sadržaja u novim situacijama, a što ih čini važnim preduvjetom cjeloživotnoga učenja. U suvremenom svijetu neophodno je poticati kritičko mišljenje djece i mladih koje podrazumijeva analizu i procjenu točnosti te važnosti informacija na kojima se temelji neka teorija, odnosno hipoteza te izražavanje vlastitoga mišljenja temeljenoga na argumentima. Podrazumijeva preispitivanje, uspoređivanje, vrednovanje i zaključivanje o različitim mišljenjima i perspektivama, uzimajući u obzir brojne čimbenike povezane s njima. Ono obuhvaća mogućnost sinteze različitih informacija i jasnog izražavanja vlastite perspektive, kao i preispitivanje vlastitog mišljenja, uočavanje pristranosti i predrasuda. Konačno, kreativnost i inovativnost u razmišljanju i djelovanju ističu se kao posebno važne vještine u suvremenom svijetu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2011). Dakle, u obrazovanju nije dovoljno staviti naglasak na mogućnost usvajanja te reprodukciju nastavnog sadržaja. Obrazovni proces treba omogućiti djeci razvoj kompetencija i vještina koje će im pomoći u svakodnevnom funkcioniranju te samostalnom promišljanju o različitim temama, a što i omogućava već spomenuto kritičko mišljenje.

Kada je riječ o kurikulumu, važno je spomenuti i osvrnuti se na pojam skrivenog kurikuluma. Naime, kurikulum, osim planiranih elemenata koje se s namjerom uključuju u nacionalni ili školski, predmetni ili interdisciplinarni kurikulum sadrži i niz implicitnih elemenata. Sastoji se od različitih implicitnih pravila, vjerovanja i stavova, često u obliku propisa koje u školu unose društvo, nastavnici, roditelji i učenici, vjerske zajednice, političari, vlada, mediji i nove tehnologije (Marsh, 1994). Skriveni kurikulum ne poučava se izravno, već ga čine sadržaji koji utječu na socijalne interakcije ili uspjeh učenika u školi te javljaju se kroz upotrebu metafora i neverbalne komunikacije. Skriveni kurikulum može se prepoznati kada je neko pravilo prekršeno, a tada je uobičajeno čuti fraze poput: „*Svi znaju da je to...*“, „*Očito je da...*“, „*Zdrav razum nalaže da treba...*“ i sl. Nadalje, definicija kulture odgojno-obrazovne ustanove prema Dealu i Petersonu (2010) slična je definiciji skrivenog kurikuluma. Kulturu odgojno-obrazovne ustanove određuju kao nepisana pravila i tradiciju, norme i očekivanja koja obuhvaćaju gotovo sve aspekte odgojno-obrazovnog procesa, utječu na to kako se učenici i nastavnici odijevaju, o čemu razgovaraju, kakva je njihova percepcija vlastitog posla, učenika i škole. Nastavnik ima vrlo težak zadatak jer, osim

što mora osvijestiti svoje vrijednosti koje utječu na njegovo postupanje u razredu, mora osvijestiti i vlastitu sliku djeteta na kojoj počiva njegova paradigma djetinjstva i teorije poučavanja i učenja. Cjeloživotnim obrazovanjem u vidu edukacija te putem savjetovanja s kolegama stručnjacima odgojno-obrazovnog sustava moguće je utjecati na vlastite stavove i ponašanje vezane uz učenike i nastavu, posebno mijenjajući one stavove i ponašanje koji nisu u skladu s ciljevima suvremene nastave (Pavičić Vukičević, 2013). Navedeno je prijeko potrebno kako bi se osigurala visoka kvaliteta nastave i učenike osposobilo za adekvatno svakodnevno funkcioniranje, upravljanje vlastitom karijerom i aktivno sudjelovanje u zajednici. Ipak, kada je riječ o skrivenom kurikulumu, valja uzeti u obzir da on ovisi o slobodnom djelovanju učitelja i drugih aktivnih sudionika u nastavi. Stoga je važno redovito educirati učitelje o prihvatljivim obrazovnim vrijednostima i načelima koje trebaju poticati tijekom obrazovnog procesa. Samim time nije dovoljno osloniti se na slobodnu procjenu učitelja, odnosno nastavnika, već je nužno pratiti kvalitetu nastavnog procesa te informacije koje se implicitno nude djeci tijekom tog procesa. Na taj način jasnije se mogu identificirati nastavni ciljevi koji su u skladu s vrijednostima te stavovima koje podupiru ljudska prava, nediskriminaciju te multikulturalnost.

Sadržaji učenja i poučavanja dio su kurikuluma, iako ih neki autori definiraju i kao kurikulum u užem smislu, a može ih se nazvati i nastavnim programom po nastavnim jedinicama i cjelinama. Sadržaji učenja i poučavanja određeni su po odgojno-obrazovnim područjima: jezično-komunikacijskom, matematičkom, prirodoslovnom, tehničkom i informatičkom, društveno-humanističkom, umjetničkom te tjelesnom i zdravstvenom području. Kurikulum čine i međupredmetne teme, njih sedam: Učiti kako učiti, Poduzetništvo, Osobni i socijalni razvoj, Zdravlje, Održivi razvoj, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, Građanski odgoj i obrazovanje, koji čine sadržaje interdisciplinarnog područja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Odgojno-obrazovni ciljevi međupredmetne teme Poduzetništvo nadopunjuju se sa sadržajima drugih međupredmetnih tema. Poduzetnost kao međupredmetna tema komplementarna je svim ostalim predmetima i međupredmetnim temama i uvrštena je u sve cikluse i sve nastavne predmete i izvannastavne aktivnosti. Kurikulum međupredmetne teme Poduzetništvo ostvaruje se kroz tri domene: 1) promišljaj poduzetnički, 2) djeluj poduzetnički i 3) ekonomska i financijska pismenost (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Nakon opisanog pojma kurikuluma te Nacionalnog okvirnog kurikuluma koji predstavljaju okvir za uspostavljanje načina funkcioniranja odgojno-obrazovnog procesa u nadležnim institucijama, u nastavu ovoga rada bit će detaljnije obrađena tema Poduzetništva u odgojno-obrazovnom sustavu koja je predviđena i kurikulumom.

Tradicionalni nasuprot suvremenom kurikulumu

U odnosu na strukturu, moguće je razlikovati tri vrste kurikuluma: zatvoreni, otvoreni i mješoviti (Previšić, 2005). Zatvoreni kurikulum sukladan je tradicionalnom pristupu obrazovanja. Ova vrsta kurikuluma sadrži određena, propisana, fiksna, nepromjenjiva nastavna sredstva i nastavni tijek, kojega se nastavnici moraju striktno pridržavati (Cindrić i dr., 2010). Ovakvim pristupom onemogućava se kreativnost i spontanost učenja i poučavanja, koje su neophodne u današnjem svijetu. Naglasak je na reprodukciji znanja i pisanim ispitima koji zahtijevaju poznavanje činjenica (Previšić, 2005). Otvoreni kurikulum omogućuje nastavnicima fleksibilnost u radu, promijene u načinima poučavanja i nastavnim sadržajima (Cindrić i dr., 2010). Otvorenim kurikulumom samo je zadan okvir rada, dok nastavnik realizira izvedbeni plan prema željama i potrebama učenika. Otvoreni kurikulum omogućuje učeniku da bude sugraditelj nastavnih sadržaja, ali i cijelog odgojno-obrazovnog procesa (Previšić, 2005). Konačno, mješoviti kurikulum nalazi se između otvorenog i zatvorenog kurikuluma (Cindrić i dr., 2010). Sadrži kurikulumsku jezgru ili orijentir, ali uz određenu fleksibilnost nastavnika i učenika (Previšić, 2005). Iz opisa navedene tri vrste kurikuluma vidljivo je da svaki ima svoje snage i nedostatke. Zatvoreni kurikulum u s vrlo jasnim propisanim ciljevima i ishodima obrazovnog procesa nudi učenicima i nastavnicima jasan i precizan plan te strukturu koje je vrlo jednostavno pratiti, no ipak su zanemarene vrlo vrijedne komponente individualizma, aktivnog sudjelovanja te kreativnosti koje su neizostavne u obrazovanju. Otvoreni kurikulum nudeći prilike za kreativnost, inovativnost te aktivno sudjelovanje dovodi u pitanje mogućnosti usvajanja svih važnih nastavnih i obrazovnih sadržaja koji mogu biti propušteni uslijed nejasne strukture. Korištenjem mješovitog kurikuluma u obrazovnoj praksi moguće je obuhvatiti prednosti ove dvije vrste kurikuluma te je moguće nastojati izbjeći njihove nedostatke.

Tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju obilježava zatvoreni kurikulum. Ovakav pristup omogućuje obrazovanje samo djeci i mladima. Tradicionalni kurikulum polazi od Skinnerovog biheviorizma, odnosno upotrebe nagrade i kazne te poučavanja djece prenošenjem znanja, a obilježava ga jednosmjerna komunikacija. Učenik je pasivan primatelj znanja. Kao rezultat ovakvog kurikuluma, učenici u školi često gube motivaciju, interes i kreativnost (Pastuović, 2012).

S druge strane, suvremeni pristup nastavi i suvremeni kurikulum naglašavaju cjeloživotno učenje koje omogućuje stjecanje znanja i kompetencija koje su učenicima potrebne za život. Priprema za cjeloživotno učenje je jedan od osnovnih zadataka suvremene škole (Pastuović, 2012). Također, suvremeni kurikulum nastoji pridonijeti boljitku hrvatskog društva i gospodarstva. Suvremeni kurikulum se temelji na humanističko-razvojnoj koncepciji ranoga odgoja, usmjerenog djetetu i su-konstruiranju znanja (Petrović-Sočo, 2009).

Prema suvremenim teoretičarima obrazovanja, funkcija obrazovanja je doprinijeti daljnjem razvoju svakog pojedinca, ali i društva (Pastuović, 2012). Jedan od te-

meljnih ciljeva suvremenog odgojno-obrazovnog procesa je pripremiti pojedinca za tržište rada i omogućiti mu ostvarivanje vlastitih potencijala. Na temelju dokumenata koje Republika Hrvatska donosi na razini obrazovne politike mogu se izdvojiti preporuke za nastavu koja prati zahtjeve suvremenog doba. Suvremena nastava treba biti usmjerena na učenika i aktivno učenje, poticati ga na samostalno istraživanje nastavnih sadržaja, implementaciju projektnog i problemskog učenja, učenja otkrivanjem i suradničkog učenja (Pastuović, 2012). Odgojno-obrazovni proces bi kod učenika trebao poticati kreativnost, razvoj ličnosti, iskustveno učenje, podržavati individualizirani pristup u učenju i poučavanju i interdisciplinarnost prilikom poučavanja. Odgojno-obrazovni proces u današnje vrijeme temelji se na shvaćanju učenika kao aktivnog subjekta i osposobljava ga za nošenje s realnim životnim situacijama. Također, svrha obrazovanja trebala bi biti promicanje znanstvenih, individualnih, gospodarskih, kulturnih, religijskih i drugih društvenih vrijednosti (Pastuović, 2012). Zadatak odgojno-obrazovnih radnika je ostvariti temeljne kvalifikacije i kompetencije učenika kroz nastavu. U suvremenoj nastavi poučavanje više nije strogo podijeljeno po predmetnim područjima. Različita obrazovna područja su povezana međupredmetnim temama, a što otvara prilike za stvaranje novih nastavnih sadržaja i povezivanja znanja učenika u cjelinu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Cilj ovakve odgojno-obrazovne prakse trebao bi biti pružiti učeniku sposobnosti i vještine koje su mu potrebne za učinkovito sudjelovanje u društvu kako bi postao samostalan, samopouzdan i kreativan.

Nažalost, u hrvatskim školama još se uvijek mogu uočiti obilježja tradicionalnog kurikuluma i tradicionalne nastave. Uočava se dominacija nastavnika i učitelja nad učenicima. U učionicama se nalazi jedan učitelj u odnosu na velik broj učenika pa nastavnici nisu u mogućnosti prilagoditi nastavu individualnim potrebama učenika. Naglasak je na rezultatu, tj. ocjeni. Učenici zbog ovakvog pristupa često osjećaju stres, nelagodu i anksioznost u školi, nisu motivirani nastavnim sadržajima i ne uče s entuzijazmom (Petrović-Sočo, 2009). Motivirani su eksternalno, a ne internalno, odnosno uče kako bi izbjegli lošu ocjenu, a ne iz osobnog interesa i želje za znanjem. Iako je uočljivo da u formalnom smislu obrazovni sustav Republike Hrvatske teži ka suvremenosti, a navedeno je osobito vidljivo kada se analiziraju vrijednosti i načela koja se u kurikulumima navode kao neizostavna u obrazovnom sustavu. Također, obrazovanjem se nastoji osposobiti pojedince za kritičko promišljanje, adekvatno funkcioniranje unutar tehnoloških i društvenih promjena, upravljanje daljnjim obrazovanjem i karijerom, funkcioniranjem u timu te brojnim drugim znanjima, vještinama te kompetencijama. Ipak, kada se promatra obrazovanje u praksi vidljivo je kako je ono daleko od suvremenog pristupa obzirom da je fokus na usvajanju i reprodukciji informacija koje se učenicima nerijetko nude bez posebnog konteksta. Shodno tome nije dovoljno težiti suvremenim obrazovnim pristupima u sklopu različitih pisanih dokumenata, već je nužno usmjeriti se na obrazovanje u praksi, na ono što se događa u učionicama kako bi postavke suvremene nastave mogle biti ostvarene.

Kompetenciju poduzetništva moguće je razvijati kod djece različitih uzrasta, na svakom školskom satu putem različitih nastavnih sadržaja. Unatoč tome što se različiti stručnjaci slažu da je potrebno uvesti odgoj i obrazovanje za poduzetništvo na sve razine obrazovanja, i dalje ne postoji konsenzus o tome što i kako treba podučavati te kako učiti za poduzetništvo. Generalno, razlikujemo dva pristupa učenju poduzetništva: a) tradicionalni koji uključuje predavanja i seminare i b) suvremeni koji je dinamičan i aktivan, a u skladu s načelima suvremene nastave (Lourenço i Jones, 2006). Tradicionalni pristup je kritiziran jer je pasivan te premalo fokusiran na razvoj poduzetničkog ponašanja, vještina i osobina učenika te se učiteljima i nastavnicima sugerira suvremeni pristup poučavanju poduzetništva (Lourenço i Jones, 2006).

Provođenje tema Poduzetništva u nastavi osnovne i srednje škole

U današnje vrijeme razvoj ekonomije uvjetuje nužnost inovativnih i poduzetničkih kompetencija pojedinaca. Za početak je potrebno odrediti što predstavlja pojam kompetencije. Pojam kompetencija je često određen kao kombinacija znanja, vještina, stavova, vrijednosti i ponašanja pojedinca koje utječu na njegovu spremnost i sposobnost za obavljanje određene profesije (Rankin, 2004). Od 2006. godine Europska unija naglašava osjećaj za inicijativu i poduzetništvo kao jednu od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje koje doprinose razvoju ključnih životnih vještina. Prema *Kurikulumu međupredmetnih tema Poduzetništvo za osnovne i srednje škole* kompetencija za poduzetništvo (engl. *entrepreneurship competence*) jedna je od osnovnih kompetencija Europskoga referentnog okvira za cjeloživotno učenje koja je potrebna svakom pojedincu da bi bio sposoban (samo)zaposliti se te se osobno razvijati (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Autor Laverie (2006) ističe da aktivan stav prema učenju koje podrazumijeva kompetencije poduzetništva razvija vještine koje budući poslodavci očekuju od svojih zaposlenika, a to su: kritičko razmišljanje, komunikacijske sposobnosti, organizacijske vještine, kreativnost, rješavanje problemskih zadataka i mogućnost uspješnog rada u timu. Poduzetnička kompetencija odnosi se na sposobnost pojedinca da pretvori svoje ideje u djelovanje te podrazumijeva stvaralaštvo, kreativnost, spremnost na preuzimanje rizika, sposobnost planiranja i vođenja projekata u svrhu postizanja ciljeva. Šira definicija poduzetništvo definira kao proces koji nadilazi poslovna poduzeća i govori o poticanju kreativnog mišljenja i promicanju snažnog osjećaja vlastite vrijednosti. Dakle, neke od važnih kompetencija koje podrazumijeva poduzetništvo su odlučnost, socijalne vještine, samostalnost, energičnost, uvjerljivost i inovativnost. Ovo su osobine koje olakšavaju život pojedincu, a poduzetnici koji ih imaju postižu odlične rezultate u radu. Pojedinci koji ih imaju vrlo su uspješni u svakodnevним radnjama kao što su plaćanje računa, izrada rasporeda obavljanja kućanskih poslova, obaveza kroz dan i sl. Kada uče za poduzetništvo, učenici uče o aktivnom i odgovornom su-

djelovanju u zajednici, otvaraju im se vrata raznim mogućnostima, osposobljava ih se za prepoznavanje prilika za samoaktualizaciju, razvijaju svoje organizacijske i upravljačke kompetencije (uspješnije planiraju aktivnosti i upravljaju svojim vremenom) te sposobnost donošenja odluka, postavljanje ciljeva i prioriteta, rješavanja problema, timskog rada i vođenja; razvijaju svoje komunikacijske vještine, prezentacijske i pregovaračke kompetencije (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Također, učenici upoznaju pravila učenja i rada u interkulturalnom okruženju; postaju otvoreni za nove ideje proaktivno stvaraju inovativna rješenja, umjesto da čekaju na gotove odgovore. Učenike treba upoznati s izradom projektnih prijedloga i upravljanjem projektima, oni trebaju razumjeti ekonomsko okruženje i postići ekonomsku i financijsku pismenost (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Učenje o poduzetništvu je važno jer pomaže pojedincima u traženju posla, odnosno vještine povezane s poduzetništvom omogućuju uspješnije zapošljavanje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Može se zaključiti kako su osobine koje uključuje poduzetnička kompetencija u skladu s ciljevima i svrhom suvremene nastave. Može se zaključiti kako je poduzetništvo tema koja u obrazovnom sustavu donosi brojne pozitivne učinke u odnosu na učenike koju istu usvajaju. Poduzetništvo je tema koja na najbolji način prikazuje kako suvremeno obrazovanje treba funkcionirati jer, ne samo da se učenici usvajaju različite informacije, već razvijaju kritičko mišljenje, kreativnost, samostalnost te brojne druge vještine koje im pomažu u svakodnevnom funkcioniranju. Dodatno, tema poduzetništva omogućava ispunjenje jedne od najvažnijih funkcija obrazovanja, a to je priprema učenika za tržište rada.

Strategija učenja za poduzetništvo je donesena 2010. godine od strane Hrvatske vlade, a glavni su joj ciljevi razvoj pozitivnog stava javnosti o cjeloživotnom učenju za poduzetništvo i stvaranje društvene klime koja će biti poticajna za uvođenje poduzetništva u škole (Vlada Republike Hrvatske, 2010). Prema ovoj Strategiji, osposobljavanje za poduzetništvo treba postati jedna od osnovnih kompetencija u svim sferama školovanja. Ispunjavanje ovih ciljeva trebalo bi rezultirati većom proizvodnjom i izvozom, zapošljavanjem kadra i povećanjem konkurentnosti domaćeg gospodarstva na tržištu. Za provedbu Strategije potrebno je motivirati nastavnike da poduzetništvo uključe u svoje nastavne planove, ostvariti suradnju s institucijama i gospodarskim organizacijama i kreirati školsko ozračje koje podupire razmišljanje na poduzetnički način. Aktivnosti za realizaciju Strategije temeljile su se na Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće i srednjoškolsko obrazovanje (Vlada Republike Hrvatske, 2010). Jasno se može vidjeti kako poduzetništvo nije tema koja je isključivo korisna pojedincu, već kroz obrazovanje pojedinaca doprinosi nacionalnoj ekonomiji i gospodarstvu. Upravo su to argumenti kojima se može snažnije zagovarati veće prožimanje ove teme u nastavu jer obrazovanje treba služiti i općem dobru zajednice.

