

ETO: 32+008+81+82

LÉTÜNK

TÁRSADALOM•TUDOMÁNY•KULTÚRA
SOCIETY•SCIENCE•CULTURE

XLIX. évfolyam, 2019. 1. szám
Year XLIX, issue 2019/1

FORUM KÖNYVKIADÓ, ÚJVIDÉK
FORUM PUBLISHING COMPANY, NOVI SAD

KIADJA A FORUM KÖNYVKIADÓ INTÉZET
Published by the Forum Publishing Company

Angol tartalommutató, rezümék, szövegek gondozása:
Šimon Vuletić Viktorija.

Szerb tartalommutató, rezümék, szövegek gondozása:
Šimon Vuletić Viktorija.

Szerb–magyar fordító:
Farkas Zsuzsa.

ETO-besorolás:
Rizsányi Attila

A folyóiratban megjelent tanulmányokat felkért szakemberek lektorálták.

All the contributions in the quarterly journal *Létünk* are refereed by external professionals from the relevant field.

A Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Minisztériuma a *Létünket* M52-es értékű tudományos folyóiratnak minősítette.

A folyóirat az interneten:
www.letunk.rs

Fedőlapterv:
Csernik Előd

TARTALOM

Major Lenke – Ivanović, Josip – Lepeš, Josip – Grabovac Beáta, Námesztovszki Zsolt	A pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés hatékonyságvizsgálata 7
Major Lenke – Kovács Elvira – Pintér Krekity Valéria	A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tantervének változása a kezdetektől napjainkig. 19
Hercz Mária	Fiatalok elvándorlásának csökkentése pedagógiai szemléletváltással és módszerekkel 39
Jelena Knežević – Bojan Lazić – Sanja Maričić – Aleksandar Petojević	A projektoktatás bevezetése a matematikatanításba. 59
Кнежевић, Јелена – Лазич, Бојан – Маричић, Сања – Петојевић, Александар	Увођење пројектног рада у разредну наставу математике 75
Zakinszky Toma Viktória	Tanulás, olvasás, új média (új lehetőségek – régi örökség) 91
Viktoria Zakinski Toma	Učenje, čitanje, novi mediji (nove mogućnosti – staro nasledstvo) 107
Janek Noémi	Érintéstől a kattintásig – online jelenlét és internethasználat óvodáskorban. 121
Janek Noémi	From touch to click – online presence and internet usage between the ages of 4 and 7 . . 157
Molnár György – Szűts Zoltán	Modern IKT és hálózatalapú tanulástámogatási lehetőségek a nonformális és informális tanulási folyamatban 189

SADRŽAJ

Lenke Major – Josip Ivanović – Josip Lepeš – Beata Grabovac – Žolt Namestovski	Procena efikasnosti pedagoškog, psihološkog i metodološkog obrazovanja (PPM).	7
Lenke Major – Elvira Kovač – Valerija Pinter Krekić	Promene u nastavnom planu pedagoškog fakulteta na mađarskom jeziku od samih početaka do danas	19
Marija Herc	Smanjenje iseljavanja mladih kroz promenu pedagoškog pristupa i metoda	39
Jelena Knežević – Bojan Lazić – Sanja Maričić – Aleksandar Petojević	A projektoktatás bevezetése a matematikatanításba	59
Jelena Knežević – Bojan Lazić – Sanja Maričić – Aleksandar Petojević	Uvođenje projektnog rada u razrednu nastavu matematike	75
Zakinszky Toma Viktória	Tanulás, olvasás, új média (új lehetőségek – régi örökség)	91
Viktoria Zakinski Toma	Učenje, čitanje, novi mediji (nove mogućnosti – staro nasledstvo)	107
Noemi Janek	Od dodira do klika – prisustvo na društvenoj mreži i korišćenje interneta u predškolskim ustanovama.	121
Noemi Janek	From Touch to Click – Online Presence and Internet Usage Between the Ages of 4 and 7.	157
Đerđ Molnar – Zoltan Sič	Savremene internet mogućnosti za podršku učenju u procesu neformalnog i informalnog učenja	189

CONTENTS

Major, Lenke – Josip Ivanović – Josip Lepeš – Grabovac, Beáta – Námesztovszki, Zsolt	The Efficiency Analysis of the Pedagogical- psychological-methodological (PPM) Training 7
Major, Lenke – Kovács, Elvira – Pintér Krekity, Valéria	Changes in the Curriculum of the Hungarian Language Teaching Training Faculty in Subotica from the Beginning to the Present. . 19
Hercz, Mária	Preserving Community And Preventing Exodus With Changing Pedagogical Approach And Methodology In Education . . 39
Jelena Knežević – Bojan Lazić – Sanja Maričić – Aleksandar Petojević	Introduction of Project Work in Upper Elementary Teaching of Mathematics 59
Jelena Knežević – Bojan Lazić – Sanja Maričić – Aleksandar Petojević	Uvođenje projektnog rada u razrednu nastavu matematike 75
Zakinszky Toma, Viktória	Learning, Reading, New Media (New Possibilities – Old Heritage) 91
Viktoria Zakinski Toma	Učenje, čitanje, novi mediji (nove mogućnosti – staro nasledstvo) 107
Janek, Noémi	Érintéstől a kattintásig – online jelenlét és internethasználat óvodáskorban. 121
Janek, Noémi	From Touch to Click – Online Presence and Internet Usage Between the Ages of 4 and 7. 157
Molnár, György – Szűts, Zoltán	Modern ICT and Network-Based Learning Support Opportunities in the Non-Formal and Informal Learning Process 189

A *Létünk* szerkesztősége hálás köszönettel tartozik az Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának (MTTK), amely az *Elvándorlásstruktúra – közösségmegtartás – oktatás* című nemzetközi tudományos konferenciájának egyes tanulmányait ajánlotta közlésre.

Major Lenke

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
major.lenke@magister.uns.ac.rs

Ivanović, Josip

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

Lepeš, Josip

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
josip.lepes@magister.uns.ac.rs

Grabovac Beáta

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
beata.grabovac@magister.uns.ac.rs

Námesztovszki Zsolt

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs

A PEDAGÓGIAI, PSZICHOLOGIAI, MÓDSZERTANI (PPM) KÉPZÉS HATÉKONYSÁGVIZSGÁLATA

*The Efficiency Analysis of the Pedagogical-psychological-
methodological (PPM) Training*

*Procena efikasnosti pedagoškog, psihološkog i metodološkog
obrazovanja (PPM)*

A Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés olyan általános és középiskolai tanárok számára kerül megszervezésre, akik egyetemi tanulmányaik folyamán nem hallgattak pedagógiai, pszichológiai, módszertani tárgyakat, de szakirányú végzettségüknél fogva általános vagy középiskolai szaktanárként dolgoznak. A képzés hozzájárul az általános és középiskolai oktatáshoz szükséges kompetenciák fejlesztéséhez, segítve a tanári munka minőségének és hatékonyságának javítását.

A képzésen részt vevő hallgatókat bevontuk a Kar rendszeres minőségellenőrző felmérésébe. A vizsgálat célja az volt, hogy megismerjük a hallgatók véleményét a képzés szerkezetével, a tantárgyak és a megszerzett ismeretek hatékonyságával, valamint a tanítás folyamatának kivitelezésével kapcsolatban. Vizsgáltuk a program megvalósulásának mértékét, a tanárok hozzáállását a program megvalósítása során, valamint értékelni igyekeztünk a vizsgarendszer hatékonyságát. Az itt kapott eredmények kiindulópontot jelentenek a képzés szervezői számára a munkafolyamatok hatékony szervezéséhez és a hallgatói igények figyelembevételéhez a következő tanévre vonatkozóan.

Kulcsszavak: pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés, felnőttképzés, hatékonyságvizsgálat

1. BEVEZETŐ

1.1. A PEDAGÓGIAI, PSZICHOLÓGIAI, MÓDSZERTANI (PPM) KÉPZÉSRŐL

A Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés olyan általános és középiskolai tanárok számára kerül megszervezésre, akik egyetemi tanulmányaik folyamán nem hallgattak pedagógiai, pszichológiai, módszertani tárgyakat, de szakirányú végzettségüknél fogva általános vagy középiskolai szaktanárként dolgoznak. A képzés hozzájárul az általános és középiskolai oktatáshoz szükséges kompetenciák fejlesztéséhez, segítve a tanári munka minőségének és hatékonyságának javítását. A program célja tanárok professzionális alkalmasságának megalapozása, mind pedagógiai és oktatáspszichológiai, mind módszertani szinten. A megszerzett ismeretek és jártasságok az oktatás és nevelés szolgálatába állítva maximálisan segítik a tanulók fejlődését. A magyar nyelven folyó képzés 30+6 kreditpont megszerzését teszi lehetővé. Összesen 30 kreditpont szerezhető a pedagógiai, pszichológiai, módszertani tárgyakból, és 6 kreditpont a szakmai gyakorlat során (*Mi a PPM képzés?* 2017).

A két féléves képzés kötelező, kötelezően választható és választható tantárgyak és tanítási gyakorlat köré szerveződik. A pedagógiai és pszichológiai jellegű tantárgyak a kötelező és a kötelezően választható tárgyak keretein belül valósulnak meg. A kötelező tantárgyak 4-4 ECTS kreditpontot, a kötelezően választható tantárgyak 4, 3, illetve 2 ECTS kreditpontot érhetnek. A módszertani tantárgyak választható tárgyak formájában kerültek meghirdetésre, és 4, 3 vagy 2 kreditpontot érhetnek. A hat pontot érő pedagógiai gyakorlatra a képzés második félévében kerül sor.

A pedagógia tantárgycsoporton belül a következő tantárgyak megvalósítására kerül sor: *Bevezetés a pedagógiába (K)*, *Bevezetés a didaktikába (K)*,

Neveléstudomány (KV), Didaktikai rendszerek (KV), Hátrányos helyzetű tanulók integrációja (KV).

A pszichológia tantárgycsoportba tartozó tantárgyak: *Bevezetés a pszichológiába (K), Bevezetés a pedagógiai pszichológiába (K), Fejlődéslélektan (KV), Oktatáslélektan (KV).*

A választható tantárgyak első csoportja (egy tárgyat kell választani): *Oktatásinformatika, Oktatástechnológia.*

A választható tantárgyak második csoportja – szak módszertanok (egy tárgyat kell választani): *Anyanyelvi tantárgy-pedagógia, A matematikatanítás módszertana, A környezetismeret-tanítás módszertana, A testnevelés tanításának módszertana, A zeneoktatás módszertana, Az idegen nyelv tanításának elméleti alapjai – angol nyelv, Az idegen nyelv tanításának gyakorlati alapjai – angol nyelv, Az idegen nyelv tanításának elméleti alapjai – német nyelv, Az idegen nyelv tanításának gyakorlati alapjai – német nyelv, A vizuális kultúra módszertana, Szerb mint nem anyanyelv és irodalom tanításának módszertana (PPM: Képzési struktúra, 2017).*

1.2. MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Napjainkban egyre több szervezet ismeri fel, hogy piacon maradásának szükséges velejárója, hogy kiépítse saját minőségbiztosítási rendszerét, amely támogatja a folyamatos fejlesztést. Mindez megfigyelhető a felsőoktatásban is (Kozma 2013).

A tanítóképzés során megvalósított minőségbiztosítás kérdését már a 2000-ben elfogadott lisszaboni direktívák is hangsúlyozták. Az oktatási és képzési rendszerek hatékonyságának növeléséhez elengedhetetlen az önértékelési rendszer kiépítése tanítóképzésben (Mihály 2006). A törvényi rendelkezések alapján minden felsőoktatási intézménynek ki kell építenie saját minőségbiztosítási rendszerét. Ennek keretében az intézménynek minőségfejlesztési programot kell készíteni, és ebben meg kell határoznia az intézmény működésének folyamatait, a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési feladatok végrehajtását, valamint az oktatói munka hallgatói véleményezésének rendjét (Kozma 2013).

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar minőségbiztosítási rendszere az önértékelésen és a hallgatók kérdőíves vizsgálatán, valamint a belső és külső értékeléseken alapul. A folyamatot a következő törvényi rendelkezések szabályozzák: a felsőoktatásról szóló törvény (*Službeni glasnik R. S. 2005/76 – A Szerb Köztársaság Hivatalos Lapja 2005/76*) 15. és 17. szakasza, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar szervezéséről és működéséről szóló dokumentumának 108. szakasza, a Kar minőségellenőrzésről

és önértékelésről szóló szabályzatának 7. szakasza, valamint a Kar hallgatói körében végrehajtott kérdőíves felmérésre vonatkozó szabályzat.

Az önértékelési rendszer megfelel az európai felsőoktatási szabványoknak és irányelveknek, amelyeket 2005-ben a bolognai folyamat tagországainak minisztériumai elfogadtak (HEA 2005), különös hangsúlyt fektetve a tudományos-kutatói és a szakmai munkára, valamint a technológiai fejlesztésre és a tudás átadására. A hallgatói kérdőív egy fajta közvélemény-kutatásként is tekinthető, amely által a hallgatók véleményezik az előadó tanár és a tanársegéd oktatási munkáját, minősítik a tanulmányi osztályon dolgozók tevékenységét, valamint véleményt nyilváníthatnak a tanulmányok szervezéséről, az oktatási feltételekről, amelyek közvetetten vagy közvetlenül befolyásolják a tanulmányok minőségét (*Pravilnik* 2008; *Strategija* 2008).

2. A PEDAGÓGIAI, PSZICHOLÓGIAI, MÓDSZERTANI (PPM) KÉPZÉS HATÉKONYSÁGVIZSGÁLATA

2.1. A KUTATÁS CÉLJA

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar minőségellenőrzési munkájának keretein belül megvizsgáltuk a PPM kurzus hallgatóinak véleményét a képzés hatékonyságáról. A vizsgálat célja az volt, hogy megismerjük a hallgatók véleményét a képzés szerkezetével, a tantárgyak és a megszerzett ismeretek hatékonyságával, valamint a tanítás folyamatának kivitelezésével kapcsolatban. Vizsgáltuk a program megvalósulásának mértékét, a tanárok hozzáállását a program megvalósítása során, valamint értékelni igyekeztünk a vizsgarendszer hatékonyságát.

2.2. HIPOTÉZISEK

H1: A résztvevők elégedettek a PPM kurzus tantervének felépítésével és megvalósításával.

H2: A résztvevők pozitívan pontozzák a PPM kurzushoz kapcsolódó vizsga- és értékelési rendszert.

H3: A résztvevők pozitívan értékelik az oktatók munkáját a PPM kurzus megvalósítása során.

2.3. MÓDSZER

A kutatás a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon minden félévben rendszeresen megvalósuló, az önértékelési rendszer részét képező felmé-

rés során történt, a PPM kurzus végén. A hallgatók véleményének vizsgálatára egy online kitölthető, összesen 16 kérdést tartalmazó kérdőívet alkalmaztunk. Az első 15 kérdés hatfokú Likert-skálaként működött. A megkérdezettek 5-től 10-ig terjedő skálán értékelhették az egyes állításokat. Az 5-ös érték a teljes mértékben elégedetlen, a 10-es érték pedig a teljes mértékben elégedett kategóriát jelentette. Az utolsó egy nyílt végű kérdés volt, amelyben arról kérdeztük a résztvevőket, hogy miért választották a PPM kurzust.

A PPM kurzus tantervének vizsgálatára vonatkozó kérdések a következők:

Ismert-e Ön előtt az oktatási program célja és kimenetele?

Az oktatási programban a tantárgyak logikusan, felesleges tartalmi átfedések nélkül kapcsolódnak egymáshoz.

Hisz-e abban, hogy a megszerzett tudás és készségek (az oktatási program kimenetele) a tanulmányok végeztével szakmai sikert biztosítanak?

Az oktatás ösztönzi a gondolkodást és a megszerzett ismeretek alkalmazását.

Elégedett a gyakorlati oktatás megszervezésével és a pedagógiai gyakorlattal.

A vizsgarendszer értékelésére vonatkozó kérdések:

A hallgatók a szemeszter elején tudomást szereznek a vizsgáztatás és az osztályzás módjáról.

Az osztályozás szempontjai és szabályai világosak.

A vizsgáztatás módja megegyezik minden hallgató esetében.

A hallgató munkáját és tudását korrekt módon értékelik.

Az oktatók munkájának értékelésére vonatkozó kérdések:

A tanár világosan ismerteti a tárgy célját, tartalmát, a teljesítési követelményeket.

A tanár kezdeményezi a hallgatók részvételét a tanítás folyamatában.

A tanár hasznos információkat ad a hallgatóknak munkájukról (szemináriumi munkák, gyakorlatok, egyéb aktivitások utáni értékeléseken).

A tanár válaszol a hallgatók kérdéseire és figyelembe veszi a hallgatók megjegyzéseit.

Értékeli, mennyire korrekt a tanár viszonya a hallgatókkal!

Osztályozza a munka szervezetségét az előadásokon ill. gyakorlatokon!

Nyílt végű kérdés:

Kérem, foglalja össze, milyen megfontolásból jelentkezett a PPM kurzusra, és milyen tartalmakat, fejlesztő hatást, segítséget vár el a kurzustól, amelyet hasznosítani tud későbbi munkája során.

2.4. MINTA

A vizsgálatban a PPM kurzusra beiratkozott hallgatók teljes mintája részt vett. A 2017/2018-as tanévben először meghirdetett kurzusra összesen 14-en jelentkeztek.

A minta háttéradatai

Nem: A résztvevők közül többségében, 9-en (64%) nők, 5-en (36%) pedig férfiak.

Életkor: Életkorukat tekintve a legtöbben, 6-an (43%) a 31–35 éves korosztályba tartoznak, 4-en (29%) a 36–40 éves korosztályból került ki. 2–2 résztvevő (14–14%) a 26–30-as, illetve a 46–50-es korosztályból való (1. táblázat).

1. táblázat: A résztvevők életkora		
életkor	N	%
26–30	2	14
31–35	6	43
36–40	4	29
46–50	2	14
Összesen	14	100

Középiskolai végzettség: A résztvevők közül 6-an gimnáziumot fejeztek be. Három résztvevő politechnikai középiskolát végzett, három közgazdaságit, ketten pedig mezőgazdasági középiskolát.

Felsőfokú végzettség: A résztvevők közül 9-en természettudományi végzettséggel rendelkeznek. Három résztvevő állatorvosi, illetve állattenyésztő végzettséggel, kettő élelmiszeripari, kettő pedig matematikai végzettséggel, egy résztvevő építőmérnöki, egy pedig gépészeti végzettséggel rendelkezik. Négyen közgazdasági egyetemet végeztek, egy résztvevő pedig angol szakon fejezte be az egyetemet (2. táblázat).

2. táblázat: A résztvevők felsőfokú végzettsége	
végzettség	N
közgazdasági	4
állatorvosi/állattenyésztési	3
élelmiszeripari	2
matematikai	2
építőmérnöki	1

gépészeti	1
angol nyelv	1
Összesen	14

Mesterképzés: A résztvevők közül 10-en rendelkeznek mesterfokú végzettséggel, 4-en nem.

Dolgozott-e az eredeti szakmájában? A résztvevők közül 9-en dolgoztak az eredeti szakmájukban is, 5-en csak tanárként. A szakmájukban is dolgozók az eredeti szakmát is piacképesnek érzik, a csak tanítóként dolgozók nem.

Hányadik osztályban tanít? A résztvevők közül 6-an tanítanak alsó tagozaton, 3-an felső tagozaton, 2-en középiskolában, egy résztvevő pedig egyéb csoportokban.

2.5. AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

2.5.1. A PPM kurzus tantervének vizsgálatára vonatkozó eredmények

A résztvevők a tanterv felépítésére vonatkozó kérdésre 9,31 átlagpontot adtak az 5-től 10-ig terjedő értékelési skálán (3. táblázat). Az oktatási program céljával és kimenetével kapcsolatos elégedettség 9,5-ös, a tartalmi elemek logikus felépítésének értékelése pedig 9,29-es értéket kapott. A tanterv hatékonyságát 9,39 pontra értékelték a megkérdezettek. A tanultak hasznosíthatóságát 9,29 pontra, a megszerzett ismeretek alkalmazhatóságát 9,21 pontra, a gyakorlati ismeretek átadását pedig 9,43 pontra értékelték. A gyakorlati oktatással voltak a leginkább elégedettek a hallgatók az összes vizsgált szempontot illetően a tantervre vonatkozóan.

3. táblázat: A PPM kurzus tantervének hatékonysága		
szempontok	átlag	szórás
A tanterv felépítése	9,31	0,9
1. célok és kimenetel	9,50	0,5
2. tartalom	9,29	0,9
A tanterv hatékonysága	9,39	0,5
3. hasznos tudás és készségek	9,29	1,1
4. gondolkodási és alkalmazási képességek	9,21	0,9
5. gyakorlati oktatás	9,43	0,8
Teljes tantervskála	9,34	0,6

A tantervvel kapcsolatos összes kérdés átlagát tekintve 9,34-es átlagpontot mértünk. Ezt azt jelenti, hogy a PPM kurzuson részt vevő hallgatók a nagyon elégedett és a teljes mértékben elégedett minősítéssel értékelték a kurzus tantervét. Az eredmények alátámasztják a H1-es hipotézisben foglaltakat.

2.5.2. A vizsgarendszer értékelésére vonatkozó eredmények

A vizsgáztatás rendszerével kapcsolatban a hallgatók 9,64 pontot adtak a vizsgáztatás és értékelés rendszerének ismertetésére vonatkozóan (4. táblázat). Az osztályozás szabályainak milyenségét 9,36 pontra értékelték. A követelményeket ugyancsak egységesnek találták a hallgatók, 9,43 ponttal értékelték ezt a szempontot. Az értékelés korrektsége a legmagasabb pontszámot kapta a kategórián belül, 9,86 átlagpontot.

A teljes skála tekintetében 9,57 pontot mértünk. A hallgatók az eredmények alapján a tanterv felépítéséhez hasonlóan szintén a nagyon elégedett és a teljes mértékben elégedett kategóriák közé sorolták a PPM kurzus vizsgarendszerét. Az eredmények alapján a H2-es hipotézis is bizonyítást nyert.

4. táblázat: A PPM kurzus vizsgarendszerének értékelése		
szempontok	átlag	szórás
célrendszer ismertetése	9,64	0,4
egyértelmű szabályok	9,36	0,9
egységes követelmények	9,43	0,7
korrekt értékelés	9,86	0,5
teljes skála	9,57	0,4

2.5.3. Az oktatók munkájának értékelésére vonatkozó eredmények

A hallgatók minden szempontot stabilan 9,5 átlagpont fölött értékelték az oktatók munkájának minősítése során a PPM kurzust illetően. Legmagasabb pontszámot a tantárgy céljának, tartalmának és a követelményrendszernek az ismertetése kapta. De a hallgatóknak a tanítási folyamatba történő bevonása, amit a legalacsonyabb pontszámmal értékelték, szintén nagyon magas, 9,76-os átlagpontot kapott. A teljes skálát 9,86-ra értékelték a hallgatók (5. táblázat). A vélemények tehát a nagyon elégedett és a teljes mértékben elégedett között helyezkednek el az oktatók munkájának értékelése tekintetében is. A H3-as hipotézis ezzel bizonyítottnak tekinthető.

5. táblázat: Az oktatók munkájának értékelése a PPM kurzus során		
szempontok	átlag	szórás
célok egyértelmű ismertetése	9,91	0,2
a hallgatók részvétele a tanítás folyamatában	9,76	0,5
pontos utasítások, világos értékelés	9,82	0,3
hallgatók véleményének figyelembevétele	9,88	0,4
tanár és hallgatók közötti kapcsolat	9,94	0,2
a munka szervezettsége	9,88	0,4
teljes skála	9,86	0,2

2.5.4. A PPM kurzusra történő jelentkezés indítékai

A kurzus résztvevői a következő véleményeket fogalmazták meg – a teljesség igénye nélkül – arra vonatkozóan, hogy miért jelentkeztek a képzésre, és mit várnak el a kurzustól:

„Bár szakvizsgával rendelkezem már, de eredeti egyetemi tanulmányaim során soha nem tanultam pedagógiát és pszichológiát. Ezen szakterületen lévő tudásomat szeretném elmélyíteni.”

„Kötelességtudatból főleg. Jó óraszerkezet kialakítása, az optimális tananyag mennyiségének meghatározása. Megtanulni, motiválni a tanulókat az internet függőség korában. Optimális távolságtartás bemérése mind a szülők mind a tanulók irányába.”

„Módszertani és pedagógiai ismereteket szeretnék szerezni, mivel ezekkel nem rendelkezem, de elengedhetetlen tartom a tanári pálya folytatásához.”

„A PPM képzésre maga a képzés és a vizsgázási lehetőség miatt jelentkeztem, mivel a közeljövőben szeretném megszerezni az államvizsgát, aminek ezek a vizsgák az előfeltételei.”

„A kurzusra azért jelentkeztem, mert ez szükséges ahhoz, hogy olyan tudás birtokába jussak, amelyek segítik a mindennapi munkámat.”

„Többször szembe találtam magamat a problémával, hogy nem hallgattam PPM tantárgyakat az egyetemen.”

„Hamarosan alkalmam nyílik az oktatásban elhelyezkedni és bízom benne, hogy a képzés segítségével a módszertani kompetenciáim fejlődnek majd, valamint a tanulmányaimból hiányzó pedagógiai és pszichológiai tudásra is szert tehetek, amely elengedhetetlen az oktatásban.”

„Jó tanároktól tudok tudást elsajátítani és jobban felkeltheti az érdeklődésemet a tanári pálya iránt.”

AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA

A hallgatók véleménye alapján a PPM kurzus hatékonyságát vizsgáló mindhárom kérdéscsoportban kimagasló eredményeket kaptunk. Mindhárom, a kutatás elején megfogalmazott hipotézisünk bizonyítást nyert.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon meghirdetett Pedagógia, pszichológia, módszertan képzés tanterve megfelelő felépítésű és hatékonyságú, a vizsga- és értékelési rendszer megfelelően működik, az oktatók pedig magas színvonalú munkát végeznek a megkérdezett hallgatók véleménye alapján.

Az eredmények alátámasztják a kurzus alapvető célkitűzéseinek megvalósulását. A PPM tanfolyam tartalmának és a hallgatói igényekhez alkalmazkodó szervezési módjának jövőbeni fejlesztése a kimagasló eredmények ellenére is feltett szándéka a szervezőknek. Ezzel együtt azonban elmondhatjuk, hogy sikerült olyan programot kialakítani, amely több szempontból is hozzájárul a szakmai tudásuk mellett egyéb tanári kompetenciáikat is fejleszteni kívánó pedagógusok továbbképzéséhez, eredményeik javításához.

IRODALOMJEGYZÉK

- HEA – *Osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju*. Evropska iskustva i prakse. Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta. Forrás: <http://bit.ly/2dDfAiG> (Utolsó letöltés: 2018. március 10.)
- KOZMA Tímea 2013. *A minőségbiztosítás szerepe és fejlesztése a felsőoktatási intézményekben és annak hallgatói értelmezése a gyakorlatban*. Doktori (PhD-) értekezés. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- MIHÁLY Ildikó 2006. *A minőségbiztosítás helyzete az európai tanárképzés gyakorlatában. Új pedagógiai szemle*, 56 (9), 93–98.
- Mi a PPM képzés?* Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés tanárok részére, magyar nyelven. MTTK, 2017. Forrás: <http://bit.ly/2FrB6H6> (Utolsó letöltés: 2018. március 10.)
- Képzési struktúra*. Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés. MTTK, 2017. Forrás: <http://bit.ly/2FDj6ZE> (Utolsó letöltés: 2018. március 10.)
- Pravilnik o sistemu kvaliteta i samovrednovanju Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici*. 2008. Forrás: <http://bit.ly/2tRyTzc> (Utolsó letöltés: 2018. március 10.)
- Zakon o visokom obrazovanju*. Službeni glasnik Republike Srbije br. 76/2005. Forrás: <http://tesla.pmf.ni.ac.rs/akta/ZAKON.pdf> (Utolsó letöltés: 2018. március 10.)
- Strategija obezbeđenja kvaliteta Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici*. 2008. Forrás: <http://bit.ly/2pafrbw> (Utolsó letöltés: 2018. március 10.)

The Efficiency Analysis of the Pedagogical-psychological-methodological (PPM) Training

The Pedagogical-psychological-methodological (PPM) Training is organized for primary and secondary school teachers who during their university studies did not attend any pedagogical, psychological or methodological courses, however, due to their professional qualifications, work as primary or secondary school teachers of specific subjects. The training contributes to the development of teacher competences required in primary and secondary school education in order to maximize the quality and efficiency of pedagogical performance.

The students attending the training were also participating in the faculty's regular quality control survey. The purpose of the research was to reveal the opinions of students regarding the structure of the training, the efficiency of courses and the acquired knowledge as well as the realization of the teaching process. The extent of program realization, the attitude of lecturers and the efficiency of the examination system were tested. The research results provide the organizers of the training with direct assessment of the program with the purpose of increasing the efficiency of the work process and adjusting to student requirements during the organization of future trainings.

Keywords: pedagogical-psychological-methodological training; adult education; efficiency analysis

Procena efikasnosti pedagoškog, psihološkog i metodološkog obrazovanja (ppm)

Pedagoška, psihološka i metodološka (PPM) obuka je organizovana za učitelje osnovnih i srednjih škola koji tokom studija nisu imali priliku da slušaju pedagoške, psihološke ili metodološke predmete, međutim, zbog svoje profesionalne kvalifikacije rade kao nastavnici stručnih predmeta u osnovnim ili srednjim školama. Obuka doprinosi razvoju kompetencija potrebnih za osnovno i srednje obrazovanje, pomažući u poboljšanju kvaliteta i efikasnosti rada nastavnika. Studenti koji su učestvovali u obuci bili su uključeni u redovnu kontrolu kvaliteta na fakultetu. Svrha istraživanja bila je da se upoznamo sa mišljenjem studenata o strukturi obuke, o efikasnosti predmeta i stečenih znanja, kao i o sprovođenju nastavnog procesa. Ispitali smo stepen implementacije programa, odnos nastavnika u toku implementacije programa i trudili smo se da ocenimo efikasnost sistema ispitivanja. Dobijeni rezultati predstavljaju polaznu tačku za organizatore obuke da bi

efikasno organizovali radne procese, kao i da bi uzeli u obzir potrebe studenata vezano za narednu akademsku godinu.

Ključne reči: pedagoška, psihološka, metodološka obuka, obrazovanje odraslih, testiranje efikasnosti

Beérkezés időpontja: 2018. 10. 02.

Elfogadás időpontja: 2019. 01. 31.

Major Lenke

· Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
· major.lenke@magister.uns.ac.rs

Kovács Elvira

· Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
· elvira.kovacs@yahoo.com

Pintér Krekity Valéria

· Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
· valeria.krekic@magister.uns.ac.rs

A SZABADKAI MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR TANTERVÉNEK VÁLTOZÁSA A KEZDETEKTŐL NAPJAINKIG¹

*Changes in the Curriculum of the Hungarian Language Teaching
Training Faculty in Subotica from the Beginning to the Present*

*Promene u nastavnom planu pedagoškog fakulteta na mađarskom jeziku
od samih početaka do danas*

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának 2006-os megalakulása a nagy hagyományokra visszatekintő szabadkai tanítóképzés fontos mérföldköve. Vajdaságban ez az egyetlen olyan felsőoktatási intézmény, ahol teljes egészében magyar nyelven folyik az oktatás. Az intézményben alapfokú (BA) és mesterképzés (MA) folyik okleveles óvodapedagógus és okleveles tanító szakon, jelenleg öt tanszéken belül. A Kar tantervében megalakulása óta több ízben is eszközöltek változtatásokat az oktatás színvonalának javítása és a hallgatói igényeknek való megfelelés céljából.

¹ A munka a Tartományi Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkárság 2018-as, A Nemzeti Kisebbségek Tudományos Kutatási Projektjének része. A projekt száma: 142-451-2681/2018-01.

Vizsgálatunkban bemutatjuk és összehasonlítjuk az alapképzésre vonatkozó, a tanító és óvodapedagógus szakon létrejött egyes tanterveket, megvizsgáljuk a tantárgyak számának változását, a kötelező és választható tantárgyak arányát, az alapozó, általános műveltséget adó, valamint a pedagógiai és módszertani szaktantárgyakat. A változások nyomon követése mellett felmértük hallgatóink véleményét is az egyes tantervekkel kapcsolatban a 2010/2011-es és a 2016/2017-es tanévek közötti időszakra vonatkozóan. A hallgatói vélemények változását a tantervek változásának függvényében is megvizsgáltuk.

Kulcsszavak: tanítóképzés, tantervelemzés, hallgatói vélemények

1. BEVEZETŐ

1.1. AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KARA ELŐDEINEK TANTERVE

A 18. században négyéves volt az oktatás Szabadkán, kötelező (hittan, anyanyelv, német és latin) és rendkívüli tantárgyakat (nemzeti történelem, topográfia, rajz, zene) tanulhattak a felvételt nyerő tanulók. A tanítói tanfolyamokon módszertant, anyanyelvet, német/latin nyelvet, számtant, szépírást, rajzot és zenét tanultak (Dévavári 2016).

Abban az időben a gyakorlatok tizennégy nap megfigyelésből és nyolc nap önálló munkából álltak, ahol azt bizonyították a leendő tanítók, hogy alkalmasak e hivatás betöltésére. Tíz évig általános tanterv alapján működött a tanítóképzés, majd később négyéves képzési formában.

Az elméleti oktatás mellett nagy hangsúlyt fektettek a gyakorlati készségek fejlesztésére. Az akkori tanterv a következő képet mutatta évfolyamonként:

Az első osztály tárgyai: hittan, illemtan, magyar nyelv és irodalom, német nyelv, mennyiségtan, földrajz, történelem, természetrajz, rajz, szépírás, ének-zene, kézimunka, testgyakorlás.

A másodév tárgyai: hittan, magyar nyelv és irodalom, német nyelv, mennyiségtan, mérés- és földrajz, természetrajz, rajz, szépírás, ének-zene, kézimunka, testgyakorlás.

A harmadév tárgyai: hittan, nevelés- és történelem, magyar nyelv, német nyelv, mennyiségtan, mérés- és földrajz, természettan, vegytan és ásványtan, természetrajz, rajz, ének-zene, kézimunka, testgyakorlás.

A negyedév tárgyai: hittan, neveléstörténet, magyar nyelv, német nyelv, mennyiségtan, mérés- és történelem, alkotmánytan, természettan, szerves vegyészet, háztartás- és gazdaságtan, rajz, ének-zene, kézimunka, testgyakorlás.

Az 1904/1905-ös tanévtől került előtérbe a módszertan elsajátítása és alkalmazása. A Pedagógiai Akadémia első évfolyamán alapozó tantárgyak voltak, míg a másodikon szakmódszertanok, a IV. szemeszterben pedig kizárólag gyakorlatok folytak (Czékus 2016).

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar elődje a Zombori Tanítóképző Kar Szabadkai Kihelyezett Tagozata volt. A szabadkai tanítóképző 2006-os megalakulásakor a zombori kar programja alapján kezdte meg működését, és csak a következő tanévtől kezdődően tért át a saját tanterv bevezetésére (Máriás 2006).

1.2. AZ MTTK JELENLEGI KÉPZÉSI RENDSZERÉNEK ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán BA és MA képzés folyik, mindkét szinten egyaránt képzünk okleveles tanítókat és okleveles óvodapedagógusokat. A BA képzés nyolc, az MA képzés két féléven keresztül tart. A képzés nyelve mind a négy szakon magyar.

Az alapképzés esetében heti 26 órát irányoz elő a program. Egy-egy szemeszterben 30 ECTS pontot gyűjthetnek össze a hallgatók. Az alapképzés összpontszáma 240 ECTS pont, a mesterképzés összpontszáma 60 ECTS pont (Oktatási Program: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2018).

2. AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KARA TANTERVÉNEK ÖSSZEHAONLÍTÓ VIZSGÁLATA

2.1. AZ MTTK 2008 ÉS 2018 KÖZÖTTI TANTERVEINEK ÖSSZEHAONLÍTÁSA

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2006-os megalakulását és az első tanterv 2007/2008-as tanévben történő megírását követően először a 2012/2013-as tanévben került sor a tanterv átdolgozására. Ezt követően a 2013/2014-es, a 2014/2015-ös, majd legutóbb a 2017/2018-as tanévben változott a tanterv.

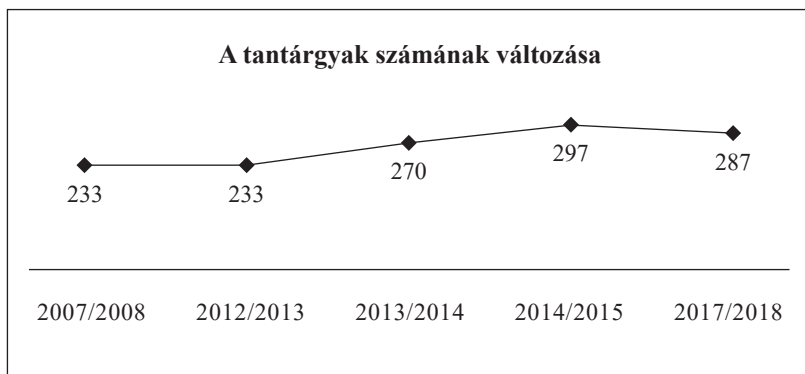
2.1.1. A tanító- és óvóképző szakok tantárgyainak összehasonlítása

A vizsgált tantervekben az első és a második változatban (2007/2008 és 2012/2013) nincs különbség a tantárgyak számát illetően egyik szak esetében sem. Az első két tantervben az első félévben 123, a második félévben

110 volt a tantárgyak száma (a kötelező és választható tantárgyak összesen). A következő három változat mindegyike tartalmaz változást a tantárgyak számában, az első két tantervhez viszonyítva növekvő tendenciában. A harmadik kiadástól kezdődően mindegyik változatban más-más a tantárgyak aránya évenként, szakonként és évfolyamonként is (1. táblázat).

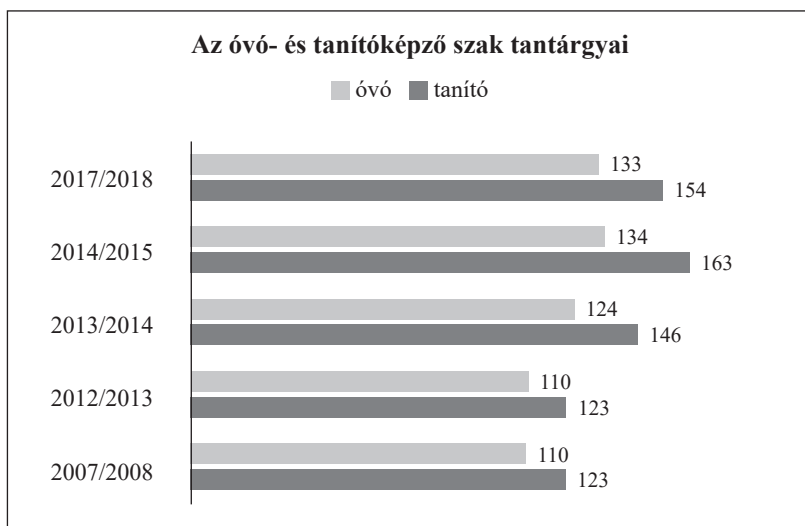
1. táblázat: A tanító- és óvóképzős tárgyak számának változása évfolyamonként											
		2007/2008		2012/2013		2013/2014		2014/2015		2017/2018	
		tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó
1. évfolyam	1. félév	10	10	10	10	11	11	11	11	11	11
	2. félév	15	13	15	13	18	15	18	15	17	15
2. évfolyam	1. félév	17	14	17	14	18	16	18	16	17	17
	2. félév	17	14	17	14	19	16	25	18	23	20
3. évfolyam	1. félév	14	14	14	14	17	15	19	17	19	17
	2. félév	16	13	16	13	21	17	23	18	22	17
4. évfolyam	1. félév	22	20	22	20	26	20	31	23	28	21
	2. félév	12	12	12	12	16	14	18	16	17	15
Összesen		123	110	123	110	146	124	163	134	154	133
		233		233		270		297		287	

A tantárgyak számának változását az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A tantárgyak számának változása tantervenként

A tanító- és óvóképző szak tantárgyainak összehasonlítása során megfigyelhető, hogy az okleveles tanító szakon minden tantervi változatban több tantárgy fordul elő, mint az okleveles óvodapedagógus szakon. A tantárgyak számának változása azonban mindkét szakon egyforma arányban történik. A változásokat a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra: Az óvó- és tanítóképző szak tantárgyaitak száma az egyes tantervekben

2.1.2. A tanító- és óvóképző szakok kötelező és választható tantárgyaitak összehasonlítása

A tantárgyak számának módosulása főként a választható tantárgyak változásának köszönhető. A kötelező tantárgyak száma nagyjából egyforma arányban jelenik meg az egyes tantervekben. Az első két tantervben egyaránt 108 volt a számuk, majd 101, 102, az utolsó tantervben pedig 111 (2. táblázat).

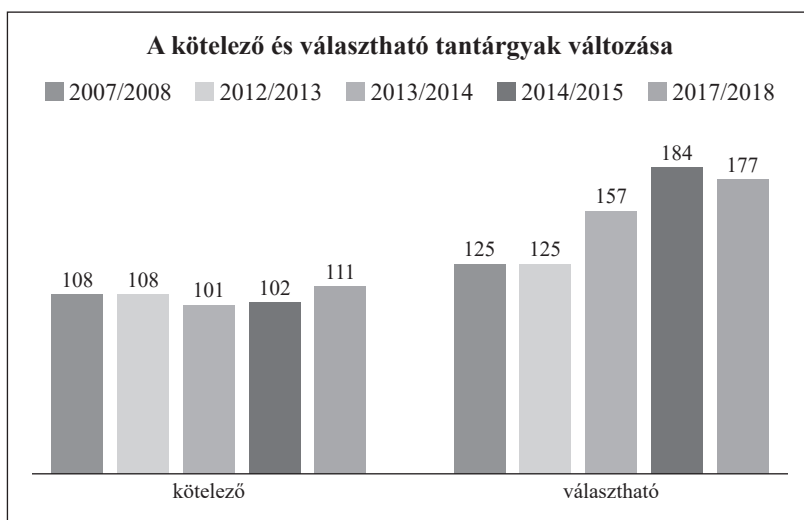
2. táblázat: A kötelező tárgyak változása évfolyamonként										
	2007/2008		2012/2013		2013/2014		2014/2015		2017/2018	
	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó
1. évfolyam	13	13	13	13	13	13	14	13	13	13
2. évfolyam	13	13	13	13	14	13	14	13	14	15
3. évfolyam	13	13	13	13	12	12	12	12	13	13
4. évfolyam	15	15	15	15	12	12	12	12	15	15
összesen	54	54	54	54	51	50	52	50	55	56
	108		108		101		102		111	

A választható tantárgyak száma az első két tantervet követően jelentősen növekedett, 125-ről előbb 157-re, majd 184-re. Az utolsó, érvényben lévő tantervben 177 a választható tantárgyak száma (3. táblázat).

3. táblázat: A választható tárgyak változása évfolyamonként

	2007/2008		2012/2013		2013/2014		2014/2015		2017/2018	
	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó
1. évfolyam	12	10	12	10	15	12	15	12	15	12
2. évfolyam	21	15	21	15	22	18	28	20	26	22
3. évfolyam	17	14	17	14	25	19	29	22	28	21
4. évfolyam	19	17	19	17	27	19	34	24	31	22
összesen	69	56	69	56	89	68	106	78	100	77
	125		125		157		184		177	

A kötelező és a választható tantárgyak számának változását évfolyamonként az egyes tantervekben a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: A kötelező és választható tantárgyak számának változása

2.1.3. A tanító- és óvóképző szakok tantárgyainak összetétele

A tantervben a kötelező és a választható tantárgyak jellege is különböző tudományterületekhez kötődik.

A kötelező tantárgyak *általánosan művelő tárgyak* (például történelem, matematika, pszichológia, magyar nyelv és irodalom stb.), *pedagógia jellegű alapozó tantárgyak* (általános pedagógia, nevelésméлет, didaktika, családpedagógia, óvoda- és iskolapedagógia), illetve *módszertani jellegű*, a gyakorlati oktatást megalapozó tantárgyak (szakmódszertanok) lehetnek (4. táblázat).

A különböző tantervekben nincs lényeges különbség a kötelező tárgyakat tekintve. Számukban és arányukban is változatlanok az első tanterv óta. Néha egy-egy tantárgy átcsoportosításra került az egyes évfolyamok között, de ez a változtatás nem tekinthető számottevőnek. Ugyanígy nincs lényeges különbség a tanító és óvodapedagógus szak tantárgyainak összetételében.

Az általánosan művelő tárgyakat főként az első és a második évfolyamon tanulják a hallgatók. A pedagógiai alapozó tantárgyak tanítására az első három tanévben kerül sor. A szakmódszertanok közül néhány általános módszertani tárgy mellett a tanítóképzősök a *magyar nyelv és irodalom tanításának módszertana*, a *matematikatanítás módszertana*, a *természet- és társadalomismeret tanításának módszertana*, a *testnevelés tanításának módszertana*, a *zenekultúra tanításának módszertana*, valamint a *képzőművészeti kultúra tanításának módszertana* tárgyakat hallgatják. Az óvóképzősöknél a *beszédfejlesztés módszertana*, az *elemi matematikai fogalmak kialakításának módszertana*, a *környezetismeret módszertana*, a *testnevelés tanításának módszertana*, a *zenei nevelés módszertana* és a *képzőművészeti nevelés módszertana* tárgyak jelennek meg. A harmadik évben a módszertanok elméleti óráinak megvalósítására kerül sor, a gyakorlati órák pedig mikrotanítás formájában zajlanak a mentortanárok irányításával. A negyedik évben kerül sor mindkét szakon a gyakorlati képzésére, amely a Kar gyakorlóiskolaiban és óvodáiban valósul meg. A negyedéves módszertangyakorlatok formája az óraszámok tekintetében nem változott a Kar megalakulása óta.

4. táblázat: A kötelező tantárgyak jellege évfolyamonként											
		2007/2008		2012/2013		2013/2014		2014/2015		2017/2018	
		tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó
1. évf.	ált. művelő	10	9	10	10	10	9	10	9	10	9
	pedagógiai	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4
	módszertani	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. évf.	ált. művelő	9	9	8	8	9	8	8	6	7	8
	pedagógiai	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5
	módszertani	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
3. évf.	ált. művelő	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
	pedagógiai	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2
	módszertani	9	10	9	10	8	9	8	9	8	9
4. évf.	ált. művelő	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	pedagógiai	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	módszertani	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
Összesen		54	54	54	54	54	53	53	52	53	54

A választható tantárgyak különböző szempontokból szervezett tantárgycsoportonként kerülnek meghirdetésre. Egy-egy tantárgycsoporton belül minden évfolyamon két, három vagy négy tantárgy kerül meghirdetésre, ebből választhatnak egyet-egyet a hallgatók. A választható tantárgyak tartalmuk alapján a következő csoportokba sorolva szerepelnek az egyes tantervekben:

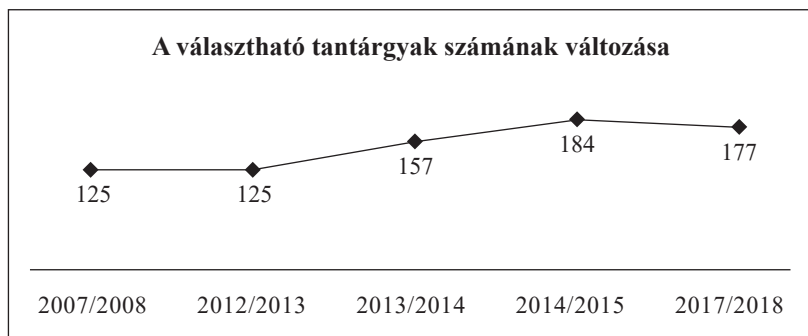
- *általános művelődési tantárgyak;*
- *tudományos, illetve művészeti szaktantárgyak;*
- *elméleti-módszertani tárgyak;*
- *szakmai-applikatív tantárgyak;*
- *kötelezően választható tantárgy: testnevelés, illetve kórus, amely tantárgyak az első tanévben kerülnek meghirdetésre.*

Az egyes választható tantárgyak száma változik a különböző tantervekben, de a csoportosításuk és elosztásuk hasonló mintázatot követ (5. táblázat).

5. táblázat: A választható tantárgyak jellege évfolyamonként											
		2007/2008		2012/2013		2013/2014		2014/2015		2017/2018	
		tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó	tanító	óvó
1. évf.	általános művelődési	6	5	6	5	8	7	8	7	8	7
	tudományos/művészeti	4	3	4	3	4	2	4	2	4	2
	elméleti-módszertani	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	szakmai-applikatív	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	kötelezően választható	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
2. évf.	általános művelődési	8	7	8	7	9	8	13	10	11	10
	tudományos/művészeti	9	6	9	6	10	7	12	7	12	9
	elméleti-módszertani	4	2	4	2	3	3	3	3	3	3
	szakmai-applikatív	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. évf.	általános művelődési	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	tudományos/művészeti	6	5	6	5	7	6	9	7	9	7
	elméleti-módszertani	5	4	5	4	8	6	10	8	8	6
	szakmai-applikatív	6	5	6	5	10	7	10	7	11	8
4. évf.	általános művelődési	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2
	tudományos/művészeti	8	7	8	7	13	8	14	8	13	8
	elméleti-módszertani	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	szakmai-applikatív	9	8	9	8	11	9	17	14	15	12
Összesen		69	56	69	56	89	68	106	78	100	77
		125		125		157		184		177	

Az általános művelődési tárgyak többsége az első és a második tanévben kerül meghirdetésre. Az első évben kerül sor a két kötelezően választható tantárgy meghirdetésére is. A tudományos és művészeti szaktantárgyak mind a négy tanévben előfordulnak mindkét szakon. Az elméleti-módszertani tárgyak a második és a harmadik tanévben valósulnak meg, a szakmai-applikatív tantárgyak pedig a harmadik és a negyedik tanévben. Ez a mintázat megjelenik minden vizsgált tantervben, a különbség csak az egyes csoportba tartozó tantárgyak számában van.

A választható tantárgyak változásának mintázatát a 4. ábra szemlélteti. Az ábra hasonló képet mutat, mint az 1. ábrán bemutatott diagram, amely az összes (kötelező és választható) tantárgy változását szemlélteti a vizsgált tantervekben. Ez az egyezés is mutatja, hogy a tantervek szerkezetében bekövetkező változás elsősorban a választható tantárgyak számában jelenik meg. A választható tantárgyak mennyiségének növelésével a hallgatói igényeknek, kéréseknek igyekszik megfelelni a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.



4. ábra: A választható tantárgyak számának változása a tantervekben

3. A TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐS HALLGATÓK VÉLEMÉNYE AZ MTTK TANTERVI RENDSZERÉRŐL

3.1. A KUTATÁS CÉLJA

A Tanítóképző Kar minőségellenőrzési munkájának keretein belül kértük a hallgatók véleményét a Kar tantervével kapcsolatban. Összesen 7 tanév adatait vizsgáltuk meg, a 2010/2011 és a 2016/2017-es évek közötti időszakra vonatkozóan. A hallgatók véleményezésének időszaka alatt tehát a tantervnek összesen 3 változata látott napvilágot. A hallgatói vélemények változását a tantervek változásának függvényében is megvizsgáltuk.

A kutatás célja az volt, hogy megismerjük a hallgatók véleményét a tantárgyak szerkezetével, az elméleti és gyakorlati képzés hatékonyságával és a tanítás folyamatának kivitelezésével kapcsolatban.

3.2. HIPOTÉZISEK

H1: A tanító- és óvóképzős hallgatók mind a négy évfolyama elégedett a tanterv felépítésével a teljes vizsgált időszakra vonatkozóan.

H2: A tanító- és óvóképzős hallgatók mind a négy évfolyama elégedett a tanterv hatékonyságával a teljes vizsgált időszakra vonatkozóan.

H3: A tanító- és óvóképzős hallgatók mind a négy évfolyama elégedett a tanterv megvalósításával a teljes vizsgált időszakra vonatkozóan.

H4: A tanterv változásaival párhuzamosan emelkedik a hallgatók elégedettsége a tanterv felépítésével, hatékonyságával és megvalósításával kapcsolatban.

3.3. MÓDSZER

Vizsgálatunk során az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara belső minőség-ellenőrző rendszerének részét képező, a hallgatók általi értékelés alapjául szolgáló kérdőív egy részét használtuk fel. Az eredetileg 25 kérdést tartalmazó kérdőív 8, a tantervi rendszer hatékonyságára vonatkozó tételeit emeltük ki. A kérdéseket három csoportba osztva elemeztük.

A) Az első kérdéscsoport a tanterv felépítésére vonatkozik:

A1 Ismert-e Ön előtt az oktatási program célja és kimenetele?

A2 Az oktatási programban a tantárgyak logikusan, felesleges tartalmi átfedések nélkül kapcsolódnak egymáshoz?

B) A második kérdéscsoport a tanterv hatékonyságát vizsgálja:

B1 Hisz-e abban, hogy a megszerzett tudás és készségek (az oktatási program kimenetele) a tanulmányok végeztével szakmai sikert biztosítanak?

B2 Az oktatás ösztönzi a gondolkodást és a megszerzett ismeretek alkalmazását?

B3 Elégedett a gyakorlati oktatás megszervezésével és a pedagógiai gyakorlattal?

C) A harmadik kérdéscsoport a tanterv megvalósítására vonatkozik:

C1 Az oktatási terv és az órarend már a szemeszter megkezdése előtt ismert?

C2 Az oktatás az előírt órarend szerint történik?

C3 Az oktatás gyakorlati példákat is magában foglal?

A hallgatók elégedettségüket egy 5 és 10 pont közötti skálán jelölheték, ahol az 5-ös érték az elfogadhatatlan, a 10-es érték pedig a kiemelkedő szintet jelenti. A vizsgálat anonim módon zajlott, a hallgatók pedig önkéntes alapon vehettek részt a felmérésben.

3.4. MINTA

A felmérés során a 2010/2011 és a 2016/2017-es tanévek közötti időszak adatait dolgoztuk fel. A 7 tanév alatt összesen 1858 hallgató vett részt a felmérésben (6. táblázat).

6. táblázat: A válaszadók száma tanévenként		
tanév	N	%
2010/2011	275	15
2011/2012	286	15
2012/2013	298	16
2013/2014	165	9
2014/2015	360	19
2015/2016	163	9
2016/2017	311	17
összesen	1858	100

A kérdőíveket kitöltő hallgatók a negyedik és a hatodik tanév kivételével nagyjából egyforma arányban vettek részt a vizsgálatban. A 2013/2014-es és a 2015/2016-os tanévben a teljes minta 9–9%-a vállalta a vizsgálatban való részvételt.

A mintában szereplő hallgatók 66%-a tanítóképző, 34%-uk óvóképző programban vesz részt. A szakok évfolyamonkénti eloszlását a 7. táblázat szemlélteti.

7. táblázat: Az évfolyamok és szakok megoszlása a mintában					
évfolyam	N	%	szak	N	%
első	551	30	tanító	331	60
			óvó	220	40
második	465	25	tanító	317	68
			óvó	148	32
harmadik	453	24	tanító	314	69
			óvó	139	31
negyedik	389	21	tanító	274	70
			óvó	115	30

3.5. AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

3.5.1. Hallgatói vélemények a tantervvel kapcsolatban a teljes vizsgált időszakra vonatkozóan

A hallgatók egyetlen kérdés kivételével minden esetben 8-as átlag fölött értékelték a tantervet. A második, A2 jelű kérdés esetében, amely az oktatási program logikus felépítésére vonatkozik és a tartalmi átfedésekkel kapcsolatos, 7,89-es átlagot mértünk, ami a legalacsonyabb érték a nyolc kérdés átlagát tekintve. A legjobb véleménye a hallgatóknak a B2-es jelű kérdés esetében, a tanterv hatékonyságával, konkrétan az oktatás órarend szerint történő megvalósulásával kapcsolatos. Itt 8,99-es átlagértéket mértünk.

A tanterv felépítését (A jelű kérdéscsoport) a hallgatók 8,33-ra értékelték az 5-től 10-ig terjedő skálán. A tanterv hatékonyságát (B jelű kérdéscsoport) értékelték a legmagasabb átlaggal, 8,64 ponttal. A tanterv megvalósítására vonatkozó vélemények (C jelű kérdéscsoport) 8,48-as átlagot adtak (8. táblázat). Az eredmények alapján a H1, H2 és H3 jelű hipotézis bizonyítást nyert.

8. táblázat: A tantervvel kapcsolatos vélemények a teljes időszakra vonatkozóan		
kérdések	átlag	szórás
A) A tanterv felépítése	8,33	1,49
A1 Ismert-e Ön előtt az oktatási program célja és kimenetele?	8,69	1,54
A2 Az oktatási programban a tantárgyak logikusan, felesleges tartalmi átfedések nélkül kapcsolódnak egymáshoz?	7,98	1,69
B) A tanterv hatékonysága	8,64	1,43
B1 Az oktatási terv és az órarend már a szemeszter megkezdése előtt ismertek?	8,43	1,77
B2 Az oktatás az előírt órarend szerint történik?	8,99	1,46
B3 Az oktatás gyakorlati példákat is magában foglal?	8,5	1,58
C) A tanterv megvalósítása	8,48	1,61
C1 Hisz-e abban, hogy a megszerzett tudás és készségek (az oktatási program kimenetele) a tanulmányok végeztével szakmai sikert biztosítanak?	8,42	1,5
C2 Az oktatás ösztönzi a gondolkodást és a megszerzett ismeretek alkalmazását?	8,54	2,6
C3 Elégedett a gyakorlati oktatás megszervezésével és a pedagógiai gyakorlattal?	8,48	1,5

A tanító- és óvóképzős hallgatók véleményének összehasonlítása során az A1 jelű kérdés esetében, illetve a tanterv felépítésére vonatkozóan

jelentkezett szignifikáns különbség. A vizsgálatot a kétmintás t-próba segítségével végeztük el. A tanítók jelentős többsége állította az óvóképzős hallgatókhoz képest, hogy jól ismeri (8,75-ös érték az 5-től 10-ig terjedő skálán) az oktatási program célját és kimenetelét ($t=2,6$; $p=0,009$). A tanterv felépítésére vonatkozóan a tanítók 8,38-as értékű véleménye jelentősen különbözik az óvók véleményétől ($t=2,2$; $p=0,02$) (9. táblázat). A különbségek ellenére azonban mindkét csoport pozitívan értékelte a tantervet minden vizsgált szempont alapján.

9. táblázat: A tanító- és óvóképzős hallgatók tantervvel kapcsolatos véleménye a teljes időszakra vonatkozóan						
kérdések	tanító		óvó		t	p
	átlag	szórás	átlag	szórás		
A) A tanterv felépítése	8,38	1,5	8,22	1,6	2,2	0,02
A1 Ismert-e Ön előtt az oktatási program célja és kimenetele?	8,75	1,5	8,55	1,6	2,6	0,009
A2 Az oktatási programban a tantárgyak logikusan, felesleges tartalmi átfedések nélkül kapcsolódnak egymáshoz?	8,02	1,6	7,89	1,6	1,6	0,1
B) A tanterv hatékonysága	8,63	1,5	8,65	1,5	-0,3	0,7
B1 Az oktatási terv és az órarend már a szemeszter megkezdése előtt ismertek?	8,43	1,7	8,43	1,8	0,58	0,9
B2 Az oktatás az előírt órarend szerint történik?	8,99	1,4	9,00	1,4	-0,2	0,8
B3 Az oktatás gyakorlati példákat is magában foglal?	8,48	1,5	8,54	1,5	-0,7	0,4
C) A tanterv megvalósítása	8,51	2	8,42	1,5	1,05	0,2
C1 Hisz-e abban, hogy a megszerzett tudás és készségek (az oktatási program kimenetele) a tanulmányok végeztével szakmai sikert biztosítanak?	8,46	1,5	8,33	1,5	1,6	0,09
C2 Az oktatás ösztönzi a gondolkodást és a megszerzett ismeretek alkalmazását?	8,57	3,1	8,48	1,5	0,6	0,5
C3 Elégedett a gyakorlati oktatás megszervezésével és a pedagógiai gyakorlat-tal?	8,5	1,5	8,46	1,6	0,4	0,6

Az egyes évfolyamok véleményének egyutas ANOVA vizsgálattal történő összehasonlítása során kiderült, hogy a teljes hatékonyság és a teljes megvalósítás skála esetében is tapasztalható szignifikáns eltérés az évfolyamok véleményében, valamint a B2-es, a B3-as és a C1-es kérdések esetében is (10. táblázat).

10. táblázat: *Az egyes évfolyamok véleménye a teljes időszakra vonatkozóan*

kérdések	első évfolyam (N=551)		második évfolyam (N=465)		harmadik évfolyam (N=453)		negyedik évfolyam (N=389)		F	p
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás		
A) Felépítés	8,31	1,4	8,34	1,5	8,32	1,4	8,33	1,5	0,05	0,9
A1 kérdés	8,62	1,5	8,72	1,5	8,7	1,5	8,72	1,5	0,4	0,7
A2 kérdés	8,01	1,5	7,97	1,8	7,95	1,6	7,96	1,7	0,1	0,9
B) Hatékonyság	8,79	1,3	8,57	1,4	8,6	1,4	8,54	1,5	3,01	0,02
B1 kérdés	8,51	1,7	8,39	1,7	8,45	1,7	8,34	1,8	0,8	0,4
B2 kérdés	9,17	1,3	8,97	1,4	8,94	1,4	8,82	1,6	4,9	0,002
B3 kérdés	8,69	1,5	8,36	1,6	8,41	1,5	8,5	1,6	4,3	0,005
C) Megvalósítás	8,64	1,9	8,39	1,4	8,46	1,4	8,36	1,5	2,9	0,03
C1 kérdés	8,63	1,5	8,32	1,6	8,34	1,5	8,32	1,6	4,69	0,003
C2 kérdés	8,75	4,1	8,41	1,6	8,52	1,5	8,41	1,6	1,89	0,1
C3 kérdés	8,55	1,5	8,47	1,6	8,54	1,5	8,34	1,7	1,5	0,2

A vélemények közötti eltérés a következőképpen írható le a Tukey B Post Hoc vizsgálat eredményei alapján:

- *B: Hatékonyságskála* ($F=3,01$; $p=0,02$): [4., 2., 3. évfolyam]<[1. évfolyam];
- *B2: Az oktatás az előírt órarend szerint történik* ($F=4,9$; $p=0,002$): [4., 3., 2. évfolyam]<[1. évfolyam];
- *B3: Az oktatás gyakorlati példákat is magában foglal* ($F=4,3$; $p=0,005$): [2., 3., 4. évfolyam]<[1. évfolyam];
- *C: Megvalósításskála* ($F=2,9$; $p=0,03$): [4. évfolyam]<[2., 3. évfolyam]<[1. évfolyam];
- *C1: Hisz-e abban, hogy a megszerzett tudás és készségek (az oktatási program kimenetele) a tanulmányok végeztével szakmai sikert biztosítanak?* ($F=4,69$; $p=0,003$) [2., 4., 3. évfolyam]<[1. évfolyam].

A Post Hoc vizsgálat eredményei alapján minden szignifikáns eltérés esetében az első évfolyamos hallgatók véleménye a legmagasabb a többi évfolyam hallgatóinak véleményéhez képest.

Az eredmények alapján tapasztalható eltérés a tanító- és óvóképzős hallgatók véleményében, valamint az egyes évfolyamok véleménye között. Azonban minden csoport pozitívan értékelte a tantervet minden szempontból (felépítés, hatékonyság, megvalósítás), az eltérő mértékű véleményezés ellenére. Így a H1/a, H1/b és H1/c jelű hipotéziseket egyaránt bizonyított-nak tekinthetjük.

3.5.2. Hallgatói vélemények a tantervvvel kapcsolatban a tantervi változtatásokkal összhangban

A vizsgálat időszaka alatt, a 2010/2011-es és a 2016/2017-es tanév között a következő időpontokban változott az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának tanterve: a 2012/2013-as tanévben, a 2013/2014-es tanévben és a 2014/2015-ös tanévben. Ennek megfelelően három csoportra osztottuk a mintát, és összehasonlítottuk a tanulónak az adott időszakban vizsgált véleményét. A vizsgálatban részt vevők eloszlását a *11. táblázat* szemlélteti.

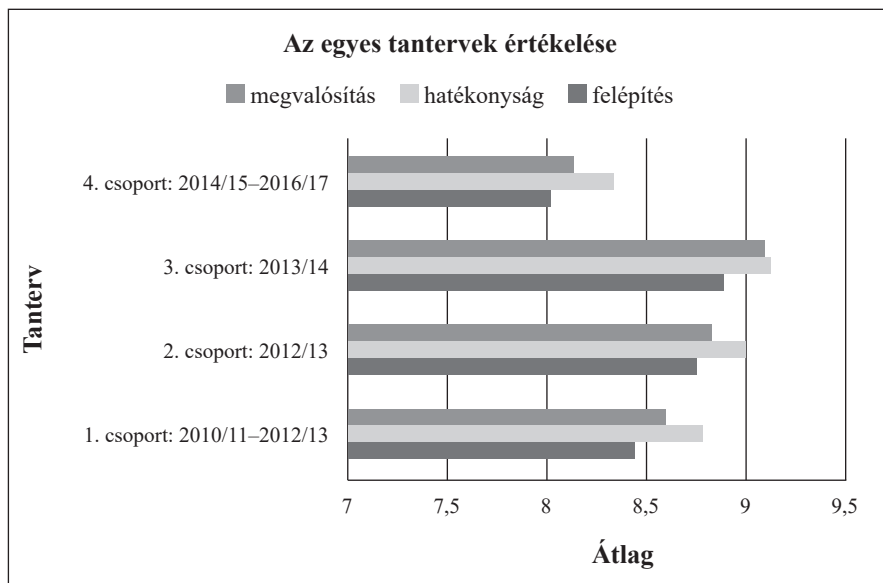
11. táblázat: A válaszadók száma tanévenként		
tanév	N	%
1. csoport: 2010/2011–2011/2012	561	30,2
2. csoport: 2012/2013	298	16
3. csoport: 2013/2014	165	8,9
4. csoport: 2014/2015–2016/2016	834	44,9
összesen	1858	100

A hallgatók a 2013/2014-es tanévben alkalmazott tantervet értékelték a legmagasabb pontszámmal mind a három szempont (a tanterv felépítése, hatékonysága, megvalósítása) alapján. A második helyen a 2012/2013-as tantervet értékelték, ugyancsak egységesen, mindhárom szempont szerint. Legkevesebb pontot az utolsóként vizsgált, a 2014/2015-ös tanévben kiadott tanterv kapta. Minden értékelt tantervben a tanterv hatékonysága volt az a szempont, amelyet a legmagasabb pontszámmal értékelték a hallgatók. A tanterv megvalósításával is elégedettek voltak. A tanterv felépítése kapta a legalacsonyabb pontszámot (*12. táblázat*).

12. táblázat: A hallgatók véleménye az egyes tantervekre vonatkozóan								
kérdések	1. csoport		2. csoport		3. csoport		4. csoport	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
A) A tanterv felépítése	8,43	1,1	8,73	1	8,87	1	8,01	1,8
A1 Ismert-e Ön előtt az oktatási program célja és kimenetele?	8,83	1,2	9,09	1,1	9,21	0,9	8,35	1,8
A2 Az oktatási programban a tantárgyak logikusan, felesleges tartalmi átfedések nélkül kapcsolódnak egymáshoz?	8,05	1,3	8,37	1,2	8,55	1,3	7,67	2

B) A tanterv hatékonysága	8,76	0,9	9	0,9	9,12	0,8	8,34	1,8
B1 Az oktatási terv és az órarend már a szemeszter megkezdése előtt ismertek?	8,48	1,4	8,81	1,3	8,76	1,4	8,2	2,1
B2 Az oktatás az előírt órarend szerint történik?	9,2	1	9,31	0,8	9,51	0,7	8,64	1,8
B3 Az oktatás gyakorlati példákat is magában foglal?	8,6	1,2	8,89	1,1	9,09	1,1	8,19	1,9
C) A tanterv megvalósítása	8,58	1	8,8	0,9	9,07	0,9	8,14	2,1
C1 Hisz-e abban, hogy a megszerzett tudás és készségek (az oktatási program kimenetele) a tanulmányok végeztével szakmai sikert biztosítanak?	8,44	1,3	8,89	1,1	8,96	1,2	8,13	1,8
C2 Az oktatás ösztönzi a gondolkodást és a megszerzett ismeretek alkalmazását?	8,68	1,1	8,91	1,1	9,07	0,9	8,21	3,7
C3 Elégedett a gyakorlati oktatás megszervezésével és a pedagógiai gyakorlattal?	8,65	1,2	8,83	1,2	9,19	1	8,11	1,8

Az egyes tantervekkel kapcsolatos elégedettség az első, második és harmadik tanterv esetében folyamatosan növekszik mind a felépítéssel, mind a hatékonysággal, mind pedig a megvalósítással kapcsolatban. A negyedik tanterv esetében azonban csökkenés volt megfigyelhető az értékelés pontszámaiban, mindhárom szempont tekintetében. A negyedik tantervet értékelték a legalacsonyabb pontszámmal a hallgatók mindegyik közül (5. ábra).



5. ábra: Az egyes tantervek értékelése

A három fő kategóriára, vagyis a tantervek felépítése, hatékonysága és megvalósítása alapján csoportosított kérdésekre adott értékelések relevanciáját az egyutas ANOVA vizsgálat segítségével vizsgáltuk meg. Mindhárom esetben megállapítást nyert, hogy a hallgatók válaszai szignifikáns különbséget jeleznek az egyes tantervek között. Az eredmények a következő összefüggések alapján írhatóak fel:

- felépítés ($F=29,55$; $p=0,001$): [4. tanterv]<[1. tanterv]<[2. tanterv, 3. tanterv];
- hatékonyság ($F=26,88$; $p=0,001$): [4. tanterv]<[1. tanterv]<[2. tanterv, 3. tanterv];
- megvalósítás ($F=26,9$; $p=0,001$): [4. tanterv]<[1. tanterv]<[2. tanterv, 3. tanterv].

A H4-es hipotézis feltevése alapján a tanterv változásaival párhuzamosan emelkedik a hallgatók elégedettsége. Ezt az állítást nem sikerült bizonyítani. A 2. és a 3. vizsgált tantervet szignifikánsan magasabb pontszámmal értékelték a tanulók, mint az 1. és a 4. tantervet, a felépítéssel, a hatékonysággal és a megvalósítással kapcsolatban egyaránt.

4. ÖSSZEFOGLALÓ

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának tantervét a tanító és óvodapedagógus szakon tanuló hallgatók is magasan értékelték a vizsgált 7 éves időszak alatt. A hallgatók elégedettek a tanterv felépítésével, hatékonyságával és a gyakorlatban történő megvalósításával is.

A tanterv változásait, amelyek a hallgatói igényeknek való folyamatos megfelelés érdekében történnek, szintén jól fogadták a hallgatók. A vélemények nem mutatnak folyamatosan növekvő elégedettséget a tantervekkel kapcsolatban, de összességében minden tantervi változatot pozitívan értékelték a hallgatók.

A pozitív eredmények arra utalnak, hogy a Vajdaság területén egyetlen teljesen magyar tannyelven működő tanító- és óvóképző intézmény, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara sikeres munkát folytat a pedagógusképzésben.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerzők köszönetüket fejezik ki Dudás Évának, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tanulmányi Hivatala vezetőjének, az adatszolgáltatásért és a tantervek rendelkezésre bocsátásáért.

IRODALOM

- CZÉKUS Géza 2016. A szabadkai Tanítóképző múltjából. In: *A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016)*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- DÉVAVÁRI Zoltán 2016. A szabadkai tanítóképzés a levéltári iratok és jegyzetek tükrében (1871–1918). In: *A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016)*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Egyetemi alapképzés tanulmányi terveinek struktúrája 2008. 1. Okleveles tanító. 2. Okleveles óvodapedagógus (*Структура студијских програма за основне академске студије (2008): 1. Дипломирани учитељ 2. Дипломирани васпитач*). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Egyetemi alapképzés tanulmányi terveinek struktúrája 2012. 1. Okleveles tanító. 2. Okleveles óvodapedagógus (*Структура студијских програма за основне академске студије (2012): 1. Дипломирани учитељ 2. Дипломирани васпитач*). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Egyetemi alapképzés tanulmányi terveinek struktúrája 2013. 1. Okleveles tanító. 2. Okleveles óvodapedagógus (*Структура студијских програма за основне академске студије (2013): 1. Дипломирани учитељ 2. Дипломирани васпитач*). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Egyetemi alapképzés tanulmányi terveinek struktúrája 2014. 1. Okleveles tanító. 2. Okleveles óvodapedagógus (*Структура студијских програма за основне академске студије (2014): 1. Дипломирани учитељ 2. Дипломирани васпитач*). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Egyetemi alapképzés tanulmányi terveinek struktúrája 2017. 1. Okleveles tanító. 2. Okleveles óvodapedagógus (*Структура студијских програма за основне академске студије (2017): 1. Дипломирани учитељ 2. Дипломирани васпитач*). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- MÁRIÁS Endre 2006. Mérőfldkő a felsőoktatásban. *Magyar Szó*, 58 (249), 8–9.
- Oktatási Program: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2018. Forrás: <http://magister.uns.ac.rs/Kepzesek/tartalmak/49/> (2018. 03. 07.)

Changes in the Curriculum of the Hungarian Language Teaching Training Faculty in Subotica from the Beginning to the Present

Looking back the great traditions of teaching in Subotica were an important milestone for the foundation of the Hungarian Language Teaching Training Faculty at Novi Sad in 2006. In Vojvodina, this is the only institution of this kind where education is entirely Hungarian. The institution has a bachelor's degree (BA) and a master's degree (MA) which are attended by certified kindergarten teachers and certified teachers, currently within five departments.

Since the founding of the Faculty, the Curriculum has been revised several times to improve the quality of education and to meet student needs.

In our study we are going to introduce and compare some of the new curricula of the certified kindergarten teachers and certified teachers. We are going to examine the number of the subject and the changes in them, the proportion of the compulsory and elective subjects, elective subjects, basic education, general education, and pedagogical and methodological subjects. In addition to monitoring the changes, we also evaluated the opinions of our students on the individual curricula for the period between 2010/2011 and 2016/2017. The change of the student opinions are also evaluated in relation to curriculum change.

Keywords: teacher training, curriculum evaluation, student feedback

Promene u nastavnom planu pedagoškog fakulteta na mađarskom jeziku od samih početaka do danas

Osnivanje katedre za obrazovanje učitelja na mađarskom jeziku na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu 2006. godine predstavlja značajnu prekretnicu u obrazovanju mađarskih nastavnika koje u Subotici svakako ima dugu tradiciju. U Vojvodini je to jedina obrazovna institucija u kojoj se predavanja odvijaju u potpunosti na mađarskom jeziku. U ovoj obrazovnoj ustanovi trenutno postoji pet katedri za osnovne studije (BA) i master studije (MA) na kojima studenti završavaju studije kao diplomirani učitelji i vaspitači. Nastavni plan i program fakulteta je od svog osnivanja nekoliko puta dopunjavan kako bi se poboljšao kvalitet obrazovanja i zadovoljile potrebe studenata.

U našoj studiji predstavljamo i upoređujemo neke od nastavnih planova i programa za osnovno obrazovanje na smerovima na kojima se studenti obrazuju za buduće nastavnike i vaspitače, ispituje promene broja predmeta, odnos obaveznih i izbornih predmeta, stručne predmete koji treba da obezbede opšte obrazovanje, kao i stručne predmete vezane za pedagogiju i metodologiju. Osim praćenja promena, takođe smo procenjivali i mišljenje naših studenata o nastavnom planu i programu za period 2010/2011. i 2016/2017. Promene u stavovima i mišljenju studenata u odnosu na nastale promene u nastavnim planovima i programima takođe smo detaljno ispitali.