Učenje za poduzetništvo primjenjuje se na različite načine u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju u Hrvatskoj. Najviše tema Poduzetništva pronalazimo u nastavnim predmetima tehnička i likovna kultura, iako su oni zastupljeni i u dru-

gim nastavnim predmetima. Odgajatelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji svih odgojno-obrazovnih institucija trebali bi podupirati stvaranje poticajnoga okružja za razvoj poduzetničke kompetencije kod učenika. Zbog toga za razvoj poduzetništva treba što ranije započeti s učenjem o ovim temama (Marnoto i Carvalho, 2016). Pavić i Novosel (2012) ističu kako se ovu kompetenciju djecu treba početi učiti od najranije dobi u roditeljskom domu jer okruženje djeteta bitno utječe na usvajanje znanja. Prema rezultatima nekih istraživanja čini se kako je velika vjerojatnost da će neka osoba postati poduzetnikom ako se nalazi u bliskom kontaktu s drugim poduzetnikom kojeg smatra svojim uzorom (Ribić i Pleša Puljić, 2020). Naravno, ukoliko nastavnik posjeduje poduzetničke osobine, može utjecati na razvoj poduzetništva kod svojih učenika. Poduzetništvo kao tema treba biti dio svih nastavnih predmeta u školi pa bi svaki odgojno-obrazovni djelatnik trebao imati opća ekonomska, poduzetnička znanja i vještine, ali i poduzetničke sklonosti (Posavec, 2017). Istraživanja dječjeg poduzetništva u odgojno-obrazovnom sustavu pokazuju da rane interakcije unutar školskog sustava imaju bitan utjecaj na oblikovanje karijernih interesa, osobnih vrijednosti te radnih navika i kompetencija (Feldman i Ng, 2013).

U nižim obrazovnim ciklusima, točnije 1., 2. i 3. ciklusu, koji se odnose na razdoblje osnovne škole, učenje za poduzetništvo temelji se na razumijevanju ciklusa poduzetništva, od ideje do rezultata (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Ciljevi se realiziraju pomoću jednostavnih primjera iz okruženja učenika te praktičnim aktivnostima – kroz igru, projekte, primjere, razgovor, predstavu. U višim obrazovnim ciklusima (u razdoblju srednje škole) teme Poduzetništva se produbljuju i učenik usvaja znanja i vještine planiranja, vođenja, komuniciranja i timskega rada. Ostvaruje se suradnja s lokalnom zajednicom, gospodarskim subjektima i državnim ustanovama. Upotrebljavaju se aktivni oblici učenja i poučavanja (projekt, prezentacija, simulacija, studija slučaja) (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Prilikom poučavanja za poduzetništvo, preporučuje se korištenje različitih oblika rada (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). U aktivnoj suradničkoj nastavi potrebno je koristiti neke od sljedećih metoda i strategija: igre (individualne ili timske), oluju ideja, izradu umne mape, postavljanje otvorenih pitanja, heuristički razgovor, intervju, raspravu i debatu; vođeno istraživanje, ispitivanje; simulaciju, igranje uloga, studiju slučaja, projektni nacrti, prezentaciju radova, organizaciju događanja (sajmova, smotri, natjecanja); vrednovanje i evaluaciju rezultata. Tijekom poučavanja, učitelji i nastavnici bi se trebali pitati slijedeća pitanja: (1) *Kojim sadržajima želim obogatiti učenikovo znanje?*, (2) *Koje vrijednosti želim razviti?* i (3) *Na koji način želim usmjeriti učenikovo razmišljanje i djelovanje u pozitivnom smjeru?* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Poduzetničko obrazovanje uključuje usvajanje znanja, ali i vještina. Također, ono uključuje i formiranje pozitivnih stavova prema poduzetništvu. Dakle, obrazovanje za poduzetništvo treba djelovati i na percepciju učenika koji poduzetništvo trebaju shvaćati kao pozitivnu i poželjnu opciju (Sanchez, 2010). Najčešći način obrazovanja za poduzetništvo u nekim strukovnim srednjim školama predstavlja učenje putem na-

stavnog predmeta *Poduzetništvo* i vježbeničkih tvrtki. Obrazovanje za poduzetništvo je zastupljeno kroz praktičnu nastavu, odnosno učeničke zadruge koje su prisutne u različitim školama u Republici Hrvatskoj. Učeničke zadruge najčešće se bave izradom predmeta i njihovom prodajom, radionicama, simboličkim igrama, sudjelovanjem na natjecanjima i organiziranjem sajмова (Gal, 2015). Cilj učeničkih zadruga je pridonijeti odgoju i obrazovanju učenika za život i rad, a time i razvitku poduzetništva, gospodarstva uopće te da učenici svoje slobodno vrijeme koriste kvalitetno, svrhovito i u suradnji s drugima (Gal, 2015).

U jednom nacionalnom istraživanju (Jokić i dr., 2007) procijenjena je razvijenost kompetencije poduzetništvo u hrvatskim osnovnim školama. Rezultati ovog istraživanja su ukazali na potencijal za razvijanje poduzetničkog duha među hrvatskim učenicima pa se čini kako osnovne škole u Hrvatskoj imaju dobru bazu za razvijanje poduzetnih učenika. Ipak, učenici pokazuju nezadovoljavajuću razinu ekonomske pismenosti. Nadalje, čini se kako u osnovnim školama Republike Hrvatske postoji malo ili nimalo poduzetničke edukacije. Autori istraživanja zaključuju da su ciljevi poticanja poduzetništva očito nerealizirani te uglavnom imaju samo deklarativnu vrijednost (Jokić i dr., 2007). I Miljković Krečar (2010) ističe kako u nastavnom planu i programu za osnovnu školu nema sadržaja vezanih uz poduzetništvo u užem smislu. Također, prema rezultatima jednog istraživanja čini se kako učenici završnih razreda srednjoškolskog obrazovanja smatraju kako nemaju dovoljno poduzetničkih znanja, čak i ukoliko doživljavaju karijeru poduzetnika privlačnom i pozitivnom te imaju tendenciju za pokretanje vlastitog posla, ukoliko im se za to ukaže prilika (Tafra i dr., 2012). Klindžić i suradnici (2020) navode kako srednjoškolci općenito pozitivno percipiraju poduzetničku profesiju, žele profesionalnu samostalnost, ali u svojoj bližjoj budućnosti nemaju namjeru poduzimati poduzetničke pothvate. Zanimljivi su i rezultati istraživanja koje govori o tome kako se stavovi o poduzetništvu razlikuju s obzirom na spol i postojanje poduzetničkih uzora u obitelji; naime adolescenti imaju više poduzetničkih tendencija, u odnosu na adolescentice, dok mladi koji imaju poduzetničke uzore u obitelji imaju više poduzetničkih tendencija, od mladih koji nemaju takve uzore. Zbog toga bi u srednjoškolskom obrazovanju za poduzetništvo trebalo uključivati i strategije djelovanja na znanje, vještine, ponašanje i stavove učenika prema poduzetništvu (Kirkley, 2017). Također, posebno je važno poticati poduzetništvo kod djevojaka. Usmjeravanje na složene teorijske koncepte poduzetništva nije potrebno, već je bolje raditi na njihovom iskustvu i praktičnim vještinama, po mogućnosti u suradnji s postojećim lokalnim, uspješnim poduzećima (Fuchs i dr., 2008). Za proces učenja međupredmetne teme Poduzetništvo bitno je da je škola otvorena svom okruženju i povezana s lokalnom zajednicom, da njeni učenici upoznaju različite stručnjake, poduzetnike, a preporučuje se suradnja i s drugim školama. Iako je vidljivo kako tema poduzetništva donosi brojne koristi za učenika kao pojedinca, no važno je naglasiti kako postoje koristi na razini zajednice pa čak i na nacionalnoj razini. Formalno, u pisanim dokumentima, tema poduzetništva se naglašava kao vrlo

važna, navode se načini njezina provođenja u obrazovnom procesu te željeni ishodi. Ipak, istraživanja jasno pokazuju da se službene smjernice Ministarstva uglavnom ne slijede u praksi. Teme poduzetništva su slabo prisutne u nastavi što onemogućava razvijanje vrlo važnih kompetencija učenika. Upravo zbog toga je važno kod učitelja osvijestiti važnost ove teme te objasniti korisnost na mikro te makro razini. Ukoliko učitelji razumiju smislenost ove teme u nastavi vjerojatnije će istu nastojati implementirati u svoj obrazovni sadržaj na kvalitetan način koji će biti u skladu sa standardima suvremene nastave. U sljedećem poglavlju bit će detaljnije prikazani izazovi integracije teme Poduzetništva u nastavni proces.

Izazovi u implementaciji tema Poduzetništva unutar odgojno-obrazovnog procesa

Prema rezultatima nekih istraživanja, čini se kako slaba poduzetnička orijentacija, neadekvatno poticanje poduzetničkih kompetencija učenika, manjak usklađenosti s potrebama industrije, neadekvatan nastavni plan i program te nedovoljno razvijene kompetencije učitelja i nastavnika i neadekvatan način podučavanja učitelja (i nastavnika) uzrokuju slabu orijentaciju prema poduzetništvu i slabu sklonost prema pokretanju vlastitog poduzeća kod učenika svih uzrasta (Hermann i sur, 2005). Za ostvarivanje učeničkih poduzetničkih potrebno je prvenstveno postići odgovarajuću razinu učiteljskih, odnosno nastavničkih kompetencija (Lončarić i Pejić Papak, 2009). Istraživanja pokazuju da će učitelji i nastavnici koji imaju pozitivan stav prema obrazovanju za poduzetništvo biti vrlo motivirani, zainteresirani za napredak učenika i spremni na uvođenje metoda aktivnog učenja koje je neophodno za razvoj poduzetništva kod učenika (Kochadai, 2012). Nacionalnim okvirnim kurikulumom provođenje međupredmetnih tema, pa tako i teme Poduzetništva, nije detaljno određena, stoga se od učitelja i nastavnika očekuje kreativnost, inovativnost i kompetentnost u njenoj izvedbi. Suvremeni učitelj je mentor i koordinator, dobro poznaje sadržaj svoje struke, didaktiku, metodiku, pedagogiju, psihologiju, filozofiju, marketing, poduzetništvo, ima razvijene poduzetničke sklonosti i kompetenciju osnovne financijske pismenosti. Imaju li učitelji i nastavnici razvijenu poduzetničku kompetenciju i u kojoj je mjeri ona razvijena, potrebno je još detaljnije istražiti. Neka istraživanja utvrdila su nedovoljnu osposobljenost učitelja za razvoj poduzetničke kompetencije učenika i istaknula važnost njezinog unaprjeđenja (Jokić i dr., 2007; Vojnović i Manojlović, 2011). Gal (2015) donosi podatak kako se većina ispitanika istraživanja, nastavnika, ne osjeća kompetentno za provođenje učenja za poduzetništvo, no željeli bi razviti svoje kompetencije. Učitelji navode kako su zainteresirani za edukacije na temu poduzetništva. Ipak, nameće se potreba da institucije visokog obrazovanja budućih učitelja i nastavnika trebaju naporno raditi kako bi unaprijedile sustav obrazovanja za poduzetništvo i omogućile studentima kroz različite kolegije dodatna teorijska,

praktična i metodička znanja o ovoj temi. Vojnović i Manojlović (2012) navode kako bi programi stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika za provođenje tema Poduzetništva u nastavi trebali prvenstveno uključivati osnovna znanja o s poduzetništvu i poduzetničkoj aktivnosti, a zatim o poduzetničkim kompetencijama, nastavnim sadržajima i načinima poticanja poduzetništva kod učenika. Ovi autori kao preduvjet za razvoj poduzetničkih kompetencija učenika predlažu model stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika i unapređivanja njihovih kompetencija, koji u Kurikulumu nije razrađen, a bez kojeg se učenje za poduzetništvo u odgojno-obrazovnim ustanovama ne može odgovarajuće provoditi. Prema prijedlogu Vojnović i Manojlović (2012) veći broj učitelja trebao bi proći kraće programe stručnog usavršavanja o učenju za poduzetništvo koji bi bili informacijske i selekcijske prirode. Nakon osnovnog tečaja, mogla bi se izdvojiti skupina od nekoliko dodatno educiranih učitelja koji bi zatim u svojim školama bili nositelji i koordinatori ovog područja. Čini se kako najveći utjecaj na razvijanje poduzetničkih aspiracija ima iskustvo pa se zaključuje kako bi bilo korisno uvesti više praktične nastave u formalno obrazovanje na nastavničkim i učiteljskim smjerovima studija (Vojnović i Manojlović, 2012). Vidljivo je kako autori naglašavaju nedostatak kompetencija nastavnika vezanih uz poduzetništvo. Tema koja je propisana kurikulumom ne može se provoditi uslijed nedostatnog educiranja učitelja. Kontinuirano educiranje i obrazovanje učitelja ključno je kako bi oni mogli kvalitetno pratiti nove suvremene zahtjeve koji se stavljaju pred njih. Ulaganjem u obrazovanje učitelja ulaže se i u cjelokupni obrazovni sustav čime se dodatno usavršavaju znanja i sposobnosti učenika koji će u budućnosti biti zaposlene osobe koje će pridonositi nacionalnoj ekonomiji i gospodarstvu.

Zaključak

Nastavnici i nastavni sadržaji utječu na učenikove sposobnosti, interese, stavove, postignuća i aspiracije već od najranije dobi. Jedna od svrha suvremenog odgojno-obrazovnog procesa je pripremiti pojedince za tržište rada i omogućiti im da ostvare sve svoje potencijale.

Poduzetnost je vrijednost kreativnog, odgovornog i inovativnog aktiviranja osobnih potencijala u različitim sferama života. Poduzetništvo predstavlja sposobnost pojedinca da ideje pretvara u djela. Kompetencija za poduzetništvo jedna je od ključnih kompetencija Europskog referentnog okvira za cjeloživotno učenje nužna svakoj osobi pri (samo)zapošljavanju i osobnom rastu i razvoju. Poduzetnost kao vrijednost i Poduzetništvo kao međupredmetna tema dio su svih ciklusa i nastavnih predmeta od najranije dobi.

Može se zaključiti kako su osobine koje uključuje poduzetnička kompetencija u skladu s ciljevima suvremene nastave te pojmom suvremenog kurikuluma. Ipak, čini se kako osnovne i srednje škole, prema rezultatima istraživanja, samo u vrlo maloj

mjeri utječu na razvoj poduzetničkih znanja i kreiranje poduzetničkih ideja svojih učenika. Obrazovanje za poduzetništvo djece i adolescenata je važno područje budućih istraživanja jer utjecaji za vrijeme djetinjstva, odnosno adolescencije mogu biti važni čimbenici koji utječu na odluku o uključivanju u poduzetničke pothvate. Učitelji i nastavnici imaju težak zadatak i očekivanja koja su pred njih postavljena vrlo su visoka. Kako bi se mogle razviti poduzetničke kompetencije kod učenika, potrebno je cjeloživotnim obrazovanjem, odnosno neprekidnim usavršavanjem, ostvariti kompetencije učitelja i nastavnika kako bi što kvalitetnije u svom radu implementirali Poduzetništvo kao međupredmetnu temu. U ovom području svakako postoji još puno prostora za razna empirijska istraživanja.

Literatura

- Cindrić, M., Miljković, D. & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. IEP-D2.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2010). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. John Wiley and Sons.
- Feldman, D. C. & Ng, T. W. H. (2013). Theoretical approaches to the study of job transitions; u N. W. Schmitt, S. Highhouse & I. B. Weiner (Eds.): *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, John Wiley & Sons, 292–307.
- Fuchs, K., Werner, A. & Wallau, F. (2008). Entrepreneurship education in Germany and Sweden: what role do different school systems play?, *Journal of small business and enterprise development*, 15, 365–381.
- Gal, D. (2015). *Spremnost za implementaciju poduzetničkih kompetencija u odgojno-obrazovnom procesu kod odgojitelja, učitelja i nastavnika*, diplomski rad. Odjel za turizam i komunikacijske znanosti.
- Hermann, F., Korunka C., Lueger M. & Mugler J. (2005). Entrepreneurial orientation and education in Austrian secondary schools, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12, 259–273.
- Jensen, E. (2004). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Educa.
- Jokić, B., Baranović, B., Bezinović, P., Dolenec, D., Domović, V., Marušić, I. & Ristić Dedić, Z. (2007). *Ključne kompetencije "učiti kako učiti" i "poduzetništvo" u osnovnom školstvu Republike Hrvatske; Istraživački izvještaj*. European Training Foundation i Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Kirkley, W. W. (2017). Cultivating entrepreneurial behaviour: entrepreneurship education in secondary schools, *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11, 17–37.
- Klindžić, M., Vlahov Golomejić, R. D. & Cenčić, D. (2020). Poduzetničke sklonosti srednjoškolaca - uloga spola, dobi, vrste škole i poduzetničkih uzora u obitelji, *Zbornik Ekonomskog fakulteta u Zagrebu*, 18, 45–59.
- Kochadai, M. (2012). *Entrepreneurial Competency "A Study with reference to socially and economically Backward Communities in Chennai City"*, Doktorska disertacija. School of Management.
- Laverie, D. A. (2006). In-Class Active Cooperative Learning: A Way to Build Knowledge and Skills in Marketing Courses, *Marketing Education Review*, 16, 59–76.
- Lončarić, D. & Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija, *Odgojne znanosti*, 11, 479–497.
- Lourenço, F. & Jones, O. (2006). Developing entrepreneurship education: comparing traditional and alternative teaching approaches. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 111–140.
- Marnoto, S. & Carvalho, J. (2016). Developing Entrepreneurship Skills in Children and Teenagers, *Obrazovanje za poduzetništvo-E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 6, 67–79.

- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum. Temeljni pojmovi*. Educa.
- Miljković Krečar, I. (2010). Razvoj poduzetničkih kompetencija u sustavu cjeloživotnog obrazovanja, *Napredak*, 151, 417–432.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Preuzeto 15. kolovoza 2024. sa http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2019): *Kurikulum međupredmetne teme Poduzetništvo za osnovne i srednje škole*. Preuzeto 9. srpnja 2024. sa: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/medjupredmetne-teme/kurikulum-medjupredmetne-teme-poduzetnistvo-za-osnovne-i-srednje-skole/3857>
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj; Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole, *Pedagogijska istraživanja*, 10, 119–133.
- Pavić, D. & Novosel, D. (2012). Poduzetničke vještine u osnovnoj školi-predmetna nastava: primjer dobre prakse, *Učenje za poduzetništvo*, 2, 161–164.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja, *Pedagogijska istraživanja*, 6, 123–138.
- Posavec, M. (2017). Budući učitelji u modelu obrazovanja za poduzetništvo, *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E : znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 7, 207–219.
- Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura, *Pedagogijska istraživanja*, 2, 165–173.
- Rankin, B. (2004). The importance of intentional socialization among children in small groups: A conversation with Loris Malaguzzi, *Early Childhood Education Journal*, 32, 81–85.
- Ribić, D. & Pleša Puljić, N. (2020). *Osnove poduzetništva*. Školska knjiga.
- Tafra, V., Elezović, I. & Sertić, I. (2012). Percepcija karijere poduzetnika kod srednjoškolskih učenika strukovnih škola u Republici Hrvatskoj, *Učenje za poduzetništvo*, 2, 227–234.
- Vlada Republike Hrvatske (2010). *Strategija učenja za poduzetništvo 2010.-2014*. Preuzeto 19. kolovoza 2024. sa: <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//2016/Sjednice/Arhiva//60%20-%201.1..pdf>
- Vojnović, N. (2011). Psihološki aspekti poduzetničke kompetencije učenika utvrđeni strateškim aktima i očekivana ograničenja u njihovoj provedbi, *Učenje za poduzetništvo*, 1, 63–75.
- Vojnović, N. & Manojlović, S. (2012). Učenje za poduzetništvo u školama - što i kako?, *Učenje za poduzetništvo*, 2, 65–72.
- Sánchez, J. C. (2010). Evaluation of entrepreneurial personality: Factorial validity of entrepreneurial orientation questionnaire (COE), *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 41–52.