Ključne reči: obuka nastavnika, analiza kurikuluma, mišljenje studenata

Beérkezés időpontja: 2018. 10. 02.

Elfogadás időpontja: 2019. 01. 31.

Dr. habil. Hercz Mária

... a neveléstudományok habilitált doktora, egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, hercz.maria@tok.elte.hu

A FIATALOK ELVÁNDORLÁSÁNAK CSÖKKENTÉSE PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETVÁLTÁSSAL ÉS MÓDSZEREKKEL

*Preserving Community And Preventing Exodus With Changing
Pedagogical Approach And Methodology In Education*

*Smanjenje iseljavanja mladih kroz promenu pedagoškog pristupa
i metoda*

Társágunk jelentős problémája a fiatalok elvándorlása, amelynek megoldása mind a többségi nemzetek, mind a kisebbségi közösségek számára elodázhatatlan a jövő szempontjából. Jelen tanulmány azt feltételezi, hogy a viszonylag gyors és hatékony megoldáshoz elengedhetetlen az alulról jövő innováció, az iskolák és a pedagógusok (és a szülők) szemléletváltása, amelynek segítségével meggyorsíthatók a változások, a felnövekvő generációk sikeres, boldog és hazájuk előrehaladását is támogató állampolgárokká válhatnak. Hogyan lehet ezt elérni? Milyen tartalmi és szemléleti változásokon át vezet az út odáig? Melyek azok a nagy célok, amelyekhez a fent megfogalmazott kis lépéseken át lehet jutni? Mik a kezdő lépések, s hogyan tovább?

Az UNESCO és az EU témánkkal kapcsolatos legfontosabb stratégiai céljai alátámasztják azokat a pedagógiai elemeket, amelyeket a szerző legfontosabbnak tart annak a keretrendszernek a felvázolásához, amelyekre az új pedagógiai szemlélet épülhet: (1) az aktív, élményalapú, kihívásokra épülő tanítás és nevelés, (2) tanulóorientált értékelés, (3) szociális kompetencia fejlesztése, kiemelten a (4) vállalkozóvá nevelés, ezen belül a szociális vállalkozóképesség fejlesztése.

A tanulmány tudományos logikája és szerkezete eltér a megszokottól, nem egy empirikus kutatást visz végig egységesen, hanem több kutatás jellegzetes részleteinek ismertetésével mondandójának jelentőségét kívánja megerősíteni, célja a figyelem felkeltése, és az eredmények tovább gondolására készítés. Többek között egy pedagógus-gondolkodáskutatás (N=502; kérdőív Cronbach- α =0,89), egy nagymintás „children’s voice” kutatás (nevelési vizsgálat; 4-5 évfolyam=2472;

7-8. évfolyam=2533, Cronbach- α modulonként $0,75 < \alpha < 0,92$) részeredménye, valamint egy nemzetközi vállalkozóinevelés-projekt kerül fókuszba (UKids), az eddig lezajlott szakaszának néhány eredménye kerül bemutatásra.

A tanulmányban felvetett kérdések egy elméleti keretrendszer felvázolásával kerülnek megválaszolásra, melyek elemei részben a szerző elméleti kutatásaiból, részben gyakorlatiakkból származnak.

Kulcsszavak: elvándorlás, oktatáskutatás, iskolai nevelés és oktatás, pedagógiai értékelés, vállalkozóképeség-fejlesztés

BEVEZETŐ

„Naponta vagyunk szemtanúi az elvándorlásnak, illetve az exodusnak. A munkaképes emberek, különösen a fiatalok, a jobb élet reményében nemcsak országunkból távoznak, hanem az egész térségből, az úgynevezett tranzíciós országokból. [...] Ez egy globális társadalmi folyamat, amely nem válogatja meg résztvevőit, s egyaránt kárt okoz mind a többségi nemzeteknek, mind a kisebbségi közösségeknek” (Borsos et al. 2018). E gondolattal kezdődött az Újvidéki Egyetem tudományos konferenciájának invitációja. Közös gondolkodásra szólított fel kutatókat, elméleti és gyakorlati szakembereket annak érdekében, hogy sikerüljön megállítani, enyhíteni az elvándorlást. Hogy pontosan hány ember, s köztük hány fiatal hagyta el ideiglenesen vagy véglegesen a hazáját a kelet-európai térségben, azt nem lehet tudni, az azonban biztos, hogy társadalmilag megkerülhetetlen a kérdés, hogy mit lehet tenni annak érdekében, hogy ez a helyzet legalább mérséklődjön.

A téma rendkívül összetett, számos tudományterület felől és számos irányból megközelíthető, gondolkozhatunk például az okok és következmények rendszerében, az idő-, a társadalmi-gazdasági vagy pedagógiai-pszichológiai dimenziókban. Ezek töredékét áttekintve is olyan hatalmas problémarendszer tárul elénk, s olyan nehéznek és sok-tényezősnek tűnhet a megoldása, ami önmagában hordozza a megoldás lehetőségének tagadását. Könyvtárnyi pszichológiai tudományos eredménnyel lehetne bizonyítani, hogy az egyének ilyen esetben inkább elkerülik a problémát, belenyugodnak tehetetlenségükbe, mint ténybe, s nem tesznek semmit a megoldás érdekében (Bandura 1994), illetve feltárni, hogy miért nem (Eysenk–Keane 1997; Zimbardo et al. 2017)

Van azonban egy a gazdaságból származó szemlélet, technika, a kaizen (Maurer 2017) amelynek segítségével a hétköznapi emberek segítségével – esetünkben a pedagógusok, a szülők és a gyermekek bevonásával – el lehetne indulni a változásokat indukáló úton, fontos lépéseket tenni addig is, míg mások más, például oktatáspolitikai szinten jelentős lépéseket tenné-

nek. A *kaizen technika* lényegét Toe Te King közismert mondatával lehetne leginkább értelmezni, mi szerint „Az ezermérföldes út is egyetlen lépéssel kezdődik” (Maurer 2017, 8). A rendkívül kis lépéseken keresztüli javításra, szokás-, termék-, vagy folyamatváltoztatásra épülő technika mentette meg a Toyota gyárat a második világháború után, s tartotta fenn sikerét sokáig, majd ismét e technikával lábalt ki a válságból 2002 után. Példáját a nemzetközi gazdasági életben általánosan használják. Ahelyett, hogy ösztönös ellenállást kiváltó nagy változásokat, reformokat vezetnének be, a nagy célokat kis lépésen keresztül az ott dolgozók ötleteinek, javaslatainak figyelembe vételével teszik. Meggyőződésem szerint ezen az úton haladva lehetne jelentős változásokat elérni az iskolákban, az oktatás területén.

Pedagógusként a feladat azoknak az apró változtatásoknak a megtalálása és következetes véghezvitele lenne, amelyek segítenék a kitűzött cél elérését: úgy átalakítani az iskolák belső világát, hogy abban minél eredményesebben neveljék az új generációt sikeres és boldog emberekké, akik életében nem ellentmondásként jelenik meg a jóllét (szélesebben értelmezve, beleértve az objektív és szubjektív jóllétet; angol eredetijében: well-being), a jólét (gazdasági), a gazdasági eredményesség és a szülőföld megtartó ereje.

Hogyan lehet ezt elérni? Milyen tartalmi és szemléleti változásokon át vezet az út odaig? Melyek azok a nagy célok, amelyekhez a fent megfogalmazott kis lépéseken át lehet jutni? Mik a kezdő lépések, s hogyan tovább?

Céлом szerint a tanulmány végére érve az olvasó számára egységes egészként áll össze a kép, láthatóvá válik, hogy az osztályterem belső világának megújulása nélkül nem lehet a folyamatosan megújuló társadalmi és gazdasági kihívások közt hosszú távon is helytálló személyiségeket nevelni. Az iskola belső világához azonban mindig tartozik egy sokszor láthatatlan külső is, a szülői, a környezeti, a társadalmi háttér, aminek támogató légköre, a jövő generációba vetett hite nélkül a legcsodálatosabb iskola és pedagógus sem képes elérni céljait. Jelen tanulmány ezért nem csak a pedagógusoknak, hanem bármely más szakembernek is szól.

Írásomban a tudományos publikációk megszokott rendjétől kissé eltérően nem egy empirikus kutatás eredményei kerülnek górcső alá, s nem egy kutatás eredményei alapján fogalmazódnak meg a válaszok, hanem a különféle részegységek szintéziseként. Az elmúlt évtizedben Magyarországon folytatott elméleti és gyakorlati kutatásaimból kiemelek néhány eredményt annak illusztrálására, hogy miért feltételezem, hogy az oktatás tartalmi-módszertani újragondolása, ennek részeként

- az aktív, élmény-alapú, kihívásokra épülő tanítás és nevelés,
- a tanuló-orientált értékelés,
- a szociális kompetencia fejlesztése, kiemelten a vállalkozóvá nevelés,

ezen belül a szociális vállalkozóképesség fejlődésének támogatása együttes alkalmazása csökkentheti a fiatalok elvándorlását a kelet-európai térségből.

Munkám pillérei: (a) a tanulás új keretei; (b) a tanulóközpontú pedagógiai értékelés jelentősége; (c) a szociális kompetencia és fejlesztési lehetőségei, (d) a vállalkozóvá nevelés, kiemelten a szociális vállalkozóképesség fejlesztése, ennek egy módszertani keret- és eszközrendszere.

A bemutatásra kerülő kutatásrészletek az oktatáskutatás azon irányzatába tartoznak, amelyek az iskola belső világát azok nézőpontjából vizsgálják, akik ott élnek és dolgoznak, a pedagógusok és a gyermekek értékelésén, gondolkodásán keresztül adnak képet az iskolai klímáról, a pedagógusok és a gyermekek különféle kérdésekről való gondolkodásáról. Többségében a „teachers’ voice”, illetve a „childrens’ voice” kutatások közé is sorolhatók (Hercz 2013).

TUDOMÁNYOS HÁTTÉRTÉNYEK: GONDOLATOK AZ OKTATÁS ÉS A GAZDASÁG KAPCSOLATÁRÓL S A SZÜKSÉGES VÁLTOZÁSOKRÓL

A 20. század utolsó negyedében kutatók sokasága foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy milyen legyen az ideális állampolgár, mire neveljen az iskola, s milyen az az iskola, amely, ha nem is éri el, de megközelíti a meghatározott célokat. Az ENSZ a világ országai számára az Education 2030 stratégiai dokumentumban megfogalmazott 17 célja közt is megtaláljuk az oktatás kiemelt szerepének hangsúlyozását kisgyermekkortól a felnőttképzésig (UNESCO 2017). Már az Európai Bizottság által kidolgozott Európa 2020 című tízéves növekedési stratégiában (European Commission 2010) is megfogalmazásra került a készségekbe való beruházás jelentősége. A munkaerőszükséglet prognózisában a felsőfokú végzettséget igénylő állások növekedését, az alacsony végzettséget igénylők csökkenését prognosztizálták, illetve megfogalmazták a szolgáltatási szféra munkaerő-felvevő képességében rejlő lehetőségeket. A program a vállalkozások ez irányú támogatását azért is tekintette kiemelt célnak, mert ezek a fiatalok foglalkoztatásához is hozzájárulhatnak.

Így került az oktatáspolitikai célkeresztjébe a vállalkozói készségek fejlesztése, velük szoros összefüggésben a szociális készségek, köztük a kezdeményezőképesség és a teammunkára való alkalmasság, illetve a gondolkodási képességek, kiemelten a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Az EU tagállamok számára is megerősítést nyert az a cél, hogy már

az általános iskolától kezdve elő kell mozdítani a vállalkozói készségek fejlesztését új és kreatív tanítási és tanulási módszerek révén (European Commission 2016).

Elgondolkodtató azonban, hogy újabb és újabb nemzetközi stratégiai tervekben kell megfogalmazni a vállalkozóvá nevelést, a vállalkozói kompetencia fejlesztését mint kiemelt célt, mert a megvalósítása nem elég gyors és hatékony. Véleményem szerint ennek egyik alapoka az oktatásban (s a pedagógusképzésben) gyökerezik:

akiknek e kompetenciákat ki kellene fejleszteniük a következő generációkban, maguk sem rendelkeznek vele, sem elméleti, sem gyakorlati, tapasztalati szinten (nem éltek át, nem tanulták);

e kompetencia nem fejleszthető direkt módon, elméleti alapon: aktív tanulásra, és nem tananyagátadásra lenne szükség, élményekre szlogen és megtanulandó anyag helyett;

a nevelés (szociális tanulás) kezdete sokkal korábbi kellene hogy legyen, a vállalkozói kompetencia alapjait – ha ez nem is tudatosul a nevelőkben – már óvodás korban alakítjuk: kreativitás, problémalátás, kísérletezés, kipróbálás támogatása, önállóság, bátorság fejlesztése a pozitív élettér kialakításával (Hercz 2015).

A nemzetközi tendenciák azt mutatják, hogy az évszázadokon keresztül eredményesen működő tanítási formák és módszerek ma már nem hatékonyak (Mourshed et al. 2010; UNESCO 2017). Különösen igaz ez akkor, ha oktatási és nevelési céljaink illeszkednek az EU utolsó két évtizedében elfogadott irányelveihez, dokumentumaiban (Zarándi 2000; Hercz 2017) kiűzött célokhoz, megfogalmazott alapelvekhez.

Az oktatás minőségének növelése kulcskérdés, ezen belül a sikeres és eredményes életpályát megalapozó tudással (műveltséggel, kompetenciákkal és szakértelemmel) rendelkező állampolgárra válás megalapozása a tanulóknál (European Commission 2000; OECD/EU 2014). E cél megvalósításához a pedagógusképzés és a pedagógus továbbképzés is nagy szerepet kell, hogy kapjon, hisz a szemléletváltás, a gondolkodás átalakítása ott kezdődhet. Számos különféle pályázat, program tartalmaz ez irányú törekvéseket, például Serfőző és mtsai. a tanító- és óvóképzés pszichológia tárgyú szemináriumain alkalmazott innovatív tanulásszervezési módszerek alkalmazásával konstruktív, a hallgatók aktív részvételére, a tudás alkalmazására építő, együttműködésen alapuló tanulási környezet teremtetek csoportos projektek beépítésével. A kompetenciák fejlődéséhez hozzájárult a többirányú, fejlődést támogató, szöveges értékelés is: a hallgatói önértékelés, a társak visszajelzése és az oktatói értékelés (Serfőző et al. 2017).

ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS, A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE AZ ISKOLÁBAN

Amikor az értelmezésünk szerinti vállalkozói nevelésről, vállalkozóvá nevelésről beszélünk, fel kell idéznünk, hogy ez a terület az állampolgári nevelés (active citizenship) része, amellyel kapcsolatban az ezredforduló környéke óta számos kutatás folyt (Ross et al. 2005; Hercz 2002; 2005; Ridley–Fulop 2015).

A szociális kompetencia fogalma alig fél évszázada foglalkoztatja a külföldi tudományterületeken dolgozó kutatókat. Értelmezése majdnem annyiféle, ahányan megfogalmazzák, ez is mutatja, hogy rendkívül bonyolult dologról van szó. Egyszerűen úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a szociális kompetencia pszichikus összetevők komplex rendszere, mely képessé teszi birtokosát a társadalomba való sikeres beilleszkedésre és aktív részvételre, eredményes interakciókra és viselkedésre, miközben gazdagítja saját személyközi kapcsolatait.

A szakirodalom száznál több szociális készséggel foglalkozik (Zsolnai–Józsa 2002), közülük legfontosabbnak a szociális kommunikációs készségeket tartják a hatékony interszónális kapcsolatokhoz. A hétköznapi pedagógiájában azonban szükséges, hogy a lehető legtöbb szociális készséget (képességet stb.) fejlesszük.

A szociális kompetencia fontosságát *Kasik* (2011) legújabb nemzetközi tanulmányokra hivatkozó munkájában – mint a társas viselkedés pszichikus feltételrendszerét – azért tartja jelentősnek, mert ennek fejlettsége és fejlődése „nagy mértékben befolyásolja a magánéleti sikerességet, a pszichés egészséget [...], a tanulmányi és a szakmai eredményességet [...], valamint a különböző csoportok és a társadalom funkcionálását” (*Kasik* 2011, 5).

A szociális kompetencia fejlődése és hatékony működése szoros kapcsolatban van az egyéni (személyes) kompetenciákkal is, például az egyén énképének jelentős összetevője a szociális kompetencia metakognitív leképezése, mely szerepet játszik például az önértékelés, énhatékonyság kialakulásában. Pszichikus összetevők komplex rendszere, mely képessé teszi birtokosát a társadalomba való sikeres beilleszkedésre és aktív részvételre, eredményes interakciókra és viselkedésre, miközben gazdagítja saját személyközi kapcsolatait (*Hercz* 2011)

A képességfejlesztés főbb területei a megfigyelhető viselkedésre, a gondolkodási folyamatokra, az érzelmek viselkedésszabályozó szerepére koncentrálnak, valamint az integratív szemléletű fejlesztési koncepciók is közismertek a 90-es évektől nemzetközi szinten. Lényegük, hogy nem csak egyes

készségek fejlesztését célozzák meg, hanem több területet együttesen sokféle technika alkalmazásával (bővebben: Zsolnai 2012). Érdekes nemzetközi példát olvashatunk Ridley, R., Fulop, M., (2015), magyar példát Sándor M., Orosz G. és Fülöp M. munkájában erre (2010). E programok sikeressége bizonyított, nemzetközi és hazai ismertségük és elterjedtségük azonban alacsony. Magyarországon jelenleg még kevés program, könyv áll a pedagógusok rendelkezésére, amely a szociális kompetenciák fejlesztését tudatosan és tervszerűen fejlesztené, de néhány azért található (Zsolnai 2012, 20–21; Zsolnai 2006). Ugyanez a helyzet az iskolai hétköznapiakba szervesen beépíthető fejlesztő programokkal kapcsolatban, amelyet az osztálytanítók, illetve a különféle tantárgyakat oktatók beépíthetnek tanórai gyakorlatukba.

A létező fejlesztésnek négy jól körülhatárolható megoldása létezik a nemzetközi iskolai gyakorlatban:

1. *Tanórai általános fejlesztés didaktikai eszközrendszerrel:* olyan oktatási munkaformák és módszerek alkalmazása, amelyek szerves velejárója a szociális kompetenciafejlesztés, pl. kooperatív technikák, projekt alkalmazása.
2. *Tananyagba épített tartalmakkal:* a korábban állampolgári neveléshez kapcsolt, a világgéppel, etikai neveléssel is szoros kapcsolatban álló elemek, melyeket maga a tananyag hordoz
3. *Tanórai de tartalomfüggetlen eszközrendszerrel:* bármely tárgyba, szervezeti és munkaformába beépíthető fejlesztő játékok
4. *Tanórán kívüli nevelés, a nem-formális tanuláshoz kötve:* speciális szakkörök (pl. dráma, színjátszás, csapatsportok, énekkar), önként vállalt segítő tevékenység

Magyarországon az ELTE TÖK-on folyik egy olyan nemzetközi kutatás részeként zajló fejlesztő folyamat, amelynek eredményeként 2020-ra magyar nyelven is rendelkezésre áll egy, a tanórai és a tanórán kívüli nevelésbe is illeszthető keretrendszer módszertani szakanyaggal.

VÁLLALKOZÓVÁ NEVELÉS? VÁLLALKOZÓI NEVELÉS? GONDOLATOK ÉS ÉRTELMEZÉSEK: „ENTREPRENEURSHIP EDUCATION”

A vállalkozóvá nevelés magyarországi előzményei az 1990-es évektől eredeztethetők (Gönczöl et al. 2011; Angyal 2019). Voltak kezdeményezések, az elmúlt 10 évben egy TÁMOP-pályázat, néhány szervezet kezdeményezései jelentek meg, megjelent e terület a NAT-ban, de az iskolai élet hétköznapijaiba, az osztálytermi gyakorlatba, különösen az iskola kezdeti szakaszának és az óvodának a nevelési programjaiba nem épült be.

Az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptantervben a *vállalkozó, vállalkozói magatartás, tevékenység, gondolkodásmód* jelenik meg a különböző tananyagegységekben (NAT 1995). A 2003-as Nemzeti alaptantervtől kezdődően azonban már fellelhető a *vállalkozóképesség, -készség* a kulcskompetenciák soraiban, mint kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia (NAT 2003).

Az eredeti angol kifejezés (entrepreneurship education) magyar fordítása és használata számos problémát okoz, ezért szükséges a munkadefiníció megalkotása, illetve azoknak a fogalmaknak a tisztázása, amelyek szorosan e kérdéskörhöz tartoznak.

- a) A *vállalkozói kompetenciát* a speciális kompetenciák közé soroljuk (Nagy 2000), melyről még nem beszélhetünk az általános iskolában, csak a közép fok második szakaszában. A kompetencia fogalmát olyan komplex rendszernek tekintjük, amely ismeretek, képességek, készségek és a velük együtt járó érzelmek, attitűdök rendszereként alkalmassá teszik az egyént az élet különféle területein való sikeres, a vállalkozói kompetencia, tehát a sikeres vállalkozásra való gyakorlati alkalmasságot jelöli.

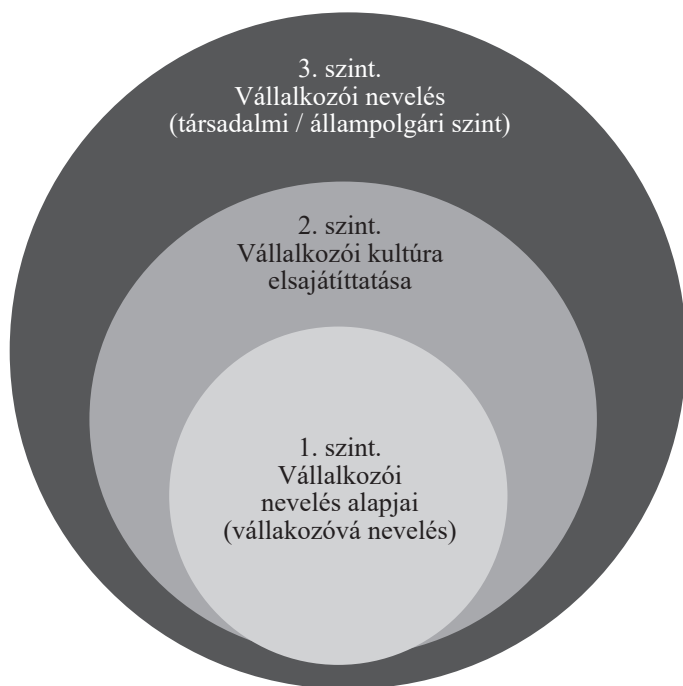
1. táblázat. A vállalkozói nevelés alapjául szolgáló ismeretek, képességek, készségek, attitűdök

ismeret	képesség, készség	attitűd
ember személyes, szakmai/üzleti tevékenységeihez illeszthető lehetőségek, kihívások felismerése és azok értelmezése, gazdaság működésének megértése, pénz világában való tájékozódás	tervezés, szervezés, irányítás, vezetés, feladatok megosztása, kommunikáció, jó ítélőképesség, kezdeményezőképeség, kreativitás, kockázat-felmérés és -vállalás, problémamegoldás, elemzés, tapasztalatok értékelése, munkavégzés	függetlenség, alkotó- és újtóképeség, motiváció és eltökéltség a célok eléréséért
vállalkozások pénzügyi és jogi feltételeinek ismerete	egyéni és csapatban, etikus magatartás	

Megjegyzés: (Angyal 2019, 14)

- b) Magyarul a *vállalkozói neveléshez* (entrepreneurship education) a gazdasági vállalkozásokat asszociálják a hétköznapiakban (ld. később), s tar-

talmát tekintve ez valóban a gazdasági szférával való kapcsolatot jelöli. 16 éves kor alatt azonban ennek megalapozása a célunk, a gazdasági vonatkozás csak egy része e nevelési terület tartalmának. Három szintjét különbözteti meg a Vienna-modell (Lindner 2018).



1. ábra. A vállalkozói nevelés szintjei (hagymamodellje) a Vienna-modell részeként (Lindner 2018)

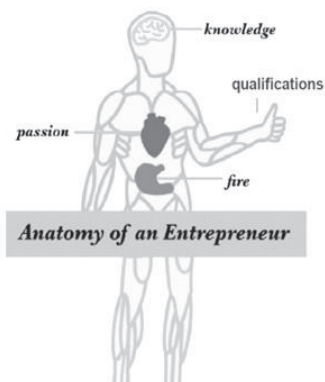
Az első szinten, az alapozó szakaszban az alapkompenciák fejlesztését célzó nevelésre a *vállalkozóvá nevelés* fogalom használata javasolható. A vállalkozóvá nevelés szélesen értelmezve nem csak a gazdasági nevelés megalapozását jelenti, hanem általános személyiségfejlesztést, ezen belül a különféle személyiségtulajdonságok (kezdeményezőképesség, bátorság, kreativitás, önismeret, önértékelés, énhatékonyság-tudat), és kompetenciák (gondolkodás, kommunikáció, problémakezelés stb.) fejlesztését. Ezek a későbbiekben megalapozzák, hogy az adott személy merjen a tipikustól eltérően gondolkodni, legyen problémaérzékeny és problémamegoldó, merje érvényesíteni kreativitását, legyen innovatív, merjen kiállni az ötletei mellett, tehát végső soron a *vállalkozói kompetenciát*.

- c) A *vállalkozóvá nevelés ideális eredményét* – amely, mint adottság, alap-képesség sok ember veleszületett jellemzője – a hétköznapiakban, mint a *vállalkozó szellem* meglétét fogalmazzák meg (valaki vállalkozó szellemű), illetve egy régies kifejezés használatával is: kurázi. Sok szempontból jó lehetne tudományos alkalmazása is, de még a szóetimológiával foglalkozók sem értenek egyet a pontos tartalmi jelentésével (etimológia) Régen a lelki erő értelmében használták (WikiSzótár) Van, aki a rátermettség, bátorság, kiállás tartalommal értelmezi (etimológia; Idegen szavak), mások pedig az eltúlzott, vakmerő cselekedetekkel (Arcanum). Ezen eltérések miatt nem javasolt e kifejezés szinonimaként való alkalmazása.
- d) A *szociális vállalkozóképesség (social entrepreneurship)* magyar értelmezése, ha lehet, még nehezebb, hisz a „szociális” fogalom a szóösszetételekben rendkívül sokféleképpen használt, tartalma tudományterületenként, és szóösszetételekben is eltérő (gondoljunk a szociális készségek, a szociális munkás vagy a szociális ellátás fogalmakra). Függetlenül a tükörfordítás okozta problémától, más, tartalmilag azonos kifejezéssel nem sikerült helyettesíteni eddig. A magyar nyelvű tudományos irodalom sem ismeri még a fogalmát, de a tartalmát sem használja más értelmezéssel (Google scholarral ellenőrizve).

Közvetlen megoldásként munkadefinícióként a következőképpen fogalmazhatunk: a *szociális vállalkozóképesség (social entrepreneurship)* egy olyan komplex személyiségtulajdonság, amely egyrészt alkalmassá teszi az egyént társadalmilag értékes és hasznos gondolkodásra és cselekedetekre, másrészt képessé ezen cselekedetek gyakorlati megvalósítására. Azokat a jellemzőket foglalja magába, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a vállalkozóképesség a társas környezetben érvényesülhessen, és egyben a társadalom vagy a közvetlen szociális környezet számára az egyén hasznos legyen. Ilyen személyes tulajdonságok például a bátorság, kiállás, önbizalom, felelősségtudat, a képességek közül például a problémalátás, problémakezelés, innovációs képesség, kreativitás. A szociális vállalkozóképesség megléte esetén a gyermek képes észrevenni az őt körülvevő világban a problémákat, ezekre megoldásokon gondolkodni, s a megoldások megvalósítási módját másokkal megosztani, illetve másokat bevonni e folyamatba. Végül pedig a – már speciális kompetenciának (Nagy 2000) tartott tervezési, szervezési kompetencia az azt kísérő érzelmekkel, mint kitartás, szociális kommunikáció stb.) meg is valósítani mindazt, amit megálmodott – így felnőttként akár saját szakmájában újító, vagy kutató, illetve gazdasági vállalkozó is lehet.

Mi kell tehát ahhoz, hogy valaki vállalkozó legyen? Lindner az *Anatomy of an Entrepreneur* (Egy vállalkozó anatómiája) című ábrája négy egyszerű, mégis sokatmondó tulajdonságot ábrázol:

- 1) tudást (knowledge),
- 2) szenvedélyt (passion),
- 3) képzettséget (qualification) és
- 4) tüzet, kitartást (fire) (Lindner 2015).



A szociális vállalkozóvá nevelés iskolai programjai közül a YouthStart, majd az őt felváltó UKids (ELTE 2018), melyben hat ország pedagógusképző intézményei és iskolái vesznek részt, megtanítja a gyermekeknek, hogy a polgári társadalom tagjaként értelmezzék magukat, és arra ösztönzi őket, hogy felelősséget vállaljanak kisebb társadalmi kihívásokban. A program projektalapú tanulásra épül, melynek során a 8–11 éves gyerekek kihívásokat teljesítenek különféle területeken, de e mellett megtanulják a mindfulness alapjait és az erőszakmentes kommunikációt is játékalapú, aktív tanulással. A kutatás 2020-ban fejeződik be, a tervek szerint nem csak kutatási eredményekkel, hanem tanításmódszertani eszköztárral.

PEDAGÓGUSOK ÉS TANULÓK A MAI ISKOLÁRÓL

Pedagógusoknak az iskolai eredményességről vallott nézeteit egy az értékeléssel kapcsolatos gondolkodást feltárni célzó kérdőíves kutatásomból (megbízhatósága Cronbach-alfa 0,92) emelem ki, melyben általános iskolai pedagógusok (N=503), és pedagógus hallgatók (N=192) vettek részt. A válaszadóknak a bemutatásra kerülő kérdésben kilenc tényezőt kellett értékelniük ötös skálán annak megfelelően, hogy véleményük szerint azok milyen mértékben befolyásolják a tanítás eredményességét. A tényezőket

faktoranalízissel elemezve három faktor alakult ki, melyek közül kettő a tanítás során észlelhető kognitív és affektív tényezőket tartalmaz, a harmadik a tanítási klíma elemeit. A 2. táblázatban megfigyelhető, hogy a válaszadók a didaktikai faktort, az oktatásszervezést tartják a legfontosabbnak, e faktorban is az ellenőrzést (átlag: 4,7), a kognitív pedagógiai és pszichológiai kutatások által kiemelt jelentőségűnek tartott affektív háttér, mely a tanuló mint szubjektum, és a tanítás klímája faktorokat tartalmazza, szignifikánsan különböző, sokkal alacsonyabb értékeket kapott. Az alsó és a felső tagozatban dolgozók véleménye ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten) jelentősen eltér, az alsó tagozatos tanítók fontosabbnak értékelik az affektív faktorokat. Különösen érdekes az az eredmény, hogy a pedagógiai értékelés típusát és minőségét a vizsgált tényezők közül a legkevésbé tarották fontos befolyásoló tényezőnek (szignifikáns különbség a pedagógiai szakértők és a többi pedagógus között)

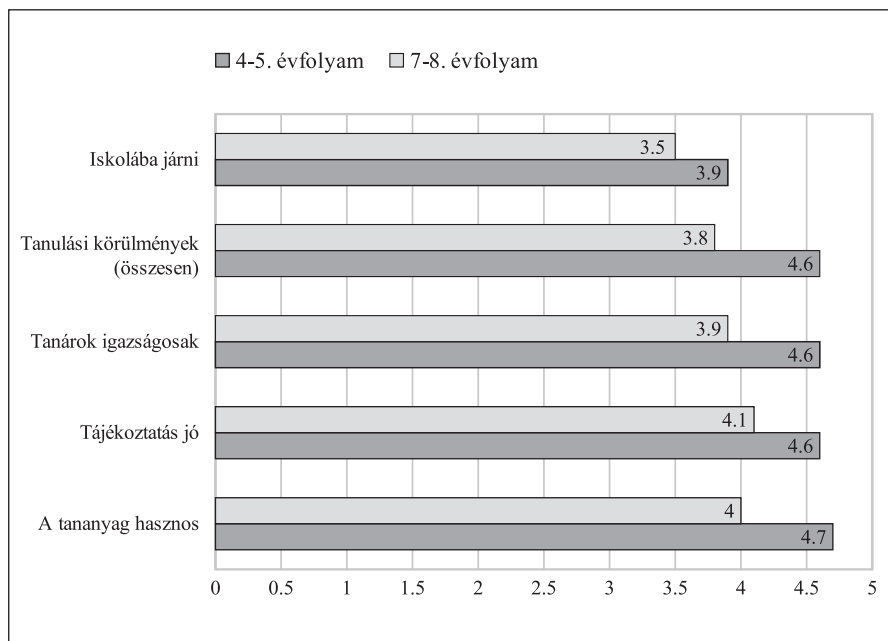
2. táblázat. A tanítás eredményességét befolyásoló tényezők a pedagógusok szerint

Befolyásoló faktork	A tanítás eredményességét befolyásoló tényezők	min.	max.	átlag	szórás
<i>Didaktikai faktor</i> (oktatás objektív háttere) (faktorsúly: 0,73)	Haladás folyamatos ellenőrzése	3	5	4,7	0,52
	Haladás megfelelő tempója	2	5	4,4	0,70
	Tanulók előzetes tudása	2	5	4,4	0,68
	Feladatok nehézsége	2	5	4,4	0,69
<i>Tanulói faktor</i> (oktatás szubjektív háttere) (faktorsúly: 0,68)	A tananyag érdekessége a tanuló számára	2	5	4,2	0,70
	Tanulók tantárgyi motiváltsága	3	5	4,1	0,64
	Tanulók aktuális állapota	2	5	3,9	0,76
<i>Tanítási klíma</i> (faktorsúly: 0,65)	Tanóra hangulata, bizalomteli légkör	1	5	3,9	1,12
	Tanulók és pedagógus pozitív kapcsolata	1	5	3,8	0,95
	Tanulói értékelés típusa és minősége	1	5	3,8	1,34

$N=502$

Korábbi nevelési vizsgálataim is egyértelműen bizonyították, hogy a gyermekek életkorának növekedésével ellentétes irányú az iskolához való viszony és a tanulási motiváció változása (Hercz 2003, 2013). Legutóbbi nagymintás kutatásomban 5005 gyermek vett részt, Magyarország összes megyéjéből, 4–5. évfolyamos 2472, 7–8. évfolyamos 2533 fő, összesen 5005 fő. A minta településekre reprezentatív (KSH 2016).

Az iskola értékelésével kapcsolatos kérdéscsoportból négy kérdést emeltem ki, s egy összevont változót, mely a teljes kérdőívből a tanulási körülmények értékelésével foglalkozik. A kétmintás t-próba ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten) minden esetben jelentős különbséget mutatott az alsó tagozatos és a felső tagozatos tanulók értékelése között. Látható a tendencia, hogy az iskolával kapcsolatos pozitív viszony az évek előrehaladtával jelentősen csökken (χ^2 próba szign.0,001).



Megjegyzés:

N=2472 4–5. évfolyam; N=2533 7–8. évfolyam; $p < 0,05$ szignifikanciaszinten az átlagok különbségei szignifikánsak

3. ábra. Általános iskolások iskolaértékelése (néhány kiemelt állítás)

A pedagógusok és a szülők nevelő munkájáról, tanulástámogató tevékenységéről szóló állításokat faktoranalízissel kiválogatva új változót alkottam, amelyet a tanuló pedagógiai környezetének neveztem el, s egy összevont mutatót alakítottam ki ily módon. A korcsoportonkénti különbségeket megvizsgálva a tendencia ugyanaz maradt: az életkor emelkedésével a pedagógiai környezetét kevésbé jónak ítélik meg a tanulók, az átlagérték csökken, a szórás növekszik (4. táblázat).

4. táblázat. A tanuló pedagógiai környezete (pedagógusok, szülők) értékelése:
a kétmintás t-próba eredményei

Korcsoport	átlag	szórás	F	t	szign. szint (p)	N
4–5. évfolyam	4,58	0,683	34,37	33,96	0,000	2433 fő
7–8. évfolyam	3,84	0,848			0,000	2477 fő

Az osztály énképet vizsgálva a teljesítmény, a légkör és a pedagógusokkal való kapcsolat megítélése során ugyanez a tendencia volt tapasztalható, a tanuló életkornövekedésével szignifikánsan csökken az elégedettség. Ennek a jelenségnek kis mértékben természetesen oka az életkori jellemzők hatása, de ez önmagában nem indokolja azt, hogy a mind az iskolához, mind az osztályközösséghez, mind a pedagógusokhoz való viszony jelentősen romlik. Tehát pont arra az életkorra, amikor a tanulóknak a pedagógusok és más felnőttek egyenrangú segítő viszonyára lenne szüksége, amikor a társas környezet pozitív nevelő erővé változhatna, ez a hatás jelentősen csökken.

VÁLTOZTATÁSI LEHETŐSÉGEK AZ OSZTÁLYTEREM VILÁGÁBAN

Mik lennének a legfőbb tanításmódszertani változások, amelyek segíthetnének abban, hogy az osztályterem világa pozitív klímájú, tanulásra ösztönző, személyiségfejlesztő hely legyen?

A tanítás új szemlélete

Az első és legfontosabb véleményem szerint a pedagógusközpontú tanítási szemléletet nem csak a szlogen szintjén tanulóközpontúvá alakítani. A kettő közötti leglényegesebb különbséget a 5. táblázatban foglaltam össze.