Vállalkozói kompetenciák fejlesztése a modern oktatási tanterv révén a Horvát Köztársaságban: A meglévő megközelítések és kihívások áttekintése

Borić, Edita

Josip Juraj Strossmayer Egyetem, Pedagógiai Kar, Eszék, Horvátország

Malenica, Tomislav

Josip Juraj Strossmayer Egyetem, Pedagógiai Kar, Eszék, Horvátország

Borić, Lovro

Josip Juraj Strossmayer Egyetem, Pedagógiai Kar, Eszék, Horvátország

Absztrakt

Ez a cikk a vállalkozási téma megvalósítását és a vállalkozói kompetenciák fejlesztését elemzi a Horvát Köztársaság oktatási rendszerében. A mai világban a felgyorsult változások egyre inkább megváltoztatják a piac jellemzőit, megkövetelik az innováció és a vállalkozói szellem fejlesztését, ezért az oktatási folyamat egyik céljává válnak. A munka célja, hogy bemutassa a vállalkozói kompetenciák fejlesztésének módszereit általános és középiskolás diákok körében, ugyanakkor hangsúlyt fektet a módszerek megvalósításában felmerülő kihívásokra. A dolgozat elkészítése során alkalmazott módszertan a vállalkozói szellem témájával és a vállalkozói kompetenciák iskolai vagy oktatási rendszerben történő fejlesztésével kapcsolatos, már rendelkezésre álló szakirodalom elemzésén alapul. A rendelkezésre álló szakirodalom elemzése rávilágított arra, hogy a Horvát Köztársaság tanterveiben a vállalkozástan tantárgy jelentőségét hangsúlyozzák. A kutatások rámutatnak számos mikro- és makroszintű pozitív hatásra a téma oktatási folyamatba való integrálása esetén. A kutatások azonban azt mutatják, hogy a vállalkozás témája nem érvényesül következetesen az oktatási gyakorlatban, és a tanárok nem rendelkeznek a vállalkozás témakör tanórákon való megvalósításához szükséges kompetenciákkal, ami jelzi a folyamatos oktatás és a tanárképzés fontosságát az oktatási gyakorlatban.

Kulcsszavak: oktatás, vállalkozói készség, kompetenciák, tanárok, tanterv

Development of entrepreneurial competences through the modern educational curriculum in the Republic of Croatia: Overview of existing approaches and challenges

Edita Borić

University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Faculty of Education, Osijek, Croatia

Tomislav Malenica

University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Faculty of Education, Osijek, Croatia

Lovro Borić

University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Faculty of Education, Osijek, Croatia

Abstract

This paper analyzes the implementation of the theme of Entrepreneurship and the development of entrepreneurial competencies within the educational system of the Republic of Croatia. Accelerated changes in today's world, which increasingly change the characteristics of the market, require the development of innovation and entrepreneurship, and therefore they become one of the goals of the educational process. The aim of this work is to meaningfully present the methods of developing entrepreneurial competences among primary and secondary school students, and at the same time, emphasis is placed on the challenges in implementing these methods. The methodology used in the preparation of this paper is based on the analysis of already available literature related to the topic of entrepreneurship and the development of entrepreneurial competences in the school or educational system. The analysis of the available literature indicated the emphasis on the importance of the subject of Entrepreneurship in the curricula of the Republic of Croatia. Research especially points to numerous positive effects at the micro and macro level in the case of integrating this topic into the teaching process. However, research shows that the topic of Entrepreneurship is not implemented consistently in educational practice and that teachers do not possess the necessary competencies to implement the topic of Entrepreneurship in classes, which indicates the importance of continuous education and teacher education in order to be able to meet the requirements of modern education.

Keywords: education, entrepreneurship, competences, teachers, curriculum



Александар М. Новаковић¹

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет,
Департаман за србистику
Ниш, Република Србија

Савети искусних предавача о могућностима проналажења ученика заинтересованих за учење српског као страног језика

Tapasztalt oktatók tanácsai a szerb mint idegen nyelv tanulása iránt
érdeklődő hallgatók felkutatásának lehetőségeiről

Experienced lecturers' advice on the possibilities of finding students
interested in learning Serbian as a foreign language

Апстракт

У раду се описују методе, технике и приступи проналажења ученика заинтересованих за учење српског као страног језика, са циљем пружања сврсисходне помоћи предавачима почетницима у започињању успешног наставног ангажовања у условима тржишне конкуренције. Захваљујући одговорима двадесеторо испитаника, утврђено је постојање две фазе у развоју професионалне каријере предавача српског као страног језика. Прва фаза подразумева подучавање странаца српском језику у условима смањеног ризика путем електронских интерактивних платформи и у приватним школама страних језика. Друга фаза подразумева наставни рад у сопственим приватним школама. Карактеристике је постојање потребе самосталног руковођења свим организационим активностима, укључујући промовисање и проналажење ученика. Резултати истраживања су показали да предавачи српског као страног језика одлично по-

¹ aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-7620-5964>

знају основе дигиталног маркетинга, што је видљиво у начинима, техникама и приступима које користе у наставној пракси зарад проналажења заинтересованих ученика. Своје течајеве оглашавају путем рекламних текстова и флајера које деле по квартовима својих градова, остављају у ресторанима, кафићима и библиотекама, на специјализованим веб-сајтовима, друштвеним мрежама или додавањем локације на Гугл мапу. Такође, предавачи се подједнако промовишу путем платформе Линкдин, страница на Инстаграму, канала на Јутјубу и сопствених веб-сајтова.

Кључне речи: настава српског као страног језика, предавач, приватна школа, дигитални маркетинг, оглашавање

Увод

Прегледом литературе и доступних чланака из области методике наставе српског као страног језика можемо увидети да ова дисциплина постоји у неком свом једноставнијем облику од утемељења српске средњовековне државе, односно од тренутка када се појавила економска, политичка и војна потреба странаца да га науче и користе. Павле Ивић (1998: 65) посебно издваја период након пада Деспотовине, када је „писање српским језиком [...] достигло географску раширеност каква није забележена ни раније ни касније”. Користили су га припадници свих војних и цивилних структура као језик дипломатске преписке, о чему нам сведочи четворојезични уџбеник за учење страних језика (арапског, персијског, грчког и српског) пронађен у библиотеци султана Махмуда I (Маринковић, 2010; Рељић, 2012). Заинтересованост странаца се и у каснијим временима не само одржала већ се и значајно појачала. У две студије новијег датума указује се на изучавање српског језика као страног у време живота и рада Вука Караџића (Новаковић, 2023), односно његовог савременика Димитрија Владисављевића (Новаковић, 2024). Наведено сведочи у прилог чињеници да је настава српског као страног језика задржала одређени континуитет и била реализована са несмањеном пажњом током више деценија и столећа. Половином прошлога века друштвено-политичка збивања у тадашњој заједничкој држави остварила су велики утицај да се овој врсти наставе приступи систематично и организовано, како у земљи, тако и у иностранству. Давор Николић (2013: 29) запажа да су западноевропске државе и САД улагале велика финансијска средства у развијање студија словенских језика, и то не из „љубави према словенским језицима”, већ из политичких разлога и тежње да „у вријеме највећих подела између Истока и Запада” пронађу „начин да Запад има дојам да контролира Исток”.

Сходно горенаведеном, „Република Србија, у склопу савезне државе, почиње да закључује споразуме о упућивању предавача на иностране универзитете, односно прихвату контрактуалних лектора страних језика на нашим уни-

верзитетима” (Крајишник, 2016: 8), те се настава српског као страног језика у правом смислу те речи почела убрзано развијати шездесетих година XX века. „У складу с процесима који су се одвијали у нашем друштву, у жељи да се јаче афирмирају поједине националне културе, не занемарујући притом њихово заједништво, оснивани су републички семинари” (Дамјановић, 1977: 312), који су били намењени страним славистима заинтересованим за југославистичку проблематику (Пожгај Хаџи, 2018: 473). Организацијом семинара, течајева и потписивањем уговора у нашу земљу долази већи број страних специјалиста (махом из арапских земаља), „који на западњачки ефикасан начин, желе брзо да овладају нашим језиком”. Остоја Ђурић (1984: 5), тадашњи директор Института за стране језике, бележи следеће: „Данас смо сведоци једне изузетне културолошке чињенице: српскохрватски као већински језик југословенских народа, полако иде према породици светских језика. [...] Само током школске 1982/83. године на школовању је било око десет хиљада страних грађана”. Управо у то време учење српског језика као страног доживело је врхунац интересовања странаца, који су се у нашој земљи нашли из економских, политичких или приватних разлога. Од тог времена па до дана данашњег се као ученици појављују пословни људи, дипломате, новинари, студенти, домаћице (Вукадиновић, 1984: 60). Као подстицаји за учење српског језика појављују се школовање, обављање посла (Крајишник, 2016: 16), популарност културе, историје, цивилизације и религије, миграторна кретања, лично опредељење за изучавање језика, могућност туристичког или студијског боравка у земљи у којој се језик говори (Стојичић, Мутавџић, 2011: 268), али засигурно и интеграција у нову друштвену заједницу (Новаковић, 2022в: 84).

Методолошке поставке истраживања

Предмет и циљ истраживања

Бављење наставом српског као страног језика претпоставља постојање предавача, школованог за професионално обављање позива, са једне стране, и заинтересованих ученика, са друге стране. Српски као страни језик се крајем деведесетих година могао учити „у институтима, на факултетима, у центрима за учење страних језика, на народним и радничким универзитетима” (Дешић, 1990: 234). С почетком новог миленијума бележи се појава „сасвим малих приватних школа”² у којима се српски као страни језик могао учити уз остале стране језике. Данашња наставна пракса нам показује да се њихов број знатно увећао. Своје пословање заснивају на реализацији часова или у конвенционалним учионицама или у виртуелним салама, које су се појавиле као резултат развоја савремених информационо-комуникационих технологија. Уз приватне школе у новије време појављују се електронске интерактивне платформе комер-

² Термин је први употребио професор Милорад Дешић (2003: 66).

цијалне природе (*Preply, iTalki, AmazingTalker*) које функционишу на бази наплате одговарајуће провизије за обезбеђивање контакта између ангажованих предавача и заинтересованих ученика. Александар Новаковић (2022г: 122–123) бележи да је једна од најчешћих недоумица предавача српског као страног језика (посебно почетника) питање проналажења ученика захваљујући којима би приватна школа и пословно ангажовање наставника било одрживо у условима тржишне конкуренције. Зато је предмет овога рада анализа могућих начина проналажења ученика заинтересованих за учење српског као страног језика, са циљем пружања јединствене помоћи предавачима-почетницима у започињању успешног наставног ангажовања.

Задаци истраживања

У складу са дефинисаним предметом и циљем истраживања издвојили смо следеће истраживачке задатке:

1. Анкетирати предаваче са вишегодишњим искуством у потрази за делотворним начинима проналажења ученика.
2. Пописати све функционалне могућности проналажења ученика заинтересованих за учење српског као страног језика.

Методе, технике, инструменти и узорак истраживања

У овом истраживању користили смо методу теоријске анализе са техником анализе садржаја, односно дескриптивну методу са техником анкетања. За потребе сагледавања могућности проналажења заинтересованих ученика које су у наставној пракси потврђене као функционалне користили смо специјално дизајнирани упитник (*О могућностима проналажења ученика у настави српског као страног језика*).³ Инструмент је подељен на два дела. Први део инструмента чинио је упитник намењен прикупљању основних социо-демографских података о испитаницима – пол, образовање и искуство. Други део инструмента чинило је 12 питања. Упитник је дистрибуиран предавачима српског као страног језика путем група на друштвеним мрежама и познатих имејл-адреса. Такође, детаљно смо анализирали рекламне огласе предавача српског као страног језика постављених у више група на друштвеним мрежама Фејсбук и Инстаграм. Сви прикупљени подаци квантитативно су анализирани употребом софтвера *MS Excel 2021* и дескриптивно објашњени. Истраживање је реализовано почетком септембра 2024. године.

³ Упитник се налази на следећој веб-адреси: <http://skr.rs/zfmW>.

Анализа резултата истраживања

У реализованом истраживању учествовало је укупно двадесеторо предавача српског као страног језика. Сви испитаници имају преко пет година искуства подучавања странаца српском језику. Највећи број предавача има завршене студије српског језика и књижевности (12; 60%), српског као страног језика (5; 25%) и англистике (3; 15%).⁴ Предавачи су сагласни у ставу да почетак бављења наставом српског као страног језика представља „најстреснији период професионалног ангажовања” с обзиром на „постојање великог притиска” проузрокованог „потешкоћама у проналажењу прве групе заинтересованих ученика”. Интересантно је да је чак петнаесторо предавача навело да су ствари почеле да иду набоље након проналажења првих пет ученика. У свим случајевима је развој професионалне каријере пролазио кроз идентичне фазе, током којих су користили најразноврсније технике промовисања својих курсева и проналажења заинтересованих ученика. У основи сви приступи и начини могли би се поделити у две групе: 1. ангажовање у приватној школи или компанији на интернету чији менаџмент обезбеђује ученике и 2. самостално проналажење кандидата коришћењем различитих модалитета оглашавања сопствене делатности.

Први корак у развоју професионалне каријере предавача српског као страног језика испитаници везују за период завршетка студија, укључујући време непосредно пре или након дипломирања/мастерирања. Не поседујући искуство рада у настави српског као страног језика и немајући посебне вештине промовисања својих квалитета, шеснаесторо предавача је своје прве кораке направило на електронским интерактивним платформама за учење језика. Реч је о алгоритамски генерисаном виртуелном простору који покрећу високотехнолошке компаније, чији је основни циљ да умрежи предаваче и заинтересоване ученике. За услугу њиховог повезивања компанија стиче добит која представља процентуални удео наплаћен из цене часа коју је предавач понудио као тржишно прихватљиву. Александар Новаковић и Јована Јаћимовић (2023: 43) запажају да три платформе (*Preply*, *iTalki*, *AmazingTalker*) постају све популарније међу предавачима српског као страног језика. Одликују их једноставна правила функционисања, због чега не захтевају посебне дигиталне компетенције од предавача који их користе. Предавач је, наиме, у обавези да професионално напише своју радну биографију, изналазећи најделотворније начине представљања садржаја курсева и методологије подучавања. Захваљујући интегрисаним алатима, онлајн платформе омогућавају остваривање текстуалне и аудио-визуелне комуникације, те размену материјала између предавача и (обично) једног ученика (с напоменом да се предавачима каткад омогућава и наставни рад са групом ученика). Предавач, кога менаџмент компаније прихвати као свог за-

⁴ У новије време реализована су истраживања у којима се анализира иницијално образовање предавача српског као страног језика (Новаковић, 2022б), структура основних и мастер студија српског као страног језика (Новаковић, 2022а).

посленог, нема никаквих посебних обавеза у вези са проналажењем ученика. То за њега чини сама компанија, омогућавајући ученицима да из листе активних предавача изаберу оног који им се учини најпрофесионалнијим.⁵ Наставник се у наведени процес укључује тек при реализацији пробног часа, на коме би требало да ученика увери у исправност сопствене одлуке. Осим на платформама, предавачи-почетници своје прве ученике потражују запошљавајући се у приватним школама језика, чији се број последњих година значајно увећао. И у овом случају предавачи обично немају никаквих посебних активности у вези са проналажењем ученика, већ тај део посла на себе преузима власник приватне школе или његови менаџери. Наставна пракса показује да је процес запошљавања веома кратак и састоји се из свега неколико корака: расписивања конкурса, пријаве на конкурс, процене квалитета кандидата (кроз реализацију пробног часа) и почетак рада. Према сведочењу анкетираних предавача, обе врсте ангажовања представљају „одличан избор за предаваче-почетнике” „који тек улазе у свет наставе српског као страног језика”, омогућавајући им да „стекну одговарајуће искуство” и „упознају се са могућностима пословног ангажовања у наведеној области”. Ипак, гледано на дуже стазе, предавачи већ након неколико месеци рада почињу схватати да су накнаде које плаћају компанији и/или власнику приватне школе „заиста високе за прилике живота и рада у Републици Србији”, због чега „почињу размишљати о свим расположивим могућностима будућег ангажовања”. Анализа одговора предавача нам је показала да је осамнаесторо предавача већ након девет месеци рада на платформи / у приватној школи исказало интересовање да започне подучавање странаца српском језику „у самосталној режији”.⁶ Предавачи који су донели одлуке о окончању рада на платформи или у приватној школи,⁷ своју професионалну каријеру настављају или у статусу фриленсера или отварајући сопствену приватну школу (српског као) страног језика. Преузимајући оправдани ризик по сопствену егзистенцију и будуће наставно ангажовање, и сами почињу користити различите технике промовисања сопствених курсева/школа и проналажења заинтересованих ученика.⁸

Један од првих корака у потрази за будућим ученицима јесте оглашавање. Према Европском оквиру дигиталних компетенција (енг. *European Digital*

⁵ На неким од наведених платформи користе се сложени алгоритми вештачке интелигенције, која има слободу да, сходно афинитетима ученика, предложи потенцијалне/одговарајуће предаваче.

⁶ У наставној пракси се као први корак на том путу појављује „врбовање кандидата”, поступак који је према уговорним одредбама строго забрањен. Према сазнањима до којих смо дошли, због таквог поступања предавач може бити санкциониран „забраном пословања на платформи”, односно „једностраним раскидом уговора са приватном школом”.

⁷ Предавачи, ипак, несебично деле позитивна искуства рада у приватним школама језика, истичући (пре свих) људске квалитете власника приватних школа који су се према њима „опходили као према брату или сестри” (присвајајући за себе „мизерни део колача”).

⁸ Период пре њихове имплементације у пракси подразумева реализацију низа активности усмерених ка стицању знања из области дигиталног маркетинга, јер „недостатак формалног образовања о дигиталном маркетингу директно утиче на способност појединца да поступи на одговарајући начин” (Роезтер, 2014: 3–16).

Competence Framework for Citizens) оглашавање чини саставни део вештине под називом „Комуникација и сарадња”, која, између осталог, подразумева интеракцију путем дигиталних технологија, дељење информација и садржаја, подстицање на активност, сарадњу и управљање дигиталним идентитетом (DigComp, 2022: 23–27). Због свега наведеног представља вештину која је изузетно цењена међу предавачима (српског као) страног језика. Наиме, од укупног броја испитаника чак четрнаесторо предавача (70%) своје прве ученике је пронашло захваљујући постављању рекламних огласа по квартовима у близини места живљења („Сећам се дана када смо сестра и ја прелепиле дословно читав крај зеленим папирићима са основним информацијама о курсу”; „Било је толико папирића да сам мислила да ће ми полиција закуцати на врата”). Осим лепљења реклама по бандерама, паноима и другим местима предвиђеним за дате намене, предавачи су неретко одлазили у посећене кафиће,⁹ ресторане, библиотеке, тржне центре, остављајући флајере са неопходним информацијама о часовима српског језика за странце. Према њиховим сведочењима, први ученици су се појавили у временском размаку од три до десет дана („Телефон је почео да звони. Нисам знала шта ме је снашло. Била сам пресрећна што ћу имати нове ученике”; „Први ученик се јавио након три дана”; „Иако сам се бојала успешности моје промотивне кампање, прве часове сам почела да држим седмог дана”).¹⁰ Сви испитаници су своје часова паралелно оглашавали путем интернета, и то: слањем имејлова великим иностраним (локалним) компанијама,¹¹ остављањем огласа на специјализованим веб-сајтовима (honorarci.rs, utrenu.com, oglas.rs и сл.) и путем одговарајућих група на друштвеним мрежама Фејсбук и Редит. Наиме, и једна и друга друштвена мрежа окупљају велики број странаца истог порекла у заједнице усмерене ка заједничком интересовању¹² – животу у Републици Србији, одређеном граду или учењу српског језика. Учлањивањем у заједнице на Фејсбук или постављањем огласа на одговарајуће странице на Редиту (r/Serbian) предавачи су долазили у контакт са одређеним бројем странаца који су се прикључивали актуелним курсевима („Након садржајне преписке са кандидатима неретко су сами тражили да се прикључе курсевима језика”; „Изненадио сам се колико ме је странаца контактирало после постављања огласа на платформу Редит”). Четворо предавача је у сврху промоције користило прикључивање истоветним групама на апликацији Телеграм. Према њиховом запажању и сећању, најактивнији у наведеним групама били су странци пореклом из Русије. Захваљујући познавању руског језика, несметано су започиња-

⁹ Петоро предавача је редовно одлазило на вечерња тематска окупљања странаца током којих су делили своје промотивне материјале.

¹⁰ Морамо поменути да је тринаесторо од двадесет испитаника са пребивалиштем у Београду, који представља град који странци обожавају и радо у њему проводе дане, месеце и године.

¹¹ Према одговорима испитаника, само мали број предавача је успевао да пронађе пут до реализације групних курсева запосленима у наведеним иностраним компанијама.

¹² Примера ради постоји већи број група које окупљају људе различитих националности (Индијци у Србији, Руси у Београду и др.).