5. táblázat. A tanítási folyamat jellemzői az pedagógus- és a tanuló-központú tanításban (Hercz 2017, 50)

JELLEMZŐK		TÍPUSOK	
		<i>pedagógusközpontú</i>	<i>tanulóközpontú</i>
ÉRVÉNYESÜLŐ ALAPÉRDEK		pedagógusé	tanulói (vagy közös, kompromisszumos)
EREDMÉNYÉRT FELELŐS	(döntő) felelősség az eredményességért	tanuló	tanuló és pedagógus közösen
SZABÁLYOZÁS		bemenet-szabályozás	kimenet-szabályozás

TARTALOM	domináns tartalom	tanár céljai, módszerei (tartalom, időbeosztás, értékelés módja)	tanuló igényei, eddigi eredményei, szakmai céljai
KULCSKÉRDÉS	a fő cél kérdése	eredmény: megszerzett kreditek, jegyek	tanulás: megszerzett kompetenciák
TEVÉKENYSÉG JELLEMZŐI	tevékenység tartalma	tanuló: ül az órákon, elvégzi a feladatokat pedagógus: előad, átad, a tananyagot legjobb tudása szerinti struktúrába szervezi, módszereket választ	tanuló: ideális esetben önszabályozó, aktív, önálló; pedagógus: „menedzser”/ „coach” szerepében; feltételeket biztosít, tanulási szituációkat teremt, kihívásokat, követelményeket állít magas szinten, párhuzamosan támogat

Az ehhez szervesen illeszkedő tanítási stratégiák és módszerek alapjául az *aktív tanulás* mint ernyőfogalom alá tartozók lehetnek eredményesek, például a közismert kooperatív tanulás, a tevékenységalapú, cselekvésen keresztüli tanulás (learning-by-doing), a heurisztikus tanulás, a kutatásalapú tanulás (research-based learning), a problémaalapú tanulás (problem-based learning), a játékalapú tanulás (game-based learning), a kollaboratív tanulás.

Az értékelés új szemlélete

Ahogy egy új termék sem hozható létre a régi gépsoron, egy új tanítási szemlélet sem érvényesíthető régi értékelési, minősítési módszerekkel. A kutatások egyértelművé tették, hogy az osztályozás, a rendszeres tesztelés önmagában nem emelte sem a tanulói motiváltságot, sem a tanulási eredményeket. Az értékelés nemzetközi fókuszpontjai jelentősen megváltoztak: alapfunkcióként a minősítés vagy a fejlesztés fogalmazódott meg, középpontjába a tanulás került. E szempontból a tanulási eredmények értékelése (assessment of learning), a tanuló tanulásának támogatása (assessment for learning), és az értékelésből való, az értékeléssel együttes tanulás (assessment as learning) jelenik meg a hagyományos diagnosztikus- formatív szummatív felfogás mellett.

Az összegző, minősítő értékelést a tanuló, a hallgató „kapja”, nem szerzi vagy eléri – ez az értelmezés a hétköznapi nyelvünkben így módon érhető tetten. Tradicionálisan tehát az elért eredmény, százalékok és osztályzatok a tanártól, a tesztek összeállítójától, tehát a tanulón kívül, felül álló hatalomtól függenek. A *támogató, fejlesztő értékelés* azonban lehetőséget teremt a tanuló

számára saját tanulási folyamatának és eredményeinek megértésére és javítására, és egyben felelősséget saját eredményeiért.

A saját tevékenységért való felelősség véleményem szerint az egyik kulcs, amit ki kellene alakítani a gyermekekben, az élnéhatékonyság tudattal párhuzamosan.

MEGOLDÁSOK ÉS LEHETŐSÉGEK

Tanulmányomban a nemzetközi szakirodalomra és saját kutatásaim részleteinek bemutatásával kerestem választ a feltett kérdésre: hogyan lehetne a kelet-európai fiatalok elvándorlását mérsékelni a pedagógia módszereivel. Már az Europa 2020 stratégiában is megfogalmazódott (Európai Bizottság 2010), hogy „az oktatás színvonalának javítása egyben a foglalkoztathatóságot is javítja, és segít kitörni a szegénységből; illetve, hogy a kutatás-fejlesztés/innováció, valamint az energiahatékonyság növelése javítja a versenyképességet, és munkahelyeket teremt”. Az út véleményem szerint egy tanulóközpontú pedagógiával lehetséges, melynek megvalósítása az osztályterekben, a gyakorló pedagógusok szemléleti és tevékenységváltoztatásával kezdődik, apró lépésekkel, egyszerre csak annyival, amit el tudnak fogadni, meg mernek próbálni: nem revolúcióval, hanem evolúcióval, hisz az elmúlt évtizedek tudományos tapasztalatai ennek sikerességét támasztják alá (pedagógusgondolkodás-kutatás és oktatáspolitikai kutatások). Az osztályterem tanulási légkörének támogatóbbá tétele, az aktív tanulási szemlélet, módszerek és stratégiák alkalmazása, ezzel párhuzamosan a tanulóközpontú, támogató, fejlesztő értékelés általánossá tétele, valamint a vállalkozóvá nevelés mint szemlélet és program beépítése az iskola hétköznapijaiba a tanórai és a tanórán kívüli nevelésbe egyaránt. Ennek ideális keretrendszere lehet a YouthStart vagy a UKids program aktív tanulásra, kihívásokra épülő, vállalkozóvá nevelést célzó programja. Módszertana és eszközzrendszere már most elérhető, s a UKids nemzetközi programban (Hercz et al. 2018) az ELTE Tanító és Óvóképző Karán folyamatosan magyar nyelven is kifejlesztésre kerül.

A 21. századi fiatal generáció megtartásához egyszerre van szükség számukra a vonzó munkalehetőség megtalálási lehetőségének biztosítására, start-up vállalkozásaik támogatására, ehhez megfelelő kompetenciák fejlesztésére, és annak megélésére, hogy állampolgárként fontosak és értékesek saját közösségük számára. Az intézményes nevelés kiemelt feladata kisgyermekkortól személyesen és élményekkel átszőtt tanulással annak megtapasztaltatása, hogy a saját innovációs tevékenység a közösség és az egyén számára is hasznos, örömteli. A vállalkozóvá nevelés ebben a keret-

rendszerben értelmezve az egyik legfontosabb pedagógiai eszközrendszer a megvalósításhoz.

IRODALOMJEGYZÉK

- ANGYAL S. 2019. *Hétköznapi hősök nevelése: vállalkozóképesség fejlesztésének lehetősége gyermekkorban*. Budapest, ETE TÖK.
- ARCANUM, dátum nélk. Arcanum. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/k-359B8/kurazsi-399C8/> (Utolsó letöltés: 2018. 12. 20.)
- BANDURA, A. 1994. Self-efficacy. In: Ramachaudan, szerk. *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press, pp. 71–81.
- BORSOS É.–HORÁK R.–NÁMESZTOVSZKI Zs. 2018. Final Program and Abstracts. *Migration Structure – Preserving Community – Education*. 12th International Scientific Conference. Subotica: University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty.
- ELTE 2018. ELTE Pályázati Központ. <https://pak.elte.hu/Ukids> (Utolsó letöltés: 2018. 12. 20.)
- ETIMOLÓGIA, dátum nélk. Etimológia. https://etimologia.blog.hu/2010/04/20/kurazsi_1 (Utolsó letöltés: 2018. 12. 20.)
- European Comission 2000. *European Report on Quality of School Education*. Brussels, Publication Office of European Union.
- European Comission 2010. *Europa 2020*, hely nélk.,
- European Comission 2016. *Draft 2015 joint report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. New priorities for European cooperation in education and training. Brussels, Publication Office of European Union.
- Európai Bizottság, 2010. Európai Bizottság honlapja. https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_hu (Utolsó letöltés: 2018. 12. 20.)
- EYSENK, M. W.–KEANE, M. T. 1997. *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- GÖNCZÖL, E.–JAKAB G.–CSER E. 2011. Vállalkozói kompetencia fejlesztése a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. kötet, pp. 117–139.
- HERCZ M. 2002. *Az új Európa polgára lesz*. Budapest, MTA.
- HERCZ M. 2003. *A nevelési vizsgálat szerepe az iskolaértékelésben*. Magyar Pedagógia, 103. kötet, 57–80.
- HERCZ M. 2005. *Európaiság az oktatásban tanár- és diákszemmel*. Budapest, MTA, p. 231.
- HERCZ M. 2011. A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén. In: N. István, szerk. *Tapasztalatok és lehetőségek a kulcskompetenciáknak a környezeti nevelés területén megvalósítható fejlesztésével*

- kapcsolatban; különös tekintettel a középiskolákra és a szakképzésre és az intézményközi együttműködés lehetőségeire.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI).
- HERCZ M. 2013. Motivated learning in positive school climate: ‘Children’s voice’ about their school and learning. In: Czékus Géza (szerk.). *Motivation – attention – discipline*, Subotica, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, 460–475.
- HERCZ M. 2015. *Pozitív élettér alakítása: Hogyan alakítsunk ki fegyelmezett és oldott légkört?* SZTE, Szegedi Tudományegyetem.
- HERCZ M. D. 2017. *Hallgató-központú pedagógiai értékelési alternatívák.* Habilitációs értekezés (kézirat). Budapest, ELTE.
- HERCZ M.–F. LASSÚ Z.–SÁNDOR, M. 2018. Social Entrepreneurship Education Based On The Vienna Model: Projects In Primary Education In Hungary. In: É. Boros, R. Horák & Z. Námesztovszki (szerk.). *Final Program and Abstracts.* Migration Structure – Preserving Community – Education. Subitica, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty.
- IDEGEN SZAVAK, dátum nélk. Idegen szavak gyűjteménye. <https://idegen-szavak.hu/kur%C3%A1lzi> (Utolsó letöltés: 2018. 12. 20.)
- KSH 2016. *Magyar Statisztikai Évkönyv.* Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- LINDNER, J. 2015. *Entrepreneurship*, hely nélk.
- LINDNER, J. 2018. *Entrepreneurship Education for a Sustainable Future.* Discourse and Communication for Sustainable Education, 9(1), 115–127.
- MAURER, R. 2017. *Kaizen.* Változz félelem nélkül. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- MESQUITA, C. és mtsai. 2005. *Teachers’ Constructions of Citizenship and Enterprise: Using Associative Group Analysis with Teachers in Hungary, Slovenia and England.* The New Education Review, 3. kötet.
- MOURSHED, M.–BARBER, M.–CHIOKE, C. 2010. *How the world’s most improved school systems keep getting better.* New York: McKinsey & Company.
- OECD/EU 2014. *The Missing Entrepreneurs 2014. Policies for Inclusive Entrepreneurship in Europe.* Paris, OECD Publishing.
- RIDLEY, R.–FULOP, M. 2015. *Young Hungarian’s constructions of active citizenship: theoretical models and real-world voices.* Citizenship Teaching and Learning, 10(1), 25–40.
- ROSS, A. és mtsai. 2005. ‘Teachers’ constructions of citizenship and enterprise: Using associative group analysis with teachers in Hungary, Slovenia and England’. *The New Educational Review*, 7, 7(3–4.), 127–155.
- SERFŐZŐ M.–BAJZÁTH A.–SÁNDOR M.–F. LASSÚ Z. 2017. *Pedagógushallgatók reflexiója a projektalapú tanulási folyamatra.* Szeged, SZTE BTK, 393–420.
- UNESCO 2017. *Education transforms lives.* Paris: UNESCO Publishing.
- WikiSzótár, dátum nélk. WikiSzótár. <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Kur%C3%A1lzi> (Utolsó letöltés: 2018. 12. 20.)
- ZARÁNDI Z., szerk. 2000. *Európa az iskolában, az iskola Európában.* Budapest, KOMA-OKI.
- ZIMBARDO, P.–JOHNSON, R.–McCANN, V. 2017. *Pszichológia mindenkinek.* Budapest, Libri Kiadó.

ZSOLNAI A. 2006. *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged, Mozaik Kiadó.

ZSOLNAI A. 2012. *A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata*. Iskolakultúra, 8., 12–23.

Preserving Community And Preventing Exodus With Changing Pedagogical Approach And Methodology In Education

A significant issue of our region is the youngsters' exodus, its handling by major nations and minor communities cannot be delayed in view of the future. Present paper assumes that a relatively rapid and effective solution requires bottom-up innovation, and schools', teachers' (and parents') different approach in order to quicken the changes thus the upcoming generations could become successful and happy citizens who support the progress of their nation. How could this be achieved? What changes are needed in content and aspect? What are those great targets which could be reached through the above-mentioned small steps? What are the initial steps and how could it go on?

The most relevant strategic objectives of the UNESCO and the EU support those pedagogical substances what the author of the present paper considers essential to sketch the framework of a new pedagogical approach: (1) active, experience-and-challenge-based teaching and education, (2) student-centred assessment, (3) development of the social competency, especially (4) education for becoming entrepreneurs, more precisely the development of the social entrepreneurial competency.

Scientific logic and structure of this paper is non-conventional; not one empirical research is discussed but peculiarities of many researches are highlighted to give countenance to its message, to call readers' attention and make them reconsider the results. Among many others, a research on teachers' thinking (N=502; questionnaire with Cronbach- α =0.89), the partial result of a large-sampled "children's voice" research (Grades 4 and 5 N=2472; Grades 7 and 8 N=2533, with Cronbach- α per modules $0.75 < \alpha < 0.92$), and some results of an international social entrepreneurship program (UKids) are covered.

The questions of this paper are answered with the help of a theoretical framework of which elements are from the author's theoretical and practical researches.

Key words: exodus, educational research, education, pedagogical assessment, entrepreneurship education

*Smanjenje iseljavanja mladih kroz promenu pedagoškog pristupa
i metoda*

Jedan od ključnih problem našeg područja predstavlja iseljavanje mladih ljudi čije rešavanje i za većinski narod, kao i za manjinske zajednice zahteva neodložnu akciju. Ova studija daje pretpostavku da su za delotvorno rešavanje neophodne inovacije odozdo prema gore, kao i promena pristupa prosvetnih ustanova, pedagoga (i roditelja) što bi moglo da ubrza neophodne promene, te da generacije koje tek stasavaju mogu da postanu uspešni građani, srećni i zadovoljni napretkom svoje zemlje. Kako to može da se postigne? Do kakvih promena u sadržaju i pristupu mora da dođe da bi se postigao ovakav cilj? Koji su to značajni ciljevi koji se mogu postići kroz gore navedene male korake? Koje korake treba prvo učiniti i kako nastaviti dalje?

Najvažniji strateški ciljevi UNESCO-a i Evropske unije u odnosu na našu temu potkrepljuju one pedagoške elemente koje autor smatra najvažnijim za oblikovanje okvira u kojem se može izgraditi novi pedagoški pristup: (1) aktivno, na iskustvu zasnovano, zanimljivo obrazovanje i vaspitanje (2) procena znanja kroz fokusiranje na učenika (3) razvoj socijalne kompetencije, s posebnim naglaskom na edukaciju za preduzetništvo (4) a u okviru toga razvijanje socijalne sposobnosti za preduzetništvo.

Naučna logika i struktura ove studije razlikuju se od uobičajenih pristupa, jer ne sprovodi empirijska istraživanja jednoobrazno, već ima za cilj da kroz upoznavanje sa specifičnim detaljima nekoliko istraživanja naglasi značaj teme ovog rada, kao i da pobudi pažnju i da na osnovu dobijenih rezultata podstakne na dalja razmišljanja. Između ostalog studija sadrži i istraživanje o stavovima pedagoga ($N = 502$; upitnik Cronbach-a = 0,89), istraživanje na velikom uzorku „glasa dece” (vaspitno ispitivanje 4-5 razred = 2472; 7-8 razred = 2533, Cronbach-a) $0,75 < \alpha < 0,92$ za svaki modul, a prikazani su i neki parcijalni rezultati međunarodne faze projekta Poduzetničko obrazovanje (UKids).

Na pitanja koja se postavljaju u ovoj studiji daje se odgovor kroz teorijski okvir, čiji su elementi delimično izvedeni iz teorijskih istraživanja autora, a delom potiču iz parktičnog iskustva.

Ključne reči: iseljavanje, istraživanje obrazovanja, školsko obrazovanje i vaspitanje, pedagoška evaluacija, razvoj preduzetništva

Beérkezés időpontja: 2018. 10. 02.

Elfogadás időpontja: 2019. 02. 01.

Jelena Knežević

∴ Miroslav Antić Általános Iskola, Futak
∴ jelllennaknez@gmail.com

Bojan Lazić

∴ Zombori Pedagógiai Kar, Zombor
∴ lazicbsaa@yahoo.com

Sanja Maričić

∴ Užicei Pedagógiai Kar, Užice
∴ sanjamaricic10@gmail.com

Aleksandar Petojević

∴ Zombori Pedagógiai Kar, Zombor
∴ apetoje@pef.uns.ac.rs

A PROJEKTOKTATÁS BEVEZETÉSE A MATEMATIKATANÍTÁSBA

*Introduction of Project Work in Upper Elementary Teaching
of Mathematics*

Uvođenje projektnog rada u razrednu nastavu matematike

A korszerű alapoktatás folyamatos újításokat követel meg, amelyek hozzájárulnak a tanítás modernizálásához, racionalizálásához és hatékonyságához. A projektmunkának a matematikaoktatásba való bevezetése fejleszti a diákok alkotóképességét, és növeli gyakorlati tudását. Ebben a munkában meghatározzuk a projektoktatás fogalmát és vázoljuk a fő jellemzőit. Felsorolunk példákat és módszereket a matematikatanításban való gyakorlat alkalmazására a tanterv és a tanmenet keretében. Bemutatunk egy osztálytanításban alkalmazott matematikai projektvázlatot. Rámutatunk annak szükségességére, hogy a projektoktatást bevezessük a matematika osztálytanításába, és hogy a lényegét minden tanító megismerje és alkalmazza.

Kulcsszavak: projektoktatás, matematika az osztálytanításban, projektek, a diákok aktivitása, a mindennapi élet problémái

1. BEVEZETÉS

A társadalmi fejlődés lehetővé teszi a matematikaoktatás tökéletesítését és megújítását. Jóllehet az oktatási-nevelési folyamat mindig is törekedett a fejlődésre, a korszerűsödésre, észszerűsítésre és hatékonyabbá válásra, ez a szükséglet ma még kifejezettebben jelen van. A matematikaoktatás modernizálása elsősorban a mai kor diákjainak a kívánsága. Ők mindent szeretnének és azonnal. Motiválni kell őket, érdekeltté tenni, bátorítani és meggyőzni arról, hogy annak, amit tanulnak, van értelme (Janeš 2007). Időnként legalább, de el kell térni a bevett matematikai módszerektől, meg kell szabadulni az ismert, sablonos eljárásoktól, a tantervek korszerűtlen alkalmazásától (Milijević 2003). A matematikaoktatásnak teljes egészében a diák felé kell fordulnia, motiválnia kell őt, aktivitásra serkentenie az érdeklődési körének, képességeinek és személyiségének megfelelően. A projektmunkának a matematika osztálytanításába való bevezetésével lehetőség nyílik a követelmények teljesítésére, miközben rájövünk arra, hogy a matematika mekkora segítséget nyújt a mindennapi élet problémáinak a megoldásában.

A projektoktatás kezdetei és gyökerei a pragmatizmus filozófiájában találhatók meg. Vilotijević (2016) szerint a pragmatisták úgy látják, hogy a megismerés akkor igazán értékes, ha a élethelyzetek gyakorlati megoldását szolgálja. Kiemelik, hogy az a legjobb tanulás, amikor a gyermek a munkán keresztül tanul, amely felkészíti őt a valósággal való sikeres találkozásra. Ennek az irányzatnak a legjelentősebb filozófus képviselője John Dewey volt. Az amerikai W. H. Kilpatrick alapozta meg a projektoktatást, Dewey-val együttműködve, és az első világháború előtt már alkalmazták is egy New York-i gyakorlóiskolában. Abban az időben nagy örömmel fogadták ezt a módszert a kísérleti iskolákban, összetettsége miatt azonban nem tudott nagyobb teret hódítani.

A múlt század hatvanas-hetvenes éveiben növekszik a projektoktatás jelentősége, és nagy érdeklődést vált ki pedagóguskörökben, mivel a diákot helyezi központi helyre, lehetővé téve a csoportoktatást, és korszerűsítve a hagyományos oktatást. A kilencvenes években a projektoktatás reálisabb elbírálásban részesül, kiemelik az értékeit, a cél azonban továbbra is a különböző tanítási formák integrálása (Zugaj 2014). A mai pedagógusok véleménye szerint a diákok legjobban a folyamatokban való aktív részvételükkel fejlődnek, gyakorlati munka, tevékenység által, tervekkel, szcenáriumokkal, vagyis ha a tanítás feléjük fordul, amin a projektoktatás is alapul.

2. A MATEMATIKA PROJEKTOKTATÁSÁNAK FOGALMA ÉS SAJÁTOSSÁGAI

Maga a *projekt* fogalma latin eredetű, és annyit jelent, mint terv, tervezet, tervrajz, szándék, vázlatterv. Didaktikai célokra a *projekt* fogalmának legmegfelelőbb meghatározása a következő: projekt minden olyan összetett, mindenre kiterjedő vállalkozás, amelynek definiálva van a célja és a jellege, amelyet meghatározott időben kell lebonyolítani nagyobb számú ember, csoport vagy vállalat koordinálásával.

Mivel a projektet kidolgozhatják egyének, csoportok, osztályok, iskolák, városok vagy országok is, s megvalósítási ideje a részvevőktől, a rendelkezésre álló eszközökről és céloktól függ, hangsúlyozni kell, hogy ezúttal csak az iskolai, illetve az oktatási projektekről lesz szó. Ezeknek a célja az oktatási-nevelési célok elérése, a kivitelezők pedig a pedagógusok, diákok, nem ritkán pedig a szülők és a helyi közösség tagjai is.

Az ilyen projekteket oktatási projekteknek, illetve az oktatásban alkalmazott projekteknek nevezzük. (Matijević 2008/9). A matematika projektoktatása nem más, mint a matematikának a projekteken alapuló tanítása.

A projektoktatásnak nincs általánosan elfogadott definíciója, de léteznek olyan kritériumok, amelyeknek minden projektnek eleget kellene tennie, hogy projektalapú tanításról lehessen szó (Thomas 2000):

- Központi szerep – a projekt a tanulás alapja.
- A fő kérdés – kihívónak kell lennie, eredetinek, tartalmasnak és összeköttetésben kell állnia az elsajátítandó tudás lényegével.
- Konstruktív kutatás – a diák a projekten dolgozva kutat.
- Autonómia – a diákok önállóan dolgoznak, szigorúbb felügyelet nélkül.
- Realizmus – valóságos életkérdések kerülnek megoldásra.

A projekten alapuló munka célja a matematikaoktatásban: hogy a diákok olyan matematikai tudást, képességet, ügyességet és szokásokat szerezzenek, amelyek a való életben alkalmazhatóak. Fejleszteni kell a kutatás iránti érdeklődésüket, a kutatókészségüket és a tanuláshoz való kutatói hozzáállásukat, a tervezési és munkatársi, együttműködési készségüket. Fabijanić (2014) kifejti, hogy a projektoktatás alkalmazása révén a diákok megismerik a különféle munkaeszközöket és a rendelkezésre álló erőforrásokat. A munka során fejlődik a kommunikációs és toleranciakészségük, a saját véleményük argumentálásának képessége, valamint a saját munkájukhoz és mások munkájához való bíráló hozzáállásuk. Önállóbbakká válnak a mun-

kában, növekszik az önbizalmuk és a felelősségérzetük. Đorđević (2007) hangsúlyozza, hogy a projekten alapuló munka közvetlen módon hat a diákok alkotói gondolkodásmódjára és alkotókészségére.

A tanár a projektmunkában konzultáns és tanácsadó, aki hatást gyakorol a matematikai tudás kialakítására, és irányítja a projekten való hatékony munkát. Eközben fontos, hogy meghatározza a projekttevékenység alapszabályait, így alakulhat csak ki ugyanis munkahangulat (Mirković 2012). Ő jelöli ki a célokat és feladatokat a választott matematikai téma keretében, vezeti és irányítja a projektet. Miközben tervez, arra törekszik, hogy minél kevesebb utasítást adjon a diákoknak, korszerű, aktuális módszereket ajánl nekik, kedvező feltételeket teremtsen a tanulásra, és amennyiben a matematikai projekt kidolgozása során megtorpannának a diákok vagy nehézségek merülnének fel, konstruktív megoldások ajánlásával segítséget nyújt. A munka során a tanár serkenti a diákok alkotói gondolkodását és szocializációját, és velük együtt felülbírálja a munka eredményeit.

A diák a projektoktatás keretében kulcsszerepet játszik. Érdeklődési körének és képességeinek megfelelően ötleteket ad a munkára, tevékenyen tervez minden munkafolyamatot, keresi a matematikai problémák megoldását és kutat. Együttműködik és belátja a munkamegosztás szükségességét. Mint a csapat tagja megoldja a konfliktusokat a csapatban, elfogadja a kritikát, konstruktívan bírál másokat, szabadon kifejti a véleményét és elfogadja másokét. A munka befejeztével részt vesz az értékelésben és a projekt kivitelezéséhez nyújtott saját hozzájárulása értékelésében is (Fabić 2014).

1. táblázat. A projektek osztályozása (Matijević 2008/09)

<i>Az osztályozás kritériumai</i>	<i>A projektek fajtái</i>
A projekt résztvevőinek száma	individuális, csoportos, osztálybeli, iskolai
A diákok fejlődési területe	kognitív, affektív, motorikus
A projekt szervezője	osztálybeli, iskolai, városi, községi, állami, nemzetközi
A projekt céljai	kutatási, humanitárius, ökológiai, művészeti...
A projekt időtartama	napi, heti, féléves, egyéves

A projektek osztályozásának kritériumai sokfélék. Az alkalmazott kritériumtól függően osztályozzák a projekteket.

A projektekkel való foglalkozás különféle szakaszokban bonyolódik le. Matijević és Radovanović (2011) meghatározták azokat a munkafázisokat,

amelyek során lebonyolódik a projektfeladatokon való munka.

1. A téma kiválasztása – A témát a megadott témakörből választják, s meg kell felelnie a diákok érdeklődési körének, időszerűnek, tartalmasnak kell lennie, tartalmilag és módszertanilag hozzáférhetőnek a diákok számára, fontos, hogy kapcsolódjon a tantervhez és tanmenethez, s hogy demokratikus úton legyen kiválasztva.
2. A cél kijelölése – Definiálni kell, hogy mit szeretnénk elérni és milyen módon. Fontos megállapítani, mit nem tudunk, és hol lehet a feleletet megtalálni, valamint eldönteni, hogy be kell-e kapcsolni még valakit a projektbe. Meg kell határozni a projekt tartamát, a munkaformát, a más tantárgyakkal való korrelációt, valamint az eredmények prezentálásának módját.
3. Tervezés – Részletes munkaterv készül: meghatározzuk az időt, a helyet, a határidőket, módszereket és a szükséges munkaanyagot. Ebben a szakaszban alakítunk csoportokat, osztjuk ki a feladatokat, és készítünk munkatérképeket, amelyekbe bejegyzünk minden fontosat.
4. A projekt kivitelezése – Folyik a munka, a terv megvalósítása, a kutatás, a tények, adatok összegyűjtése, kiszállás a terepre. Fontos, hogy lelkiismeretesen jegyzeteljünk, pontosan rögzítsük az összegyűjtött adatokat, amelyeken a következtetésünk alapul majd.
5. Az összegyűjtött információ feldolgozása – Az összegyűjtött adatok (szövegek, fényképek, videofelvételek, táblázatok) elemzésre, feldolgozásra kerülnek, napvilágra jutnak a hiányosságok, majd pedig az értékelés következik.
6. Az eredmények megfogalmazása – A kapott adatok figyelmes elemzése alapján röviden és tömören megírjuk az összefoglalót.
7. Az eredmény prezentálása – Ebben a munkaszakaszban a helytől és a közönségtől függően különféle módon mutatjuk be az eredményeket (matematikai plakátok, pannók, cikkek, előadások, komputeres prezentáció, videoanyag, rádióműsor...). Fontos megdicsérni a diákokat, és további munkára serkenteni. Ez különösen jelentős szakasza a projektoktatásnak, mert a diákokban olyan fontos jellemvonások alakulnak ki általa, mint: a tolerancia, a határozathozatal demokratizmusa, a lényeges kiválasztásának képessége, rendszeret, esztétikai érzék, határozottság a nyilvános föllépésben.
8. Elmélkedés a projektről – A tanárok és a tanulók elemzik és értékelik a projektet különféle szempontok szerint. Az értékelés kritériumai különbözőek lehetnek: a tudás birtoklása, a tudás alkalmazása, a gyakorlati munka, a hozzáállás, erőfeszítés, a munkában való önállóság stb. Jó alkalom lehet ez a diákok önértékelésének a gyakorlására. Fel kell mérni, mi az, amit a projekttel elértünk, mit lehetett volna jobban és másként

elvégezni, s mit lehet alkalmazni a való életben.

Ezekben a munkaszakaszokban kívánatos a modern technológia alkalmazása. Komputer nélkül a modern matematikaoktatás elképzelhetetlen (Bjelanović–Dijanić 2011). Ez motivációt ad, serkenti a kognitív képességeket, s lehetővé teszi a matematika nyílt, tapasztalaton és kutatáson alapuló tanulását. A modern technológia nagy hatást gyakorol a matematika projekteken alapuló oktatására, megkönnyíti, felgyorsítja és megnevesíti azt. Azoknak a tanulóknak, akik a projekteken dolgoznak, lehetőségük adódik a technológia megismerésre és ebbéli tudásuk tökéletesítésére.

Az e-mail, az elektromos levelezőlisták, fórumok és más internetes szolgáltatások lehetővé teszik a diákok számára, hogy együttműködjenek a világgal, tanuljanak a tantermen kívül is. Könnyen hozzáférhetnek a múzeumok, könyvtárak és más távoli, fizikailag elérhetetlen kutatóhelyek anyagához. Készíthetnek művészi kompozíciókat is elektronikus úton, akárcsak zenét vagy szöveget; részt vehetnek szimulációban vagy a virtuális világban; együtt dolgozhatnak a feladat megvalósításán vagy a globális megértés javításán. Minden munkájuk megjelenhet a világhálón, mindenki láthatja őket, nemcsak egy tanár, egy osztály, egy iskola, ami nagy előnynek számít. A technológia nagy szerepet játszhat a diákok matematikai tervezőmunkájának értékelésében is. Jó példa erre a diákok elektronikus hírportáljainak a létrehozása, amelyekben ők maguk összegyűjtik a munkáikat, bemutatják a legjobb példákat, és demonstrálják a tanulási folyamatukat (Solomon 2003).

Matijević (2008/9) hangsúlyozza, hogy a diákoknak a projektoktatásban való osztályozására – akár egyéni, akár csoportmunkáról, ily módon elért eredményekről van is szó – alkalmasak a különféle ellenőrző listák.

2. táblázat. A csoport aktivitása és eredménye (Matijević 2008/9, 199)

Tulajdonságok/eredmény	Kitűnő	Jó	Elégtelen
Együttműködés a csoport keretében			
Az ellentétek elfogadható megoldása			
Munkaléggör			
A létrejött alkotás			

3. táblázat. Az egyének aktivitása és eredménye (Matijević 2008/9, 200)

Tulajdonságok/eredmény	Kitűnő	Jó	Elégtelen
Motiváció			
Együttműködés			

Kezdeményezés			
Tolerancia			
Szolidaritás			
Önállóság			
Innovációs készség			
Kitartás			
Felelősségérzet			
Szervezési készség			

Ezeket a listákat használhatják a tanárok, és felkínálhatják őket a diákoknak is önértékelésre.

A projektoktatás többféle előnnyel jár. Alkalmazásával a diákokat felkészítjük számos olyan stratégia elsajátítására, amelyek kulcsfontosságúak a 21. században. A kutatás során közösen dolgozva, tanulva olyan projekteket alkotnak, amelyek tükrözik a tudásukat. Eközben ügyes beszélgetőtársak, „szónokok” lesznek, nehéz kérdéseket oldanak meg, és profitálnak ebből a hozzáállásból (Bell 2010). Ezenkívül érdekesebb, szórakoztatóbb is számukra a munka, korreláció létesül az egyes tantárgyak között, és tapasztalaton alapuló tudás születik, ami hosszan tartó.

A projektoktatás kedvező hatást gyakorol a nehezebben tanuló gyerekekre is, mert megmozgatja a tartaléke energiájukat, és javítja az önképüket. Növekszik a diákok önbizalma, motivációja és elégedettségérzete (Yaron 2003). A projektoktatás vizsgálata során (Edmunds et al. 2017) kitűnt, hogy a projektmunka sikere nincs szoros összefüggésben a diákok különféle gondolkodásmódjának színvonalával.

A diákokkal együtt a projektszervező tanárok is előnyben vannak, mert új elképzelésekhez és munkaformákhoz jutnak a matematikatanításban. Az újonnan szerzett tudást felhasználhatják egy következő alkalommal, és sikereket érhetnek el vele (Krajcik et al. 1994).

3. PÉLDÁK A PROJEKTMUNKA BEVEZETÉSÉRE A MATEMATIKA OSZTÁLYTANÍTÁSÁBAN

Létezik néhány módszer, amelynek segítségével be lehet kapcsolni a projekteket a tantervbe és a tanmenetbe. A legegyszerűbb olyan projektet választani, amely a rendes matematikaoktatás aktuális tananyagára vonatkozik. Gyakran választhatunk olyan projekteket, amelyekkel elmélyíthető a szerzett tudás. Ebben az esetben elveszünk tizenöt percet az órából, hogy bemutassuk a projektet, csoportokat alakítunk, kiosztjuk az anyagot, és a

diákok megbeszélik a munkastratégiát. Más esetben a projekt kidolgozására hosszabb időt, négy-öt olyan napot fordítunk, amikor csak a matematikai projekten folyik a munka. Zorić (2013) megállapítja, hogy nálunk az a legelterjedtebb módszer, hogy a tanárok és a diákok a szabadidejükben foglalkoznak a projektekkel.

A matematikaoktatásban számos olyan probléma van, amely a mindennapi élethez kapcsolódik, és ami projekt segítségével kutatható. Lehetnek ezek olyan egyszerű problémák is, amelyekkel egyetlen tanóra keretében foglalkozunk, vagy összetettebbek, amelyek megoldásához több diák és hosszabb idő szükséges, sőt néha akár multidiszciplináris munkaforma is (Loparić 2010).

Janeš (2013) hangsúlyozza, hogy az iskolán kívüli munka rendkívül alkalmas a diákok motiválására és a projektmunka megszervezésére is. Nincs szükség ehhez sok pénzt igénylő, hosszú kirándulásra. Elegendő néha kivinni a diákokat a közvetlen környezetükbe.

A Vilotijević és Vilotijević (2016) által készített, *Együttműködés más iskolával* című projektvázlat számos lehetőséget sorol fel az iskolák közötti együttműködésre. A diákok csapatokba szerveződhetnek, és versenghetnek a matematikai feladatok megoldásában, a tanárok pedig vitatkozhatnak a tanítási kérdésekről. Minden tevékenységet és a projekt időtartamát is előre tervezni kell. Az ilyen együttműködés során nem szabad elhanyagolni az elemzést, a prezentációt és a projekt értékelését, ez nagy jelentőségű a következő projektmunkában.

Vilotijević és munkatársa (2016, 146) felsorolt olyan projekttémákat, amelyeket az új orosz gyakorlatból merítettek:

- Matematikai szórakozás: játék a számokkal, furcsa rajzok, logikai feladatok, mágikus négyzetek, régies feladatok, fókuszok számokkal, logikai játékok, fordulatok.
- Matematika körülöttünk: számok a közmondásokban és szólásokban, numeráció körülöttünk, mérések, számok a sportban, matematika a kereskedelemben, mértékegységek a régi Oroszországban, mértékegységek más országokban, matematika az építészetben, matematika a szakácművészetben, matematika a régi világban.

3.1. Példa a projekt bevezetésére a matematika osztálytanításának tantervébe és tanmenetébe

Hogy a projektek jobban legyenek képviselve a matematika osztálytanításában, ahhoz elég sok kipróbált és értékes modellre, vázlattervre van szükség, akárcsak projektötletre is. Mindezek jó orientációként szolgálnak a tanárok számára. A projektötleteket először is jó érzékkel be kell építeni a matematika

témakörébe, majd pedig idejekorán bevinni a tanárok munkaterveibe.

*4. táblázat. Példa a projekt beépítésére a matematikai témakörbe
(a 3. osztályban):*

A projekt elnevezése	A tananyag tartalma	A projekt célja	Tartama	Eredménye
Szórakoztató matematika	Számok 1000-ig Mérés és mértékegységek Mértani testek és egymás közötti viszonyuk	Matematikai feladatok készítése	Tanév	Matematikai újság
Matematikai kvíz	Számok 1000-ig Mérés és mértékegységek Mértani testek és egymás közötti viszonyuk	Matematikai feladatok készítése, verseny szervezése.	Egy hónap	Együttműködés az iskolák között. – versenyzés – barátkozás (videofelvétel)
Újévi vásár	A pénz A számok összeadása és kivonása	A diákok felkészítése a kereskedelemre és a pénzzel való bánásmódra.	Egy tanítási nap	Újévi vásár A pénz (videofelvétel)
Az akadályfutás versenypályája	A hosszsmértékegységek	A diákok megtanítása a méterrel való mérésre, az akadályok elkészítésére és fölállítására.	Egy tanítási hét	Lemért pálya, akadályok fölállításával, versenyzés (fényképek)
Számok körülvettünk	Számok 1000-ig	A számok meglátása a környezetünkben.	2 óra	Plakát
Süteményt készítettünk	Mértékegységek a tömeg mérésére: kilogramm, gramm	A diákok felkészítése a mérésre, az élelmiszerek kiválasztása, keverése, a higiéniai szokások kialakítása.	2 óra	Sütemények (fényképek)
Babaruhák	hosszmértékek: méter, deciméter, centiméter, milliméter	A diákok felkészítése az anyag mérésére, szabására, vágására és varrására.	Egy tanítási nap	Divatbemutató: babák új ruhában (fényképek)
Matematikai mesék	Egyenletek ismeretlen összeadandóval, kivonandóval vagy kibővítendővel – egyenlőtlenségek törtszámok	A diákok felkészítése a matematikai feladatok prezentálására mesén keresztül, és interakció a közönséggel.	4 óra	Interakciós színházi előadás (videofelvétel)
Puzzle	kör téglalap négyzet háromszög	A diákok felkészítése puzzle gyártására, és a formák beillesztése az adott térbe.	4 óra	Plakát

Történelem szalagon	időmértékegységek, számegegyenes	A történesek bemutatása időben és térben	Egy tanítási nap	Plakát: időszalag
---------------------	----------------------------------	--	------------------	-------------------

A bemutatott projekteket egyszerű beiktatni a tanárok integrációt segítő munkatervébe, mert csaknem minden projekt magától értetődően több tantárgy elemeit foglalja magában. Az integrációs napok nincsenek időhöz és tantárgyhoz kötve, s a jól átgondolt projektmunka beiktatható.

5. táblázat. Példa a projektmunkára, amely az osztálytanítás tantervébe és tanmenetébe épül be (3. osztály):

A projekt elnevezése	Tanítási egység (tantárgyak szerint), amely a projektmunka keretében valósul meg:
1. Babaruha	Matematika: Hosszmértékegységek (méter, deciméter, centiméter, milliméter) – begyakorlás Szerb nyelv: Mese a Szabó Rákról – rögzítés Képzőművészet: Az anyag megformálása – kidolgozás Képzőművészet: Az anyag megformálása – gyakorlat
2. A történelem szalagon	Matematika: Az idő mértékegységei (év, évtized, évszázad, évezred) – begyakorlás Természet és társadalom: A múlt – begyakorlás Szerb nyelv: Vuk Karadžić (élete és munkássága) – rögzítés Nemzeti tradíció: Fontos történesek és a múlt kiemelkedő személyiségei – feldolgozás
3. Újévi vásár	Matematika: A pénz – feldolgozás Szerb nyelv: Vásári történet – beszédgyakorlat Zenei nevelés: Újévi dalok – begyakorlás Osztályfőnöki óra: A szép viselkedés szabályai

Azok a tanítási egységek, amelyeket a közölt projektek keretében valósítunk meg, témában megfelelnek a projektelgondolásnak, a tartalmuk pedig fedi a projektmunka aktivitását. A projektek ugyanakkor összefüggésben vannak egymással, mert matematikai mérésekkel foglalkoznak, és szerves részei lehetnek az integrációs hétnek. A diákmunka érdekes, és különféle módon mozgósítja a tanulók képességeit. A projekten dolgozva a tanulók valóságos életkérdéseket oldanak meg, és az így szerzett tudásuk tartósabb és használhatóbb lesz az iskolán kívüli helyzetekben.

Az osztálytanításban nehezebb megszervezni a projektmunkát. Fokozatosan kell bevezetni, mert a diákokat jól elő kell készíteni, és motiválni kell előbb, tiszteletben tartva az egyéni tulajdonságaikat és a fejlettségi szintjüket. A tanítónak fel kell keltenie az érdeklődésüket egy meghatározott téma iránt, s meg kell szerveznie és koordinálnia kell a csoportos és az egyéni kutatómunkájukat. Nem kell túlságosan irányítani őket, mert különben

csökken a kreativitásuk, gyakran pedig elmarad a matematikai és projektfeladatok sokszor előre nem látott megoldása.

3.2. Projektvázlat a matematika osztálytanításában

6. táblázat. Projektvázlat a matematika osztálytanításában – Történelem szalagon:

A projekt elnevezése	TÖRTÉNELEM SZALAGON
A projekt időtartama	egy tanítási nap (a projekt megvalósítására, megszerkesztésére, formába öntésére és az eredmények prezentálására), a többi idő más tanórákon (10-10 percben)
A projekt célja	időszalag készítése, amelyen fel vannak tüntetve a fontos történelmi események és a kiemelkedő személyiségek; matematikai feladatok megoldása (időmeghatározások és számegegyenes)
Taneszközök és anyagok	tankönyvek, enciklopédiák, újságkivágások, világháló, fényképek, plakátok, ragasztó, olló
Részvevők	egy harmadik osztályos tagozat
A PROJEKTOKTATÁS SZAKASZAI	AKTIVITÁSOK
1. A téma kiválasztása	Miközben az időszalagot készítették, s tanulmányozták népük történelmét, a diákok felfedezték a számegegyenessel való hasonlóságát. Arról gondolkodva, hogy milyen eseményeket és fontos dátumokat lehetne bemutatni ily módon, megszületett a projekt kivitelezésének ötlete.
2. A cél kijelölése	Meghatározták, hogy mit szeretnének elérni és milyen módon. Az a cél, hogy plakátot készítsenek, időszalagot, amelyen feltüntetik a fontos történelmi eseményeket és a kiemelkedő személyiségeket a kellő helyen.
3. Tervezés	Részletes munkaterv készül. Számba veszik a munkaidőt, a munkamódszert és a projekt megvalósításához szükséges anyagot. A diákok csoportokra oszlanak, és megbeszélik a feladatokat. Minden munkaszakaszt pontosan megterveznek, és följegyzik a lényeges információkat. A csoportok különböző időszakokat kapnak (200 év – két évszázad), amelyeket kutatniuk kell. Az a feladatuk, hogy minél több információt összegyűjtsenek erről a történelmi korszakról: mi történt, mikor, meddig tartott az esemény mely kiemelkedő személyiségek éltek akkor, mit tettek a köz szolgálatáért, hogyan éltek?

4. A projekt megvalósítása	Elkészült a terv, és megkezdődik a diákok kutatómunkája. A diákok egy csoport keretében információkat keresnek különféle forrásokban (újságokban, a világhálón, tankönyvekben, videofelvételeken). Az összegyűjtött anyagot feljegyzik vagy kinyomtatják.
5. A begyűjtött adatok rendezése	Minden, egy csoportban összegyűjtött adat elemzésre és értékelésre kerül. Megkezdődik a feladatok újrafelosztása minden csoportban: – számegyenes rajzolása (minden csoport számára egységes beosztású szakaszok a csoportmunkák egy osztályszalagba tömörítése végett), – fontos dátumok megjelölése a számegyenesen, – szövegírás és fényképragasztás a megfelelő helyeken (dátumokon), – rajzolás és festés az időszalagon.
6. A munka tanulságainak levonása	Minden csoport keretében röviden és tömören megfogalmazzák a csoportmunka során szerzett tudást. Elemzik az eredményeket: Milyenre sikeredett az időszalag tartalma és külalakja? Képet alkotnak a prezentációról.
7. Az eredmény bemutatása	A csoportok egymás után (a számukra megadott időszakok sorrendjében) bemutatják a saját időszalagjukat. Felragasztják őket a tanterem falára, és részletesen megmagyarázzák a tartalmukat. Ebben a munkaszakaszban fontos megdicséerni a diákokat azokért a munkafolyamatokért, amelyekben kiemelkedő teljesítményt nyújtottak, így motiválhatók a további munkára. A projekt „végterméke” a másik időszalag, amely valamennyi csoport munkájának eredménye valójában.
8. A projektről alkotott vélemény	Minden tanuló elemzi és értékeli a projektet különféle kritériumok alapján: – a tudás elsajátítása és alkalmazása a történelmi címszavakkal, időmeghatározásokkal kapcsolatban. – A diákok önállósága és hozzájárulása a munkához. – Mi volt jó a projektben és mi lehetett volna jobb? – Mi alkalmazható a további munkában és a való életben?

4. ÖSSZEGZÉS

A projektoktatás egy nagy innovációs potenciál, a matematikának az osztálytanításába való bevezetése pedig sokrétű haszonnal jár nemcsak a diákok, a tanáraik, hanem az egész társadalom számára is.

Mindennek ellenére Szerbiában továbbra is igen kevés projekt kötődik a matematikaoktatáshoz, különösen pedig a matematika osztálytanításához.

A fejlett oktatási rendszerekben a projektoktatás a tanítás egy fontos formájává válik, és az évi óraszámnak a 30 százalékát teszi.

Hogy a projektmunka elfogadhatóbb legyen, ahhoz át kell hidalni számos olyan akadályt, mint: a merev tantárgyrendszer, szigorú tanterv és tanmenet, az eredmények hagyományos értékelése, régimódi iskolai munkaszervezés.

A tanár olyan személyiség, aki a maga eredetiségével, egyéniségével, metodikai tudásával és szakértelmével, pszichológiai és nevelőképességével hatást gyakorol a diákjaira és a tanítási folyamatra. Lehetősége van arra, hogy változtatásokat vezessen be a tanítás folyamatába, és hogy leküzdje a nehézségeket.

A tanító képzettsége és módszertani eljárása nagy jelentőségű a konkrét tanítási helyzetben, mert a projektmunka elég sok tervezést, előkészületet igényel, a többi között azt is, hogy átlépjük a tanterv szűk kereteit, másfajta tanítási módszereket alkalmazzunk, és képesek legyünk az előre nem látott helyzetek és problémák megoldására.

Bošnjak, Branković és Gorjanac-Ranitović (2013) kiemelik, hogy a tematikai projektnek mint tanítási stratégiának az iskoláinkba való bevezetése csak akkor lehetséges, ha a tanítók szakképesítést nyernek erre a munkára, ha megfelelő támogatást kapnak a pedagógiai és a tanítóképző karokon.

Különösen fontos, hogy a projekten alapuló tanulás létjogosultságot nyerjen az osztálytanításban, és hogy a fő jellemzőit minden tanító alkalmazza.

Az iskolának mint a fiatalok tanítási intézményének felelnie kell a társadalmi kihívásokra, hiszen a projektmunka az élet és a munka egyik fontos tartozéka!

5. IRODALOM

- BELL, S. 2010. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearning House, *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 39–43.
- BJELANOVIĆ DIJANIĆ, Ž. 2011. Računalo u istraživačkom radu učenika u nastavi matematike. *Napredak*, 153, 203–218.
- BOŠNJAK, B.–BRANKOVIĆ, N.–GORJANAC-RANITOVIĆ, M. 2013. Osposobljenost učitelja za primenu miniprojekata. In: *Miniprojekti u nastavi integrisanih prirodnih nauka i matematike*. Zombori Pedagógiai Kar, Zombor, 21–40
- DORĐEVIĆ, B. 2007. Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava), *Obrazovna tehnologija*, 4, 76–97.
- EDMUNDS, S.–ARSHAVSKY, N.–GLENNIE, E.–CHARLS, K.–RICE, O. 2017. The Relationship Between Projekt-Based Learning and Rigor in STEM-Focused High Schools. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11 (1), <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1618> (Utolsó letöltés 2017. 08. 06.)

- FABIJANIĆ, V. 2014. Projektna nastava: primena u izradi istraživačkih radova učenika, *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije* 1. 89–96.
- JANEŠ, S. 2007. Borba za učenika i njegovo znanje, *Metodički obzori*, 2, 155–163.
- JANEŠ, S. 2013. Svaki učenik može više i bolje: terenska nastava „Loknari“. In: *Korelacija matematike sa drugim nastavnim predmetima*. Matematičko društvo Istra, Pula, 70–81.
- KRAJCIK, J. S.–BLUMENFELD, P. S.–MARX, R. W.–SOLOWAY, E. 1994. A Collaborative Model for Helping Middle Grade Science Teachers Learn Project-Based Instruction, *The Elementary School Journal*, 94, 483–497.
- LOPARIĆ, S. 2010. Projekt Matematički kviz, *Pogled kroz prozor* (digitalni časopis za obrazovne stručnjake).
- MATIJEVIĆ, M. 2008/09. 2. Usavršavanje: 1. Projektno učenje i nastava, *Znamen: Nastavnički saputnik*, 188–224.
- MATIJEVIĆ, MILAN–RADOVANOVIĆ, DIANA 2011. *Nastava usmerena na učenika*. Školske novine, Zagreb.
- MILJEVIĆ, SVETOZAR 2003. *Interaktivna nastava matematike (metodika rada u osnovnoj školi)*. Društvo pedagoga Republike srpske, Banja Luka.
- MIRKOVIĆ, MARINA 2012. *Nastava usmjerena na učenika*.
<https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/04/29/nastavausmjerena-na-ucenika/>. (Utolsó letöltés 2017. 04. 23.)
- SOLOMON, G. 2003. Project-Based Learning: a Primer. *Tehnology & Learning – The Resource for Education Tehnolog* (1–3) http://www.techlearning.com/db_area/archives/TL/2003/01/project.php (Utolsó letöltés 2017. 04. 25.)
- THOMAS, JOHN. W. 2000. *A review of research on project-based learning*. CA: Autodesk Foundation, San Rafael.
- VILOTIJEVIĆ, MLADEN–VILOTIJEVIĆ, NADA 2016. *Modeli razvijajuće nastave II*. Tanítóképző Kar, Belgrád.
- YARON, D. 2003. Implementation and Assessment of Project-Based Learning in a Flexible Environment, *International Journal of Technology and Design Education*, 13, 255–272.
- ZORIĆ, Ž. 2013. Projekt: prizemljen Sunčev sustav. U: *Korelacija matematike sa drugim nastavnim predmetima*. Matematičko društvo Istra, Pula, 109–118
- ZUGAJ, B. 2014. Uticaj projektne nastave na promenu stava kod učenika prema nastavnim sadržajima iz biologije, *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, 1, 18–26.

Introduction of Project Work in Upper Elementary Teaching of Mathematics

Modern primary education permanently requires innovations that contribute to the modernization, rationalization and efficiency of the teaching process. The application of project work in the teaching of mathematics

develops creative thinking and functional knowledge. In this paper, the term and the essential characteristics of the project teaching of mathematics are explained. Examples of project ideas and ways of implementing project work into mathematical contents as well as the existing plan and program are given. A sketch of a mathematical project in classroom is presented. It was pointed out that it is of the utmost importance that the project work be introduced in upper elementary teaching of mathematics and that its key ideas are applied by each teacher.

Key words: project teaching, upper elementary teaching of mathematics, projects, student activity, everyday problems

Uvođenje projektnog rada u razrednu nastavu matematike

Savremeno osnovno obrazovanje permanentno zahteva inovacije koje doprinose modernizaciji, racionalizaciji i efikasnosti nastavnog procesa. Primenom projektnog rada u nastavi matematike kod učenika razvija se stvaralačko mišljenje i funkcionalno znanje. U ovom radu je dat pojam i objašnjene su bitne karakteristike projektne nastave matematike. Navedeni su primeri projektnih ideja i načina implementacije projektnog rada u matematičke sadržaje i postojeći plan i program. Prikazana je skica jednog matematičkog projekta u razrednoj nastavi. Ukazano je na izuzetnu važnost da se projektni rad uvede u razrednu nastavu matematike i da njegove ključne ideje primenjuje svaki učitelj.

Ključne reči: projektna nastava, razredna nastava matematike, projekti, aktivnost učenika, svakodnevni životni problemi

Beérkezés időpontja: 2018. 10. 02.

Elfogadás időpontja: 2019. 02. 04.

Кнежевић, Јелена

: Основна школа „Мирослав Антић“, Футог
: jellennnaknez@gmail.com

Лазић, Бојан

: Педагошки факултет у Сомбору, Сомбор
: lazicbsaa@yahoo.com

Маричић, Сања

: Педагошки факултет у Ужицу, Ужице
: sanjamaricic10@gmail.com

Петојевић, Александар

: Педагошки факултет у Сомбору, Сомбор
: apetoje@pef.uns.ac.rs

УВОЂЕЊЕ ПРОЈЕКТНОГ РАДА У РАЗРЕДНУ НАСТАВУ МАТЕМАТИКЕ

Introduction of Project Work in Upper Elementary Teaching of Mathematics

Резиме: Савремено основно образовање перманентно захтева иновације које доприносе модернизацији, рационализацији и ефикасности наставног процеса. Применом пројектног рада у настави математике код ученика развија се стваралачко мишљење и функционално знање. У овом раду је дат појам и објашњене су битне карактеристике пројектне наставе математике. Наведени су примери пројектних идеја и начина имплементације пројектног рада у математичке садржаје и постојећи план и програм. Приказана је скица једног математичког пројекта у разредној настави. Указано је на изузетну важност да се пројектни рад уведе у разредну наставу математике и да његове кључне идеје примењује сваки учитељ.

Кључне речи: пројектна настава, разредна настава математике, пројекти, активност ученика, свакодневни животни проблеми

1. УВОД

Континуиран развој друштва условљава усавршавање и иновирање наставе математике. Иако је васпитно-образовни процес увек имао тен-

денцију да се унапређује, осавремењује, чини рационалнијим и ефикаснијим данас је та потреба још израженија. Помак и напредовање у настави математике захтевају првенствено ученици који су деца модерног доба. Они желе све и одмах. Њих је потребно мотивисати, заинтересовати, охрабрити и уверити да то што уче има смисла (Janeš 2007). Устаље не математичке методе, познати, шаблонски поступци и несавремена извођења програмских садржаја потребно је бар повремено напустити (Милијевић 2003). Настава математике треба да је потпуно окренута ученику, да подстиче његову мотивацију, активност и уважава његова лична интересовања, способности и особине. Увођењем пројектног рада у разредну наставу математике могуће је остварити постављене захтеве, а у исто време и доћи до сазнања да је математика велики помоћник у решавању свакодневних, животних проблема.

Почеци и корени пројектне наставе проналазе се у филозофији прагматизма. Вилотијевић и Вилотијевић (2016) наводе да прагматисти сматрају како сазнањад којих људи долазе имају праву вредност, једино ако су средство за решење практичних, животних ситуација. Истичу да је најбоље оно образовање у ком ученик учи кроз рад и које их припрема за успешан сусрет са стварношћу. Најзначајнији филозоф ове оријентације био је Џон Дјуи (John Dewey). Американац Вилијам Килпатрик (W. H. Kilpatrick) јесарађујући са Џ. Дјуиом засновао пројектну наставу, а практично су је применили пре Првог светског рата у школи-вежбаоници у Њујорку. У то време је метода пројеката са радошћу прихватана у експерименталним школама, али се није масовно раширила због своје сложености.

Шездесетих и седамдесетих година прошлог века расте значај пројектне наставе иона изазива велика интересовања педагога јер ученика ставља у централну позицију, омогућава групно учење и модернизује традиционалну наставу. Деведесетих година пројектна настава се реалније сагледава, истичу се њене вредности, али се и тежи интеграцији различитих наставних облика (Zugaj 2014). По мишљењу савремених педагога ученици највише напредују активним учешћем у процесима, практичном раду, активностима, сценаријима или пројектима, тј. када је настава окренута њима, на чему се и темељи пројектно учење.

2. ПОЈАМ И КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Сам термин пројект је латинског порекла и означава план, намеру, нацрт или скицу. За дидактичке потребе најближе и најприхватљивије од-

ређење појма пројект је да је он сваки сложен, свеобухватан подухват ком су дефинисани циљ и обележја, а мора да се оствари у одређеном времену и координисаним напорима већег броја људи, група или предузећа.

Пошто пројекат могу израдити појединци, тимови, разреди, школе, градови или државе, а њихово трајање зависи од учесника, средстава и циљева, потребно је нагласити да ће се овде говорити само о пројектима који се остварују у школи или у настави. Њихов циљ је остваривање циљева васпитања и образовања, а учесници су наставници, ученици, често и њихови родитељи или чланови локалне заједнице. За такве пројекте користи се израз наставни пројекти или пројекти у настави (Matijević 2008/9). Пројектна настава математике је наставни рад заснован на математичким пројектима.

Опште прихваћена дефиниција пројектног учења не постоји, зато су прихваћени критеријуми које би требало да задовољи сваки пројекат како би био посматран као део пројектно заснованог учења (Thomas 2000):

- Централност-пројекат је основна стратегија учења.
- Водеће питање – треба да буде изазовно, оригинално, садржајно и повезано са суштином онога што желимо да ученици усвоје.
- Конструктивно истраживање – ученик радећи на пројекту истражује.
- Аутономија – ученици раде самостално, без много надзора.
- Реализам – решавају се стварни, животни проблеми.

Циљ пројектног рада у настави математике је да ученици стичу математичка знања, способности, вештине и навике које су применљиве у стварном животу. Код њих треба да се развија интерес за истраживање и истраживачки приступ у настави, способност планирања као и сараднички и кооперативни односи. Фабијанић (2014) наводи да се применом пројектне наставе ученици оспособљавају и за коришћење различитих средстава за рад и процену расположивих ресурса. Током рада у групи развијају се и вештине комуникације, толеранција, аргументација сопственог мишљења, критички однос према свом и туђем раду. Ученици постају самосталнији у раду, развија им се самопоуздање и лична одговорност. Ђорђевић (2007) наглашава да примена пројектног рада директно утиче на развој стваралачког мишљења и способности код ученика.

Наставник је у пројектном раду консултант и саветник који утиче на конструисање математичких знања и ефикасан рад на пројекту. Притом је потребно да утврди основна правила пројектног рада како би се створила радна атмосфера (Mirković 2012). Он поставља циљеве

и задатке у оквиру одабране математичке теме, води пројекат, усмерава га и њиме управља. Планирајући цео процес труди се да даје што мање упутстава ученицима, предлаже савремене и актуелне методе, осигурава им повољне услове за учење, а уколико у изради математичког пројекта ученици застану или се појаве потешкоће он помаже конструктивно решавајући проблеме. Током рада наставник подстиче стваралачко мишљење и социјализацију ученика и заједно са њима критички вреднује резултате рада.

Ученик у оквиру пројектне наставе има кључну улогу. У складу са својим интересовањима и способностима даје иницијативу за рад, активно планира све етапе и ток рада, тражи решење математичких проблема и истражује. Он сараднички ради и увиђа нужност и смисао поделе рада. Као део тима ученик решава конфликте у групи, прихвата критику и конструктивно критикује друге, слободно исказује своје мишљење и прихвата туђе. На крају рада учествује у вредновању и самооцењивању резултата пројекта (Fabijanić 2014).

Табела 1. Класификација пројеката (Matijević 2008/09).

Критеријуми за класификацију	Врсте пројеката
Број учесника у пројекту	индивидуални, групни, разредни, школски
Подручје развоја ученика	когнитивни, афективни и моторички
Организатор пројекта	разредни, школски, градски, општински, државни, међународни.
Циљеви пројекта	истраживачки, хуманитарни, еколошки, уметнички...
Трајање пројекта	дневни, недељни, полугодишњи, годишњи

Критеријуми за класификацију пројеката су разноврсни. Од критеријума који се примењује зависи како ће се пројекти класификовати.

Рад на пројектима одвија се у различитим етапама. Матијевић и Радовановић (2011) су одредили етапе кроз које се одвија рад на пројектним задацима.

1. Проналажење теме – Тема се бира из постављеног тематског оквира, мора да одговара интересовањима ученика, да буде актуелна, садржајна, доступна и примерена ученицима својим садржајем и методологијом, да је имплементирана у план и програми да се бира демократски.

2. Формулисање циља – Потребно је дефинисати шта се жели постићи и на који начин. Важно је и констатовати шта се не зна и где се то може пронаћи, као и одредити да ли је потребно још неког укључити у пројекат. Одређује се трајање пројекта, облик рада, корелација са другим предметима и начин представљања резултата.
3. Планирање – Прави се детаљан план рада: одређује се време, место, рокови, методе и материјал потребан за рад. У овој етапи формирају се групе, деле задаци и цртају радне мапе где се бележи све што је важно.
4. Спровођење пројекта – Реализује се план, истражује се, прикупљају се подаци, излази на терен. Важно је уредно водити белешке о сакупљеним подацима на којима ће се заснивати закључци.
5. Уређивање прикупљених информација – Прикупљени подаци (текстови, фотографије, видео записи, таблице) се анализирају, обрађују, утврђују нејасноће, а потом се вреднују.
6. Формулисање резултата – На основу анализе добијених података пажљиво, кратко и сажето се износи закључци до којих се дошло.
7. Презентовање резултата – У овој етапи се у зависности од места и публике на различите начине презентују резултати (математички плакати, панои, чланци, предавања, компјутерска презентација, видео запис, радио емисија,...). Важно је похвалити ученике и мотивисати их за даљи, нови рад. Ово је изузетно значајна фаза пројектне наставе јер се код ученика изграђују битне компетенције: толеранција, демократичност одлучивања, разложен одабир битног, уредност, естетске вредности, сигурност у јавном наступу.
8. Рефлексија о пројекту – Наставници и ученици анализирају и вреднују пројекат по различитим елементима. Критеријуми вредновања могу бити различити: усвојеност знања, примена знања, практичан рад, залагање, самосталност у раду,... Ово може бити згодна прилика за увежбавање самоевалуације код ученика. Потребно је направити критички осврт на оно што се пројектом постигло, шта је могло боље и другачије, шта се може применити у реалном животу.

У свим етапама рада пожељно је коришћење савремене технологије. Без рачунара је савремена настава математике незамислива (Вјелановић-Дјјанић 2011). Он подстиче мотивацију, побољшава когнитивне вештине, омогућава отворено, искуствено и истраживачко учењематематике.

Савремена технологија има велики утицај на пројектну наставу математике јер је олакшава, убрзава и оплемењује. Ученицима који раде на пројектима пружа се могућност да се технолошки описмењују и напредују у том раду.

Имејл, електронске мејлинг листе, форуми и друге Интернет апликације ученицима омогућавају комуникацију и сарадњу са светом изван учионице. Лако приступају музејима, библиотекама и другим физички недоступним местима за истраживање. Ученици могу да стварају уметничке композиције електронским путем, музику или текст; да учествују у симулацији или виртуелном свету; раде заједно до остварења реалног задатка или до побољшања глобалног разумевања. Сав њихов рад може бити издат на Интернету на увид свима, а не само једном наставнику, учионици или школи, што је велика предност. Технологија може да има важну улогу и у евалуацији рада ученика на математичким пројектима. Добар пример је стварање електронских портфолија ученика где они самостално скупљају своје радове, извлаче најбоље примере, дају их на преглед и демонстрирају своје учење кроз време (Solomon 2003).

Матијевић (2008/9) наглашава да су за оцењивање ученика у пројектној настави, било да су у питању индивидуалне или групне активности, те постигнути резултати, погодне разноврсне контролне листе.

Табела 2. Активност и успех групе (Matijević 2008/9, 199)

Особине, успех	Истиче се	Задовољава	Незадовољава
Сарадња у оквиру групе			
Прихватљиво решавање сукоба			
Радна атмосфера			
Производ			

Табела 3. Активност и успех појединца (Matijević 2008/9, 200)

Особине, успех	Истиче се	Задовољава	Незадовољава
Мотивација			
Сарадња			
Иницијатива			
Толеранција			

Солидарност			
Самосталност			
Иновативност			
Истрајност			
Одговорност			
Организатор			

Ове листе могу користити наставници, а могу се понудити и ученицима за самооцењивање.

Предности пројектне наставесу вишеструке. Применом ове наставе ученици се подучавају бројним стратегијама које су кључне за успех у 21. веку. Ђаци учећи путем истраживања у заједничком раду креирају пројекте који рефлектују њихова знања. Притом постају вешти говорници, решавају тешке проблеме и имају корист од овог приступа (Bell 2010). Осим тога ученицима је рад занимљивији и интересантнији, долази и до корелације садржаја различитих наставних предмета и остварује се искуствено учење које води до трајних знања.

Пројектна настава има позитиван утицај и на ученике који отежано напредују раду јер ангажује све потенцијале и побољшава слику ученика о самом себи. Код ученика расте самопоуздање, мотивација и задовољство (Yaron 2003). Истражујући пројектну наставу (Edmunds et al. 2017) долази се до закључка да ефикасност рада на пројектима није уско повезана са нивоима мисаоних функција које ученици употребљавају.

Осим ученика и наставници који организују пројекат су у предности јер долазе до нових визија о начину рада и организовању наставе математике. Та нова сазнања могу да се искористе у неком будућем раду и да захваљујући њима напредују (Krajcik et al. 1994).

3. ПРИМЕРИ УВОЂЕЊА ПРОЈЕКТНОГ РАДА У РАЗРЕДНУ НАСТАВУ МАТЕМАТИКЕ

Постоји неколико начина помоћу којих се могу имплементирати пројекти у постојећи план и програм. Најједноставније је одабрати пројект који се односи на тренутно градиво које се ради на редовној настави математике. Пројекти који продубљују наставно градиво могу се често користити. У том случају се одвоји петнаестак минута од наставног часа како би представили пројекат, формирали групе, поделили материјале и дали им времена да се договоре око стратегија за рад.

Други начин је да се за израду пројекта издвоји одређено време (четири, пет дана) када се ради само на реализацији математичког пројекта. Зорић (2013) наводи да је код нас најчешћи начин за увођење пројекта у наставу такав да се рад на њему одвија у слободно време ученика и наставника.

У настави математике постоји низ проблема који се могу повезати са свакодневним животом и истраживати помоћу пројекта. То могу бити једноставни проблеми, који се могу истражити у току једног часа или сложенији за чије решавање је потребно више ученика, дуже временско раздобље за организацију и израду пројекта, а често захтевају и мултидисциплинарност (Lorarić 2010).

Јанеш (2013) наглашава да је теренска настава одлично окружење за мотивисање ученика и организацију пројектне наставе. То не мора бити финансијски и временски захтеван излет. Довољно је понекад само ученике извести у њихову најближу околину.

У скици за пројекат Сарадња са другом школом коју су изнели Вилотијевић и Вилотијевић (2016) наводе се многобројне могућности сарадње између школа. Ученици се могу организовати у екипе и надметати у решавању математичких задатака, а наставници расправљати о наставним проблемима. Све активности као и трајање пројекта треба унапред испланирати. У оваквој сарадњи не треба изостављати анализу, презентацију и вредновање пројекта јер су од великог значаја за следећи пројектни рад.

Вилотијевић и сар. (2016, 146) су навели примере тема за пројекте који су узети из новог руског стандарда:

– Математичке забаве: игра бројевима, немогући цртежи, логички задаци, магични квадрати, старински задаци, фокуси с бројевима, логичке игре, окретања.

– Математика око нас: бројеви у пословицама и изрекама, нумерација око нас, мерења, бројеви у спорту, математика у трговини, мерне јединице у древној Русији, мерне јединице у другим земљама, математика у градитељству, математика у кулинарству, математика у древном свету.

3.1. Пример интеграције пројекта у план и програм рада разредне наставе математике

Да би пројекти били заступљенији у разредној настави математике потребно је доста добро проверених и вредних модела ове наставе, скица, али и пројектних идеја. Они би наставницима могли да послуже као добра оријентација. Пројектне идеје прво треба на прави начин ин-

тегрисати са наставним садржајима математике, а потом их на време унети у планове и програме рада наставника.

Табела 4. Пример имплементације пројекта у наставне садржаје математике (3. разред):

Назив пројекта	Садржај наставног предмета	Циљ пројекта	Трајање	Производ
Забавна математика	– бројеви до 1000, – мерење и мере, – геометријски објекти и њихови међусобни односи	Стварање математичких задатака.	Школска година	Математичке новине
Математички квиз	– бројеви до 1000, – мерење и мере, – геометријски објекти и њихови међусобни односи	Стварање математичких задатака, организација такмичења.	Месец дана	Сарадња међу школама – такмичење – дружење (видео запис)
Новогодишњи вашар	– новац, – сабирање и одузимање бројева	Оспособљавање ученика за трговину и рад са новцем.	Наставни дан	Новогодишњи вашар – новац (видео запис)
Стаза са препрекама	– јединице за мерење дужине	Оспособљавање ученика за мерење метром, израду и постављање препрека.	Наставна недеља	Измерена стаза са постављеним препрекама, такмичење (фотографије)
Бројеви око нас	– бројеви до 1000	Уочавање бројева у окружењу.	2 часа	Плакат
Правимо колаче	– јединице за мерење масе: килограм, грам	Оспособљавање ученика за мерење, избор и мешање намирница, развијање хигијенских навика.	2 часа	Колачи (фотографије)
Одећа за лутке	– јединице за мерење дужине: метар, дециметар, центиметар, милиметар	Оспособљавање ученика за мерење, кројење сечења и шивење тканине.	Наставни дан	Модна ревија: лутке у новој одећи (фотографије)
Математичке бајке	– једначине са непознатим сабирком, умањеником или умањилом, – неједначине, – разломци	Оспособљавање ученика за представљање математичких задатака кроз причу (бајку) и интеракција са публиком.	4 часа	Интерактивна позоришна представа (видео запис)
Пuzzle	– круг, правоугаоник, квадрат, троугао	Оспособљавање ученика за прављење пузла и уклапање облика у задати простор.	4 часа	Плакат
Историја на траци	– јединице за мерење времена – бројевна права	Представљање догађаја у времену и простору	Наставни дан	Плакат: Временска лента

Предложене пројектне идеје једноставно је унети у интегративне планове рада наставника, јер скоро сваки пројекат подразумева интеграцију садржаја више наставних предмета. Интегративни дани немају временска и предметна ограничења па добро осмишљени пројектни рад може да се уклопи.

Табела 5. Пример пројектног рада интегрисаног у план и програм разредне наставе (3. разред):

Назив пројекта	Наставне јединице (по предметима) које се реализују у оквиру пројектног рада:
1. Одећа за лутке	Математика: Јединице за мерење дужине (метар, дециметар, центиметар, милиметар) – вежба Српски језик: Прича о Раку Кројачу – утврђивање Ликовна култура: Обликовање материјала – обрада Ликовна култура: Обликовање материјала – вежба
2. Историја на траци	Математика: Јединице за мерење времена (година, деценија, век) – утврђивање Природа и друштво: Прошлост – утврђивање Српски језик: Вук Караџић (живот и дело) – утврђивање Народна традиција: Важни догађаји и личности из наше прошлости – обрада
3. Новогодишњи вашар	Математика: Новац – обрада Српски језик: Догађај са вашара – говорна вежба Музичка култура: Новогодишње песме – утврђивање ЧОС: Правила лепог понашања

Наставне јединице које се реализују у оквиру наведених пројеката тематски одговарају пројектној идеји, а њихови садржаји се подударају са активностима пројектног рада. У исто време пројекти су међусобно повезани јер се баве математичким мерењем и могу да чине део интегративне недеље. Активности ученика су занимљиве и на разичите начине активирају ученичке потенцијале. Радом на пројектима ученици решавају стварне, животне проблеме, а њихова сазнања ће бити трајнија и применљива у ситуацијама изван наставе.

У разредној настави је теже организовати пројектни рад. Он треба да се уводи постепено јер је ученике потребно добро припремити и мотивисати поштујући њихове индивидуалне и развојне карактеристике. На учитељу је да их заинтересује за одређену тему, организује и координира њиховим групним и самосталним истраживачким радом. У исто време учитељ не треба превише да их усмерава јер ће тада изостати њихова креативна и често непредвидива решења математичких и пројектних задатака.

3.2. Скица за пројекат у разредној настави математике

Табела 6. Скица за пројекат у разредној настави математике
– Историја на траци:

Назив пројекта	ИСТОРИЈА НА ТРАЦИ
Трајање пројекта	један наставни дан (за спровођење пројекта, уређивање, формулисање и презентовање резултата), а остале етапе на другим наставним часовима (по 10 минута).
Циљ пројекта	направити временску ленту на којој су обележени важни историјски догађаји и истакнуте личности из прошлости, решавати математичке задатке (временске одреднице и бројевна права).
Прибор и материјал	уџбеници, енциклопедије, исечци из новина, Интернет, фотографије, плакати, лепак, маказе
Учесници	једно одељење трећег разреда
ЕТАПЕ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ	АКТИВНОСТИ
1. Проналажење теме	При обради временске ленте, проучавајући прошлост свог народа, ученици су учили сличност са бројевном правом. Размишљајући о томе који се догађаји и временске одреднице могу приказати на тај начин, долази се до идеје за израду пројекта.
2. Формулисање циља	Дефинисано је шта се жели постићи и на који начин. Циљ је да направе плакат, временску ленту на којој ће обележити важне историјске догађаје и истакнуте личности на правом месту.
3. Планирање	Прави се детаљан план рада. Одређује се време за рад, методе и материјал потребан за израду пројекта. Ученици се деле у групе и договарају око задатака. Планирају све етапе рада и бележе битне информације. Групе добијају различита временска раздобља (200 година – два века) о којима треба да истражују. Задатак је да сакупе што више информација о том историјском периоду: – шта се догодило, када, колико је трајао догађај, – које истакнуте личности су тада живеле, какав је њихов друштвени допринос, како су живели?
4. Спровођење пројекта	Реализује се план и почиње истраживање учесника. Ученици у оквиру једне групе траже информације на различитим садржајима (часописима, интернету, уџбеницима, видео материјалима). Сакупљени подаци се бележе или штампају.

5. Уређивање прикупљених података	Сви подаци који су сакупљени у једној групи се анализирају и вреднују. Долази до нове поделе задатака у свакој групи: – цртање бројене праве (иста јединична дуж за све групе због спајања групних радова у једну разредну ленту), – обележавање временских одредница на бројевној правој, – писање текста и лепљење слика на одговарајућим местима (временским одредницама), – цртање и сликање на временској ленти.
6. Формулисање резултата	У оквиру сваке групе се кратко и сажето износе закључци до којих се дошло у групном раду. Анализирају се резултати: Какав је садржај и изглед временске ленте? Осмишљава се презентација.
7. Презентовање резултата	Једна за другом (по хронологији раздобља које им је задатак) групе презентују своје временске ленте. Лепе их на зид учионице и детаљно објашњавају садржаје производа који су добили. У овој етапи важно је похвалити ученике за оне сегменте рада у којима су се истакли и тако их мотивисати за даљи рад. Крајњи производ пројекта је дуга временска лента која настаје као збир радова свих група.
8. Рефлексја о пројекту	Сви учесници анализирају и вреднују пројекат по различитим критеријумима: – усвојеност и примена знања о временским одредницама и прошлости, – самосталност ученика и залагање у раду, – шта је у пројекту добро, а шта је могло бити боље, – шта се може применити у даљем раду и реалном животу?

4. ЗАКЉУЧАК

Пројектна настава је велики иновативни потенцијал, а увођење пројектног рада у разредну наставу математике доноси вишеструку корист ученицима, као и њиховим наставницима и целокупном друштву.

Поред таквих сазнања у Србији и даље има врло мало пројеката везаних за наставу математике, посебно у разредној настави математике. У развијеним образовним системима пројектна настава постаје један од важнијих облика учења и поучавања и заузима 30% годишњег фонда наставних часова.

Да би пројектни рад био прихваћенији потребно је превазићи мноштво институционалних сметњи као што је: крут предметни систем,

строг наставни план и програм, традиционално вредновање резултата и старомодна школска организација рада.