ли промоцију својих курсева српског језика за странце („Топло препоручујем коришћење апликације Телеграм, која окупља велики број Руса избеглих у Србију”; „Невероватно је колико Руса користи Телеграм”).¹³ Анализа одговора испитаника нам је показала да се као једно од општих места у тексту рекламних огласа појављује одржавање бесплатног пробног часа, током којег би странци проценили да ли им предавач и у којој мери по својим квалитетима и начинима подучавања одговара. Испитаници тврде да им се проценат успешности пробних часова креће између осамдесет и сто посто, због чега сматрају реализацију пробног часа делотворним маркетиншким потезом („Испрва нисам веровала да пробни час може бити толико успешно средство за привлачење иностраних студената”; „Верујем да функционалност пробног часа лежи у успостављању првог контакта између предавача и ученика”). Настојећи да на најбољи могући начин испромишле своје курсеве (и услуге), половина предавача посебно води рачуна о систематичном вођењу профила на друштвеним мрежама какве су Линкдин, Инстаграм и Јутјуб. Наведена активност подразумева свакодневно ажурирање радних биографија (посебно дела у вези са радним искуством), односно додавање садржаја интересантних са становишта ученика српског као страног језика – фотографије са онлајн-часова, мимове, скичеве и одговарајућа (видео-)објашњења граматичких и лексичких питања српског језика. Примарни циљ таквог поступања је покретање алгоритама друштвених мрежа и привлачење публике/пратилаца, односно потенцијалних ученика. Са идентичним циљем, двоје предавача је покренуло и специјализоване веб-сајтове за промоцију сопственог рада и рада (ново)отворене школе српског као страног језика.¹⁴ Интересантно је да петнаесторо предавача, који су и сами отворили школе/предузећа, своју делатност промовише уписивањем локације у Гугл мапу, за коју сматрају да странци неретко употребљавају у обављању свакодневних животних активности („Веровали или не, неколицина странаца ме је контактирало захваљујући уписаној локацији на Гугл мапи”; „На сопственом примеру ми се потврдило да странци користе Гугл мапе за проналажење предавача у својој близини”). Том приликом странци користе, осим локације, и коментаре ученика који су раније српски језик учили у наведеној школи (или са одређеним предавачем). Према речима испитаника, веома важан сегмент у промовисању сопствене делатности представља неговање пријатељских и колегијалних односа са странцима и колегама. Наиме, више од половине предавача истиче да се одржавање („макар текстуалне”) комуникације са ученицима (који су успешно окончали неки од курсева) и колегама („из струке”) позитивно одражава на

¹³ У одговорима двоје предавача појављује се помен коришћења Дискорда за промоцију сопствених курсева, али, нажалост, предавачи нису оставили детаљније информације о начинима на који су га користили у пракси.

¹⁴ Предавачи сматрају да су им том приликом важну помоћ пружиле плаћене промоције огласа на Гуглу.

uveћање броја ученика.¹⁵ Пракса показује да се у таквим околностима ученици неретко враћају своме професору (учећи језик на вишим нивоима) или промовишу рад предавача члановима своје породице, пријатељима и познаницима („Имао сам више ученика који су се вратили након одређене паузе”; „Добар глас далеко се чује – бивши ученици су најбољи промотери мојих курсева”). Као врло функционално средство у промовисању курсева појављује се употреба билтена/весника, којим предавачи, користећи познате имејл адресе, обавештавају (бивше) ученике о најновијим дешавањима о сопственом раду. Такође, колеге врло често имају важну улогу у промовисању садржаја курсева, показујући тиме још једном да заједница предавача српског као страног језика почива на здравим основама људских вредности и колегијалности. Анализом одговора испитаника можемо закључити да чланови заједнице предавача међусобно препоручују једни друге (у вези са тим наилазимо на многобројне потврде у групи на Фејсбуку „Српски језик за странце: група за предаваче”), узимајући у обзир компетенције својих пријатеља, сарадника и колега (познавање страног језика, рад са одређеном групом ученика – децом и/или одраслима и сл.).

Закључак

Сходно резултатима истраживања можемо закључити да проналажење ученика заинтересованих за учење српског као страног језика представља један од најзахтевнијих задатака са којима се предавач током своје професионалне каријере суочава. Од успешности предавача у реализацији наведене активности директно зависи егзистенција породице и, наравно, будући развој каријере. Одговори предавача српског као страног језика показали су нам да се у њиховим каријерама могу разликовати две фазе. У првој фази, која се везује за период од неколико месеци пре и након дипломирања, предавачи теже ка постизању делимичне или потпуне сигурности подучавањем странаца нашем језику путем електронских платформи за учење језика, односно запошљавањем у приватним школама. И у једном и у другом случају задатак проналажења ученика преузимају представници компанија и приватних школа, обезбеђујући већи број ученика ангажованим предавачима. Као недостатак оваквог вида професионалног деловања предавачи, након неколико месеци рада, почињу препознавати високе накнаде које плаћају за услугу повезивања са ученицима. Стекавши одговарајуће радно искуство и (ин)директно се упознавши са техникама проналажења ученика, предавачи започињу подучавање српског језика или у статусу фриленсера или кроз отварање сопствених приватних школа. Наведену другу фазу професионалне каријере предавачи описују као веома изазов-

¹⁵ Предавачи су као функционалне видове комуницирања са бившим ученицима истакли: повремену аудио-видео комуникацију путем друштвених мрежа и апликација, слање честитки, разгледница и писама.

ну, с обзиром на чињеницу да су дотад заинтересоване ученике (уместо њих) проналазили други. Међутим, истраживање нам је показало да наставници српског као страног језика поседују изузетна знања и вештине бављења маркетингом и промовисања сопствених курсева и услуга. Читајући литературу из наведене области и следећи добре примере из праксе, предавачи су усвојили и почели примењивати најразноврсније начине, технике и приступе зарад проналазка ученика које би подучавали српском језику. Своје течајеве оглашавају путем рекламних текстова и флајера које деле по квартовима својих градова, остављају у ресторанима, кафићима, кафанама и библиотекама, на специјализованим веб-сајтовима, друштвеним мрежама (*Фејсбук* и *Редит*), заједницама странаца окупљених на апликацији Телеграм или додавањем локације на Гугл мапу. Такође, предавачи подједнако промовишу радне биографије, курсеве и методологију подучавања путем платформе Линкдин, страница на Инстаграму, канала на Јутјубу и, наравно, сопствених веб-сајтова. Као посебно функционални начини промовисања издвојиле су се препоруке бивших ученика, са једне стране, и колега предавача, са друге стране, због чега се изричито препоручује успостављање континуиране топле и пријатељске комуникације. Ипак, предавачи и сами тврде да је процес спознавања начина промовисања сопствене делатности изузетно комплексан, јер захтева много сати додатног рада, читања, учења, али и издвајања значајних средстава ради учешћа на стручним усавршавањима и вебинарима (који данас коштају и више хиљада динара). Зато би било добро размислити о увођењу предмета који би студентима током основних и/или мастерских академских студија србистике (укључујући и српског као страног језика) пружио неопходна знања из области маркетинга и продаје услуга. Тиме би се и званично проширила листа дисциплина са којима је методика наставе српског као страног језика у директној вези. Док се наведено не буде остварило, верујемо да ће запажања изнета у овом раду помоћи наставницима почетницима да се охрабре и чврсто закорачају у нову фазу професионалне каријере предавача српског као страног језика.

Литература

- Дешић, М. (2003): Српски језик као страни данас; у П. Вучковић (ур.): *Педесет година Института за стране језике: 1953–2000*. Београд: Институт за стране језике, 63–67.
- Ивић, П. (1998): *Преглед историје српског језика* (приредио А. Младеновић). Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Крајишник, В. (2016): Нека питања из методике наставе српског као страног језика; у В. Крајишник (ур.): *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 7–26.
- Маринковић, М. (2010): Српски језик у Османском царству: Пример четворојезичног уџбеника за учење страних језика из библиотеке султана Махмуда I, *Славистика*, 14, 280–298.
- Новаковић, А. (2022а): Анализа студијских програма српски као страни језик на филолошким и филозофским факултетима у Републици Србији, *Методички видици*, 13, 13–39.
- Новаковић, А. (2022б): Иницијално образовање и могућности стручног усавршавања наставника српског као страног језика, *Примењена лингвистика*, 23, 7–20.
- Новаковић, А. (2022в): Мотивација за учење српског као страног језика (на примеру Арноа Гујона, Тиага Фереире и Лиз Дуонг), *Прилози настави српског језика и књижевности*, 11, 79–96.
- Новаковић, А. (2022г): Најчешће недоумице предавача у вези са наставом српског као страног језика, *Филолог*, 25, 115–142.
- Новаковић, А. (2023): Кажипут Вука С. Карацића настави српског као страног језика, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, 71 (3), 783–803.
- Новаковић, А. (2024): Завештање Димитрија Владисављевића: прва граматика за учење савременог српског као страног језика?, *Исходишта*, 11, 235–256.
- Новаковић, А., Јаћимовић, Ј. (2023): Радне биографије предавача српског као страног језика на онлајн-платформи Препли, *Годишњак за српски језик*, 21, 41–56.
- Стојичић, В., Мутавдић, П. (2011): Мотивација грчких студената за учење савременог српског као страног језика; у В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*; Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 267–279.
- ***
- Damjanović, S. (1977): Postojana briga za jugoslaviste iz inozemstva. Pet godina rada Zagrebačke slavističke škole, *Croatica*, 8, 311–317.
- Dešić, M. (1990): Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog: dosadašnja iskustva i naredni zadaci; у J. Vučo (prir.), *Učenje jezika, komunikativni pristup i obrazovanje nastavnika*. Novi Sad: Institut za strane jezike i književnosti, 233–237.

- Đurić, O. (1984): Uvodna reč; u P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*. Beograd: Institut za strane jezike, 5–8.
- Nikolić, D. (2013): Slavistika bez vizije, *Vijenac: novine Matice hrvatske za književnost, umjetnost i znanost*, 512.
- Požgaj Hadži, V. (2018): Hrvatski jezik kao strani unutar slavističkoga, evropskog i svjetskog konteksta, *Tabula*, 15, 466–484.
- Reljić, M. (2012): Srpski jezik u arealu Kosova i Metohije – od nadetničkog do 'konfesionalnog', *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 42(2), 83–96.
- Roetzer, P. (2014): *The marketing performance blueprint. Strategies and technologies to build and measure business success*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Vukadinović, Z. (1984): Program i realizacija nastave srpskohrvatskog jezika kao stranog; u P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*; Beograd: Institut za strane jezike, 60–67.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022): *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Прилог 1. Упитник

О могућностима проналажења ученика у настави српског као страног језика

Поштована колегинице / Поштовани колега,

Упитник који се налази пред Вама намењен је реализацији истраживања о могућностима развоја наставе српског језика за странце. У неформалним разговорима са колегиницама и колегама дошли смо до сазнања да је једна од најчешћих недоумица предавача-почетника у вези са проналажењем првих ученика. Ваше мишљење нам је драгоцено ради стварања јасније слике о овом важном питању бављења наставом српског као страног језика.

Предвиђено време за попуњавање упитника је петнаест минута, а учешће у овом истраживању у потпуности је анонимно и спроводи се на добровољној бази. Испитаник може у било ком тренутку да одустане од процеса анкетаирања. Уз то, учесници истраживања не добијају накнаду због учешћа у истом. Добијени резултати након овог истраживања биће искоришћени искључиво у сврху презентовања у часописима лингвистичке оријентације, као допринос унапређењу универзитетске наставе.

Унапред вам се захваљујемо на пруженој помоћи!

1. Колико година се бавите наставом српског као страног језика?
2. Наведите назив студија (основних и мастер) које сте завршили.
3. На који начин бисте описали прве кораке у настави српског као страног језика?
4. Да ли сте користили електронске интерактивне платформе за учење језика?
5. Колико дуго сте српски језик предавали путем наведених платформи?
6. Да ли сте радили у приватним школама српског као страног језика?
7. Наведите нам искуства предавања српског језика за странце у приватним школама.
8. Које бисте добре стране подучавања српског језика на платформама и у приватним школама језика издвојили?
9. Које бисте негативне стране подучавања српског језика на платформама и у приватним школама језика издвојили?
10. Да ли сте размишљали о отварању сопствене приватне школе? Образложите нам укратко свој одговор.
11. На који начин сте промовисали своје курсеве / своју школу српског као страног језика (водећи рачуна о временском следу догађаја)?
12. Које приступе бисте издвојили као најфункционалније? Молим Вас да нам детаљно образложите свој одговор.

Experienced lecturers' advice on the possibilities of finding students interested in learning Serbian as a foreign language

Александар М. Новаковић

University of Niš faculty of Philosophy, Department of Serbic Studies, Niš, Serbia

Abstract

This paper describes methods, techniques, and approaches for finding students interested in learning Serbian as a foreign language, with the aim of providing meaningful assistance to novice teachers in initiating successful teaching engagements in a competitive market environment. Based on the responses of twenty participants, two phases in the professional career development of Serbian as foreign language teachers were identified. The first phase involves teaching Serbian to foreigners under low-risk conditions via electronic interactive platforms and in private foreign language schools. The second phase involves teaching in their own private schools, characterized by the need for independent management of all organizational activities, including promotion and student recruitment. The research results indicate that teachers of Serbian as a foreign language have a solid understanding of the basics of digital marketing, as evidenced by the methods, techniques, and approaches they employ in their teaching practice to find interested students. They advertise their courses through promotional texts and flyers distributed in their local neighborhoods, placed in restaurants, cafés, and libraries, on specialized websites, social media platforms, or by adding locations on Google Maps. Additionally, teachers promote themselves equally through platforms such as LinkedIn, Instagram pages, YouTube channels, and their personal websites.

Keywords: teaching Serbian as a foreign language, lecturer, private school, digital marketing, advertising



Károly Adrienn¹

Kárász Karolina Általános Iskola,
Horgos, Szerb Köztársaság

Az első Szabadkán terjesztett képes újság (melléklet): a *Vasárnap* (1891–1892)²

Prvi ilustrovani dodaci novine distribuirane u Subotici:
Vasárnap (1891–1892)

Vasárnap (1891–1892), the First Picture Magazine (Supplement)
Published In Szabadka

Absztrakt

Az 1883 januárjában induló, főképp társadalmi és közművelődési témákkal foglalkozó *Szabadság* hetilap kiadása az 1890-es évek elején anyagi nehézségekkel küzdött. Az előfizetők számának növelését szolgáló megoldást egy képes lap, a *Vasárnap* terjesztésében fedezték fel, melyet az 1891. június 28. és 1892. március 27. között megjelenő lapszámokhoz ingyen csatoltak. E szépirodalmi irányt képviselő melléklet kiemelkedő jelentőséget töltött be Szabadka sajtótörténetében. Az olvasóközönség a helyi kötődésű sajtókiadványok közül először benne találkozhatott korszerű képsokszorosítási technikákkal, a sajtóillusztrálás új formáival. A kutatás a *Vasárnap* kép-

¹ karolyadrienn93@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-0688-5969>

² A kutatást a Délvidékért „Kiss” Alapítvány pályázati rendszere támogatta a Magyar Tudományos Akadémia közreműködésével. A tanulmány a Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács 14. Vajdasági Magyar Tudós-találkozóján előadásként hangzott el 2024. április 13-án.

anyagát rendszerezve, valamint a fotóhasználat jellemzőit elemezve tárgyalja a közölt grafikai elemek eredetét, a nyomdai klisék elkészítésének eljárásait és kivitelezőit, illetve a szerkesztési (újságoldalakon való elhelyezés, méret, tördelés) és tartalmi (a grafikai elemek tárgya, szerepe, szöveges tartalomhoz való kötődése) sajátosságokat. Végezetül a fotók kapcsán elkülöníti a fényképes illusztráció, az eseménykép és a fotóriport fogalmakat.

Kulcsszavak: sajtótörténet, fotóhasználat, képes lap, *Vasárnap*, Szabadka

Szabadka első fotókat közlő sajtóorgánuma a *Szabadság*³ szépirodalmi mellékleteként megjelenő *Vasárnap* volt, mely az 1891. június 28. és 1892. március 27. közötti lapszámokhoz járt. Az anyalap 1883. január 6-án indult meg a *Szabadkai Közlöny* helyett, bár utóbbi kiadvány ekkor még nem szűnt meg. A *Szabadság* új számait 1890. október 2-áig vasárnaponként bocsájtotta ki, melyet követően a kiadási napok keddel és csütörtökkel bővültek, ám 1893. december 24-étől visszatértek a heti egyszeri, vasárnaponkénti megjelentetéshez (Kolozsi, 1973: 550). A vegyes tartalmú, főképp társadalmi és közművelődési témákkal foglalkozó újság 1891-ben a szépirodalom irányába bővítette tematikáját, és kezdte el vasárnapi számaihoz csatolni a *Vasárnap* képes hetilapot. Az 1891. június 28-án megjelenő első kiadásról a „mutatványt” csatolva, az anyalap címlapján értesítették az olvasóközönséget: „Meglepetés olvasóinknak. A mai számunkhoz mellékelte »Vasárnap« cz. szépirodalmi képes heti lap ezentúl a »Szabadság« rendes melléklete lesz, s azt előfizetőink teljesen ingyen kapják. [...] A »Vasárnap« 2-ik száma júl. 12-iki lapunkhoz lesz mellékelve, s aztán minden héten megjelenik »Vasárnap.«”.⁴ Majd a vasárnapi lapszámok címlapjának alján vagy a „Mai számunkhoz »Vasárnap« című melléklapunk van csatolva.” feliratot, vagy ennek variációit tüntették fel.

A *Szabadság* olvasócsalogató lehetőséget fedezhetett fel a hetilap terjesztésében,⁵ melyet az 1891. július hónaptól kezdetét vevő, új előfizetési időszakuk előnyeként hirdettek meg: „Ez irodalmi melléklet olvasóink bizonyára örömmel veszik, mert a »Vasárnap« hétről-hétre elbeszéléseket, érdekes apróságokat, népszerűen írt ismeretterjesztő cikkeket, talányokat hoz, s évenként 4 regényt közöl. Képei első rangú művé-

³ A *Szabadság* szerkesztősége és a kiadóhivatala elsőként a Csokonai tér 55. szám alatt volt megtalálható, mely a későbbi években a VII. körí Virág utca 337. szám alá költözött át. A nyomda is folyamatosan változott. Az indulást követően Bittermann Andor nyomdájában készültek az új számok, mely a *Vasárnap* szépirodalmi melléklap megjelenésének idején Székely Simontól Ny. Kardos F. könyvnyomdába került át (Kolozsi, 1973: 90).

⁴ Meglepetés olvasóinknak. *Szabadság*, 1891. június 28., 1.

⁵ Hasonló céllal, a lapkiadás általános jelenségeként a sajtóorgánumokhoz gyakran csatoltak különböző tematikájú (szépirodalmi, ismeretterjesztő) melléklapokat, illetve egyéb mellékleteket (ráadás számok, év végi ajándékok, jutalomképek, hirdetések). E lehetőséggel az 1890-es évek szabadkai kiadványai közül a *Szabadkai Közlöny* és a *Szabadkai Hírlap* időnként élt. A grafikai elemeket tartalmazó mellékleteiket a terjesztés céljából készen kaphatták. A *Bácskai Hírlap* 1899-ben képes irodalmi ajándékkal szolgált előfizető olvasóinak. A kiadvány az *Otthon* címet viselte, aminek tartalmát a legkiválóbb írók és művészek szolgáltatták, amellet, hogy a hölgyeknek divat rovattal is kedveskedett.

szek rajzai után készülnek. / Főtörekvésünk mindig az volt, hogy olvasó közönségünk igényeit kielégítsük, viszont kérjük, hogy a mennyire lehetséges lapunkat terjeszteni szíveskedjenek, hogy lapunk nievauját fokozatosan továbbra is emelhessük”.⁶ A szépirodalmi irányt képviselő melléklet megjelentetésének időszakában a *Szabadság*nak a *Bácskai Ellenőr*, a *Szabadkai Közlöny* és a *Szabadkai Hírlap* szembeni konkurenciával kellett helytállnia. Kiadása állandó anyagi nehézségekkel járhatott, melyre az előfizetési felhívásokban foglaltak engednek következtetni. Kolozsi Tibor sajtótörténész az újságot kifejezetten szókimondónak, nem egyszer közönségesen durva hangnemben megnyilvánulónak titulálja,⁷ mely az olvasókhoz szóló közleményekből tetten érhető. A szerkesztőség az előfizetések megújításának közeledtével még tiszteletteljesen emlékeztette az érdekelteket az újabb befizetés esedékességére, mely hangnem a napok – s feltehetően a várt eredmény elmaradásával –, fokozatosan változott. 1891. október 1-jei számukban a kiadvány előnyei között újfent kiemelkedő helyet kapott a *Vasárnap* képes melléklet. „A lap múltja elég biztosíték arra, hogy a helyi dolgokat kellő megvilágításban adja, hogy a közügyeknek önzetlen és buzgó támogatója, megrójjá kíméletlenül a visszaéléseket, de viszont nem marad adós az elismeréssel sem, ha alkalmat nyújtanak arra. / Külön kedvezményül vasárnaponként egészen önálló szépirodalmi képes mellékletet, a »Vasárnap«-ot adjuk *ingyen*, holott ez a melléklet maga is irodalmi belbeccsel bíró heti lap, mely évenként legalább is négy forintot megér s év végével külön beköthető” – szoltak a méltató szavak.⁸ A szépirodalomra vágyó közönség bevonására szolgáló törekvéseket tovább igazolja, hogy egy, a *Szabadság* részére megírt, „felettébb” érdekes regényt is ígértek az olvasóknak Boross Vilmos tollából, és beharangozó közleményüket azzal a kéréssel zárták, hogy minél többen éljenek az előfizetéssel, „mert minél nagyobb egy hírlap támogatása, annál felvirágzóbb annak az élete is”.⁹ Ám az előfizetési nyugták szétküldése nem hozta meg a kívánt eredményt, hiszen az azt követő számokban gyakran panaszkodtak a kiadás pénzügyi nehézségeire. „Miután sokan hátralékban vannak, sőt többen találkoznak, a kik egész évre sem fizettek, de a lap küldését mégis megkívánják, megkérjük az illetőket, hogy mondjanak fel, vagy fizessenek, mert csak nem kívánhatják, hogy a drága nyomdaköltséget mi fizessük, s ők ingyen olvassanak. Nagy baj az, hogy vannak éveken át hátralékosok, kiket most már perelni leszünk kénytelenek.”¹⁰ A *Vasárnap* szépirodalmi melléklet – úgy tűnik – nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, és nem javított az újság anyagi helyzetén. Ezt támasztja alá az a tény, hogy a kiadás az 1891. december 1-jei lapszámtól Székely Simon nyomdájából átkerült Ny. Kardos F. szabadkai könyvnyomdájába. A következő előfizetési felhívásukban, 1891. december végén már jóval szerényebben fogalmaztak, és már nem tértek ki a vasárnapi ingyenes mellékletre: „Másfél évtizedet gázoltunk, sok baj, sok csalódás érte lapunkat, de azért újtjáról le nem tért soha. Tévedhettünk, de a hibát iparkodtunk jóvá tenni. / Nekünk

⁶ Előfizetési felhívás. *Szabadság*, 1891. június 28., 1.

⁷ Megállapítását alátámasztó cikkeket lásd bővebben: Kolozsi, 1976: 90–100.

⁸ Olvasóinkhoz. *Szabadság*, 1891. október 1., 1.

⁹ Olvasóinkhoz. *Szabadság*, 1891. október 1., 1.

¹⁰ *Szabadság*, 1891. október 8., 2.

nincsenek külön ígéreteink, múltunk nyitott könyv a közönség előtt, csupán annyit ígérünk hogy jövőnk hasonló lesz a múlthoz. / Kérjük lapunk terjesztését és az előfizetések megújítását, mi tőlünk telhetőleg iparkodni fogunk a pártolást továbbra is kiérdemelni”.¹¹

A *Vasárnap* fennmaradt példányait átlapozva elmondható, hogy igazán igényes, szépen tördelt, s sokszínű tartalmat nyújtó kiadványról van szó, mellyel szemben olyan alapvető hiányosságokra is figyelhetünk, mint a kiadás pontos napjának, valamint a szerkesztő és a nyomda nevének elhagyása, holott az anyalap rendszeresen megnevezte a felelős szerkesztőt, a kiadótulajdonos és a nyomda kilétét. Kolozsi Tibor, Szabadka sajtótörténésze utóbbiakból fakadóan azt a következtetést vonja le, hogy meglehet, hogy a hetilap nem is Szabadkán, hanem Budapesten készült, és más lap(ok) mellékleteként szintén megjelent (Kolozsi, 1973: 486). A feltevést indokolja, hogy a grafikai elemekkel ellátott újságok lapszámról lapszámra rendkívül nagy mennyiségű új képet igényeltek, illetve magas előállítási költségekkel jártak (Révész, 2016: 130), melyet a *Szabadság* kiadási nehézségei nem engedtek volna meg. A *Vasárnap* szépirodalmi jellegéhez híven változatos műfaji reprezentációt nyújtott. Hasábjain megjelentek hazai és fordított versek, elbeszélések, jelenetek, karcolatok, életrajzok, igaz történetek, beszélgetések, beszámolók, levelek, bohókás mesék, dalok, regényvázlatok, mondák, de a szépirodalmi műveken túl orvosi tanácsok, gyermekjátékok, viccek és rejtvények is. Feltűnő sajátossága – amely ugyancsak a nem Szabadkán való szerkesztést, valamint nyomtatást támasztja alá –, hogy tartalmában nem foglalkozott specifikusan helyi vonatkozású eseményekkel, társadalmi és politikai hírekkel, és a benne publikáló személyek sem helyiek voltak.¹²

A szerkesztésben megállapítható a tudatosság, bizonyos tartalmak állandó sorrendje és ismétlődése. A négy negyedről ívű, azaz nyolc oldal terjedelmű számokat – elenyésző kivétellel – egy-egy alak köre szerveződik, életrajzszerű írás nyitotta meg (1. ábra), melyet változatos irodalmi művek követtek, majd fejtörők zártak. A *Szabadság* szerkesztősége ígéretet is tett a „talány-megfejtők” neveinek megjelentetésére, illetve jutalomkönyvek kisorsolására.¹³ Viszont a helyes megoldások beküldőinek névsorára csupán pár alkalommal bukkanhatunk rá az anyalap *Hírek* rovatában.¹⁴ „Vasárnap» című mellék-lapunk első számában közölt rejtvényekre vonatkozó számos megfejtést kaptunk, melyek közül, azonban teljesen helyes csak Milkó Andor gymn. tanuló megfejtése. Részben helyesen megfejtette még a talányokat: Frank Sándor is” – olvasható a *Szabadság* 1891. július 12-ei lapszámában.¹⁵ A következő közlésre egy hónapi, 1891. augusztus 15-éig kellett várni, amely szintén két helyes megfejtőt nevezett meg:

¹¹ Felhívás előfizetésre. *Szabadság*, 1891. december 29., 1.

¹² Kolozsi Tibor a tartalom és a szerzők, pl. Gaál Mózes, Lauka Gusztáv, Benedek Elek, Ábrányi Emil vagy Porzsolt Kálmán neve alapján szintén alátámasztja a szabadkai kiadás valószínűtlenségét (Kolozsi, 1973: 486).

¹³ Előfizetési felhívás. *Szabadság*, 1891. június 30., 1.

¹⁴ Már az a tény, hogy a megfejtők névsorát nem a *Vasárnap* közölte, ugyancsak alátámasztja azt a feltételezést, hogy a kiadványt nem Szabadkán nyomták.

¹⁵ *Hírek*. *Szabadság*, 1891. július 12., 3.



Gabányi Árpád.

Ime egy igazi jó ember, a ki még hozzá é dekes ember is.

Jó ember, mert az ellenségei sem mondanak róla semmi rosszat. (Az igaz, hogy nincsenek.) És érdekes ember, mert a nemzeti színházban sikert aratott „Apósok”-nak ő a szerzője.

Milyen utat kellett megtennie, míg idáig jutott! Mennyi tövis és mennyi rózsza egymás mellett azon az úton!

Mikor 1855 augusztus 18-án apává tette a boldogult öreg Gabányit, bizony senki sem sejtette homlokán azt a gyöngéd csókot, melyet a Múza ödölelt. A miút cseperedett, kedve volt a gyerekek fújni, faragni abból azután azt kezdtették, hogy nagy technikai genie. Már kis deák korában mechanikusnak készült s bizony nem törődött a poézissal. Ama véletlenek egyikének kellett közbe jönni, a melyek az emberek élettörténetében néha kéznél vannak, hogy a Múza csókjának a varázsa kirántsa a lelkét a prózaiságból.

Szathmáron történt, a hol két kis fiúnak volt aféle nevelője. Elment a színházba, életében először. Éppen a Vahot „Huszárcsiny”-ét adták. Elkápráztatta a gyönyörűség, lelké-



GABÁNYI ÁRPÁD.

ben fölébredt a megtalált ideálért való rajongása. Attól kezdve mindennapos volt a színházban, oda hordta utolsó garasát is.

A lombikokat, melyek egész világát, jövő reményiségét képezték, félre dobta s elkezdett verselni, szindarabot írni. Tizenhárom éves volt, mikor első verses „színművét” megírta. Nem is lehetett többet bírni vele, minden áron színész, egyedül csak színész akart lenni. Jó édes apja kétségbeesett, hogy mi lesz most már az ő szerett fiából. Az elzúllás sötét kísérteteit látta körülötte s szomorúságában, bánatában azt találta mondani egyszer: „No, édes fiam, semhogy színész légy, akkor inkább lödd főbe magadat!”

S az ideálista gyerekek, a ki csupa szív volt, komolyan vette az aggódó szülő intő óvását. Kiment a szatmári temetőbe s ott meglátta magát. Szerencséjére remegett a keze s így csak horzsolta a golyó. Ez a kísérlet észre tértette. Hazament s azt mondta, hogy szegbe esett, az vérezte meg, de csak nem maradhatott sokáig titokban a vértanúsága. Ilyen foku vakszerelem ellen azután az öreg Gabányi sem küzdött tovább. Felhozta a fiát Pestre Paulayhoz s bemutatta

1. ábra: A *Vasárnap* címlapja 1891 szeptemberéből

„Hirsch M. (Budapest) és Reinitz Ida” személyében.¹⁶ A megoldók elenyésző száma, majd a nevek közzétételének elmaradása csekély érdeklődésre enged következtetni. Mégis a *Vasárnap* egy évet sem meghaladó fennállásának és terjesztésének jelentősége a szabadkai sajtótörténet szempontjából kiemelkedő, amely a benne megjelenő vizuális elemek közlésében mutatkozik meg. Viszont érdemes újra kiemelni, hogy a kiadványt minden valószínűséggel nem Szabadkán nyomtatták, mivel a városban a megjelenés időszakában ilyen jó nyomással, ilyen jó minőségű grafikai elemekkel addig még nem készült újság (Kolozi, 1973: 486). Még a fénykép fotomechanikai úton történő másolásának meghonosításáig alkalmazott, metszetek alapján készült grafikákat is alig lelhetünk fel a korabeli helyi sajtótermékekben. A minimális előfordulások is inkább a különböző hirdetésményekhez, és nem a cikkekhez, tudósításokhoz társultak. A közvetlenül nyomólemezzel sokszorosítható fotók elterjedése előtt az illusztrációk készítése igen hosszadalmas és munkaigényes volt, amely egy hetente többször megjelenő lap számára nem volt kivitelezhető. Nem meglepő hát, hogy a sokszorosítási technika megjelenése és fokozatos elterjedése idejében képeket jobbra az időszaki lapok és könyvek tartalmaztak (Tasnádi, 2014: 36). A *Vasárnap* megjelenését és megszűnését követő években az egyéb szabadkai időszaki sajtótermékek közül az *Achilles* 1892. július 1-jei számban lelhető fel egy, AW ph. szignóval ellátott, azaz Weinwurm Antal műintézete által sokszorosított felvétel.¹⁷ A fotó a „Magyar Asphalt Részvénytársaság” által készített *asphalt angol versenypálya* Palicson címet viselte, s az „Achilles-Sport-Egylet” és a „Szabadkai Torna Egylet” nyilvános torna- és atlétikai versenyének felhívásához járult. Habár az *Achilles* szerkesztősége és kiadóhivatala Budapesten, az Achilles Sportegyesület titkári hivatalában volt bejegyezve, az említett lapszámot Szabadkán, Székely Simon könyvnyomdájában állították elő (Kolozi, 1973: 462–464). A kerékpárversenyt ábrázoló nyomólemez a szerkesztőség tulajdonát képezhette, mivel azt az 1895. április 1-jei számukban újfent felhasználták.¹⁸ Újabb fénykép a mindössze háromnegyed évet fennálló, helyi és megyei érdekű *Bácskai Szemle* 1893. április 2-ai számának címlapján jelentkezett, mégpedig egy teljes alakos felvétel Vojnich István országgyűlési képviselőről, Szabadka és Baja újonnan kinevezett főispánjáról, ismét Weinwurm Antal aláírásával ellátva.¹⁹ A *Szabadkai Hírlap* 1894. március 25-én, míg a *Bácskai Ellenőr* 1894. április 1-jén, Kossuth Lajos nekrológjában hozta le címlapján az államférfi képmását,²⁰ majd a *Bácskai Ellenőr*ben bukkantak fel újra időszerű, szabadkai eseményekkel vagy szabadkaiakkal kapcsolatos illusztrációk. Az 1895. június 30-ai lapszám a „*Szabadkai Takarékpénztár és Népbank*” arckép leleplezési ünnepélye címet viselő írással nyitott, melyhez két nyomólemezzel készült fénykép társult az intézet alapítójáról, Czorda Bódogról, valamint az intézet volt elnökéről, dr. Guln

¹⁶ Hírek. *Szabadság*, 1891. augusztus 15., 6.

¹⁷ *Achilles*, 1892. július 1., 1.

¹⁸ *Achilles*, 1895. április 1., 1.

¹⁹ Az új főispán. *Bácskai Szemle*, 1893. április 2., 1.

²⁰ Kossuth Lajos. *Szabadkai Hírlap*, 1894. március 25., 1.; Mukits Ernő: Ima Kossuth Lajos halála felett. *Bácskai Ellenőr*, 1894. április 1., 1.

Györgyről. A vezércikkből megismerhető a képek elkészítésének körülményei is.²¹ Újabb felvétel a társadalmi, közművelődési, szépirodalmi és közgazdasági szakközlőnként deklarált újságban 1896. február 13-án, a közigazgatási bizottság ülése kapcsán bukkant fel Gaál Ferencről a 2. oldalon.²² Az 1896. augusztus 16-ai kiadásban pedig a millenniumi ünnepségek alkalmából megrendezett tűzoltó verseny szabadkai szereplőit helyezték a címlapra, köztük ifj. Vojnich Sándort, Vermes Bélát és Venczel Lajost.²³ Az 1890-es években a grafikai elemek sajtótermékekben való megjelenítése jellegzetesen a felvázolt szerkesztési stratégiát követte: a fotók a címdoldalon tűntek fel, legtöbbször portrék formájában, melyek döntően aktuális eseményekhez vagy megemlékezésekhez fűződtek. Szöveg közti előfordulásuk az olvasási szokások átalakulását vonta maga után. Beillesztésük a szelektív, az újdonságokra összpontosító, céltudatosan böngésző olvasóknak kedvezett, ugyanakkor fellazította a betűkkel tömött újságoldalakat, megkönnyítve ezzel a befogadást (Révész, 2016: 230–231). Azonban megjegyezendő, hogy a szabadkai folyóiratokban és hírlapokban ezen időszakban kép és szöveg nem működött egyenrangú információhordozóként, a vizuális megmutatás nem kerekedett felül a szóbeli leírásról. Holott az illusztráció alapvető feladata, hogy a szöveg tartalmi lényegét közérthetően, egyértelműen és hatásos módon érzékeltesse, hitelesen tájékoztasson (Révész, 2016: 234). A jó sajtófotó egyenértékű, de akár kifejezőbb is lehet a szöveges tudósításnál (Németh, 2005: 32). Mégis a fotókhoz tartozó írások gyakran a képen látottakat összegezték, esetlegesen tisztázták annak tárgyát.

A *Vasárnap* a Szabadkai Városi Könyvtárban fennmaradt lapszámaiban²⁴ 98 darab grafikai elem lelhető fel, melyek három csoportra oszthatók az elhelyezkedés szempontjából. A címdoldalon 30 darab (30,61%), a középső, dupla oldalon 59 darab (60,2%), továbbá az egyéb oldalakon 9 darab (9,18%) kép szerepelt. Egy-egy számban átlagosan 3–4 kép kapott helyet.

A címdoldalon előforduló képek 86,67%-a portré, melyek jelenléte a kor külföldi és hazai képes újságainak szerkesztési sajátosságaihoz illeszkedik. Révész Emese ki-jelentése szerint a közéleti arckép a sajtó legelterjedtebb képi műfajának számított. A népszerű közszereplők arcvonásainak közlése emelte a lap presztízsét és olvasottságát (Révész, 2016: 314). Demeter Zsuzsanna fotótörténettel és az első sajtófotókkal foglalkozó tanulmányában fejti ki, hogy az illusztrációk legnagyobb részét a fotomechanikai sokszorosítás megjelenését megelőzően az arcképek adták. Kutatásában a budapesti *Vasárnapi Ujság* számait vizsgálva jegyzi meg, hogy a periodika az első oldalán szintén portrét, mellette pedig szöveges élet- és jellemrajzot közölt. „E szerkesztési elv

²¹ A „Szabadkai Takarékpénztár és Népbank” arckép leleplezési ünnepélye. *Bácskai Ellenőr*, 1895. június 30., 1.

²² Közigazgatási bizottsági ülés. *Bácskai Ellenőr*, 1896. február 13., 2–3.

²³ A szabadkai önkéntes tűzoltó testület vezérei. *Bácskai Ellenőr*, 1896. augusztus 16., 1.; Önkéntes tűzoltóink Budapesten. *Bácskai Ellenőr*, 1896. augusztus 16., 2.

²⁴ A *Vasárnap* kizárólag a Szabadkai Városi Könyvtár állományában lelhető fel, ahonnan a legelső, 1891. június 28-ai szám minden bizonnyal hiányzik, mely mellékeléséről a *Szabadság* aznapi számában értesítette olvasóit. 1982 februárjából mindössze egyetlen példány maradt fenn. A heti megjelenést viszont alátámasztja, hogy az anyalap vasárnapi lapszámainak címdoldalán utolsó alkalommal, 1892. március 27-én a „Mai számunkhoz »Vasárnap« című melléklapunk van csatolva” felirat, vagy ennek azonos tartalmú változata olvasható.