Наставник јеличност која својом оригиналношћу, индивидуалношћу, методичким и стручним знањима, психолошким и васпитним способностима утиче на своје ученикеинаставни процес. Он има могућност да уведе промене у наставни рад и превазиђе све потешкоће. Образовање учитеља и његови методички поступци су од великог значаја у конкретним наставним ситуацијама јер се од њега у пројектном раду очекује доста планирања и припреме за рад, одступање од уског оквира наставног плана, примена другачијих наставних метода, вештина и способности у савладавању неочекиваних ситуација и проблема током рада. Бошњак, Бранковић и Горјанац-Ранитовић (2013) износе да је увођење математичких пројеката као наставне стратегије у наше школе могућесамом уз стручно усавршавање учитеља за њихову примену и одговарајућу стручну подршку педагошких и учитељских факултета.

Од изузетне важности је да пројектно засновано учење заживи у раду са ученицима разредне наставе и да његове кључне идеје примењује сваки учитељ.

Школа, као место где се образују млади, треба да одговори на изазове друштва где је рад на пројектима једна од важнијих компетенција за посао и живот!

5. ЛИТЕРАТУРА

- BELL, S. 2010. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 39–43.
- BJELANOVIĆ DIJANIĆ, Ž. 2011. Računalo u istraživačkom radu učenika u nastavi matematike. *Napredak*, 153, 203–218.
- BOŠNJAK, B., BRANKOVIĆ, N. i GORJANAC-RANITOVIĆ, M. 2013. Osposobljenost učitelja za primenu miniprojekata. U: *Miniprojekti u nastavi integrisanih prirodnih nauka i matematike*. Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor, 21–40.
- ĐORĐEVIĆ, B. 2007. Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava), *Obrazovna tehnologija*, 4, 76–97.
- EDMUNDS, S., ARSHAVSKY, N., GLENNIE, E., CHARLS, K. & RICE, O. 2017. The Relationship Between Projekt-Based Learning and Rigor in STEM-Focused High Schools. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11 (1), Preuzeto 6. 8. 2017. sa <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1618>
- FABIJANIĆ, V. 2014. Projektna nastava: primena u izradi istraživačkih radova učenika, *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, 1, 89–96.
- JANEŠ, S. 2007. Borba za učenika i njegovo znanje, *Metodički obzori*, 2, 155–163.

- JANEŠ, S. 2013. Svaki učenik može više i bolje: terenska nastava „Loknari”. U: *Korelacija matematike sa drugim nastavnim predmetima*. Matematičko društvo Istra, Pula, 70–81.
- KRAJCIK, J. S., BLUMENFELD, P. S., MARX, R. W. & SOLOWAY, E. 1994. A Collaborative Model for Helping Middle Grade Science Teachers Learn Project-Based Instruction, *The Elementary School Journal*, 94, 483–497.
- LOPARIĆ, S. 2010. Projekt Matematički kviz, *Pogled kroz prozor* (digitalni časopis za obrazovne stručnjake).
- MATIJEVIĆ, M. 2008/09. Usavršavanje: Projektno učenje i nastava, *Znamen: Nastavnički saputnik*, 188–224.
- MATIJEVIĆ, Milan I RADOVANOVIĆ, Diana 2011. *Nastava usmerena na učenika*. Školske novine, Zagreb.
- MILIJEVIĆ, Svetozar 2003. *Interaktivna nastava matematike (metodika rada u osnovnoj školi)*. Društvo pedagoga Republike srpske, Banja Luka.
- MIRKOVIĆ, Marina 2012. *Nastava usmjerena na učenika*. Preuzeto 23. 4. 2017. sa <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/04/29/nastavausmjerena-na-ucenika/>.
- SOLOMON, G. 2003. Project-Based Learning: a Primer. *Tehnology & Learning – The Resource for Education Tehnolog*, Preuzeto 25. 4. 2017. sa http://www.techlearning.com/db_area/archives/TL/2003/01/project.php, 1–3.
- THOMAS, John. W. 2000. *A review of research on project-based learning*. CA: Autodesk Foundation, San Rafael.
- VILOTIJEVIĆ, Mladen i VILOTIJEVIĆ, Nada 2016. *Modeli razvijajuće nastave II*. Učiteljski fakultet, Beograd.
- YARON, D. 2003. Implementation and Assessment of Project-Based Learning in a Flexible Environment, *International Journal of Technology and Design Education*, 13, 255–272.
- ZORIĆ, Ž. 2013. Projekt: prizemljen Sunčev sustav. U: *Korelacija matematike sa drugim nastavnim predmetima*. Matematičko društvo Istra, Pula, 109–118.
- ZUGAJ, B. 2014. Uticaj projektne nastave na promenu stava kod učenika prema nastavnim sadržajima iz biologije, *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, 1, 18–26.

A projektoktatás bevezetése a matematikatanításba

A korszerű alapoktatás folyamatos újításokat követel meg, amelyek hozzájárulnak a tanítás modernizálásához, racionalizálásához és hatékonyságához. A projekt munkának a matematikaoktatásba való bevezetése fejleszti a diákok alkotóképességét és növeli gyakorlati tudását. Ebben a munkában meghatározzuk a projektoktatás fogalmát és vázoljuk a fő jellemzőit. Fel-sorolunk példákat és módszereket a matematikatanításban való gyakorla-ti alkalmazására a tanterv és a tanmenet keretében. Bemutatunk egy osz-

tálytanításban alkalmazott matematikai projektvázlatot. Rámutatunk annak szükségére, hogy a projektoktatást bevezessük a matematika osztálytanításába, és hogy a lényegét minden tanító megismerje és alkalmazza.

Kulcsszavak: projektoktatás, matematika az osztálytanításban, projektek, a diákok aktivitása, a mindennapi élet problémái

Introduction of Project Work in Upper Elementary Teaching of Mathematics

Summary: Modern primary education permanently requires innovations that contribute to the modernization, rationalization and efficiency of the teaching process. The application of project work in the teaching of mathematics develops creative thinking and functional knowledge. In this paper, the term and the essential characteristics of the project teaching of mathematics are explained. Examples of project ideas and ways of implementing project work into mathematical contents as well as the existing plan and program are given.

A sketch of a mathematical project in classroom is presented. It was pointed out that it is of the utmost importance that the project work be introduced in upper elementary teaching of mathematics and that its key ideas are applied by each teacher.

Key words: project teaching, upper elementary teaching of mathematics, projects, student activity, everyday problems

Beérkezés időpontja: 2018. 10. 02.

Elfogadás időpontja: 2019. 02. 04.

Zakinszky Toma Viktória

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Újvidéki Egyetem, Szabadka, Szerbia
tomaviki80@gmail.com

TANULÁS, OLVASÁS, ÚJ MÉDIA (ÚJ LEHETŐSÉGEK – RÉGI ÖRÖKSÉG)

Learning, Reading, New Media (New Possibilities – Old Heritage)

Učenje, čitanje, novi mediji (Nove mogućnosti - staro nasleđstvo)

A tanulás mint információgyűjtés szorosan kötődik az olvasási szokásokhoz, körünkben pedig a hagyományos és új média-fogyasztási szokásainkhoz is. Ez hangsúlyosan érvényes a fiatalabb generációk és a gyermekek esetében. A tanulmányban elemezzük, hogyan hat ki a család – természetesen elsősorban a szülők – és a pedagógus a gyermekek tanulási és médiafogyasztási szokásaira. Hogyan lehet ma ápolni a régi örökséget, az olvasást és a könyvek szeretetét, mennyiben hat ki az iskoláskorú gyermekek tanulási és olvasási szokásaira az új média? Vajon a régi és az új technológia a gyermekeket két különböző irányba tereli, vagy a kettő párhuzamosan alkalmazható a gyermekek minél jobb és hatékonyabb olvasási, majd később tanulási szokásainak kialakítása érdekében? A meglévő szakirodalomra hagyatkozva igyekszünk meghatározni, illetve összefoglalni a témában aktuális irányzatokat és a megfelelő pedagógiai módszereket a jó tanulási és olvasási szokások kialakítása érdekében egy olyan korban, amikor az új média gyermekeink mindennapjainak szerves részét képezi.

Kulcsszavak: tanulás, olvasás, médiafogyasztás, család, hagyományos és új média

BEVEZETÉS

A számítógép, az új kommunikációs technológiák, az új média és az internet használata felgyorsították a civilizációs fejlődés folyamatát, ugyanakkor számos dilemmát ébresztenek a tekintetben, hogy hogyan hatnak az egyén, különös tekintettel a gyermek fejlődésére, lévén, hogy szinte egész nap ki vagyunk téve valamilyen mediabefolyásnak. A médiakutatással, új médiával és az ezekhez kötődő szociokulturális folyamatokkal foglalkozó

tudományos körökben számos kérdés mind a mai napig vita tárgyát képezi: ilyenek az egyén szabadsága, az uniformitás, a média által közvetített erőszak, az elidegenedés és a kommunikáció új formái. Ehhez kötődően gyakran emlegetik a virtuális primitívizmus és a felszínesség fogalmakat, illetve azt, hogy folyamatos információ- és üzenetdömpingben élünk. Az újabb kutatások olyan irányba mutatnak, hogy az egyént, különösen a gyermekeket meg kell tanítani a helyes média-használatra, hogy megfelelő ismeretekre tegyenek szert az új média és az információs technológiák használata terén.

Az interneten megtalálható rengeteg információ, a hihetetlen mennyiségű médiaüzenet, amely nap mint nap körülvesz bennünket, hatással vannak a kultúránkra, életstílusunkra és szokásainkra, többek között intellektuális igényeinkre és olvasási szokásainkra is. Itt elsősorban a könyvek olvasására gondolunk, ugyanis utóbbi a legújabb kutatások szerint csökkenőben van, különösképpen, ha az olvasással töltött időt a közösségi oldalakon, a televízió előtt és a Google böngészésével eltöltött időhöz viszonyítjuk.

A könyveket márpedig évszázadokig a bölcsesség és a tanulás alapjának tartották, melyek segítenek a bennünket körülvevő világ jobb megértésében. Valóban elérkeztünk volna Gutenberg galaxisának alkonyához, a könyv kultúráját pedig a képernyő és az elektronikus és digitális kommunikáció kultúrája váltja fel? A tér és az idő töredezettsége, a figyelemhiány és az elhivatottság hiánya, türelmetlenség, gyorsaság és felszínesség, az elmélyült és rendszeres olvasás és kutatás iránti vágy csökkenése, a magánélet megszűnése, a különböző információs technológiáktól való függőség – ezek jellemzik többek között mindennapjainkat (Andevski–Vučević 2012, 94). Az ilyen és hasonló megállapítások nyomán jogos a kérdés: vajon a mobiltelefonok használata, az állandó internethozzáférés és a böngészés elbutítanak bennünket? Az internet átprogramozza a memóriánkat, és egy állandósult, szétszórt figyelmi állapotba kényszerít bennünket, ami az elmélyült olvasás és szövegértés elvesztéséhez vezet. Ugyanis nem csupán az határoz meg bennünket, hogy mit olvasunk, hanem az is, ahogyan olvasunk. Amikor a képernyőről olvasunk, a gyors fókuszváltás és az újabb linkek megnyitása az információ pusztá de-kódolójává tesz bennünket, olyanokká, akik nem képesek a tartalomra összpontosítani és követni az összetett érvelést vagy cselekményt a szövegben. Az internet nemcsak olvasásunk módját, hanem a gondolkodásunk módját is megváltoztatja (Andevski–Vučević 2012, 94).

1. MENNYIT ÉS HOGYAN OLVASUNK?

Egy nyíregyházi középiskolában végzett kutatás szerint, melynek célja az volt, hogy kiderítse, mennyit és hogyan olvasnak a diákok, az internet

és a közösségi média nagyban csökkenti a könyvek iránti igényt, mind a szakközépiskolák, mind a gimnáziumok tanulóinak körében. A körkérdéses kutatást 15–17 éves középiskolások között végezték. A kvantitatív elemzés megmutatta, hogy a diákok a kötelező házi olvasmányokon kívül szinte egyáltalán nem olvasnak irodalmi műveket (Tóthné Szűcs 2011).

Az oktatásnak meghatározó szerepe van az olvasási kultúra népszerűsítésében és a szövegértés képességének fejlesztésében. Az olvasás kultúránk alapja és egyik legfontosabb tényezője. Az írás és az olvasás tették először lehetővé a gondolatok közvetítését térben és időben. Az összetett gondolatokat és gondolati egységeket nem értjük meg azonnal, valamikor meg kell őket ismételni vagy utólag kell őket elemeznünk, összevetni a valósággal és ellenőrizni. Hasonló módon egy bizonyos szöveg vagy elképzelés bírálata is csak akkor lehetséges, ha a gondolati egység megfelelő módon van rögzítve. Ez az, ami olyan értékessé teszi az olvasást mind a mai napig (Gereben 1996, 31).

Általánosan elfogadott tény, hogy az olvasás hozzájárul a magasabb szintű írásos és beszédbeli kommunikációhoz, valamint fejleszti a szókinccset és a kifejezőkészséget. Pszichológiai szempontból szintén tudományosan bizonyított tény, hogy az irodalmi klasszikusok olvasása hatással van a pszichénkre, és segít megőrizni szellemi és érzelmi egyensúlyunkat a feszült és frusztrációval teli mindennapokban (Bartos 1999).

Az olvasási szokások változása összefügg a társadalmi és gazdasági változásokkal. A tudás és az információk jelentős részéhez a média útján jutunk hozzá (televízió és internet a legnagyobb mértékben). A tanulás folyamata szintén változott és a tömegmédia hatása megkerülhetetlen a gyermekek oktatásában és nevelésében (Antalné 2003).

1.1. AZ Y ÉS A Z GENERÁCIÓ

Az Y generációt az 1982 és 1995 között születettek alkotják, a Z generációt pedig az 1995 után születettek (Tari 2010, 23–24). Minden generáció különbözik az előzőektől ami a (média)fogyasztási szokásait illeti, és abban is, hogyan viszonyulnak az új technológiákhoz. A legújabb, Z generáció az online kommunikáció idején született, és már kicsi koruk óta használják a legújabb műszaki vívmányokat, kisgyermekként megkapták a legújabb számítógépes játékokat is. Ezek a fiatalok már az internetet tekintik a legfontosabb információforrásnak, és nem tudják elképzelni az életüket számítógép és mobiltelefon nélkül. Gyors, intenzív élettempó jellemzi őket. A hagyományos szóbeli kommunikáció az elmúlt 10-15 évben olyan mértékben lecsökkent, hogy az identifikáció folyamata kívül került a családon, és az interneten meg a virtuális térben történik (Tóthné-Szűcs 2011).

1.2. DIGITÁLIS ÍRÁSTUDÁS

A médiakutatások területéről származó tudományos cikkek némelyike szerint újra kell definiálni az írástudás fogalmát, méghozzá a digitális írástudás irányában. Egy USA-ban végzett tanulmány 2–4 éves gyermekek digitális írástudását elemezte, a családon belül. Négy gyermek családon belüli új média használatát vizsgálták. A szülők a kutatókkal együttműködésben egy hónapig feljegyezték minden észrevételüket gyermekük új média használatával kapcsolatban. Ezt követően, szintén a szülőkkel, mélyinterjúk készültek a jegyzeteikkel és megfigyeléseikkel kapcsolatban (Marsh et al. 2015).

A kutatás során a gyermekek nap mint nap rengeteg multimédiális üzenetet kaptak, melyeket a család többi tagjával értelmeztek. A cikk szerint egy olyan korban, amikor a szociokulturális fejlődést alapvetően meghatározza az IT-eszközök és az új média rohamos fejlődése, az írástudást digitális írástudásként kell újra definiálni, és a szülőknek, később pedig a pedagógusoknak is megfelelő figyelmet kell szentelniük arra, hogy gyermekeik/tanítványaik digitális írástudóvá váljanak. De mit is jelent tulajdonképpen a digitális írástudás? Az említett tudományos cikkben e kérdésre több választ is találunk, de a szerzők mindenekelőtt megállapítják, hogy a mai gyerekek kommunikációs világa a kommunikáció módozatainak rendkívül széles palettáját foglalja magába, melynek az írott szó csak egy nagyon kis szegmensét alkotja. Digitális írástudásnak nevezzük, amikor az üzenetek kódolásának és dekódolásának folyamata magába foglalja az olvasást, de egyúttal a különböző szimbólumok, képek, mozgóképek, hangok stb. értelmezését is (Marsh et al. 2015). Szükséges, azonban nem elég, ha a gyerekek csupán megtanulják értelmezni az írott szöveget. Szintén meg kell tanulniuk „olvasni” a multimodális, multimédiális szövegeket is, ha el szeretnék sajátítani mindazt a tudást, amire a 21. században már mindenkinek szüksége van.

2. MÉDIASZOCIALIZÁCIÓ

Az 1980-as években egy fontos paradigmaváltás következett be a média és a gyermekek viszonyát vizsgáló társadalomtudományok területén: az „aktív befogadó” fogalma a médiaelemzésekben és egy neo-vigotskiánus váltás a fejlődésselméletben. Az aktív befogadó koncepciója alapján a befogadóval – annak kulturális hátterével és erkölcsi környezetével, valamint a közösségi ráhatással összhangban határozzák meg a média funkcióját és jelentését az adott egyén számára. A neo-vigotskiánus szemlélet a kultúra, a társadalmi viszonyok és a nyelv szerepét emeli ki abban a

folyamatban, amelyben a gyermekek érzékelik és megtapasztalják az őket körülvevő világot, és kialakítják saját intellektuális-kognitív struktúrájukat (Kósa 2015).

Vigotskij elmélete szerint minden emberi cselekvés, amely valamilyen új létrejöttéhez vezet, kreatív cselekvésnek minősül, tekintet nélkül, hogy a cselekvés eredménye dologi, mentális vagy érzelmi konstrukció, amely egy személyiségen belül keletkezett, és amely csak az adott személy számára ismert (Vygotsky 2004). A kreativitás ebben a tágabb értelemben jelentésteremtést is magába foglal – ami a média- és írásos üzenetek tudatos értelmezésének eredménye. A kreativitás Vigotskij szerint a plaszticitásnak köszönhető – az agy azon képességének, hogy változzon, és új kapcsolatokat teremtsen saját magán belül. Agyunk és idegszálaink változnak a különböző ingerek hatására, és amennyiben az inger erős és ismétlődő, ez a magasabb rendű pszichikai folyamatok internalizációjához vezet. Vigotskij elmélete szerint a mai gyerekek agya már másként működik az előző generációk agyához képest, és ezt szem előtt kell tartani, amikor az olvasási és tanulási szokások kialakítása a célunk.

A kreatív folyamat kezdete a percepció, ami a tapasztalás alapját képezi. Az, amit a gyermek lát és hall, a kreatív cselekvés alapja. A gyermek gyűjti azokat az élményeket, amelyek segíteni fogják képzelőerejének fejlődését. Ennek vagyunk szemtanúi, amikor a gyermekek kalózosat, tengerészeset, kutatót, szuperhőst játszanak. A gyermek kezdetben szintetizálja a részekből összetevődő képeket úgy, hogy megfeleljenek a saját tapasztalatainak. Ezután – és ehhez szükség van a kreatív cselekvéshez – a gyermeknek szét kell választania a meglévő képeket, és másféleképpen összerakni, teljesen újat alkotva. Vigotskij szerint a képzelet fejleszti a gyermek kombinatorikus képességét, éppen úgy, ahogyan a játék a szabadban fejleszti fizikai képességét, ügyességét.

A média elterjedése és az, hogy mindenütt jelen van, egy nagyon fontos pszichológiai következménnyel jár: tapasztalataink többsége indirekt tapasztalat, mely a média közvetítésével jut el hozzánk. Ezeknek a tapasztalatoknak döntő szerepe van a világ megismerésének folyamatában és a tanulásban is. A vizuális média például úgy közvetíti az információkat, hogy közben a gyermekszemlélő úgy véli, közvetlenül tapasztalja meg a dolgokat, míg az írott, illetve nyomtatott sajtó több koncentrációt és tudatos figyelmet igényel (Kósa 2015). A közvetlen tapasztalás érzékszerveink útján történik, és nem kell külön megtanulnunk dekódolni a közvetlenül átadott üzeneteket, míg az indirekt módon közvetített üzenetek esetében szükség van a kód megértéséhez, ami lehet például egy nyelv, vagy írásjelek, de mindenesetre valamilyen módon előbb ezeket meg kell ismernünk ahhoz,

hogy megszerezhessük a tudást. Az iskolában leginkább indirekt módon tanulunk, és az ilyen tanulás általában különböző életkorokhoz kötődik (pl. a legtöbb gyermek képtelen megtanulni olvasni négyéves kora előtt). Az audiovizuális média, és a filmek „a közvetlenség látszatával” közvetítik az üzeneteket, vagyis a nézőnek az az érzése, hogy személyesen megtapasztalta a látottakat. A könyvek, a nyomtatott média, illetve a prezentációk és leírások, de a szóban elmesélt történetek és mesék is közvetett tapasztalatot jelentenek a gyermekeknek.

Reeves és Nass kutatásai szerint az emberek az audiovizuális médiával történő interakciójukat úgy élik meg, mintha az valós emberekkel történne. Ez azt jelenti, hogy az emberi agy „nem vált” funkciót, vagyis nincs valamilyen különleges funkciója az audiovizuális médiumokkal való interakcióra, hanem az ember a médiára társas lényként reagál, vagyis úgy tekint rá, mint a saját embertársaira (Reeves-Nass 1996, 13). Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy minden médiumot ugyanazzal a „rég” agyunkkal használunk. Minden valóságnak tűnik, mert az evolúció során nem volt okunk feltételezni, hogy nem így lenne. A kontroll, amely később figyelmeztet bennünket, hogy ez tulajdonképpen nem valóság (pl. egy szörnyű film, amely megijeszít bennünket), ez már a következő lépés. Ezek a lépések nem automatikusak, hanem előfeltételük a tapasztalat és a tanulás, ezért fontos a média használathoz való hozzáállásunkat tudatossá formálnunk, és pontosan meghatározott célok mentén kell eljárnunk ebben a folyamatban.

A médiaszocializáció leggyakrabban boncolgatott kérdései a média érzelmekre gyakorolt hatása, a közösségben tanúsított magatartásra, a szabadidőre, a családra kifejtett hatása. Másrészt éppen olyan fontos, hogy az egyén hogyan sajátítja el a médiahasználat különböző módjait: egyszerűbben szólva, hogyan szocializálódik a média iránti viszonyát tekintve (Kósa 2015, 14).

3. A MÉDIA GYERMEKEKRE GYAKOROLT HATÁSA

A gyermek szűkebb környezete – a család, az iskola, a barátok és a közösség más intézményei mind együtt hatnak a gyermek fejlődésére, és egyúttal csökkentik a média túlzott hatását. Fontos, hogy a szülők segítsenek gyermeküknek megérteni a különböző médiaüzeneteket, és javasolt közösen értelmezniük a különböző médiaplatformokon megjelenő tartalmakat. Minél erősebb a csoporton belüli kohézió, a gyermek annál inkább azonosul a közösséggel, tehát nagyobb lesz magának a csoportnak a reál gyakorolt hatása, és ezzel együtt kisebb a média hatása.

3.1. A MÉDIA HATÁSA AZ ÉRZELMEKRE

Az eddigi kutatások szerint azok a tartalmak, amelyek erőszakot közvetítenek, érzelmi reakciót váltanak ki – nem csupán a gyermekeknél, hanem minden korosztálynál. A reakciók lehetnek pillanatnyiak (rémület, aggodás) és hosszútávúak (hosszútávú félelem attól, hogy mi is erőszak áldozatai leszünk) (Kósa 2015, 45). Egyes kutatók úgy vélik, a televízió és az új média miatt eltűnt az igazi gyermekkor, amikor a gyermek még védve volt a külvilág hatásaitól (Kósa 2015).

3.2. A MÉDIA HATÁSA A VISELKEDÉSRE

Ami az audiovizuális média viselkedésre gyakorolt hatását illeti, ennek leginkább vizsgált szegmense az, hogyan hat a médiában közvetített erőszak az egyén viselkedésére. A terminológiában leginkább katarziszról, az izgalom fokozásáról, a társadalmi normáktól való megszabadulásról, az imitáció és a deszenzitizáció jelenségeiről beszélnek. A katarziszelmélet szószólói szerint az emberek kiélhetik agresszív ösztöneiket anélkül, hogy bármiben vagy bárkiben kárt tennének, illetve ebben nagy segítségükre van a média, hiszen azáltal, hogy nézik az erőszakos cselekedeteket, még nem ártnak senkinek. A felfokozott izgalmi állapotot számos tudományos kutatás alátámasztotta. Azt is bebizonyították, hogy az erőszakos jelenetek ismétlése hozzájárul a társadalmi normáktól való megszabaduláshoz, aminek végső eredménye akár az is lehet, hogy az egyén nem fog visszariadni a tiltott erőszakos cselekedetektől, illetve a szocializációja során elsajátított szabályokat könnyebben hagyja figyelmen kívül. Az imitáció különösen a gyermekekre és a kamaszokra jellemző, ahol felfigyeltek a médiában szereplő sikeres emberekkel való identifikációra is, kiváltképp azon személyek esetében, akiket erőszakosabb fellépés jellemez. A deszenzitizáció olyan esetben lép fel, amikor az egyén állandó jelleggel ki van téve erőszakos médiatartalomnak, ami egyfajta eltompuláshoz vezet, ami az erőszak vizualizációját illeti.

3.3. A MÉDIA KOGNITÍV HATÁSAI

A média kognitív hatása nem csupán konkrét információkra vonatkozik, hiszen a média rengeteg szociális információt is közvetít. Gyermekként folyamatosan ismerkedünk a környezetünkkel (tanulunk róla), méghozzá különböző szerepmoделlek útján (szülőszerep, idősebbtestvér-szerep). Az iskoláskor előtti időszakban a tanulás folyamata főleg ezekből a szerepekből áll. A tömegmédia rengeteg modellt és viselkedésmintát kínál, melyeket

a gyermekek elsajátíthatnak, mivel egyre több időt töltenek a média „társaságában”, tehát a modellek – különösen a vizuális média által közvetítettek (televízió és film) – nagyban befolyásolják a közösségi szituációkban kialakítandó viselkedésmintákat a gyermekeknél.

3.4. INTERAKTÍV MÉDIA

Azokban a médiumokban, amelyek nem interaktívak, a tartalmakat hivatásos szakemberek (írók, újságírók, producerek) készítik. Ők nagy tapasztalattal rendelkeznek az olyan üzenetek és közlésmódok alkalmazásában, amelyek segítségével a közönséget bizonyos médiatartalmakhoz „szoktatják”. Az interaktív médiában az egyén saját üzeneteket hoz létre, így megosztva saját tapasztalatait másokkal. Az interaktív platformok a közösség és együttműködés élményét kínálják, sőt a versengés lehetőségét is (pl. online játékok). Mindkét élmény az ember legősbibbi ösztönéhez kötődik (Potter 2015, 289).

A mai gyermekek 80%-ának nyolcadikos koráig lesz mobiltelefonja. Potter szerint a médiahasználat terén kíváncsi oktatás kétélű kard, mivel a megfelelő oktatás eredménye, hogy a gyerekek úgy használják az interaktív médiaplatformokat, mint a másokkal való kommunikáció terén nyíló új lehetőséget, a nem megfelelő oktatás eredményeképpen pedig ugyanezeknek a platformoknak a használata káros szokásként definiálható. Az egyénnek határozott célokkal kell rendelkeznie a platformok használatakor, mert ellenkező esetben utóbbiak „átveszik az irányítást”: irányítják a vágyainkat, ami legvégül elszigeteltséghez és frusztrációhoz vezet, a virtuális világ nyújtotta hamis élmények miatt. Ily módon ezek a platformok nagyon károsak lehetnek az egyén – így a gyerekek fejlődése szempontjából is. Ezért fontos a gyermekek nevelésére ilyen aspektusból is odafigyelni, vagyis, hogy hogyan használják az interaktív médiaplatformokat. Az ilyen platformok használatától való eltiltással nem oldjuk meg a problémát, hanem meg kell tanítani a gyermekeket az internet és a közösségi oldalak helyes, célzatos használatára.

3.5. A MÉDIA MAKROKÖRNYEZETI HATÁSAI

Az egyéneken kívül a média nagyobb társadalmi csoportokra, szervezetekre, intézményekre, illetve a társadalom egészére is kihat, ezeket a hatásokat nevezzük makrohatásoknak (Potter 2015, 319). A makrohatások egyik tárgya a család is, amely a történelem során számos változáson ment keresztül különböző tényezők hatására, de a média ezeket a változásokat jelentős mértékben felgyorsította. USA-beli kutatások bebizonyították, hogy közvetlen kapcsolat fedezhető fel a média megjelenése és a hagyományos

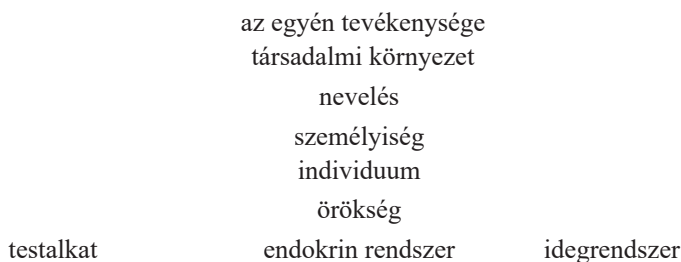
családmodell eltűnése között. Az elmúlt néhány évtizedben ugrásszerűen megnőtt a gyermeküket egyedül nevelő szülők és a válások száma, illetve egyre kevesebb házasság kötöttet (Potter 2015, 320). Azt is megállapították, hogy a szülők egyre kevesebb időt töltenek gyermekeikkel: 1950-hez képest 1990-ben a szülők 40 %-kal kevesebb időt töltenek gyermekükkel (Pipher 1996).

4. A PEDAGÓGIA MINT KOMMUNIKÁCIÓ

A pedagógia az emberek közötti kommunikáció egy formája, és az ember mindennapjainak szerves része. Éppen ezért magát a nevelést, mint tevékenységet, akár elméleti vagy tudományos céllal, nehéz különválasztani és meghatározni, ami persze nem jelenti azt, hogy lehetetlen, hiszen bizonyos határvonalak mentén ezt megtehetjük (Trnavac–Đorđević 2010, 14).

A nevelés jelentősége egyebek között abban rejlik, hogy közelebb hozza és összeköti az embereket a sikeresebb kommunikáció érdekében, ezáltal megelőzve olyan negatív jelenségeket, mint az agresszivitás, önzés, individualizmus, kapzsiság, árulás, aszociális magatartás stb. A nevelés a legtágabb értelemben vett pedagógiai folyamat és fogalom: mindazoknak a cselekvéseknek az összessége, melyeket az emberek tudatosan, szándékosan, rendszeresen és szervezeten végeznek a személyiség formálása érdekében. Az oktatás pedig a nevelés folyamatának magvát, lényegét és mozgatórugóját adja. Az oktatás egy szűkebb folyamat és fogalom, és a személyiség nevelésének alapját képezi, magába foglalva a tudás elsajátítását, tények, adatok megtanulását, szokások és készségek kialakítását, értékrend felépítését és az emberek közötti kommunikáció szabályait (Trnavac–Đorđević 2010, 20).

4.1. A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉNEK ÖSSZETEVŐI



Forrás: Trnavac Đorđević (2010, 27)

Mindig, amikor az emberi nem egy nagy lépést tett meg a kulturális fejlődés terén – amikor áttért a beszédre az írásra, az írásról a nyomtatott szövegre, a nyomtatott szövegről az elektronikus formában továbbított üzenetre – akkor a nevelést is forradalmasította, kibővítette az iskolarendszert, és a nevelés újabb, jobb, humánusabb módozatait tárta fel.

beszéd – írás – nyomtatás – elektronika – NEVELÉS

(Trnavac–Đorđević 2010, 38)

Az élethosszig tartó tanuláshoz nem elég ismerni az IT-eszközök működését, vagy csupán használni azokat. Az információ hatékony és célzatos felhasználásához, felfedezéséhez szükséges a mérlegelés, az információ értéke szerinti besorolás. Ilyen értelemben a közoktatásnak, az akadémiának, a könyvtáraknak fontos küldetése van a széleskörű nyilvánosság tájékoztatásában a gyermekek nevelését illetően. Az IT-eszközök használatát oktató tanfolyamok és iskolai órák minden iskola tantervének szerves részét kell, hogy képezzék, az oktatás minden szintjén (Sípos–Varga–Egervári 2015).

4.2. MÉDIAPEDAGÓGIA

„Soha nem volt még nagyobb szükség a médiapedagógia jelentőségének hangsúlyozására és a szigorúbb erkölcsi nevelésre, a további idővesztegetés helyett a (média) erkölcsi mulasztásainak számlálgatására” (Andevski–Vučković 2012, 100). Ez a kijelentés, csakúgy, mint számos tanulmány – melyek közül a fentiekben néhányat idéztünk is – mind felhívják a figyelmet a digitális írástudás és a hagyományos írástudás elsajátítását célzó oktatás fontosságára.

Fontos különbséget tenni a hagyományos elektronikus média és az új média között. George Gerbner elsőként beszélt a médiaüzenetek gyártóinak hihetetlen hatalmáról. A televízió és a film tömegkommunikáció útján üzeneteket és történeteket közvetít, az internet és a közösségi oldalak viszont nem így működnek (Gerbner–Morgan 2002). Fiatal kutatók folyamatosan próbálják megközelíteni az új média egyénre gyakorolt hatását, de ez egyáltalán nem könnyű feladat, mivel ez a média rohamos tempóban változik. A média- és digitális írástudás megköveteli, hogy állandóan lépést tartsunk az új médiával. Másrészt, az ún. hagyományos média kikerült a médiakutatók figyelmének köréből, pedig hatásuk továbbra is jelentős. Mind a kutatók, mind a digitális írástudás fontosságának szószólói nem szabad, hogy figyelmen kívül hagyják a tényt, hogy még ma is sokkal behatóbb ismeret-

tekkel rendelkezünk a hagyományos médiára és annak hatásaira vonatkozólag, mint azt az új média vagy hatásai esetében elmondhatnánk (Strasburger 2015, 3). Éppen ezért nem szabad elhanyagolni a hagyományos média hatásának további elemzését.

4.3. A GYERMEKEK ERKÖLCSI NEVELÉSÉNEK FONTOSSÁGA

A gyermekeket 6–7 éves korukig heteronóm erkölcs jellemzi, vagyis ebben a korban a gyerekek azt gondolják, hogy a szabályokat és a törvényeket a felnőttek találták ki, ebből kifolyólag a felnőttek szentek és tévedhetetlenek. Ezzel összhangban a gyerekek azt hiszik, hogy minden, amit a felnőttek mondanak, igaz és reális. Ez a vizuális médiában megjelenő felnőtt karakterekre is érvényes, így például a reklámok szereplőire is. 7–8 éves koruk után a gyermekeknél kezd kialakulni az autonóm erkölcs, ezzel együtt a szabályok relativizálódnak, a felnőttek által kimondott mondatok pedig már nem olyan megkérdőjelezhetetlenek, mint korábban (Kósa 2015, 39).

A médiapedagógia segítségével nem leszünk erkölcsileg érettebbé, de mintával szolgálhat, hogyan érezzük ki erkölcsi érzékünket, hiszen „sehol sem olyan fontos az erkölcsi mérlegelés, mint a tömeg tájékoztatás világában” (Andevski–Vučković 2012, 96).

A jelenkori fogyasztói társadalom erkölcsi relativizmusa nem a legjobb támasz a gyermeknevelésben. Éppen ezért számos pszichológus hívja fel a figyelmet a mesék pozitív hatására a gyermekek erkölcsi nevelésében. Itt a szülőknek kulcsszerepe van, mert a mesék az 5–7 éves gyerekek pszichéjére hatnak. Az iskolában már elkéstünk a mesékkel. A mesék olyan értékeket közvetítenek, amelyek évszázadokon keresztül változatlanok maradtak, és általános érvényű üzenetük van, a társadalmi környezetre való tekintet nélkül, illetve az sem számít, hogy a gyermek városi vagy vidéki környezetben nevelkedik-e (Bettelheim 2008).

A legfontosabb, egyben legnehezebb feladat a gyermeknevelésben megadni azt a segítséget, ami ahhoz szükséges, hogy a gyermek megtalálja az élet értelmét. Ahhoz, hogy elégedettek legyünk magunkkal és azzal, amit elérünk, hinnünk kell abban, hogy nagyon fontos feladataink vannak az életben, amelyeket el kell végeznünk – ha nem most, akkor valamikor később életünk során. Ehhez az érzéshez szükség van ahhoz, hogy az egyén sikeres és harmonikus életet éljen (Bettelheim 2008). A mesék szimbólumok segítségével mutatják meg a gyermekeknek, mit jelent a fennmaradásért folytatott harc, és egyben azt sugallják, hogy szinte mindig megéri áldozatot hozni.

A meséknek abban is fontos szerepük van, hogy a gyerekek meg tudják különböztetni a jelent a múlttól. Az emlékezés és a személyes múlt képze

előfeltétele a saját személyiség kifejlődésének, illetve saját magunk egyénként való meghatározásának. A terminológia objektív és szubjektív identitást említ, ahol a kettő sosem ugyanaz, de az objektív identitás elfogadása, melyet a társadalmi közeg határoz meg, a társadalomba való beilleszkedés előfeltétele (Heller 2015). Ugyanakkor szubjektív, belső identitásunk az, amely egyedi személyiséggé tesz bennünket: ezek azok az emlékeink, amelyek megmutatják nekünk, kik is vagyunk valójában.

Összefoglalva, melyek azok az értékek, amelyeket a mesék közvetítenek a gyermekek felé? Konkrét példák felsorakoztatása nélkül is tudjuk, mely mesékben olvashatunk az empátiáról vagy annak hiányáról, arról, hogy készek vagyunk-e segíteni a rászorulókon, a bátorságról és gyávaságról, az idősök tiszteletéről, a másság és a számunkra idegen dolgok elfogadásáról. Ezek mind olyan erkölcsi példák, amelyek évszázadokon keresztül végigkövették a korábbi generációkat, de mi a helyzet a Z generációval? Nekik is van lehetőségük megtalálni ugyanezeket az értékeket a régi mesékben? Vagy talán már nincs szükség a mesék, későbbi életkorban pedig az irodalmi művek üzenetére? Ezek azok a kérdések, amelyekkel a pedagógusnak nap mint nap foglalkoznia kell, még hozzá a szülőkkel közösen, hiszen – ahogy azt már korábban elmondtuk – vannak mesék, amelyeket már késő iskoláskorban elmesélni a gyermekeknek.