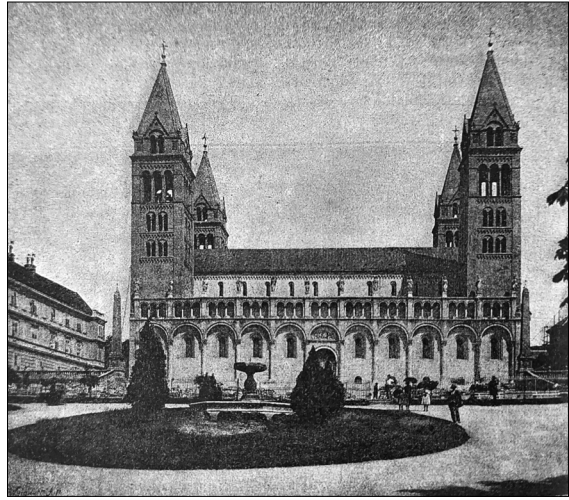
mellett a lap csekély kivételtől eltekintve a századfordulóig kitartott, és évtizedekig politikusok, tudósok, művészek, főpapok, arisztokraták képmásával a címlapján jelent meg” – összegzi megfigyeléseit (Demeter, 1998). Ez az általánosan elterjedt szerkesztési forma az ismert és fontos személyiségek képmásai, s az azokhoz társuló életutakat bemutató kíséző szövegek által a nemzeti identitástudatot is formálták. Kép és szöveg egymást kölcsönösen megerősítő és kiegészítő hatásmechanizmusairól Révész Emese a következőképp fogalmaz: „A kettő kölcsönhatásának köszönhetően a későbbiekben az arckép már olyan ikonikus jelként működik, amely önmagában alkalmas a hozzá kötődő ideológia vagy morális tanítások felelevenítésére” (Révész, 2016: 315). A *Vasárnap* címloldalán felbukkanó, az élet szinte minden területének kiemelkedő alakjai között találjuk Prielle Kornélia színésznőt, Haynald Lajos egyházi személyt, Csukássy József publicistát, Farkas Lujza színésznőt, Zichy Géza gróft, Reviczky Gyula költőt, Reményi Ede zeneszerzőt, Bartók Lajos költőt, Damjanich János honvédet, Gabányi Árpád színészt, Ballagó Mór író, Firczak Gyula görögkatolikus lelkészt, Hegedűs István klasszika-filológust, Wilt Mária opera-énekesnőt, Molnár György színészt, Révész Bálint református lelkészt, Kún Kocsárd gróft, Vaszary Kolos bíborost és hercegprímást, Császka György kalocsai érseket, Csiky Gergely drámaíró, Wenzel Gusztáv jogtudóst és történetírót, Hunfalvy Pál jogászt és lelkészt, Kerkapoly Károly pénzügyminisztert, Albert Viktor angol herceget, Petőfi Sándor költőt és Gönczy Pál pedagógust. Kivételként megemlíthető 1891 egyik novemberi száma, melynek első oldalán az esztergomi bazilika kupolájáról készült grafika látható, míg 1892 két januári és egy februári kiadásának elejére teljes oldalas rajz- vagy festményreprodukciók kerültek. A százalékos megoszlás szerint az illusztrációk 40%-án a kultúra prominensei (irodalmárok, képzőművészek, zenészek, színészek); 30%-án a társadalom és a közélet vezetői, kiemelkedő tagjai; 16,67%-án egyházi tekintélyek, míg 13,33%-án egyéb tartalmak láthatók. A címlapformát illetően a képek 80%-át szöveg közé tördelték be, míg 20%-uk a teljes címlapot elfoglalta. Utóbbi kapcsán Demeter Zsuzsanna emeli ki, hogy a „jó, a szuggesztív, az atmoszféra-teremtő címlapkép feleslegessé teheti a szöveget” (Demeter, 1998). Viszont a *Vasárnap*ban nem érzékelhető erre vonatkozó tudatosság, mivel az előfordulások felében – melyek hat lapszámot érintenek – festményreprodukciók kerültek a címlapra.²⁵ A középső, azaz 4. és 5. oldalon előforduló képek százalékos aránya hasonló megoszlást mutat. 66,1%-uk mellett szöveg is található; 33,9%-uk pedig teljes oldalas elemként szerepel.²⁶ A további oldalakon helyet kapó képek mindegyike szöveg közé került beszerkesztésre.

Kép és szöveg viszonyát tekintve, a kiadványban előforduló grafikák kötődhettek az adott szám írásaihoz, vagy tartalomtól függetlenül állhattak. Az önálló alkotások beépítése feltehetően a nyomdai klisék hozzáférhetősége miatt történt, amelyek kapcsán kizártnak tartható, hogy kifejezetten az újság részére készültek volna. Ez nem meglepő jelenség, hiszen a korszak sajtójában megjelenő képanyag többsége különféle

²⁵ A további lapszámok címlapján az esztergomi bazilika kupolájáról készült kép, illetve Petőfi Sándor és Gönczy Pál arcképe látható.

²⁶ A fentiekben felvázolt százalékos arány nem veszi figyelembe szöveg és kép kapcsolatát.

grafikai albumokból és társ-lapokból származott, esetleg külföldi képeslapokból kölcsönözték. Emellett a képzőművészeti alkotások reprodukálása az olvasóközönség esztétikai érzékét, képzőművészeti fogékonyságát és tájékozottságát hivatott fejleszteni. Azonban azok önálló jelenléte, a hozzájuk fűzött magyarázatok hiányában, kevésnek bizonyultak a műértő közönség nevelésére (Révész, 2016: 14, 245–256). A tartalomhoz kapcsolódó illusztrációk alacsonyabb arányban voltak jelen, melyre a *Vasárnap* képes



2. ábra: A pécsi dóm déli oldala

szépirodalmi lapként való minősítése szolgálhat magyarázattal. A folyóirat viszonylag ritkán közölt aktuális, képekkel ellátott híradásokat, tudósításokat, és a szépirodalmi műveket sem illusztrálták. A kulturális értékek közvetítő képtípusai között gyakoriak voltak a táj- és épületképek, illetve a különböző képzőművészeti tárlatokon készült felvételek,²⁷ melyek a festészettől örökölt témákat örököltették meg a fotográfia eszközeivel (Jalšovszky – Stemlerné, 2000: 9). Az aktuális művészeti eseményekről közölt felvételek szerepet játszottak a magas művészet popularizálásában, mely műalkotások ily módon váltak hozzáférhetővé a szélesebb tömeg számára (Révész, 2016: 14, 30). Fotó-összeállítás tartozott 1891 egyik júliusi számának cikkéhez, melynek szerzője dr. Nyári Sándor, a címe pedig *A pécsi székesegyház (Képekkel.)*. Az épületet kívülről és belülről külön-külön bemutató képek a kapcsolódó szöveg mellett kerültek közlésre (2–3. ábra).²⁸ Ugyanazon év egyik szeptemberi számában a Széchenyi-szobor átadásáról szóló írás és a képzőművészeti alkotásról készült fénykép azonos oldalon jelent meg (4. ábra).²⁹

A képek tördelési okokból többször nem közvetlenül a kötődő tartalom mellett kaptak helyet. 1891 szeptemberének két eltérő számában a *Vasárnap* két képzőművészeti tárlatról is tudósított. Előbb a negyvennyolcas kiállításról, melyhez három képet csatolt: egyet Damjanich Jánosról a címoldalon, az eseményt megörökítő írással egyetben; egyet a Kossuth-terem egyik oldaláról a 4. oldalon (5. ábra), s egyet az aradi vértanúk kivégzését ábrázoló festményről az 5. oldalon.³⁰ Másik lapszámukban a

²⁷ Mindezek a sajátosságok a korszak más, magyar nyelvű képes lapjairól szintén megállapíthatóak. Lásd bővebben: Demeter, 1998; Tasnádi, 2014.

²⁸ Nyári Sándor dr.: *A pécsi székesegyház (Képekkel.)*. *Vasárnap*, 1891. július, 13–14.

²⁹ Anonim: *Széchenyi-szobor a svábhegyen (Képpel.)*. *Vasárnap*, 1891. szeptember, 103.

³⁰ V. B.: *A negyvennyolcas kiállítás*. *Vasárnap*, 1891. szeptember, 81–82.

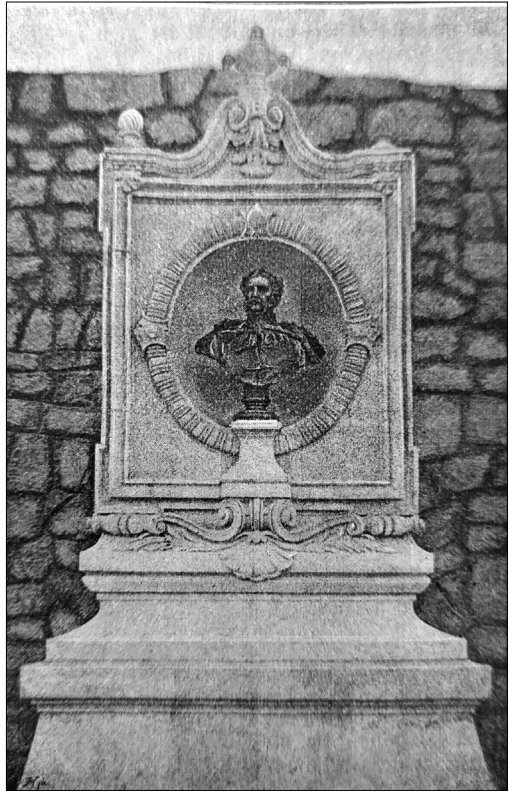


3. ábra: A pécsi dóm belseje

temesvári kiállításról számoltak be, négy felvételt bemutatva – a képalírások alapján – a csárdáról, az iparcsarnokról, Fehértemplom városáról, valamint az Osztrák–Magyar Államvasút pavilonjairól (6. ábra). Az eseményről a 2. és a 3. oldalon olvashatunk, míg a képeket a 4. oldalon láthatjuk.³¹

1891 októberében két lapszámmra kiterjedő, a New York palota pályázatára beadott tizenegy tervrajzból álló sorozat jelent meg eltérő oldalakra beszerkesztve (7. ábra),³² információt szolgáltatva a közönségnek a tervezés menetéről, ugyanakkor lehetőséget kínálva a benyújtott pályaművek értékelésére, az azokról alkotott személyes vélemény kialakítására. Ezáltal a szélesebb publikum is a kivitelezés folyamata részesének érezhette magát. 1891 novemberében négy kép társult a *Képek Esztergomból* cikkhez: a címdalán egy metszet a bazilika új kupolájáról, illetve három fotomechanikai úton sokszorosított fénykép az épület külsejéről a középső dupla oldalon.³³ Olyan eset is előfordult, amikor a kép megelőzte az írást. 1891 egyik augusztusi számának középső dupla oldalán egy teljes oldalas kép került bemutatásra Deák Ferenc budapesti szobráról, és az azt méltató rövid cikket három oldallal utóbb olvashatjuk (8. ábra).³⁴

A felsorolt képek inkább fényképes illusztrációk, mint fotóriportok³⁵, mivel azokat nem a lap megbízásából felkért, hivatásos fotóriporterek készítették a fénykép általi híradás céljából. Esetükben – a kiállításokat bemutató fotósorozatok kivételével – még az eseménykép megnevezés sem állja meg a helyét, mivel a felvételek zöme hiába



4. ábra: Széchenyi-szobor

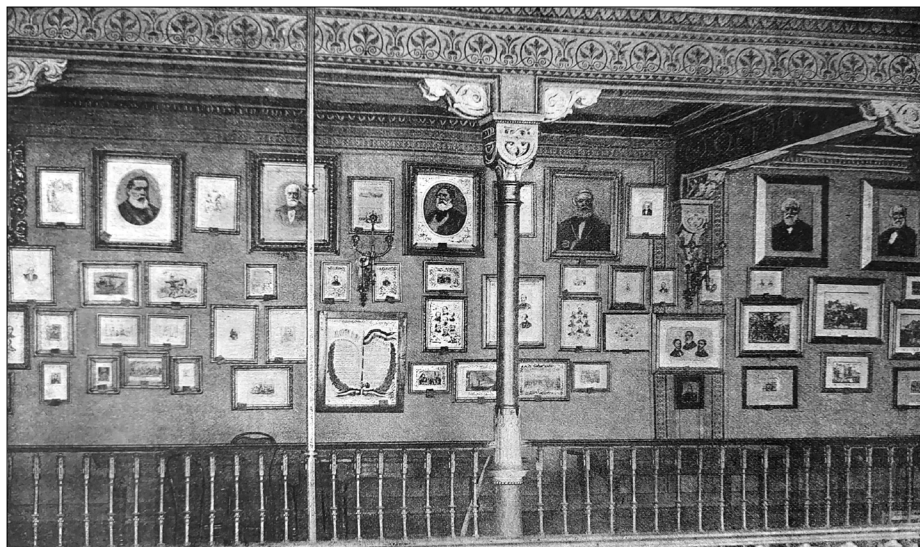
³¹ G. M.: A temesvári kiállítás. *Vasárnap*, 1891. szeptember, 98–99, 100.

³² Anonim: A „New York” palota pályázata (Képekkel.). *Vasárnap*, 1891. október, 106–107., 108., 109., 111.; Anonim: A „New York” palota pályázata (Képekkel.). *Vasárnap*, 1891. október, 114., 116., 117., 119.

³³ Anonim: Képek Esztergomból. *Vasárnap*, 1891. november, 169., 172–173.

³⁴ Anonim: Deák Ferenc szobra (Képpel.). *Vasárnap*, 1891. augusztus, 52., 55.

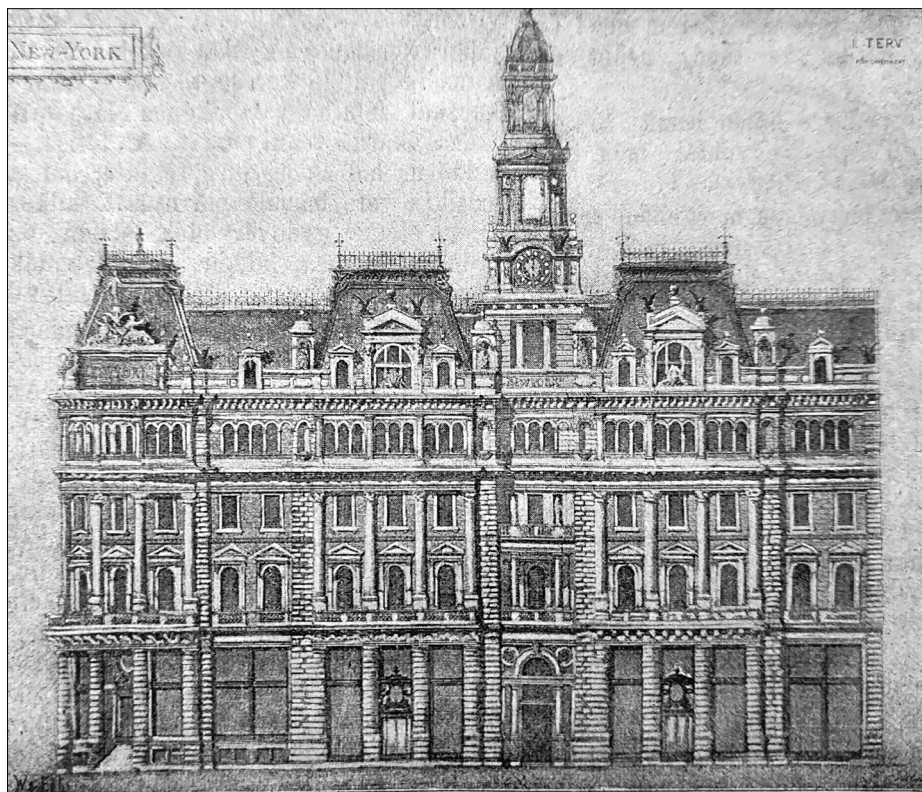
³⁵ A fotóriport – Tasnádi Rita megfogalmazásában – időszerű eseményről vagy aktuális érdeklődésre számot tartó témáról szóló, kifejezetten publikálásra szánt tudósítás, amely elsősorban a fénykép eszközával számol be az adott hírről vagy jelenségről (Tasnádi, 2014: 41).



5. ábra: A negyvennyolcas kiállítás Kossuth-terme



6. ábra: Az Osztrák–Magyar Államvasút pavilonja a temesvári kiállításon



7. ábra: Ulrich Keresztély tervezete a New York palota pályázatán

mutat be az aktuális történések kapcsán érintett személyeket vagy helyszíneket, azok nem feltétlenül a tárgyalt eseményről, vagy azokkal megegyező időben készültek. Nem a konkrét eseményeket, avatási ünnepeket dokumentálták, hanem magukat a kivitelezett műveket. Deák Ferenc ülő szobrát 1887-ben leplezték le, azonban az alkotást a *Vasárnapban* 1891-ben mutatták be képen, mellyel szemben Széchényi István Svábhegyen átadott szobráról időszerű képes tudósítást közöltek, melyen az alkotást örökítették meg. A fotográfiai képriportok és pillanatképek helyett a statikus állóképek és portrék előnyben részesítésére a hosszú expozíciós idő adhat magyarázatot. A dokumentarista képek modelljei jellegzetesen élettelen tárgyak vagy mozdulatlan alakok voltak, hiszen a mozgalmas tömegjelenetek, események reprodukálása még meghaladta a kor technikai lehetőségeit (Révész, 2016: 207).

A *Vasárnapban* megjelenő grafikai elemek kapcsán érdemes megvizsgálni azok eredetét, valamint a sokszorosítási eljárás módjait is. A kiadás éveiben a szerkesztőség ritkán nevezte meg a készítőket: rajzolókat, festőket és fényképészeket. Az esetek mindössze 31,63%-ában találkozhatunk olyan képaláírással, mely jelzi, hogy XY



8. ábra: Deák Ferenc szobra

(eredeti) rajza, festménye vagy tervezete után készült a bemutatott kép, esetlegesen utalva a sokszorosítás módjára is. Néhány alkalommal az alkotó kilétére a képeken elhelyezett szignó derít fényt,³⁶ viszont a fényképek készítőiről – legyen az amatőr vagy hivatásos fényképész – semmilyen adat, utalás nem lelhető fel. Így lehetetlen végigkövetni, hogy hogyan, kik által kerültek a fényképek és rajzok a szépirodalmi profilú lap szerkesztőségébe, majd hasábjaira. Viszont a *Vasárnap* szellemiségét, körülményeit tekintetbe véve, mely szerint nem tekintették elsődleges céljuknak az aktuális, hírértékkel bíró események képes illusztrációkkal történő közlését, feltételezhető, hogy saját fotóriportert sem alkalmaztak.

A sokszorosítási formákról sokszor nehéz dönteni. Ennek legfőbb oka, hogy az új technikák nem váltották le a régebbieket, hanem vegyesen jelentkeztek. A hagyományos lapdúcos fametszet mellett Thomas Bewick találmánya, a tónusgazdag képet nyújtó harántdúcmetset (xilográfia) jelent meg (Révész, 2016: 178, 189). Az indirekt módon, rajz vagy fénykép után készült vonalas fametszetek a magyar sajtótermékekben az 1860-as években jelentek meg (Demeter, 1998). A grafikai sokszorosítás ezen eljárása során az eredeti rajzokról vagy festményekről, majd idővel fotókról is egy másik művész készített fadúca nyomtatási célokra használható metszeteket. A metsző a rajzolt vonalakat meghagyva a képet kivéste, a különböző mélységű, vastagságú és sűrűségű vonalakkal árnyalatokat alakított ki. A falapról ólomból vagy rézből készült

³⁶ A szignók között feltűnik a kor egyik kiemelkedő fametszője, Pollák Zsigmond neve.

klisé-t másoltak, de elterjedtek voltak az ún. színező fakszimile metszetek is, amelyek közvetlenül rajz alapján készültek a részek homogén tónusrészletekre való bontásával (Baki, 2005: 10–12; Tasnádi, 2014: 35). A fényképezés technikáját követő évtizedekben a fotók előképekként, grafikai nyomatok közvetítésével juthattak el az újságolvasókhoz (Révész, 2016: 197).

A magyarországi képes újságok reneszánsza a sokszorosított grafika Európa-szerte való megújulásának időszakával esett egybe. A nyomatszám növelése érdekében a fába metszett rajzokat fémalapú klisékre vitték át (Révész, 2016: 189). A képmásolás másik technikai lehetősége az „árnyalatos” képek, azaz kőrajzok (litográfia) voltak. E fotomechanikai úton sokszorosított, vonalas rajzok lemezeit kő- vagy réznyomatú sajtókon állították elő. George Meisenbach rásceljázásos szabadalmi eljárása 1883-ban jelent meg a külföldi és magyar lapokban.³⁷ Alkalmazása során a fényképről rajz, a rajzról pedig nyomóforma, azaz klisé készült, amely közvetlenül együtt volt nyomtatható a szöveggel (Demeter, 1998; Révész, 2016: 178; Tasnádi, 2014: 36). A német nyomdász technikája a fényképek sokszorosításában jelentkező legnagyobb nehézséget, a félárnyalatok hő reprodukálását oldotta meg, valamint lehetővé tette a természetről készült negatívról magasra maratott klisé előállítását (Szilágyi, 1996: 159). A klisé-készítés a századfordulóra széles körben ismert és bevett gyakorlattá lett. Azonban e módszerrel szinte párhuzamosan, 1884-től kezdték el alkalmazni a grafika közbeiktatás nélküli, direkt módon közzétett fényképek terjesztését is.³⁸ A forma szerint egy cinklemezt vontak be fényérzékeny anyaggal, melyre ráfényképezték a sokszorosítani kívánt képet. Az ábrát magas- vagy mélynyomtató nyomdatechnikai eljárással jelenítették meg (Baki, 2005: 13). Elterjedését gátolta a műszaki tudományok fejlettsége, ugyanakkor azon társadalmi megbélyegzés is, mely a fotográfiák „túlzó” valósághűségét fogyatékoságnak tekintette (Révész, 2016: 202). Az újságot olvasó közönség a hírek rajzos illusztrálásához volt hozzászokva, ízlésüket és befogadóképességüket fokozatosan kellett áthangolni az újfajta képekre (Jalovszky – Stemlerné, 2000: 10). Az eljárások közötti versengés célja a lehető legolcsóbb, legnagyobb példányszámú és a legjobb minőségű, a valóságot legjobban reprodukáló kép létrehozása volt (Révész, 2016: 178). A különböző illusztrációtípusok alkalmazási arányainak változását kifejezetten nehéz számszerűen adatolni, csakis hozzávetőleges arányokról lehet beszélni. Felismerésükhöz a rajzoló vagy a sokszorosító cég nyomólemezen előforduló szignója adhat támpontot. Ám a képsokszorosítás tömegessé válásával a kivitelezésben közreműködők – rajzolók, festők, metszők – egyaránt sajátjuknak érezték a sajtóban megjelenő képeket, emiatt lehetőség szerint feltüntették nevüket (Révész, 2016: 209). A *Vasárnap* hasábjain párhuzamosan több technika és metszési mód is beazonosítható. Vegyítésük mutatója, hogy a lap számaiban fellelhetőek olyan esetek, amikor metszetből, fotomechanikai úton sokszorosított rajzból és fényképből álló képösszeállítás

³⁷ Meisenbach autotípiáját elsőként a lipcsei *Illustrierte Zeitung* alkalmazta, a magyar nyelvű újságok közül pedig a *Vasárnapi Ujság* (Demeter, 1998; Tasnádi, 2014: 36).

³⁸ Tasnádi Rita kutatásai alapján a *Képes Családi Lapok* 1883-ban, Demeter Zsuzsanna és Baki Péter véleménye szerint a *Vasárnapi Ujság* 1884-ben közölte az első, direkt módon közzétett fényképet (Demeter, 1998; Tasnádi, 2014: 39–40).

kísért ugyanazon tudósítást,³⁹ vagy amikor az eltérő eljárások azonos oldalon, egymás mellett jelentek meg. Számos esetben lehetetlen dönteni a fényképek közvetlen vagy közvetett módon való sokszorosításáról, mégis az állandó fényképész foglalkoztatásának hiányából kiindulva joggal elvethetők a közvetlenül nyomtatott fotók használatára vonatkozó feltételezések. Megállapításaim szerint a fotómechanikai úton sokszorosított képek felülmúlták a metszetek jelenlétét hozzávetőlegesen 69,37–31,63% megoszlásban. A metszéses illusztráláshoz való ragaszkodás a metszők alkotásai iránt tanúsított művészi értékekben mutatkozott meg, mellyel szemben a (sajtó)fotók érdemét a társadalmi vélekedés az objektivitásban látta meg. A műmellékletek előállítására speciális felszerelést igényelt, emiatt általános gyakorlatnak számított, hogy a képeket nem az újságok kiadója, hanem egy művészeti intézet valósította meg (Révész, 2016: 168). A *Vasárnap* képein leggyakrabban két sokszorosító műintézet aláírása fedezhető fel, kiknek munkáit a fővárosi lapok, köztük a *Vasárnapi Ujság* és az *Ország-Világ* is sűrűn használta. Az egyik Karl Angerer és Alexander Göschl cége, akik 1871-től fotokémiai úton állítottak elő kő- és réznyomó sajtókon keresztül nyomóformákat Bécsben (Demeter, 1998), melyek sarkába az Angerer & Göschl ph. vagy az AG ph. jelzést helyezték. A másik vállalkozás Weinwurm Antal nevéhez fűződik, aki 1889-ben jelentette meg első sokszorosított fényképét. „Weinwurm Antal fényképész első magyarországi chemigraphiai műintézete [...] készít mindennemű czinkedzésű dűczot, autotypia, phototypia, ehemigraphia és ebromotypia útján. Alaprajzok, térképek, hálózatok fotolitografiai úton a legjutányosabb sokszorosítatnak. Külön berendezés házonkívül való fényképfelvételekre”⁴⁰ – népszerűsítette magát a Budapesten dolgozó fényképész 1891-ben elsőként az Építő Ipar újságban. A nevével fémjelzett nyomólemezeket a Weinwurm Antal ph., Weinwurm A ph., AW ph. szignókat használta. Weinwurm műintézete kiemelkedő volt Magyarország területén. Elsőként ott alkalmazták az Angerer és Göschl cég eljárását, mely során a festmények reprodukciót fotográfia közbeiktatásával vitték át cinklemezre. Emellett az 1880-as években egyedül ő dolgozott Budapesten autotípiával, a kép árnyalatait különböző pontokra bontó képsokszorosító eljárással. Meghonosította a kemigráfia vagy cinkográfia módszerét is, amely fotómechanikai úton, savmaratással állítja elő a nyomdai kliséket (F. Nagy, 2020). Azonban a sokszorosítási módok és az azokat végrehajtó intézmények beazonosítása számos esetben lehetetlen, melyet okozhat a szignók kiolvashatatlansága, illetve az elmaradó képaláírások és magyarázatok. Így még bizonyos előképek fotó volta sem állítható minden kétséget kizáróan. Demeter Zsuzsanna e dilemmával találkozva figyelmeztet arra, hogy a forráslehetőségek hiányában csakis arról a grafikáról állítható, hogy fotó alapján készült, amelyek képaláírásában azt közli is (Demeter, 1998). A más illusztrált lapokból átvett képmásokról rendszeresen elhagyták a fotóelőzmény jelölését.

A *Vasárnap* utolsó alkalommal 1892. március 27-én jelent meg a *Szabadság* melléklapjaként. Megszűnéséről semmilyen tájékoztató nem lelhető fel. Fennállása rövid életű volt, jelentősége mégis kiemelkedő, mivel a szabadkai olvasóközönség e szépirodalmi kiadványban találkozhatott először egy sajtóorgánium hasábjain korszerű képsokszorosítási technikákkal és az illusztrálás új formáival.

³⁹ Az esztergomi bazilika képei.

⁴⁰ Építő Ipar, 1891. augusztus 5., 7.

Irodalom

- Baki Péter (2005): *A Vasárnapi Ujság és a fotográfia (1854–1921)*. Budapest: Magyar Fotográfiai Múzeum.
- Demeter Zsuzsanna (1998): A fotográfia megjelenése a magyar sajtóban. *Fotóművészet*, 1998, 1–2.
- F. Nagy Veronika (2020): A századfordulós Budapest megörökítője – 175 éve született Weinwurm Antal fotográfus. *PestBuda*, 2020, 4.
- Jalovszky Katalin – Stemlerné Balog Ilona (szerk.) (2000): *Fénnyel írott történelem. Magyarország fotókrónikája 1845–2000*. Budapest: Helikon Kiadó, 9–12.
- Kolozsi Tibor (1973): *Szabadkai sajtó (1848–1919)*. Szabadka: Szabadkai Munkássegyletem.
- Németh Ferenc (2005): A „fényképész - illusztrátor”-tól a fotóriporterig. Vajdaság sajtófotótörténetének első korszakából (189?-1918). *Bácsország*, 2005, 3 (34): 32–34.
- Révész Emese (2016): *Kép, sajtó, történelem. Illusztrált sajtó Magyarországon 1850–1870 között*. Budapest: Argumentum Kiadó – Országos Széchényi Könyvtár.
- Szilágyi Gábor (1996): *Magyar fotográfia története. A fémképtől a színes fényképig*. Budapest: Magyar Filmintézet.
- Tasnádi Kata (2014): Sajtó és fotó a sajtófotó előtt. A nyomtatott fotók megjelenése a magyar képes lapokban az 1880-as években. *Médiakutató*, 2014, 4: 35–48.

A képek forrásai

1. ábra: *Vasárnap*, 1891. szeptember, 89.
2. ábra: *Vasárnap*, 1891. július, 14.
3. ábra: *Vasárnap*, 1891. július, 13.
4. ábra: *Vasárnap*, 1891. szeptember, 103.
5. ábra: *Vasárnap*, 1891. szeptember, 84.
6. ábra: *Vasárnap*, 1891. szeptember, 100.
7. ábra: *Vasárnap*, 1891. október, 109.
8. ábra: *Vasárnap*, 1891. augusztus, 52.

Prvi ilustrovani dodaci novine distribuirane u Subotici: *Vasárnap* (1891–1892)

Adrienn Károly

Osnovna škola Kárász Karolina, Horgoš, Republika Srbija

Apstrakt

Nedeljnik *Szabadság* (*Sloboda*) je počeo da izlazi 1883. godine, bavio se uglavnom temama iz društva i kulture, ali su se početkom 1890-ih oko njegovog izdavanja javili finansijski problemi. Rešenje za povećanje broja pretplatnika je pronađeno u distribuciji ilustrovanog lista, koji je dobio naslov *Vasárnap* (*Nedelja*), a koji je između 28. juna 1891. i 27. marta 1892. deljen besplatno sa primercima matičnih novina. Ovaj dodatak sa akcentom na lepoj književnosti je zauzeo istaknuto mesto u istoriji štampe u Subotici. Bio je prvi među lokalnim izdanjima u kojem je čitalačka publika mogla upoznati moderne tehnike umnožavanja slika i nove oblike štamparskih ilustracija. Tokom istraživanja smo sistematizovali slikovni materijal dodatka *Vasárnap* i analizirali karakteristike korišćenja fotografija, u okviru čega predstavljamo poreklo objavljenih grafičkih elemenata, procese pravljenja štamparskih klišeja i njihove autore, kao i specifičnosti uređivanja (određivanje položaja unutar novinske stranice, dimenzije, prelom) i sadržaja (predmet grafičkih elemenata, njihova uloga, povezivanje sa sadržajem teksta). Na kraju, na osnovu fotografija, objašnjavamo razlike između pojmova slikovna ilustracija, fotografija događaja i foto reportaža.

Ključne reči: istorija štampe, korišćenje fotografija, ilustrovane novine, *Vasárnap*, Subotica

Vasárnap (1891–1892), The First Picture Magazine (Supplement) Published in Szabadka

Adrienn Károly

Elementary School Kárász Karolina, Horgoš, Serbia

Abstract

The publication of the weekly *Szabadság*, which was launched in January 1883 and mainly dealt with social and cultural topics, struggled with financial difficulties in the early 1890s. The solution to boost the number of subscribers was found in attaching *Vasárnap*, a picture magazine, free of charge to the issues published between June 28, 1891, and March 27, 1892. This, mostly belletristic supplement, played a pivotal role in the history of the press in Szabadka. It was with this supplement that the readership was first introduced to modern photo reproduction techniques and new forms of press illustrations. By systematizing the image material of *Vasárnap* and analyzing the characteristics of the use of photographs, the research considered the origin of the published graphic elements, the procedures of making printing stereotypes and their executors, as well as the characteristics of editing (page setup, size, orientation) and content (subject, role, and relation of the graphic elements to the textual content). Finally, the researcher with reference to the photos differentiates between the concepts of illustrations with photos, event photos and photo reports.

Keywords: press history, use of photos, picture magazine, *Vasárnap*, Szabadka

The Editorial Board of the journal „Évkönyv” extends its gratitude to the reviewers for their effort and support in reviewing articles, who, with their expert insights, advice and constructive suggestions, have contributed to the improvement of article quality.

List of reviewers

- MSc Andócsi, János, Educational and Cultural Center of Hungarians in Croatia, Osijek
- Beke, Ottó, PhD, assistant professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Bohner-Beke, Aliz, PhD, associate professor, Eötvös József College of Baja, Baja
- Boros, Julianna, PhD, assistant professor, University of Pécs Faculty of Humanities and social Sciences, Pécs
- Borsos, Éva, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Bucher, Eszter, PhD, assistant professor, University of Pécs Faculty of Humanities and social Sciences, Pécs
- Daróczi, Gabriella, PhD, assistant professor, Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-school Education, Budapest
- Dévavári, Zoltán, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Erdős Kavecsán, Gyöngyi, PhD, associate professor, Faculty of Organizational Studies “Eduka”, Belgrade
- Farkas, Róbert, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Furcsa, Laura, PhD, associate professor, Budapest University of Economics and Business, Department of Communication
- Francišković, Dragana, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- MA Fehér, Viktor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Gábrity, Eszter, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Gábrity Molnár, Irén, PhD, full professor, University of Novi Sad Faculty of Economics, Subotica
- Göncz, Lajos, PhD, full professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Görög, Noémi, PhD, associate professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Grabovac, Beáta, PhD, associate professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Halasi, Szabolcs, PhD, associate professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Hegedűs, Katalin, PhD, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Horák, Rita, PhD, associate professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Hózsá, Éva, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Ispánovics Csapó, Julianna, PhD, associate professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Ivanović, Josip, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Janković, Prvoslav, PhD, professor emeritus, University of Novi Sad Faculty of Education, Sombor
- Koporčić, Maja, PhD, assistant professor, Josipa Jurja Strossmayera University of Osijek Faculty of Dental Medicine and Health

-
- MA Kovács, Cintia, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Krimer Gaborović, Sanja, PhD, associate professor, University of Novi Sad Faculty of Civil Engineering, Subotica
- Lázár, Zsolt, PhD, full professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Major, Lenke, PhD, associate professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Marić, Slađana, PhD, scientific associate, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Marussig, Jurij, PhD, full professor, University of Primorska Faculty of Education, Koper
- Mészáros, Zoltán, PhD, scientific associate, The Historical Archives of Subotica, Subotica
- Németh, Ferenc, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Novák, Anikó, PhD, assistant professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Oláhné Téglási, Ilona, PhD, assistant professor, Eszterházy Károly Catholic University Faculty of Sciences, Eger
- Pásztor Kicsi, Mária, PhD, associate professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Papp, Zoltán, PhD, assistant professor, Subotica Tech-College of Applied Sciences
- Patocskai, Mária, PhD, assistant professor, Eötvös József College of Baja, Baja
- Raffai, Judit, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Rajslí, Ilona, PhD, full professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Samu, János, PhD, associate professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Samu-Koncsos, Kinga, PhD, scientific associate, University of Pécs, Pécs
- MSc Sörfőző Szügyi, Judit, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Stanić, Miljenko, PhD, full professor, University of Rijeka Faculty of Teacher Education, Rijeka
- Szőke, Anna, PhD, scientific associate, Kiss Lajos Ethnographic Society, Subotica
- Szűts, Zoltán, PhD, assistant professor, Eszterházy Károly Catholic University, Institute of Education, Eger
- Törteli Telek, Márta, PhD, assistant professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Varga, Attila, PhD, assistant professor, Eszterházy Károly Catholic University, Insitute of Sport Science, Eger
- Velišek-Braško, Otilia, PhD, full professor, University of Novi Sad, Preschool Teachers Training College, Novi Sad
- Vukov Raffai, Éva, PhD, associate professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Zvekić-Dušanović, Dušanka, PhD, full professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Zakinszky Toma, Viktória, PhD, assistant professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica

Szerzői utasítás

Nyelvhasználat: a tanulmányok magyar, szerb vagy egy világnyelven jelennek meg. Minden dolgozatnak (a magyar vagy szerb nyelvű összefoglaló mellett) angol nyelvű rezümét is kell tartalmaznia. Terjedelem – a szakmunkák terjedelme 30000 karakterig terjedhet (a szavak közötti helyközzel együtt). Kivételes esetben a kézirat az 50000 karaktert is elérheti. A szerkesztő hosszabb terjedelmű munkát is közölhet akkor, ha ezt a kutatás jelentősége vagy szabotossága indokolja.

A kézirat elbírálása: minden szakmunka elbírálását két recenzens végzi, akik számára ismeretlen a szerző identitása, továbbá a szerzőnek sem lehet tudomása az elbíráló kilétéről. Minden olyan adat, melyből a szerző személyére lehet következtetni, csakis a fedőlapon jelenhet meg, míg a szöveg nem tartalmazhat a szerző identitására utaló megjegyzést; az ilyen típusú részeket (például a szerző korábbi kutatásaira történő utalásokat) ki kell iktatni a szövegből. A recenzens jelentése után a szerkesztőség hozza meg a döntést a kézirat megjelenéséről. A határozatról három hónapon belül értesítik a szerzőt.

A munka átadása: a szerzők a következő címre küldik tudományos munkáikat: evkonyv@magister.uns.ac.rs A beadott kéziratokat a szerkesztőség nem küldi vissza.

Formai követelmények: a szövegek 10-es betűmérettel, Times New Roman betűtípussal írt, sorkizárt, Word 97-2003 verziójú dokumentumként küldhetők be. Ha a szakdolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használata egyaránt elfogadható. A szöveg írásakor 1,15-ös sorköz és normál margó alkalmazása javasolt. Az oldalakat sorszámozni kell.

A tanulmány első oldalán a következő adatok szerepelnek balra igazítva: a szerző neve, tudományos fokozata, beosztása, munkahelye, az intézmény neve, a helység, valamint a kézirat szerzőjének elektronikus elérhetősége. Az elektronikus (e-mail) elérhetőség közlésre kerül a folyóiratban.

A dolgozat címe a tanulmány és az absztrakt(ok) nyelvén kerüljön feltüntetésre 3 sorral a megadott szerzői adatok alatt, középre igazítva.

Az elfogadott kéziratok nyelvi gondozását az Évkönyv szerkesztősége végzi. A közlemények helyesírására vonatkozóan a 2015. szeptember 1-jétől érvényes helyesírási szabályok irányadók. Vitás helyesírási kérdések esetén a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet Nyelvművelő és Nyelvi Tanácsadó Kutatócsoportjának véleménye a mérvadó.

Táblázatok: a táblázatok szerkesztésekor kétsoros távolságot (sorkihagyást) ajánlott alkalmazni. Minden táblázat külön oldalra kerül, a táblázatokhoz fűződő magyarázatokat, kérjük, külön oldalra szerkessze. Több táblázat esetében sorsámozunk. Minden táblázatot világos címmagyarázattal kell ellátni felettük elhelyezett, arab sorszámmal ellátott ábrafelirattal, és a szövegben történik rájuk utalás. A táblázat szélessége nem haladhatja meg a 12 cm-t.

Grafikai mellékletek: a grafikai mellékleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön fájlok formájában kell mellékelni, amennyiben lehetséges, akkor szerkeszthető formában. A melléklet nem tartalmazhat aláhúzást, beárnyékolást. A grafikai mellékletre tartozó címeteket, magyarázatokat külön oldalon kell feltüntetni. A bemutatott képeket külön fájlban kell elküldeni, és ezek rezolúciója minimálisan 300 DPI. A szöveg-

ben a szerzőnek utalnia kell a grafikai bemutatás elhelyezésére. A grafikai melléklet maximális szélessége 12 cm. Az ábrák forrását minden esetben jelölni kell az ábra alatti ábrafeliratban zárójelben.

Absztrakt (rövid összefoglaló): terjedelme (a szóközöket is beleszámítva) körülbelül 1400 karakter. A tanulmány nyelvén és angolul jelenik meg. A dolgozat elején azon a nyelven szerepel, amelyen a szakmunka íródik, és egy külön file formájában nyújtandók be a további nyelvekre fordított összefoglalók. A szerző nevének és a dolgozat címének feltüntetése mellett a rezümének rá kell mutatnia a tanulmányozott probléma jelentőségére, a kutatás folyamatára, annak céljaira, módszereire, eredményeire, és tartalmaznia kell a következtetéseket is. A szerkesztőség nem biztosítja az összefoglalók fordítását. Azt a szerzőnek kell megoldania.

Kulcsszavak: az összefoglaló végén szerepeljen a legfeljebb öt kulcsszó azon a nyelven, amelyen a szakmunka íródott. A kulcsszavakat a tanulmány nyelvén és angolul is (az angol összefoglaló végén) meg kell adni.

Referenciák, hivatkozások: a hivatkozott tételeket a dolgozat végén szereplő felhasznált szakirodalomban, 1,15-ös tagolással (sorkihagyással) kell feltüntetni. A hivatkozott szerzők neveit a felhasznált szakirodalomban, valamint a szövegben az erre a célra használatos zárójelben mindig azonos írásmóddal kell használni. Évkönyv című folyóiratunkban az Amerikai Pszichológiai Társaság (American Psychological Association, APA) aktuális ajánlását követjük a hivatkozások megadására.