4.4. ÉRTŐ OLVASÁS

Számos iskola az Egyesült Államokban arra bátorítja a szülőket, hogy aktívan tegyenek azért, hogy gyermekeik tökéletesítsék tudásukat az olvasás terén. Az olvasás és a szövegértés, illetve a szövegértelmezés jelenti az első lépést a jó és hatékony tanulási szokások kialakítása felé. Az általános iskolások írástudását és olvasási szokásait tanulmányozó kutatások szerint a szülők támogatása ebben a fontos folyamatban hosszútávú pozitív eredménnyel jár gyermekeik további iskoláztatása és iskolai előmenetele terén (Capotosto et al. 2017).

Mi a szülő és a pedagógus szerepe ebben a folyamatban? Ahhoz, hogy autonóm olvasási szokások alakuljanak ki, különböző motivációs tevékenységek bevezetésére van szükség. Például egy-egy szöveget lehet olyan feladatként vagy problémaként bemutatni, melyet a gyermeknek önállóan kell megoldania. Az olvasási szokások kialakításához hozzájárulhatunk azzal is, ha olyan könyveket és tartalmakat kínálunk fel a gyermeknek, amelyek közel állnak az ő érdeklődési köréhez, ami egyúttal további motivációt jelent a gyermeknek, hogy újabb információk után kutasson egy adott területen belül. Szintén fontos a gyermek életkorának megfelelő szövegeket kiválasztani az olvasáshoz.

A szülők példamutatással is olvasásra nevelhetik gyermekeiket, illetve közös tevékenységgel is. Az értő olvasás elsajátításához a gyermeknek valószínűleg szüksége lesz a szülő segítségére. Hasonló módon a médiatartalmak értelmezésében is szükség van a család segítségére, amiről a fentiekben már szóltunk. Hosszú az út az önálló szövegértés elsajátításáig, de a támogatás megéri a fáradságot. A szülőknek és a pedagógusoknak egyaránt különböző stratégiák segítségével kommunikálniuk kell a gyermek felé az önálló olvasás fontosságát, meghallgatniuk gyermeküket, amint hangosan felolvas, kérdéseket feltenni az adott szöveggel kapcsolatosan, hogy olyan környezetet teremtsenek mind otthon, mind az iskolában, amely olvasásra motiválja a gyermekeket, promotálja az autonóm olvasást és mindennapos olvasási rutint alakít ki – mindezt a jó olvasási szokások és az értő olvasás elsajátítása céljából, ily módon elősegítve gyermekük, illetve tanítványaik további fejlődését és önállóságát (Capotosto et al. 2017).

KÖVETKEZTETÉS

Mindig, amikor az emberi nem egy nagy lépést tett meg a kulturális fejlődés terén: amikor áttért a beszédre az írásra, az írásról a nyomtatott szövegre, a nyomtatott szövegről az elektronikus formában továbbított üzenetre – akkor a nevelést is forradalmasította. Manapság, amikor a média a gyermekek mindennapjainak szerves része, fontos, hogy külön figyelmet fordítsunk a legkisebbek oktatására a digitális írástudás megszerzése érdekében. A gyermek szűkebb környezete – a család, az iskola, a barátok és a közösség más intézményei mind együtt hatnak a gyermek fejlődésére, és egyúttal csökkentik a média túlzott hatását. Fontos, hogy a szülők segítsenek gyermeküknek a médiaüzenetek megértésében, hogy közösen értelmezzék mindazokat a tartalmakat, amelyeket a különböző médiaplatformok közvetítenek feléjük. Az élethosszig tartó tanuláshoz nem elég ismerni az IT-eszközök működését, vagy csupán használni azokat. Az információ célzatos és hatékony hasznosítása és felfedezése megfelelő értékítéletet követel, ugyanis csak így használhatók fel megfelelő módon. A digitális írástudás fejlődésével együtt ugyanakkor fontos megfelelő figyelmet szentelni a hagyományos értelemben vett írástudás elsajátításának is, vagyis nem szabad elhanyagolni a meseolvasást, később pedig a szépirodalmi művek olvasását sem. Ahhoz, hogy elsajátíthassa az értő olvasást, a gyermeknek minden bizonnyal segísrege lesz szüksége a családon belül. A szülőknek és a pedagógusoknak egyaránt különböző stratégiák segítségével kommunikálniuk kell a gyermek felé az önálló olvasás fontosságát és az ezáltal közvetített értékeket. Az oktatásnak meghatározó szerepe van az olvasási kultúra népszerű-

sítése terén, csakúgy, mint a megfelelő szövegértés fejlesztése és kiépítése terén, hiszen az olvasás és az írott szó – tekintet nélkül az új technológiák és az új médiaplatformok gyors fejlődésére – továbbra is kultúránk egyik alapvető összetevője, az egyén oktatásában pedig a legfontosabb tényező.

SZAKIRODALOM

- ANDEVSKI, M. – VUČKOVIĆ, Ž. 2012. Daroviti u diskursu digitalnog optimizma i nihilizma. *Daroviti i moralnost*, zbornik 17, 91–102.
- ANTALNÉ SZABÓ Á. 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, 408–427.
- BÁRDOS József 2015. A gyermeki megismerés és az irodalom. In: Bárdos József: *Piroska és a vegetáriánus farkas*. Budapest, Pont. 17–37.
- BARTOS Éva 1999. Gyermkek biblioterápiája. *Fordulópont* 2–3, 93–103.
- BETTELHEIM, Bruno 2008. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest, Corvina.
- CAPOTOSTO, L.–KIM, J.–BURKHAUSER, M.–PARK, S. O.–MULIMBI, B.–DONALDSON, M.–KINGSTON H. C. 2017. Family Support of Third-Grade Reading Skills, Motivation, and Habits. *Aera Open*, 1–16.
- CARR, N. G. 2008. Is Google Making Us Stupid: What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic*. July/August, pp. 3–9.
- DORĐEVIĆ, B. 2004. Pretpostavke za uspešne komunikacije i primenu medija u savremenoj nastavi, *Komunikacija u savremenoj nastavi – zbornik radova*. Jagodina, Učiteljski fakultet u Jagodini i institut za pedagoška istraživanja u Beogradu. 77–89.
- GERBNER, M.–MORGAN, M. 2002. *Against the Mainstream: The Selected Works of George Gerbner*. New York, NY, Peter Lang.
- GEREBEN Ferenc 1996. Az írásos közlésmód mint megkülönböztetett fontosságú kommunikációs forma. In: Gereben Ferenc–Katsányi Sándor–Nagy Attila: *Olvassismeret*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 29–39.
- MANDIĆ, T. 2003. *Komunikologija, Psihologija komunikacije*. Beograd, Klio.
- MARSH, J.–HANNON, P.–LEWIS, M.–RITCHIE, L. (2015). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 1–14.
- PIPHER, M. 1996. *The Shelter of Each Other: Rebuilding Our Families*. New York, G. P. Putnam's Sons.
- POTTER, W. J. 2015. *Médiaműveltség*. Budapest, Wolters Kluwer.
- PRICE, S. 1994. *Media Studies*. London: Pitman Publishing.
- REEVES, B.–NASS, C. 1996. *The Media Equation: How People Treat Computers, Television, and New Media like Real People and Places*. Cambridge, Cambridge University Press.
- STRASBURGER, V. 2015. Children, Adolescents, and the Media: Ten Mistakes We've Made and How to Fix Them. *Clinical Pediatrics*, 1–4.

- SIPOS A.–VARGA K.–EGERVÁRI D. 2015. *NET! Mindenekfelett? – Kompetenciák a digitális univerzumban*. Pécs, PTE FEEK, Könyvtár- és Információtudományi Intézet.
- TARI A. 2010. *Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest, Jaffa Kiadó.
- TOMIĆ, Z. 2003. *Komunikologija*. Beograd, Čigoja štampa.
- TÓTHNÉ SZÜCS É. 2011. Nyíregyházi középiskolások olvasási szokásai. *Anyanyelv-pedagógia* 2011/3, 25.
- TRNAVAC, N.–ĐORĐEVIĆ, J. 2010. *Pedagogija – Udžbenik za nastavnike*. Beograd, Naučna KMD.
- VYGOTSKY, L. S. 2004. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42 (1), 7–97.

Learning, Reading, New Media (New Possibilities – Old Heritage)

Learning as the process of collecting information is closely related to reading habits, and today it largely depends on traditional and new media consumption of children. The paper analyzes to what degree family (parents, first of all) influence reading and learning habits as well as media consumption habits of children. How can one cultivate old heritage – love towards books and to what degree new media consumption habits influence reading habits of children? Are these two opposite directions or they might be both directed towards the creation of firm reading and learning skills of children? Summing up existing research data, this paper attends to define tendencies and pedagogical methods directed towards creation of good reading and learning skills, in times when traditional and new media influence children's everyday life in a great deal.

Keywords: learning, reading, media consumption, family, traditional and new media

Učenje, čitanje, novi mediji (Nove mogućnosti – staro nasleđstvo)

Učenje kao proces prikupljanja informacija je usko povezano sa čitalačkim navikama, a danas uveliko zavisi i od potrošačkih navika tradicionalnih i novih medija kod dece. Seminarski rad analizira do koje mere porodica (roditelji pre svega) utiče na navike u učenju, čitanju i potrošnji tradicionalnih i novih medija kod dece. Kako može da se neguje staro nasleđstvo – ljubav prema knjigama i u kojoj meri utiče konzumacija pogodnosti novih medija na formiranje navike čitanja i učenja u svakodnevnom životu dece školskog

uzrasta. Da li staro i novo usmeravaju decu u dva različita pravca ili mogu da se usmere u istom pravcu u cilju formiranja što boljih i efikasnijih navika čitanja, a kasnije učenja? Analizirajući postojeću literaturu, pokušaćemo da definišemo aktuelne trendove i odgovarajuće pedagoške metode u cilju formiranja što boljih navika čitanja i učenja u doba kada tradicionalni i novi mediji velikim delom prožimaju svakidašnjicu dece.

Ključne reči: učenje, čitanje, medijska potrošnja, porodica, tradicionalni i novi mediji

Beküldés időpontja: 2018. 10. 02.

Elfogadás időpontja: 2019. 01. 22.

Zakinski Toma, Viktoria

: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Univerzitet u Novom Sadu,
: Subotica Sad, Srbija
: tomaviki80@gmail.com

UČENJE, ČITANJE, NOVI MEDIJI (NOVE MOGUĆNOSTI – STARO NASLEDSTVO)

Tanulás, olvasás, új média (Új lehetőségek – régi örökség)

Learning, Reading, New Media (New Possibilities – Old Heritage)

Učenje kao proces prikupljanja informacija je usko povezano sa čitalačkim navikama, a danas uveliko zavisi i od potrošačkih navika tradicionalnih i novih medija kod dece. Seminarski rad analizira do koje mere porodica (roditelji pre svega) utiče na navike u učenju, čitanju i potrošnji tradicionalnih i novih medija kod dece. Kako može da se neguje staro nasledstvo – ljubav prema knjigama i u kojoj meri utiče konzumacija pogodnosti novih medija na formiranje navike čitanja i učenja u svakodnevnom životu dece školskog uzrasta. Da li staro i novo usmeravaju decu u dva različita pravca ili mogu da se usmere u istom pravcu u cilju formiranja što boljih i efikasnijih navika čitanja, a kasnije učenja? Analizirajući postojeću literaturu, pokušaćemo da definišemo aktuelne trendove i odgovarajuće pedagoške metode u cilju formiranja što boljih navika čitanja i učenja u doba kada tradicionalni i novi mediji velikim delom prožimaju svakidašnjicu dece.

Ključne reči: učenje, čitanje, medijska potrošnja, porodica, tradicionalni i novi mediji

UVOD

Korišćenje kompjutera i novih komunikacionih tehnologija, novih medija i interneta, omogućavaju brži civilizacijski razvoj, ali ujedno bude mnoge dileme vezane za njihov uticaj na pojedinca, posebno decu, koja su veći deo dana izložena nekoj vrsti medijskog uticaja. U naučno-istraživačkim krugovima koji se bave medijima, novim medijima i sociokulturnim pojavama postavljaju brojna pitanja vezana za slobodu pojedinca, uniformnost, nasilje u medijima, otuđenje i nove oblike komuniciranja. Spominju se pojmovi

kao što su virtuelni primitivizam i površnost, pretrpanost informacijama i raznim porukama. Novija istraživanja ukazuju na to da pojedince, posebno decu je potrebno edukovati u cilju postizanja boljeg razumevanja novih medija i sticanja znanja u oblasti informacionih tehnologija.

Mnoštvo informacija koje nudi internet, neverovatan broj medijskih poruka koji nas okružuju iz dana u dan utiču na našu kulturu, na životni stil i navike, među njima i intelektualne, kakvo je između ostalog i čitanje. Tu se prvenstveno misli na čitanje knjiga, koja se – prema istraživanjima koja su sprovedena u više zemalja - sve više smanjuje u odnosu na sate provedene na društvenim mrežama, pred televizijom ili Guglovanjem.

Knjige su vekovima smatrane prostorom mudrosti i temeljem za učenje i razumevanje sveta oko nas. Da li smo zaista došli do zalaska Gutenbergove galaksije i tranzicije od kulture knjige do kulture ekrana i elektronske komunikacije? Fragmentarizacija prostora i vremena, gubitak pažnje i posvećenosti, nestrpljivost, brzina i površnost, nedostatak želje za sistematskim i produbljenim čitanjem i istraživanjem, gubljenje privatnosti, zavisnost o tehnologiji – to su između ostalog karakteristike naše današnjice (Andevski–Vučević 2012, 94). Nakon ovih i sličnih konstatacija, postavlja se pitanje: da li nas mobilni telefoni, stalna dostupnost interneta i Gugl u stvari zaglupljuju? Internet reprogramira našu memoriju, navikava nas na konstantno stanje rasute pažnje i vodi do nestajanja sposobnosti dubinskog čitanja i razumevanja. Mi nismo samo ono šta čitamo, mi smo ono kako čitamo. Kada čitamo sa ekrana, brzo menjanje fokusa i novih linkova pretvara nas u puke dekodere informacija, nesposobne da se usredsredimo na sadržaj i pratimo složene argumente ili zaplete u tekstu. Internet ne menja samo način na koji čitamo, već i način na koji mislimo (Andevski–Vučević 2012, 94).

1. KOLIKO I KAKO ČITAMO?

Istraživanje koje je imalo za cilj da ustanovi koliko i kako čitaju srednjoškolci u Mađarskom gradu Njiredhazi je pokazalo da internet i društveni mediji uveliko umanjuju potrebu za čitanjem knjiga među đacima strukovnih škola i gimnazija. Anketa je rađena u grupi srednjoškolaca uzrasta 15-17 godina. Kvantitativna analiza je pokazala da đaci – sem obavezne lektire skoro uopšte ne čitaju književna dela. Posebno se smanjilo čitanje knjiga u papirnom formatu, a stvaraju se nove navike u čitanju, koja se u mnogome razlikuju od starog kanona. (Tóthné Szűcs 2011).

Obrazovanje ima presudnu ulogu u promovisanju kulture čitanja kao i u izgradnji i razvoju diferenciranog razumevanja teksta. Čitanje je osnova i jedan od glavnih činilaca naše kulture. Pisanje i čitanje su prvi omogućili putovanje

čovekove misli kroz vreme i prostor. Kompleksne misli i misaone celine nije moguće razumeti u istom trenutku, ponekad je potrebno ponavljanje i naknadna analiza, upoređivanje sa stvarnošću i kontrola. Takođe, kritika određenog teksta i ideje je moguća samo ako je misaona celina zabeležena na odgovarajući način. To čini čitanje toliko vrednim i dan danas (Gereben 1996, 31).

Opšte prihvaćena činjenica je da čitanje doprinosi višem nivou pisane i usmene komunikacije, kao i razvoju vokabulara i sposobnosti izražavanja. Sa psihološkog aspekta, takođe je naučno dokazano da čitanje klasičnih književnih dela može pozitivno da utiče na našu psihu i očuvanje duhovne i emocionalne ravnoteže u današnjici punoj napetosti i frustracija (Bartos 1999).

Promene u čitalačkim navikama su povezane sa društvenim i ekonomskim promenama. Značajan deo znanja i informacija se stiče putem medija (televizija i internet najvećim delom). Proces učenja se takođe promenio i masmediji imaju važan uticaj na vaspitanje dece (Antalné 2003).

1.1. Y I Z GENERACIJE

Današnja Y generacija obuhvata ljude rođene između 1982–1995 godine, dok generaciju Z čine deca i mladi rođeni posle 1995. godine (Tari 2010, 23–24). Svaka generacija se razlikuje od prethodne u potrošačkim navikama, kao i u njihovom odnosu prema novim tehnologijama. Najnovija, Z generacija je rođena u svetu onlajn komunikacija, od najranijeg detinjstva koriste najnovija tehnička dostignuća. Takođe, kao mala deca su dobila najnovije igrice. Na internet gledaju kao na najvažniji izvor informacija i ne mogu da zamisle svoj život bez kompjutera i mobilnih telefona. Karakteriše ih ubrzani, intenzivni tempo života. Tradicionalna verbalna komunikacija je umanjena zadnjih 10-15 godina u toj meri da je proces identifikacije izmešten iz porodice i dešava se na internetu i u virtuelnom svetu (Tóthné-Szücs 2011).

1.2. DIGITALNA PISMENOST

Pojedini članci iz oblasti medijskih istraživanja sugerišu da pismenost kao pojam treba ponovno definisati i to u pravcu digitalne pismenosti. Jedan studij u SAD je analizirao digitalnu pismenost kod male dece uzrasta 2-4 godine unutar porodice. Analizirali su korišćenje novih medija kod četvero dece u porodičnom okruženju, a njihovi roditelji su sarađivali sa istraživačima i svaki dan beležili svoja opažanja u trajanju od mesec dana. Takođe je urađeno nekoliko dubinskih intervju sa njima u vezi njihovih beleški i opažanja (Marsh et al. 2015).

Istraživanje je pokazalo da su deca bila izložena mnoštvu multimedijalnih poruka u koje su bile uključene i ostali članovi porodice. Članak suge-

riše da u doba kada sociokulturni razvoj ide u pravcu razvoja informacionih tehnologija i novih medija, pismenost unutar porodice treba preoblikovati u digitalnu pismenost i roditelji, a kasnije i pedagozi treba da obrate pažnju na razvoj digitalne pismenosti kod dece. Ali šta u stvari znači digitalna pismenost? Na to pitanje je takođe ponuđeno nekoliko odgovora u članku, a odgovori počinju sa konstatacijom da komunikaciona stvarnost današnje dece uključuje veoma široke modalitete komunikacije u kojoj napisana reč čini samo jedan veoma mali deo. Kodiranje i dekodiranje poruka se odnosi na čitanje ali ujedno i tumačenje raznih simbola, slika, pokretnih slika, zvukova itd. (Marsh et al. 2015). Neophodno je, ali nije dovoljno da deca nauče tumačenje pisanih tekstova. Takođe moraju da znaju da protumače multimodalne, multimedijalne tekstove ako misle da usvoje znanja i umeća koja su potrebna za život u 21. veku.

2. MEDIJSKA SOCIJALIZACIJA

1980-ih godina je došlo do dve veoma značajne promene paradigme u oblasti društvenih nauka u analizi i shvatanju odnosa dece i medija: pojam „aktivni percipijent” u analizi medija i neovigotskijanski obrt u teoriji razvoja. Aktivni percipijent je koncepcija koja analizira kako percipijenti – u skladu sa njihovim specifičnim kulturnim shvatanjima i moralnim miljeom kao i zajednicom u kojoj žive odrede značenje i funkciju medija sami za sebe. Neovigotskijanski pristup stavlja novi naglasak na ulogu kulture, socijalnih odnosa i jezika u procesu kroz koji deca doživljavaju i iskuse svet oko sebe i formiraju sopstvenu intelektualnu-kognitivnu strukturu (Kósa 2015, 13).

Prema teoriji Vigotskog svaki ljudski čin koji dovodi do stvaranja nečeg novog je kreativni čin, bez obzira da li je rezultat fizički predmet ili neki mentalni ili emotivni konstrukt koji je živ unutar osobe koja ga je stvorila i koja je samo njoj poznata (Vygotsky 2004). Kreativnost u ovom širem smislu obuhvata i kreiranje značenja – što je rezultat svesnog tumačenja medijskih i pisanih poruka. Kreativnost Vigotski pripisuje plasticitetu - sposobnosti mozga da se menja i stvara nove veze u mozgu. Naš mozak i naši nervi se menjaju pod uticajem stimulacije i ako je stimulacija jaka i ponovljena, dolazi do internalizacije viših psihičkih procesa. Prema teoriji Vigotskog, mozak današnje dece već drugačije funkcioniše od mozгова prethodnih generacija, o čemu treba voditi računa prilikom uspostavljanja čitalačkih navika i navika u učenju.

Kreativni proces počinje sa percepcijom, koja čini osnovu našem iskustvu. Ono što dete vidi i čuje predstavlja osnovu za kreativni čin. Dete skuplja ma-

terijale koji će pomoći razvoju njegove fantazije. To možemo videti na primerima dece koja se igraju gusara, mornara, istraživača, superheroja. U početku dete sintetizira slike od delova tako da odgovaraju njegovom iskustvu. Kasnije, a što je nužno za kreativni čin, dete mora biti u stanju disociirati postojeće slike i kombinovati ih na novi način, stvarajući nešto sasvim novo. Vigotski kaže da maštanje razvija detetove kombinatorne sposobnosti isto onoliko koliko slobodne igre na otvorenom razvijaju njegovu fizičku spretnost.

Rasprostranjenost i sveprisutnost medija je dovelo do jedne veoma važne psihološke posledice, a to je da je većina naših iskustava indirektno iskustvo, a prenosioci tih iskustava su mediji. Ta iskustva su presudna u procesu upoznavanja sveta oko nas kao i učenja. Vizuelni mediji prenose informacije, pri tom detetu-posmatraču se čini da direktno stiče iskustva, dok pisani odnosno štampani mediji zahtevaju više koncentracije i svesne pažnje (Kósa 2015, 17). Direktna iskustva stičemo pomoću naših čula, i ne treba posebno učiti dekodiranje direktno prenetih poruka, dok kod indirektno prenetih poruka, potrebno je razumevanje koda, npr. jezika ili pisma, znači potrebno je učiti da bismo bili spremni usvojiti znanje. U školi većim delom stičemo znanja pomoću indirektnih iskustava, i to učenje je vezano za različita doba detinjstva (npr. najveći deo dece nije sposobno da nauči čitati pre svoje četvrte godine). Audiovizuelni mediji i filmovi „kao direktno” prenose poruke, odnosno gledaocu se čini da direktno stiče iskustva. Knjige, štampani mediji, kao i prezentacije i opisi, a i usmenim putem prenete bajke i priče predstavljaju indirektno iskustvo za decu.

Prema istraživanjima Reeves-a i Nass-a ljudi tretiraju interakcije sa audiovizuelnim medijima kao stvarne interakcije sa drugim ljudima. To znači da ljudski mozak ne „menja” funkciju, odnosno nema neku posebnu funkciju za interakciju sa audiovizuelnim medijima, nego čovek reaguje na medije kao društveno biće i gleda na njih kao na ljude (Reeves-Nass 1996, 13). To u stvari znači da sve medije koristimo još onim istim, starim mozgom. Sve nam se čini da je stvarno, jer kroz evoluciju nismo imali razloga da pretpostavimo da nije. Kontrola, koja nas kasnije upozorava da to u stvari nije stvarno (npr. strašan film koji nas uplaši) je već sledeći korak. Ovi sledeći koraci nisu automatski, nego su uslovljeni iskustvom i učenjem, zato je važno da korišćenju medija pristupimo svesno i sa jasno definisanim ciljevima.

Pitanje koje se često postavilo vezano za medijsku socijalizaciju je upravo uticaj medija na emocije, na ponašanje u zajednici, na provođenje slobodnog vremena, na porodicu. S druge strane isto toliko važno pitanje je kako pojedinac usvaja razne načine korišćenja medija: jednostavnije rečeno, kako se pojedinac socijalizuje u odnosu na medije i prema medijima (Kósa 2015, 14).

3. UTICAJ MEDIJA NA DECU

Uža sredina deteta – porodica, škola, prijatelji i druge institucije zajednice u kojoj dete živi zajedno kanališu razvoj deteta i ujedno smanjuju preterani uticaj medija. Važno je da roditelji pomognu detetu u razumevanju različitih medijskih poruka, da zajedno tumače sadržaje koji se komuniciraju na različitim medijskim platformama. Što je kohezija unutar grupe jača, što se dete više identifikuje sa zajednicom, to je veći uticaj same grupe, a manji uticaj medija.

3.1. EMOTIVNI UTICAJ MEDIJA

Prema dosadašnjim istraživanjima sadržaji koji komuniciraju agresivnost izazivaju emotivnu reakciju – i ne samo kod dece već kod svih uzrasta. Reakcije mogu biti momentalne (strah, strepnja) i dugotrajne (dugotrajni strah od toga da ćemo i mi postati žrtve nasilja) (Kósa 2015, 45). Prema nekim istraživačima televizija i novi mediji su doveli do nestanka pravog detinjstva kada je dete zaštićeno od spoljašnjeg sveta (Kósa 2015, 17).

3.2. UTICAJ MEDIJA NA PONAŠANJE

Što se tiče uticaja audiovizuelnih medija na ponašanje pojedinca, najviše istraživanja je sprovedeno u cilju ustanovljenja, u kojoj meri nasilje u medijima utiče na ponašanje pojedinca. U terminologiji se najčešće spominju katarza, rast nivoa uzbuđenosti, oslobađanje od društvenih normi, imitacija i desenzitizacija. Oni koji zagovaraju teoriju katarze tvrde da ljudi mogu da ispolje svoje agresivne nagone tako da pri tom nikom ne čine štetu, a nasilje u medijima im pomaže da to učine bez štetnih posledica. Rast nivoa uzbuđenosti je utvrđen u mnogobrojnim naučnim istraživanjima. Takođe je dokazano da ponavljanje nasilnih scena doprinosi oslobađanju od društvenih normi, a rezultat toga je da se pojedinac neće uzdržati od činjenja nasilnih dela koja su zabranjena, a pravila koja je usvojio tokom socijalizacije se lakše ignorišu. Imitacija je posebno prisutna kod dece i adolescenata, a uočljiva je identifikacija sa uspešnim ljudima iz medija, koji imaju agresivan nastup. Desenzitizacija nastupa kada je pojedinac stalno izložen nasilnim medijskim sadržajima što dovodi do otupljenja prema vizualizacijama nasilja.

3.3. KOGNITIVNI UTICAJ MEDIJA

Kognitivno učenje se ne odnosi isključivo na konkretne informacije, jer usvajamo značajan deo socijalnih informacija iz medija. Kao deca konstatno

učimo o svojoj okolini koristeći razne modele uloga (roditelja, starije braće ili sestara). U predškolskom uzrastu proces usvajanja se uglavnom sastoji od ovih modela. Masmediji nude neverovatan broj modela i norme ponašanja, koje deca mogu da usvoje. Kako deca sve više vremena provode sa medijima, zato modeli – naročito oni koji se vizuelno prenose (televizija i filmovi) – uveliko utiču na usvajanje situacija u zajednici.

3.3. INTERAKTIVNI MEDIJI

U medijima koji nisu interaktivni, sadržaj kreiraju profesionalci (pisci, novinari, producenti). Oni su veoma iskusni u pronalaženju poruka i načina prezentacija u cilju navikavanja publike na određene medijske sadržaje. U interaktivnim medijima pojedinci kreiraju sopstvene poruke u cilju deljenja svojih iskustava u interakciji sa drugima. Interaktivni platformi pružaju doživljaj zajedništva i saradnje, kao i takmičenja (npr. onlajn igrice). Oba doživljaja potiču iz iskonskog nagona čoveka (Potter 2015, 289).

Deca dok stignu do osmog razreda osnovne škole već u 80% slučajeva imaju svoje mobilne telefone. Prema Poteru, potreba za obrazovanjem u korišćenju medija ima određene specifičnosti, jer odgovarajuće obrazovanje u tom pogledu usmerava ka korišćenju ovih platformi tako da oni predstavljaju jednu novu mogućnost u komunikaciji sa drugima, dok neodgovarajuće obrazovanje u ovom pogledu može da vodi korišćenju ovih platformi na način koji bi mogli da se definišu kao štetna navika. Pojedinci moraju da imaju jasno definisane ciljeve u korišćenju ovih vrsta platformi, jer u suprotnom te platforme preuzmu „vođstvo” nad pojedincem, usmeravaju njihove želje i na kraju dovode do izolacije i frustracije, pružajući lažne doživljaje. Na taj način ove platforme mogu biti veoma štetne za razvoj pojedinca – tako i dece. Stoga je važno obratiti pažnju na vaspitanje dece u pogledu korišćenja interaktivnih medijskih platformi. Samom zabranom korišćenja datih platformi nećemo rešiti problem, treba da edukujemo decu u cilju pravilnog korišćenja interneta i društvenih mreža.

3.4. MAKRO UTICAJI MEDIJA

Sem pojedinaca, mediji utiču i na veće društvene celine, organizacije, institucije i na društvo kao celinu, a ovi uticaji se definišu kao makro uticaji (Potter 2015, 319). Među objektima ovih makro uticaja je i porodica, koja se menjala kroz istoriju zahvaljujući mnoštvu različitih faktora, ali mediji su uveliko ubrzali promene. Istraživanja u SAD su pokazala da postoji povezanost između pojavljivanja medija i nestajanja tradicionalnog modela

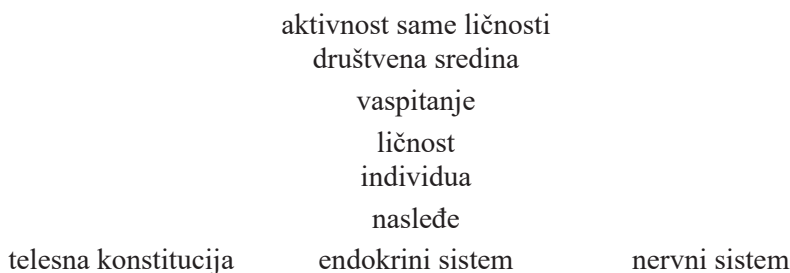
porodice. Poslednjih nekoliko decenija je sve više samohranih roditelja i razvoda, a generalno ima sve manje brakova (Potter 2015, 320). Takođe je ustanovljeno da roditelji provode sve manje vremena sa svojom decom: u odnosu na 1950. godinu, u 1990. godini roditelji provode čak 40% manje vremena zajedno sa svojom decom (Pipher 1996).

4. PEDAGOGIJA KAO KOMUNIKACIJA

Pedagogija je oblik međuljudskog komuniciranja i ima odlike čovekovog svakodnevnog življenja. Zato je vaspitnu delatnost, čak i zbog teorij-skih i naučnih potreba, teško izdvojiti i definisati, što ne znači da te razlike i granice ne postoje (Trnavac–Đorđević 2010, 14).

Značaj vaspitanja je između ostalog u tome da međusobno zbližava i povezuje ljude, radi njihove uspešnije komunikacije i predupredi negativne pojave kao što su agresivnost, egoizam, individualizam, gramzivost, izdajstvo, asocijalnost, itd. Vaspitanje je najširi pedagoški proces i pojam. Ono se odnosi na sve što ljudi svesno, namerno, sistematski i organizovano preduzimaju na planu formiranja ličnosti. Obrazovanje je srž, jedro i jezgro celokupnog procesa vaspitanja. To je uži proces i pojam, i čini temelj i osnovu vaspitanja ličnosti, a odnosi se na usvajanje znanja, činjenica, podataka, na izgrađivanje navika i umenja, usvajanje sistema vrednosti i međuljudskih pravila opštenja (Trnavac–Đorđević 2010, 20).

4.1. ČINIOCI RAZVOJA ČOVEKA



Izvor: Trnavac–Đorđević (2010, 27)

Kad god je čovek napravio pomak u oblasti kulture, na primer, kada je prešao sa govora na pismo, sa pisma na štampanu reč, sa štampane reči na elektronski transformisanu reč – uvek je došlo do prave revolucije u vaspitanju, do ekspanzije u školskom sistemu i do otkrivanja novih, boljih, humanijih metoda vaspitanja.

govor – pismo – štampa – elektronika – VASPITANJE

(Trnavac–Đorđević 2010, 38)

Za učenje kroz ceo životni vek nije dovoljno poznavanje rada na sredstvima informacionih tehnologija i poznavanje savremene tehnike. Efikasno i svrsishodno korišćenje i otkrivanje informacija zahteva vrednovanje i ispravno korišćenje informacija. U tom smislu javno obrazovanje, akademija, a i biblioteke imaju važnu misiju u informisanju šire javnosti i u vaspitanju dece u tom pogledu. Kursevi i časovi informacionih tehnologija i korišćenja istih treba da budu deo svake školske kurikule na svim nivoima obrazovanja (Sípos–Varga–Egervári 2015).

4.2. PEDAGOGIJA MEDIJA

„Nikada kao do sada nije postojala veća potreba da se naglasi značaj pedagogije medija i agresivnijeg pristupa etičkog obrazovanja umesto gubljenja vremena na prebrojavanje njihovih čestih etičkih propusta” (Andevski–Vučković 2012, 100). Ova konstatacija, kao i brojne studije – od kojih smo prethodno naveli nekoliko primera – ukazuju na potrebu obrazovanja u cilju postizanja digitalne pismenosti i pismenosti uopšte.

Pri tom važno je napraviti razliku između tradicionalnih elektronskih medija i novih medija. Džordž Gerbner je bio prvi koji je pričao o neverovatnoj moći onih koji konstruišu medijske poruke. Dok televizije i filmovi pričaju priče i kreiraju medijske poruke u okviru masmedija, Internet i društvene mreže to ne čine (Gerbner–Morgan 2002). Mladi istraživači stalno pokušavaju da dokuče uticaj novih medija na pojedinca, što uopšte nije lako, s obzirom da se ovi mediji menjaju neverovatnim tempom. Medijska i digitalna pismenost zahteva od svakog pojedinca da drži korak sa najnovijim dostignućima novih medija. S druge strane, današnje medijske konferencije se više ne bave uticajem tradicionalnih medija, iako njihov uticaj je itekako i dalje živ. Istraživači kao i zagovornici digitalne pismenosti bi trebalo da imaju na umu da i dan danas znamo mnogo više o tradicionalnim medijima i o njihovom uticaju, nego o novim medijima (Strasburger 2015, 3). Stoga ne bi trebalo zanemariti dalju analizu uticaja tradicionalnih medija.

4.3. VAŽNOST MORALNOG VASPITANJA DECE

Decu do 6-7 godina karakteriše heteronomni moral, tj. deca u tom dobu misle da su pravila i zakone izmislili odrasli, stoga su oni sveti i nepogrešivi. Prema tome deca misle da je sve što odrasli kažu istina i realnost. To se

odnosi i na odrasle u vizuelnim medijima, npr. u reklamama. Posle njihove 7-8 godine deca počinju da razviju autonomni moral i na taj način pravila postaju relativna i rečenice odraslih više nisu u toj meri neprikosnovene za njih (Kósa 2015, 39).

Pedagogija medija neće nas učiniti moralno zrelijim osobama, ali može dati matricu kako da poboljšamo svoju etičku svest. „Nigde, kao u oblasti masovnih medija nije jače izražena potreba za moralnim rasuđivanjem” (Andevski–Vučković 2012, 96).

Moralni relativizam današnjeg potrošačkog društva ne predstavlja najbolji oslonac u vaspitanju deteta. Upravo zbog toga brojni psiholozi ukazuju na pozitivan učinak bajki u moralnom vaspitanju dece. Tu roditelji imaju ključnu ulogu, jer bajke deluju najviše na psihi dece uzrasta 5-7 godina. U školi je već kasno za bajke. Bajke prenose vrednosti koje se nisu menjale kroz vekove i imaju sveopšte poruke bez obzira na društveno okruženje i bez obzira na to da li dete živi u ruralnoj ili urbanoj sredini (Bettelheim 2008).

Najvažniji, ujedno i najteži zadatak u vaspitanju dece je pružanje adekvatne pomoći da dete nađe smisao života. Da bismo bili zadovoljni sami sobom i svojim rezultatima u životu, potrebno je verovati u to da imamo veoma važne zadatke u životu koje moramo obaviti – ako ne sada, onda kasnije. Ovaj osećaj je neophodan za uspešni i harmonični život pojedinca (Bettelheim 2008). Bajke pomoću simbola prezentuju deci šta znači bitka za opstanak, a ujedno prezentuju i to da je žrtva gotovo uvek plodonosna.

Bajke su takođe od velike pomoći u uspostavljanju razlike između sadašnjosti i prošlosti kod dece. Sećanje i lična prošlost su nešto što je preduslovljeno razvojem sopstvene ličnosti, definisanjem sebe samog kao pojedinca. U terminologiji se spominju pojmovi objektivnog i subjektivnog identiteta, koji nikad nisu identični, ali je prihvatanje objektivnog identiteta, tj. onog koji nameće društvena sredinaje preduslov uklapanja u društvenu sredinu (Heller 2015). Ipak, ono što nas čini jedinstvenom ličnošću je unutrašnji, tj. subjektivni identitet, to su uspomene koje nam govore ko smo mi zapravo.

Da sumiramo, koje su te vrednosti koje bajke komuniciraju prema deci? Znamo i bez nabiranja konkretnih primera u kojim bajkama pronalazimo pouke o empatiji i nedostatku iste, o spremnosti da pomognemo bespomoćnima, o hrabrosti i kukavičluku, o poštovanju starijeg, o prihvatanju drugačijeg i za nas stranog. To su moralne poruke koje su pratile ranije generacije kroz vekove, ali šta je sa generacijom Z? Zar i oni imaju prilike da pronalaze iste vrednosti u starim bajkama? Ili više i nisu potrebne poruke bajki, odnosno u kasnijem životnom dobu poruke velikih književnih dela? To su izazovi o kojima pedagozi svakako moraju da vode računa i da to učine zajedno sa roditeljima, jer – kako smo već pomenuli – za neke bajke je već kasno u školi.