A külföldi szerzők nevei (amennyiben a szóban forgó nyelvek írásmódja latin betűs) a szövegben eredeti írásmódjukban, illetve cirill betűs írásmód esetén fonetikusán használatosak; ez utóbbi esetben a név eredeti írásmódját is fel kell tüntetni a publikálás évével együtt: (Piaget, 1975).

Több szerző felsorolásakor a betűrendbe sorolás, nem pedig az időrend szempontjai érvényesülnek (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). Kétszerzős mű esetében szükséges mindkét szerző nevét feltüntetni zárójelben (Falus és Golnhof, 1989).

Ha egy műnek kettőnél több szerzője van, a zárójelben az első szerző vezetéknevét kell feltüntetni, majd pedig a társszerzők rövidítése következzen. Pl. (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágonyi, 2003) helyett csak (Fóris Ferenczi és társai, 2003).

A munka végére a felhasznált szakirodalom jegyzéke kerül, amelynek tartalmaznia kell a szövegben hivatkozott és idézett összes szerző nevét, illetve minden szakirodalmi tételt. A felhasznált irodalom ne tartalmazzon olyan elemeket, amelyekre a tanulmány nem hivatkozik. A feltüntetett irodalomjegyzéket a vezetéknevek betűrendbe sorolása alapján kell összeállítani.

(a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezeték- és utónevének kezdőbetűjét, valamint a szóban forgó kiadvány (könyv, folyóirat stb.) megjelenésének adatait: évét, helyét és kiadóját.

(b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel: Szilágyi Zsófia (1998): „Arany-sárkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105.

(c) Amennyiben a hivatkozott cikk folyóiratban jelent meg, a szakirodalmi tételnek tartalmaznia a szerző vezeték- és utónevének kezdőbetűjét, zárójelben a megjelenés évét, a zárójel után, attól kettősponttal elválasztva a cikk címét, a folyóirat teljes címét dőlt betűtípussal írva,

a folyóiratszám terjedelmét, továbbá a hivatkozott cikk első és utolsó oldalának a folyóiratban feltüntetett számát: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(d) Internetes hivatkozás esetében fel kell tüntetni a szerző nevét, a hivatkozott tétel megjelenésének évét, a honlap címét dőlt betűvel, valamint a honlap megtekintésének dátumát és a weboldal teljes címét (linkjét): Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ha egy szerző többször fordul elő az irodalomjegyzékben, a hozzá tartozó tételeket a megjelenés éve szerint kell felsorolni. Ha egy kötetnek több szerzője van, a felsorolást az első társszerző nevének megadásával kezdjük, majd pedig a többi szerző kezdőbetűi következnek.

Ha egy szerzőnek több, azonos évből származó közleményét vagy kötetét idézzük, akkor azokat betűjelekkel kell elkülönítenünk.

Publikálatlan szövegeket, dolgozatokat, tanulmányokat (például szaktanácskozások összefoglalóját, kéziratokat, magiszteri-mesteri dolgozatokat, doktori disszertációkat) nem ajánlatos idézni: ha ezt mégis megköveteli az adott helyzet, a szerzőre és a szövegre vonatkozó minél pontosabb adatokat kell megadni.

Lábjegyzetek és rövidítések: a lábjegyzetek és rövidítések alkalmazását ajánlatos kerülni. A lábjegyzetek csak hozzászólást, mellékelt szöveget tartalmazhatnak, nem pedig a hivatkozott tételekre vonatkozó adatokat.

A táblázatokban és a grafikai mellékletekben, illusztrációkban előforduló rövidítéseket fel kell oldani, azok jelentését meg kell világítani.

Nemzetközi standardok: az összes mértékegységet a nemzetközileg elismert és használatban lévő standardok szerint kell alkalmazni, a kerekítésekre pedig a használható szintet, a tudományosság ismérveit figyelembe véve kerülhet sor. A felhasznált statisztikai adatokat is nemzetközi mércék szerint szükséges használni.

Idézetek engedélyezése: jogköteles szerzőtől származó, terjedelmesebb (350 karakternél hosszabb) idézet esetén szükséges az idézet szerzőjétől írásos jóváhagyást biztosítani. Az idézet után zárójelben fel kell tüntetni az idézett szerző nevét, az idézett szöveg megjelenésének évét és az oldalszámot.

Mellékletek: az olyan mellékletek (például széles körű statisztikai kimutatások, számítógépes programok, kísérletek dokumentációi), amelyek szervesen kapcsolódnak ugyan a szakmunkához, és elengedhetetlenül fontosak, de meghaladják a meghatározott terjedelmi korlátokat, leadhatók a szerkesztőnek a tanulmányhoz mellékelve, szóbeli elbírálás céljából.

Szerzői jogok: a szerzői jogok és kiadók védelmének érdekében az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara a törvénnyel összhangban védi a szerzői jogot, azzal a kitételrel, hogy az Évkönyvben megjelentetett közlemények szerzői saját cikkeiket, publikációikat korlátozás nélkül felhasználhatják.

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Језик радова: студије се објављују на мађарском, српском или на неком од светских језика. Сваки студиј (пored резимеа на мађарском или српском језику) мора да садржи и резиме на енглеском језику.

Дужина - дужина техничких радова може бити до 30.000 карактера (укључујући размаке између речи). У изузетним случајевима, рукопис може достићи 50.000 знакова. Уредник може објавити и дужи рад ако је то оправдано значајем истраживања или посебном квалитету.

Оцена рукописа: сваки рад оцењују два рецензента, којима је непознат идентитет аутора, а аутору није познат идентитет рецензента. Сви подаци из којих се може закључити идентитет аутора могу се појавити само на насловној страни, док текст не сме да садржи елементе које се односе на идентитет аутора; делове овог типа (нпр. позивање на претходна истраживања аутора) треба избацити из текста. Након извештаја рецензента, уредништво доноси одлуку о објављивању рукописа. О одлуци ће аутор бити обавештен у року од три месеца.

Предаја рада: аутори шаљу своје научне радове на адресу: evkonyv@magister.uns.ac.rs
Послате рукописе уредништво не враћа.

Формални захтеви: текстови се могу доставити као документи *Word 97-2003*, написани величином фонта 10, фонтом *Times New Roman*. Ако је теза написана на српском језику, прихватљива су и ћирилица и латиница. Приликом писања текста препоручује се употреба прореда од 1,15 и нормалних маргина. Странице морају бити нумерисане.

На првој страни студија налазе се следећи подаци: име аутора, академско звање, позиција, радно место, назив институције, место и електронска пошта, односно контакт информације аутора рукописа. Електронски (е-маил) контакт подаци су наведени у часопису.

Наслов тезе треба навести на језику студија, а сажетак(е) 3 реда испод датих података о аутору, центрирано.

Лекторисање рукописа врши редакција Годишњака. За правопис рада важе правописна правила која важе од 1. септембра 2015. године. У случају спорних правописних питања, меродавно је мишљење истраживачке групе за лингвистику и језике Института за лингвистику Мађарске академије наука.

Табеле: приликом уређивања табела препоручује се коришћење дворедног прореда (прескакање реда). Свака табела се налази на посебној страници, молимо уредите објашњења која се односе на табеле на посебној страници. У случају неколико табела, нумеришемо их узастопно. Свака табела мора бити опремљена јасним објашњењем наслова, натписом слике са арапским серијским бројем постављеним изнад и референцом на њих у тексту. Ширина табеле не сме бити већа од 12 цм.

Графички прилози: графички прилози морају бити приложени великим словима, означени у складу са фонтом који се користи у раду, у виду засебних датотека, по могућности, у облику који се може уређивати. Додатак не сме да садржи подвлачење или сен-

чење. Наслови и објашњења који припадају графичком прилогу морају бити приказани на посебној страници. Истакнуте слике морају бити послате у посебној датотеци и имати минималну резолуцију од 300 DPI. У тексту се аутор мора осврнути на постављање графичког приказа. Максимална ширина графичког прилога је 12 цм. Извор слика мора увек бити наведен у заградама у наслову испод слике.

Апстракт (кратак резиме): његова дужина (укључујући размаке) је приближно 1400 карактера. Објављује се на језику студије и на енглеском. На почетку рада резиме се појављује на језику на којем је написана теза, а резимеи преведени на друге језике се достављају у виду посебне датотеке. Поред навођења имена аутора и назива тезе, резиме мора да укаже на значај проучаваног проблема, истраживачког процеса, његове циљеве, методе, резултате, а мора да садржи и закључке. Уредници не обезбеђују превод саже-така.

Кључне речи: на крају резимеа наведите до пет кључних речи на језику на коме је рад написан. Кључне речи морају бити унете на језику студије и на енглеском (на крају резимеа на енглеском).

Литература: наведене ставке морају бити назначене у литератури која се користи на крају рада, са проредом 1,15 (прескакање редова). Имена цитираних аутора морају се увек користити истим правописом у коришћеној литератури, као и у тексту у загради који се користи за ову сврху. У нашем часопису Годишњак пратимо тренутну препоруку Америчког психолошког удружења (АПА) за пружање референци.

Имена страних аутора (ако су језици у питању написани латиничним словима) користе се у тексту у изворном правопису, односно фонетски у случају ћириличног писма; у случају коришћења ћириличног писма, оригинално написано име такође мора бити назначено заједно са годином издања: (Piaget, 1975).

Када се наводи неколико аутора, примењују се азбучни а не хронолошки критеријуми (Foucalt, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). У случају рада са два аутора, потребно је у загради навести имена оба аутора (Falus и Golnhof, 1989).

Ако дело има више од два аутора, у загради се мора навести презиме првог аутора, а затим и скраћенице коаутора. На пример, уместо (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003), само (Fóris Ferenczi et al., 2003).

На крају рада налази се списак коришћене техничке литературе, који мора да садржи имена свих аутора на које се позива и цитира у тексту, као и све јединице техничке литературе. Коришћена литература не би требало да садржи елементе који се не помињу у студији. Наведена библиографија мора бити састављена по азбучном реду презимена.

(а) Свака ставка у списку коришћене техничке литературе мора да садржи иницијале презимена и презимена цитираног аутора, као и датум издавања (књиге, часописа и сл.) у питању: година, место и издавач.

(б) Литература је наведена на следећи начин: Szilágyi Zsófia (1998):

„Aranysárkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák

Mihály (szerk.): Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről. Budapest: Anonymus, 92–105.

(ц) Ако је наведени чланак објављен у часопису, библиографија треба да садржи име

и презиме аутора, годину издања у загради, наслов чланка одвојен двотачком иза заграде, пун назив часописа написано курзивом, обим броја часописа, као и број прве и последње странице референцираног чланка у часопису: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, British Journal of Educational Psychology, 73, 3-15.

(д) У случају интернетске референце, име аутора, година издавања референциране ставке, адреса веб-странице у курзиву, датум прегледа веб-странице и пуна адреса (линк) веб-странице морају бити назначени: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000

from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ако се аутор појављује више пута у библиографији, одговарајуће ставке морају бити наведене према години издања. Ако књига има више аутора, списак почиње именом првог коаутора, а затим иницијалима осталих аутора.

Ако цитирамо више публикација или томова истог аутора из исте године, морамо их раздвојити назначити посебним словима.

Не препоручује се цитирање необјављених текстова, теза, студија (на пример, саже-така стручних консултација, рукописа, магистарских теза, докторских дисертација): ако дата ситуација то захтева, потребно је дати најтачније податке о аутору и тексту.

Фусноте и скраћенице: препоручује се избегавање употребе фуснота и скраћеница. Фусноте могу да садрже само коментаре или приложени текст, не и податке о референцираним ставкама.

Скраћенице у табелама, графичким прилозима и илустрацијама морају бити објашњене и њихово значење разјашњено.

Међународни стандарди: све мерне јединице морају се користити у складу са међународно признатим и коришћеним стандардима, а заокруживање се може вршити узимајући у обзир употребљиви ниво и научне стандарде. Коришћени статистички подаци се такође морају користити у складу са међународним стандардима.

Овлашћење цитата: у случају дужих цитата (дужих од 350 карактера) од овлашћених аутора, потребно је прибавити писмено одобрење аутора цитата. Након цитата, у загради се наводи име цитираног аутора, година издања цитираног текста и број странице.

Прилози: они прилози (на пример, обимне статистичке изјаве, рачунарски програми, документација експеримената) који су органски повезани са стручним радом и неопходни су, али прелазе дефинисане границе обима, могу се доставити уреднику као прилог уз студију, ради усменог оцењивања.

Ауторска права: у циљу заштите ауторских права и издавача, Учитељски факултет на мађарском наставном језику, са сеиштем у Суботици, Универзитет у Новом Саду, штити ауторска права у складу са законом, с тим да аутори радова објављених у Годишњаку могу користити сопствене чланке и публикације без ограничења.

Instructions to Authors

Language use: studies are published in Hungarian, Serbian or a world language. Each study (in addition to the summary in Hungarian or Serbian) must also contain a summary in English. **Length** - the length of studies can be up to 30,000 characters (including spaces between words). In exceptional cases, the manuscript can reach 50,000 characters. The editor can also publish a longer study if this is justified by the importance of the research.

Manuscript evaluation: each study is evaluated by two reviewers, to whom the author's identity is unknown, and the author cannot know the identity of the reviewer either. All data from which the identity of the author can be inferred may only appear on the cover page, while the text may not contain a comment referring to the identity of the author; parts of this type (for example, references to the author's previous research) should be eliminated from the text. After the reviewer's report, the editors make the decision on the publication of the manuscript. The author will be notified of the decision within three months.

Paper submission: authors send their scientific manuscripts to the following address: evkonyv@magister.uns.ac.rs. Submitted manuscripts will not be returned by the editors.

Formal requirements: texts can be submitted as Word 97-2003 version documents written in font size 10, Times New Roman font, delimited. If the thesis is written in Serbian, both Cyrillic and Latin letters are acceptable. When writing the text, it is recommended to use 1.15 line spacing and normal margins. The pages must be numbered.

The first page of the study contains the following data aligned to the left: the author's name, academic degree, position, workplace, the name of the institution, the locality, and the electronic contact information of the author. The e-mail contact information is provided in the journal.

The title of the thesis should be indicated in the language of the study and the abstract(s) 3 lines below the given author data, centered.

The editorial office of the Yearbook handles the linguistic maintenance of the accepted manuscripts. The spelling rules valid from September 1, 2015 apply to the spelling of announcements. In the case of disputed spelling questions, the opinion of the Linguistics and Language Consulting Research Group of the Institute of Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences is authoritative.

Tables: when editing tables, it is recommended to use double-line spacing (line skipping).

Each table is placed on a separate page, please edit the explanations related to the tables on a separate page. In the case of several tables, we number them sequentially. Each table must be provided with a title explanation, a figure caption with an Arabic serial number placed above them, and a reference to them in the text. The width of the table must not exceed 12 cm.

Graphic attachments: graphic attachments must be attached in capital letters, marked in accordance with the font used in the thesis, in the form of separate files, if possible, in an editable form. The appendix should not contain underlining or shading. Titles and explanations belonging to the graphic annex must be shown on a separate page. Featured images must be sent in a separate file and have a minimum resolution of 300 DPI. In the text, the author is

required to refer to the placement of the graphic presentation. The maximum width of the graphic attachment is 12 cm. The source of the figures must always be indicated in parentheses in the caption below the figure.

Abstract (short summary): its length (including spaces) is approximately 1400 characters. It is published in the language of the study and in English. At the beginning of the thesis, it is written in the language in which the thesis is written, and summaries translated into other languages must be submitted in the form of a separate file. In addition to indicating the name of the author and the title of the thesis, the resume must point out the importance of the academic issue, the research process, its goals, methods, results, and the conclusions. Authors also provide the translation of summaries.

Keywords: at the end of the summary, up to five keywords in the language in which the thesis was written. The keywords must be entered in the language of the study and in English (at the end of the English summary).

References: the referred items must be indicated in the literature used at the end of the study, with a division of 1.15 (skipping lines). The names of the referenced authors must always be spelled in the same way in the used literature and in the parentheses used for this purpose in the text. In our journal, we follow the current recommendation of the American Psychological Association (APA) for providing references.

The names of foreign authors (if the languages in question are written in Latin letters) are used in the text in their original spelling, or phonetically in the case of Cyrillic letters; in the latter case, the original spelling of the name must also be indicated along with the year of publication: (Piaget, 1975).

When several authors are listed, alphabetical rather than chronological criteria apply (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). In the case of two authors, it is necessary to indicate the names of both authors in parentheses (Falus and Golnhofer, 1989). Should a work have more than two authors, the last name of the first author must be indicated in parentheses, followed by the abbreviations of the co-authors, for instance: (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágonyi, 2003) instead of (Fóris Ferenczi and others, 2003).

At the end of the manuscript, there is a list of the used technical literature, which must contain the names of all authors referred to and quoted in the text, as well as all technical literature items. The literature used should not contain elements that are not referred to in the study. The listed bibliography must be compiled based on the alphabetical order of surnames.

(a) Each item in the list of used technical literature must contain the first letter of the last and the last name of the referred author, as well as the publication data of the publication in question (book, magazine, etc.): year, place and publisher.

(b) The items in the literature are listed as follows: Szilágyi Zsófia [Zsófia, Szilágyi] (1998): „Aranysárkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában [“Golden Dragon: gold + mud”: in quest of a novel title], Kulcsár Szabó Ernő [Ernő, Kulcsár Szabó] – Szegedy Maszák Mihály [Mihály, Szegedy Maszák] (eds.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről [Studies about Dezső Kosztolányi]*. Budapest: Anonymus, 92–105.

(c) If the referenced article was published in a journal, the bibliography should contain the author's first and last name, the year of publication in parentheses, the title of the article after

the parenthesis, separated by a colon, the full title of the journal written in italics, the volume of the journal issue, and the number of the first and last page of the article referred to in the journal: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(d) In the case of an Internet reference, the name of the author, the year of publication of the referenced item, the website address in italics, the date of viewing the website and the full address (link) of the website must be indicated: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrieved May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

If an author appears more than once in the bibliography, the corresponding items must be listed according to the year of publication. If a volume has several authors, the list begins with the name of the first co-author, followed by the initials of the other authors. If we cite several publications or volumes of the same author from the same year, we must separate them with letters.

It is not recommended to cite unpublished texts, theses, studies (for example, summaries of professional consultations, manuscripts, master's theses, doctoral dissertations): if the given situation requires this, the most accurate information about the author and the text must be provided.

Footnotes and abbreviations: it is recommended to avoid the use of footnotes and abbreviations. Footnotes may only contain comments or attached text, not data on the referenced items.

Abbreviations appearing in tables, graphic appendices, and illustrations must be resolved and their meaning clarified.

International standards: all measurement units must be used according to internationally recognized and used standards, and rounding can be done taking into account the usable level and scientific standards. The statistical data used must also be used according to international standards.

Authorization of quotations: in the case of longer quotations (longer than 350 characters) from authorized authors, it is necessary to obtain written approval from the author of the quotation. After the quotation, the name of the quoted author, the year of publication of the quoted text and the page number must be indicated in parentheses.

Appendices: those appendices (for example, extensive statistical statements, computer programs, documentation of experiments) that are organically connected to the professional work and are essential, but exceed the specified scope limits, can be submitted to the editor as an attachment to the study, for the purpose of oral assessment.

Copyrights: in order to protect copyrights and publishers, the Hungarian Language Teacher Training Faculty of the University of Novi Sad in Subotica, protects copyright in accordance with the law, with the stipulation that the authors of the notices published in the Yearbook may use their own articles and publications without restrictions.

CIP - Каталогизacija y publikaciji

Библиотеке Матице српске, Нови Сад

37: 811.511.141(058)

ÉVKÖNYV : Interdiszciplináris tanulmánygyűjtemény / Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka ; főszerkesztők Horák Rita, Samu János. - 2007- . - Szabadka : Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008- (Szabadka : Grafoprodukt). - 23 cm

Godišnje. - Tekst na mađ., srp. i engl. jeziku. - Je nastavak: Az Újvidéki Tudományegyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve = ISSN 1452-8118. - Drugo izdanje na drugom medijumu: Évkönyv (Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka. Online) = ISSN 3042-0350

ISSN 2217-8198 = Évkönyv (Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka)
COBISS.SR-ID 268968199



ISSN 2217-8198 (Print)
ISSN 3042-0350 (Online)
ETO/UDK/UDC 37:811.511.141(058)

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
2024

evkonyv.magister.uns.ac.rs



9 772217 819003 >

É v k ö n y v