4.4. ČITANJE SA RAZUMEVANJEM

Mnoge škole u Sjedinjenim Državama ohrabruju roditelje da ulože aktivne napore u cilju usavršavanja čitalačkih vještina svoje dece. Čitanje i razumevanje, odnosno svesno tumačenje teksta je prvi korak u uspostavljanju dobrih i efikasnih navika učenja. Prema istraživanjima o pismenosti i čitalačkim navikama osnovaca i srednjoškolaca, podrška roditelja u ovom važnom procesu ima svoje dalekosežne pozitivne posledice u napretku njihove dece u toku kasnijeg školovanja (Capotosto et al. 2017).

Koja je uloga roditelja i pedagoga u ovom procesu? Da bi se postigle autonomne čitalačke navike, potrebno je uvesti razne aktivnosti koje imaju za cilj da motivišu malu decu na samostalno čitanje. Npr. tekst može da se predstavi kao zadatak, odnosno problem koji dete treba samostalno da reši. Drugi način za uspostavljanje navike čitanja je pronalaženje knjiga i sadržaja koji odgovaraju krugu interesovanja deteta, što će dalje motivisati dete da traga za novim informacijama u određenoj oblasti. Takođe je važno tekstove prilagoditi uzrastu dece.

Roditelji mogu navesti decu na čitanje vlastitim primerom, ali i zajedničkim aktivnostima. Dete da bi počelo čitati sa razumevanjem, verovatno će im biti potrebna pomoć od roditelja. Na sličan način i u razumevanju medijskih sadržaja deca trebaju pomoć od porodice, o čemu smo ranije govorili. Dugačak je put do samostalnog razumevanja teksta, ali podrška je vredna truda. Kroz različite strategije roditelji i pedagozi trebalo bi da komuniciraju vrednosti samostalnog čitanja, da slušaju decu kako čitaju naglas, postavljaju pitanja vezana za tekst, da kultiviraju sredinu kod kuće i u školi koja motiviše decu da čitaju, da promoviraju autonomno čitanje i da stvaraju svakidašnju rutinu čitanja – sve u cilju uspostavljanja čitalačkih navika i razvoja sposobnosti čitanja sa razumevanjem, na taj način potpomognuvši dalji razvoj i samostalnost njihove dece, odnosno njihovih učenika (Capotosto et al. 2017).

ZAKLJUČAK

Kad god je čovek napravio pomak u oblasti kulture: kada je prešao sa govora na pismo, sa pisma na štampanu reč, sa štampane reči na elektronski transformisanu reč – uvek je došlo do revolucije u vaspitanju. U vreme kada su mediji postali deo svakidašnjice svake dece, važno je obratiti pažnju na obrazovanje najmlađih u cilju postizanja digitalne pismenosti. Uža sredina deteta – porodica, škola, prijatelji i druge institucije zajednice u kojoj dete živi zajedno kanališu sveukupni razvoj deteta i ujedno smanjuju preterani uticaj medija. Važno je da roditelji pomognu detetu u razumevanju različitih

medijskih poruka, da zajedno tumače sadržaje koji se komuniciraju na različitim medijskim platformama. Za učenje kroz ceo životni vek nije dovoljno poznavanje rada na sredstvima informacionih tehnologija i poznavanje savremene tehnike. Efikasno i svrsishodno korišćenje i otkrivanje informacija zahteva vrednovanje i ispravno korišćenje informacija. Uporedo sa razvojem digitalne pismenosti, poželjno je posvetiti se i tradicionalnoj pismenosti, tj. ne treba zanemariti ni čitanje bajki, a kasnije čitanje književnih dela. Dete da bi počelo čitati sa razumevanjem, verovatno će im biti potrebna pomoć u porodici. Kroz različite strategije roditelji i pedagozi trebalo bi da komuniciraju vrednosti samostalnog čitanja. Obrazovanje ima presudnu ulogu u promovisanju kulture čitanja kao i u izgradnji i razvoju diferenciranog razumevanja teksta, jer čitanje i pisana reč – bez obzira na ubrzani razvoj novih tehnologija i novih medijskih platformi – i dalje je osnova i jedan od glavnih činilaca naše kulture, najvažniji činilac u obrazovanju pojedinca.

LITERATURA

- ANDEVSKI, M. – VUČKOVIĆ, Ž. 2012. Daroviti u diskursu digitalnog optimizma i nihilizma. *Daroviti i moralnost*, zbornik 17, 91–102.
- ANTALNÉ SZABÓ Á. 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, 408–427.
- BÁRDOS József 2015. A gyermeki megismerés és az irodalom. In: Bárdos József: *Piroska és a vegetáriánus farkas*. Budapest, Pont. 17–37.
- BARTOS Éva 1999. Gyermkek biblioterápiája. *Fordulópont* 2–3, 93–103.
- BETTELHEIM, Bruno 2008. *A mese büvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest, Corvina.
- CAPOTOSTO, L.–KIM, J.–BURKHAUSER, M.–PARK, S. O.–MULIMBI, B.–DONALDSON, M.–KINGSTON H. C. 2017. Family Support of Third-Grade Reading Skills, Motivation, and Habits. *Aera Open*, 1–16.
- CARR, N. G. 2008. Is Google Making Us Stupid: What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic*. July/August, pp. 3–9.
- ĐORĐEVIĆ, B. 2004. Pretpostavke za uspešne komunikacije i primenu medija u savremenoj nastavi, *Komunikacija u savremenoj nastavi* – zbornik radova. Jagodina, Učiteljski fakultet u Jagodini i institut za pedagoška istraživanja u Beogradu. 77–89.
- GERBNER, M.–MORGAN, M. 2002. *Against the Mainstream: The Selected Works of George Gerbner*. New York, NY, Peter Lang.
- GEREBEN Ferenc 1996. Az írásos közlésmód mint megkülönböztetett fontosságú kommunikációs forma. In: Gereben Ferenc–Katsányi Sándor–Nagy Attila: *Olvasásmiszeret*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 29–39.
- MANDIĆ, T. 2003. *Komunikologija, Psihologija komunikacije*. Beograd, Klio.
- MARSH, J.–HANNON, P.–LEWIS, M.–RITCHIE, L. (2015). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 1–14.

- PIPHER, M. 1996. *The Shelter of Each Other: Rebuilding Our Families*. New York, G. P. Putnam's Sons.
- POTTER, W. J. 2015. *Médiaműveltség*. Budapest, Wolters Kluwer.
- PRICE, S. 1994. *Media Studies*. London: Pitman Publishing.
- REEVES, B.–NASS, C. 1996. *The Media Equation: How People Treat Computers, Television, and New Media like Real People and Places*. Cambridge, Cambridge University Press.
- STRASBURGER, V. 2015. Children, Adolescents, and the Media: Ten Mistakes We've Made and How to Fix Them. *Clinical Pediatrics*, 1–4.
- SIPOS A.–VARGA K.–EGERVÁRI D. 2015. *NET! Mindenekfelett? – Kompetenciák a digitális univerzumban*. Pécs, PTE FEEK, Könyvtár- és Információtudományi Intézet.
- TARI A. 2010. *Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest, Jaffa Kiadó.
- TOMIĆ, Z. 2003. *Komunikologija*. Beograd, Čigoja štampa.
- TÓTHNÉ SZŰCS É. 2011. Nyíregyházi középiskolások olvasási szokásai. *Anyanyelv-pedagógia* 2011/3, 25.
- TRNAVAC, N.–ĐORĐEVIĆ, J. 2010. *Pedagogija – Udžbenik za nastavnike*. Beograd, Naučna KMD.
- VYGOTSKY, L. S. 2004. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42 (1), 7–97.

Tanulás, olvasás, új média (Új lehetőségek – régi örökség)

A tanulás, mint információgyűjtés szorosan kötődik az olvasási szokásokhoz, korunkban pedig a hagyományos és új médiafogyasztási szokásokhoz is. Ez hangsúlyosan érvényes a fiatalabb generációk és a gyermekek esetében. A tanulmányban elemezzük, hogyan hat ki a család, természetesen elsősorban a szülők, gyermekeik tanulási és médiafogyasztási szokásaira. Hogyan lehet ápolni manapság a régi örökséget, az olvasást és a könyvek szeretetét, mennyiben hat ki az iskoláskorú gyermekek tanulási és olvasási szokásaira az új média? Vajon a régi és az új a gyermekeket két különböző irányba tereli, vagy a kettő egy irányba terelhető a gyermekek minél jobb és hatékonyabb olvasási, majd később tanulási szokásainak kialakítása érdekében? A meglévő szakirodalomra hagyatkozva igyekszünk meghatározni, illetve összefoglalni a témában az aktuális irányzatokat és a megfelelő pedagógiai módszereket a jó tanulási és olvasási szokások kialakítása érdekében egy olyan korban, amikor az új média gyermekeink mindennapjainak immár szerves részét képezi.

Kulcsszavak: tanulás, olvasás, médiafogyasztás, család, hagyományos és új média

Learning, Reading, New Media (New Possibilities – Old Heritage)

Learning as the process of collecting information is closely related to reading habits, and today it largely depends on traditional and new media consumption of children. The paper analyzes to what degree family (parents, first of all) influence reading and learning habits as well as media consumption habits of children. How can one cultivate old heritage – love towards books and to what degree new media consumption habits influence reading habits of children? Are these two opposite directions or they might be both directed towards the creation of firm reading and learning skills of children? Summing up existing research data, this paper attends to define tendencies and pedagogical methods directed towards creation of good reading and learning skills, in times when traditional and new media influence children's everyday life in a great deal.

Keywords: learning, reading, media consumption, family, traditional and new media

Beküldés időpontja: 2018. 10. 02.

Elfogadás időpontja: 2019. 01. 22.

Janek Noémi

· Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar,
· Budapest, Magyarország
· janek.noemi@gmail.com

ÉRINTÉSTŐL A KATTINTÁSIG – ONLINE JELENLÉT ÉS INTERNETHASZNÁLAT ÓVODÁSKORBAN

*From Touch to Click – Online Presence and Internet Usage
Between the Ages of 4 and 7*

*Od dodira do klika - prisustvo na društvenoj mreži
i korišćenje interneta u predškolskim ustanovama*

A XXI. században az internet és a digitális eszközök nélkülözhetetlen részévé váltak mindennapjainknak. Ezt figyelembe véve a gyerekek egyre korábbi életkorban kerülnek kapcsolatba a cybertérrel, ami azt eredményezi, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül az ő felhasználói mivoltukat sem (Ollé 2013). A 2010-es évek elejétől ugyan növekvő tendenciát láthatunk a 0–8 éves korosztály internethasználatának kutatását tekintve, de még így is kevés figyelmet kap ez a korosztály. Több kutatás során is arra az eredményre jutottak, hogy az okostelefonok és a táblagépek térhódításával ennek a korosztálynak a jelenléte is egyre növekvő módon jelenik meg. Kutatásomban éppen ezért az óvodás korosztály (4–7 évesek) eszközhasználatát, online jelenlétét és internetről való vélekedéseit vizsgáltam. Ehhez hozzáférés alapján és véletlenszerű módon 120 szülőt és 120 gyermekét választottam mintámba Budapest különböző kerületeiben lévő óvodákból. A mélyebb megismerés érdekében kvalitatív és kvantitatív módszereket alkalmaztam.

Kulcsszavak: IKT, koragyermekkor, online, Internet, óvodás gyermek

BEVEZETÉS

A XXI. században már nem csak a televízió az egyetlen digitális eszköz, ami hatást gyakorolhat a gyermekekre. Manapság a számítógépek, laptopok,

táblagépek és az okostelefonok mind készenlétben állnak és világszerte könnyű hozzáférést biztosítanak bármilyen információhoz – még a fiatalabb korosztály számára is.

Az óvodás korú gyermekekre gondolván könnyen juthatunk arra a következtetésre, hogy mivel még általában nem tudnak írni és olvasni, ezért nem is kerülnek direkt kapcsolatba a világhálóval. Viszont, ha rátekintünk a KSH (2014) azon adataira, amit a háztartásokban lévő digitális eszközökkel kapcsolatban mértek, láthatjuk, hogy növekvő tendenciát mutat az otthonokban található eszközök száma – különösen a hordozhatóké – és érdemes figyelembe venni emellett a szélessávú internetkapcsolat terjedését is. Ezen tényezőket figyelembe véve érdemes arra gondolnunk, hogy óvodáskorú gyermekek sem tudnak távol maradni a digitális eszközöktől, hiszen valószínűleg látják az eszközöket otthon, még ha csak akkor, amikor szüleik vagy idősebb testvéreik használják őket. Korosztályi sajátossággént tekinthetünk az információk iránti fogékonyságukra és arra is, hogy bármilyen információt képesek magukba szívni, ami felkelti az érdeklődésüket – akkor is, ha az adott információ megfelelő számukra, akkor is, ha nem. Éppen ezért szükséges őket is figyelembe vennünk, amikor az internet felhasználói köréről beszélünk, még akkor is, ha ők ezt csupán „passzív” felhasználóként teszik. Ahogy számos dologra megtanítjuk őket – például a biztonságos közlekedésre, idegenekkel való viselkedésmódokra – pontosan ugyanilyen fontos lenne az is, hogy a körülöttük élő felnőttek támogatást és egyfajta iránymutatást is adjanak számukra a digitális világban való barangoláshoz is.

A koragyermekkori internethasználat vagy online jelenlét vizsgálata napjainkban is viszonylag érintetlen kutatási terület még nemzetközi téren is, hiszen az ilyen irányú kutatások középpontjában leginkább az iskolás korosztály, főképpen a serdülő korúak kerülnek. Ez még erőteljesebben igaz Magyarországra, ahol alig találni olyan kutatást, amelyben az iskoláskor előtti korosztály internetfelhasználói mivolta került volna vizsgálatra. Kutatásomban éppen ezért az óvodáskorú gyermekek internethasználatát vizsgáltam saját tapasztalataik és szüleik vélekedései alapján. Nagyon fontos volt a gyermekek saját nézőpontjának megismerése, hiszen keveset tudunk az ő tényleges témával összefüggő tapasztalataikról, gondolataikról. A kutatás módszereinek megválasztása során külön figyelmet igényelt a gyermekek életkorának és az ezekből eredő sajátosságoknak a figyelembevétele, így például a könnyű befolyásolhatóságuk, figyelmük könnyű elterelődése, érdeklődés elvesztése. Éppen ezért a mindennapjaikban is jelen lévő tevékenységek közül a rajzolást választottam, ami során a rajzok mellett a gyermekek által elmondottak képezték a vizsgálható anyagot. Mivel ez a korosztály erősen támaszkodik a vizuális jelekre, ezért a vizsgálat második részében előre kiválogatott ikonok

és képek kerültek bemutatásra, ami során szintén a gyerekek által elmondottak mentén zajlott a beszélgetés. Ez is azt a célt szolgálta, hogy a meglévő ismereteiket, tapasztalataikat előhívja és ezáltal megismerhetővé tegye.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Habár az elmúlt években egyre élénkülő érdeklődés mutatkozik a 0–8 éves gyerekek eszközhasználatára, online aktivitására történő vizsgálódására, még mindig kevés információval rendelkezünk minderről. Különösen a gyerekek nézőpontját tekintve, hiszen az elkészült kutatások nagy része kizárólag a szülők szemszögéből tekint a gyermekek felhasználására.

A gyerekek digitális eszközhasználatának kezdete évről évre egyre korábbra tolódik. *Olle Findahl* egy korábbi vizsgálatában (2009) felhívta a figyelmet erre az egyre inkább alacsony életkorra tolódó tendenciára – 2002-ben még 10 évesen, 2008-ban 5 évesen, míg 2009-ben már 4 évesen léptek a digitális eszközök felhasználói sorába a svéd gyermekek (Findahl 2009). 2013-ban az *EU Kids Online* jelentette meg egy nemzetközi kutatások eredményeit összegző tanulmányát, amelyben célzottan a 0–8 éves korosztály internethasználatát vizsgálták szülőknek kiküldött kérdőíveken keresztül. Az itt kapott eredmények több európai országból származtak – így az Egyesült Királyságból, Németországból, Svédországból, Hollandiából, Belgiumból, Ausztriából és Norvégiából, de néhány esetben dél-koreai és ausztrál adatok is összehasonlításra kerültek. A kutatás fő kérdései az internet használatára vonatkoztak: mit csinálnak, milyen előnyei és hátrányai lehetnek ezen aktivitásoknak és milyen szerepe lehet a felnőtteknek. Összegzésükben kifejtették, hogy ugyan egyre fiatalabb életkorra tehető az internethasználat megkezdésének ideje, mégis kevés adat áll rendelkezésre mindezek kockázati tényezőivel kapcsolatban. A vizsgált időszakban ennek a korcsoportnak az internethasználatára 70–80%-os arányú volt a svéd, belga, dán, míg 80% feletti a norvég és angol gyerekek körében. A dél-koreai gyerekek pedig már heti 8–9 órát használták az internetet (Holloway 2013).

Az eszközökre kitérve felhívták a figyelmet az érintőképernyős eszközök és a korosztály növekvő felhasználása közötti összefüggésekre. A kutatásban részt vevő családokban a táblagépek voltak a leginkább használt eszközök, ami könnyű hozzáférést nyújt a fiatalabb korosztály számára is az online térhez. Azok a szülők, akik magukat tapasztaltabb felhasználónak vallották, több eszközt is szívesen kínáltak fel gyermekeik számára.

The Finnish Youth Research Network (2013) ugyanebben az időszakban szintén vizsgálta a 0–8 éves korosztály médiafelhasználását. Longitudinális kutatásukban két mért időszak (2010; 2013) eredményeit vetették össze

és vonták le következtetéseiket. Országosan reprezentatív mintán végezték kutatásuk, ami során a szülők számára juttattak el kérdőívet (összesen 917 válasszal). Eredményeik közlésében szintén megemlítették az érintőkijelzős eszközöket, amik ebben az időszakban ugyan még kevésbé voltak elterjedtek a finn háztartásokban. Arra a következtetésre jutottak viszont, hogy a táblagépek elterjedésével a gyerekek felhasználása is növekedést fog mutatni (Suoninen 2013).

Egy másik nemzetközi kutatásban 70 család vizsgálata történt meg, hasonló kérdéskörben (Chaudron 2015). Itt is a 0–8 évesek digitális technológiával való kapcsolatát vizsgálták hat európai ország bevonásával (Belgium, Csehország, Finnország, Németország, Olaszország, Egyesült Királyság). Úgy vélték, hogy a gyerekek „médiagazdag” háztartásban nőnek fel, éppen ezért a digitális eszközök mindennapjaik részét képezik (ha nem is domináns módon). A gyerekek leginkább a táblagépet használták és általában egyedül, nem szüleik társaságában. Itt már az okostelefonok is megjelentek, mint népszerű eszközök, amik sokféle funkcióval rendelkeznek (Chaudron, 2015).

Ezeknek a kutatásoknak az eszközhasználat mellett fontos kérdése volt a gyerekek online aktivitásának vizsgálata is. 2013-ban a 9 év alatti gyerekeket már aktív felhasználóként említették, akik sokféle online tevékenységet folytatnak, így játszanak, videót néznek és közösségi oldalakat használnak (Holloway 2013). A 3-4 év közötti vagy alatti korosztály esetében a legjellemzőbb tevékenységként a videók nézése került említésre, az angol gyerekek második kedvenc oldala a YouTube volt a vizsgált időszakban. A videónézés mellett a játék szintén fontos aktivitás volt, a 6–9 évesek pedig már saját Facebook profillal is rendelkeztek annak ellenére, hogy a regisztrációs korhatár 13 év volt (napjainkban is) (Holloway 2013).

A három év alatti finn gyerekek is videó nézéssel kezdték meg online létüket és három éves koruktól digitális játékokkal játszottak, főleg mobiltelefonokon – kifejezetten a fiúk, akiknek egyharmadára volt ez jellemző. A videó nézésre is érvényes, hogy magányos tevékenységként történik vagy egy idősebb gyermekkel közösen, de nem a szülővel. Az életkor növekedésével a használat időtartama is növekedést mutatott, az 5–6 évesek már sokkal gyakrabban használták az eszközt, 95%-uk nézett videókat rajta közel napi rendszerességgel és 42%-uk internetezett naponta vagy majdnem naponta. 2013-ban 5–6 éves kor között kapták meg első mobiltelefonjukat, amikkel képeket készítettek és telefonáltak. Szinte minden 7–8 éves gyerek rendelkezett saját mobillal és naponta használta az internetet (Suoninen 2013).

Suoninen finn kutatásukban kiemelte, hogy a 2010 és 2013 közötti eredményeknél a legszembetűnőbb különbség a korosztály internet felhasználá-

lőinak számában látható. 2010-ben mindössze a 0–8 évesek fele használta, 2013-ban ez az arány már 90%-ra duzzadt (Suoninen 2013). Érdekes eredménye volt vizsgálatuknak, hogy a szülők a gyerekek videónézését nem sorolták internethasználatnak abban az esetben sem, ha a videót YouTube-csatornán keresztül néztek.

Magyarországon egyetlen pilotvizsgálat készült a témában, amit 2011-ben vettek fel 92 (3–6 éves) gyermek bevonásával. A médiaszocializáció szempontjából vizsgálták őket, de némely adat a téma szempontjából relevánsnak tekinthető. A kutatás összegzése során kiemelték, hogy a hatékony szülői kontrollnak köszönhetően kevésbé volt jellemző a gyerekek kockázatos felhasználói tevékenysége az online térben. A felhasználási területek között három jelent meg, így „kedves játékok”, logikai játékok és rajzprogramok. Az internethasználattal kapcsolatos jellemzőként említették, hogy a gyerekek erőszakmentes játékokkal játszanak, melyek elérését ismerik és attól nem térnek el. Ezen túlmenően nem találták gyakorinak az internethasználatot e korosztályban, melynek okaként a szülői tiltást és a felhasználói ismeretek hiányát említették. Azt is megállapították, hogy annak ellenére, hogy ritkán használják az internetet, tisztában vannak a lehetőségek sokszínűségével, felhasználási területek és az elérhető információk végtelenségével (Antalóczy 2011).

A témával foglalkozó tanulmányok gyakran említik az előnyöket és potenciális veszélyforrásokat. Az *EU Kids Online* kutatásában (2013) az előnyök között megjelenik a *digitális műveltség* elsajátításának segítése használat közben, ezen túlmenően a *tanulmányi előmenetelre* is támogatóan hat, valamint *interakciókat* tesz lehetővé. A számítógép használatának képessége és az internet eredményes és felelősségteljes használata segíti az *interperszonális kapcsolatokat*, fejleszti a *kreativitást*, *önkifejezést* és a *személyiség kialakításában* is közrejátszik. Emellett megerősíti a *valahova tartozás érzését*, *digitális szociális képességeit* és *digitális állampolgárságát* (Holloway 2013). Egy ausztrál tanulmányban az internet szókincsfejlesztő lehetőségeit is említették.

Karen Stephen 2007-ben írt cikkében viszont figyelmeztette a szülőket, hogy ne engedjék naponta 30 percnél többet óvodás gyermekeiket a számítógép képernyője elé, mert ez fizikai és mentális egészségüknek sem kedvező tevékenység (Stephen 2007). Ezzel összefüggésben felvetette az internet biztonság kérdését is, amire szerinte a szülőknek jobban oda kellene figyelniük – „amikor egy gyerek online lesz, az olyan mintha az egész világot beengedné az ajtaján. Lehetnek olyan vendégek, akiket nem szeretnénk beengedni” (Stephen 2007).

A pozitívumok mellett az *EU Kids* tanulmányában a lehetséges *rizikófaktorok* említése is helyet kapott: *svéd* 3–7 éves gyerekek szülei 13%-a

számolt be arról, hogy gyermekét érte negatív hatás az interneten. Az 5–8 évesek ugyan felismerik a *szexuális kontextust, erőszakot, vulgáris beszédet*, de gyermeki naivitásuk megmutatkozik, ha valóságosnak tűnő helyzetet prezentálnak nekik az interneten idegenek. Ebből következik, hogy hiába tudnak az internet kockázatairól, ez nem minden esetben eredményez biztonságos magatartást a valóságos helyzetekben.

A *közösségi oldalak* veszélyeit tekintve azokat a gyerekeket emelték ki, mint nagyobb kockázati csoportot, akik a szüleik tudta nélkül hoznak létre maguknak profilt. Fő potenciális rizikófaktorok lehetnek itt a bántalmazás (cyberbullying) és a *túlzott kitérülködés*.

A *videónézés* az egyik legkorábban elkezdett tevékenység, amit a gyerek végez az interneten, ami szintén magában hordoz számtalan kockázatot. Ez leginkább olyan tartalom elérésben nyilvánul meg, mely életkorukat tekintve nem megfelelő számukra (*pornográfia, erőszak, iskolai bántalmazás, kegyetlenkedés az állatokkal, valós autóbalesetek*). Emellett megemlítették a veszélyforrások között még a *mobiltelefonos alkalmazások*, amik olykor a felhasználó adatait a tudtuk nélkül halássza el, ami szintén veszélyezteti a privát szférát (Holloway 2013).

A hátrányok taglalása során a szülők szerepének említése is elkerülhetetlen, mert a legtöbb esetben ők maguk a létrehozói gyermekeik digitális lábnyomainak, a különböző képekkel, videókkal, blog bejegyzésekkel, amit róluk vezetnek az online térben.

Az *EU Kids Online* tanulmányában arról is beszámolt, hogy a vizsgált országokban átlagosan az *anyák* 23%-a osztotta meg az ultrahang során készült képet magzatáról, 33% az újszülöttéről, míg 81%-uk két éven aluli gyermekéről. Fontos, hogy a szülők tisztában legyenek azzal, hogy gyerekük egész életét végig fogják kísérni ezek a megosztott tartalmak. Az sem mellékes gondolat, hogy mindez a kisgyerek beleegyezése nélkül történik, aki nem biztos, hogy első lépéseinek „lábnyomát” az interneten szeretné hagyni.

2017-ben *Edwards* a következő két fő rizikófaktorot nevezte meg, amikkel a gyerekek online találkozhatnak: *kapcsolat idegenekkel, számukra nem megfelelő tartalom* (főképpen felugró ablakok képében). Cikkében kiemelte annak fontosságát, hogy a szülők tanítsák meg gyermeküknek, hogy ne osszanak meg magukról személyes adatokat és kérjenek feltétlenül segítséget a környezetükben lévő felnőttektől a digitális eszközök használatához (*Edwards* 2017).

Az internethasználatot tekintve különböző mintázatok figyelhetők meg különböző országok családjában. Például a dán szülőkre jellemzőbb volt, hogy bevonódtak a gyermek felhasználásába, míg az észteknél az idősebb testvérré ruházták át ezt a szerepkört vagy erős kontroll alatt tartották a hasz-

nálatot (Holloway 2013). Egy másik vizsgálatban arra mutattak rá, hogy a szülők ugyan tisztában vannak a rizikótényezőkkel, ám mégis alulértékelik ezek veszélyességét (Chaudron 2015). A szülők mellett az idősebb testvér szerepét említette Chaudron, aki szerint ők proaktív résztvevői lehetnek az óvodás korosztály kockázat-prevenciójának.

Mindezekből láthatjuk, hogy a 2010-es években egyre növekvő érdeklődés mutatkozott a korosztály interneten történő jelenlétének és eszközhasználatának megismerése iránt. Néhány tanulmányban már az interneten való biztonságos jelenlét nevelésének kérdését is felvetették.

A *British Journal of Educational Technology* egy nem rég publikált cikkében a koragyermekkori cyberbiztonság nevelésének kérdését vetette fel (Edwards et al. 2018). A téma szükségyszerűségét alátámasztva vizsgálatot végeztek 4–5 éves korú gyerekekkel az internetről való gondolkodásukról. Mind a szülők, mind a korosztállyal foglalkozó szakemberek úgy vélték, hogy elengedhetetlen, hogy a gyerekek ismeretekkel rendelkezzenek az internetről, hiszen csak ebben az esetben történhet sikeres nevelési folyamat: „*ez a legalapvetőbb szinten azt jelenti, megértik, hogy az internet összekapcsolt hálózatok sokasága, ami lehetővé teszi az információk megosztását és hozzáférését a különböző szociális tereken keresztül*” (Edwards et al. 2018). Kutatásukba 70 fő 4–5 éves korú gyereket vizsgáltak (48 vizsgálati csoport, 22 kontroll csoport). Megkérdezték őket saját, valamint családjuk eszközhasználatáról (képeken keresztül) és a cyberbiztonságról is (Harn és Ella szituációi). A válaszokat a tartalmuk alapján választották három csoportba, így a *kontextusba helyezett, eszközcentrikus* internet értelmezést (41%) és az egyik esetet sem tartalmazót (59%) különítették el. A kapott eredmények elemzésénél arra a következtetésre jutottak, hogy a megkérdezett gyerekek többségének nincs konkrétan megfogalmazott gondolata az internetről, ugyanakkor említést tettek a korosztály számára nem adekvát kutatási módszer torzító hatásáról (gyerekenként 40 perces vizsgálati szakasz).

Chaudron (2015) szintén úgy vélte, hogy ez a korosztály még nagyon kevés ismerettel és értelmezéssel rendelkezik az internetről és arról, hogy mit jelent *online lenni* (Chaudron 2015).

A korábban említett magyar pilotvizsgálatban szintén kérdezték a gyerekeket az internetről való ismereteikről. Ebben arra a megállapításra jutottak, hogy annak ellenére, hogy ritkán, tisztában vannak a lehetőségek sokszínűségével, felhasználási területek és az elérhető információk végtelenségével. Arra a kérdésre kellett választ adniuk, hogy szerintük mi az internet, amire a következő válaszok érkeztek: „*az interneten lehet keresgélni, beszélgetni, játszani, leveleket küldeni*”, „*az internet az, hogy megjelenik a Google, ami-be beírhatjuk azt, amire kíváncsiak vagyunk*”, „*az interneten rengeteg do-*

log van, például, hogy hány ember él a földön”, „apu az interneten szokott postázni, dolgozni és mindenféle unalmas dolgot nézni” (Antalóczy 2011).

A pilotkutatás egyik konklúziójaként megemlíti, hogy *„leginkább a szülei eszközhasználatának módjairól beszéltek, amely jelzi, hogy folyamatosan jelen vannak a tartalmak fogyasztásában” (Antalóczy 2011).*

Összegezve a korábbi vizsgálatok eredményeit látható, hogy a 0–8 éves korosztály napjainkban mindenképpen online van. A korábbi kutatások főképpen az eszközhasználatot, online aktivitást, ezek előnyeit és hátrányait vizsgálták, leginkább a szülők szűrőjén keresztül. Napjainkban egyre inkább előtérbe kerül a digitális világban való biztonságos jelenlét nevelésének kérdése is, de ez még a korosztályt tekintve mindig nem jellemző iránya a kutatásoknak. Tudjuk, hogy jelen vannak és arról is vannak információink, hogy a szülei hogyan gondolkodnak felhasználói mivoltukról, de még mindig nagyon keveset tudunk arról, ők hogyan élik meg mindezt és mit gondolnak a digitális világról – az internetről.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A korábbi kutatások eredményeinek áttekintése után a következő fő kérdésekre szerettem volna válaszokat keresni vizsgálódásaim során:

1. Milyen digitális eszközöket, és mire használják a magyar óvodás gyerekek?
2. Milyen nézeteik vannak az internetről?
3. A passzív felhasználói mivoltuk hogyan befolyásolja ezen ismereteket?
4. A magyar óvodás gyermekek szülei ismernek-e konkrét, gyermekük számára megfelelő online tartalmat? Ha igen, miket?

MÓDSZEREK

Kutatásomban kvantitatív és kvalitatív módszerek is alkalmazásra kerültek. Másodéves óvodapedagógus hallgatók is részt vettek az adatok felvételében, amihez előzetesen minden információt megkaptak. A vizsgálathoz két gyermeket kellett választaniuk – egy fiút és egy lányt a nemek arányos megoszlása miatt – akiktől két feladatot kellett kérniük és rögzíteniük az utólagos elemzés miatt.

A vizsgálat első lépéseként a szülők *kérdőíves kikérdezése* történt meg, ami a háttérinformációk feltárása miatt elengedhetetlen volt. A válaszadási arány magasnak tekinthető, hiszen csak olyan szülő töltötte ki a kérdőívet, aki abba is beleegyezését adta, hogy gyermekével további vizsgálódások történjenek. A *minta* nagysága az utólagos elemzéseket követően végül 120 fő nagyságú lett,

ami ugyan nem teszi lehetővé az általánosításokat, így reprezentatívnak sem tekinthető, mégis ad némi rálátást a magyar óvodáskorú gyermekek eszköz- és internethasználatára, ismereteire vonatkozóan. A *kérdőív* kérdései leginkább zártvégű kérdéseket tartalmaztak és három fő témacsoport köré szerveződtek, így kérdeztem őket a *háztartásban lévő eszközökről, saját felhasználói mivoltukról* és természetesen óvodás gyermekük felhasználói tevékenységéről.

Ezt követően került sor a gyerekekkel kapcsolatos kutatási részre. Először egy *rajzot* kellett elkészíteniük, amihez nem kaptak egyéb instrukciót, csak annyit, hogy „*rajzold le, szerinted milyen az internet*”. Nagyon fontos volt, hogy sem ezt megelőzően, sem a rajzolás közben ne beszéljen a vizsgálat készítője a gyerekeknek az internetről, hanem hagyja, hogy szabadon alkothasson róla és mond hassa el a közben előhívásra kerülő élményeit, tapasztalatait. Ezután az előre kiválogatott ikonok és képek bemutatása következett, ami során szintén fontos volt, hogy ne előzze meg beszélgetés a képekről, hanem a gyermek tudjon szabadon megnyilatkozni ismereteiről. Abban az esetben tekintettem „ismertnek” az adott ikont, képet, ha a gyermek nem csak annyit mondott, hogy „ismerem”, hanem hozzá is tudta kötni ahhoz a platformhoz kapcsolódó tevékenységhez.

1. A KÉRDŐÍV ÁLTAL KAPOTT EREDMÉNYEK ELEMZÉSE

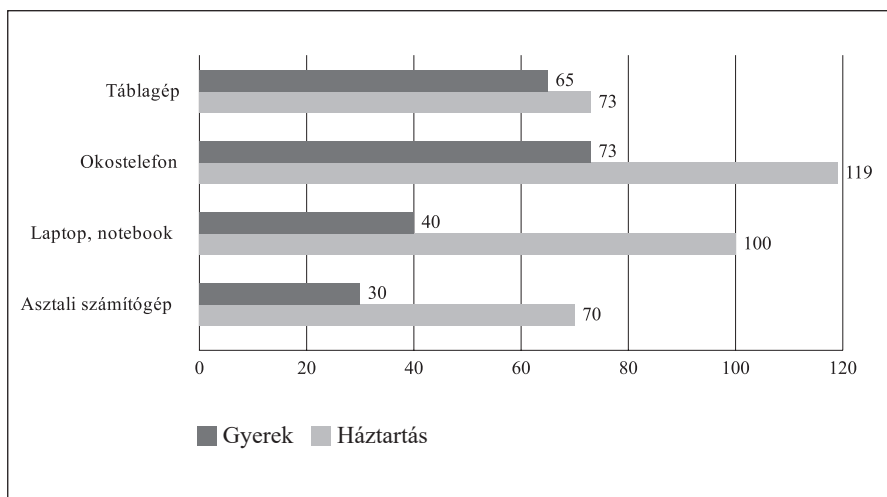
1.1 A MINTA BEMUTATÁSA – SZÜLŐK

A válaszadók közül 103 fő volt a gyermek édesanyja vagy más nőnemű gondviselője és mindösszesen 20 férfi kitöltő volt édesapa vagy férfi gondviselő. Ennek oka valószínűsíthetően az, hogy Magyarországon általában az anyák viszik gyermeküket az óvodába és onnan haza is. A kitöltők nagy része 30–39 életév közötti (61 fő), ezt követi a 40–49 évesek csoportja (41 fő), és kisebb számban volt jelent a mintában a 30 év alatti, illetve 50 év feletti korosztály. Hét személy esetében nem volt életkor megadva.

A kitöltők közül 72 fő rendelkezik felsőfokú végzettséggel, aminek magas aránya összefüggést mutathat a 30–49 év közöttiek felülreprezentáltságával. 38 fő középiskolai végzettséggel és mindösszesen 3 fő rendelkezett ez alattival. Hét személy nem jelölte iskolai végzettségét.

1.2. A HÁZTARTÁSOKBAN TALÁLHATÓ DIGITÁLIS ESZKÖZÖK ÉS A GYERMEKEK ESZKÖZHASZNÁLATA

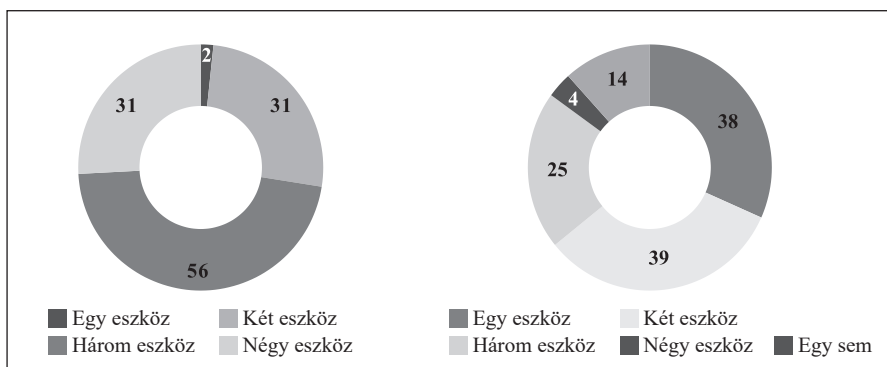
Először is szerettem volna rálátást kapni arra, hogy milyen *digitális eszközökkel* rendelkeznek a vizsgálatban résztvevő családok, valamint ezek közül melyeket használja az óvodás gyermekük (1. ábra).



1. ábra. A háztartásban lévő digitális eszközök, és a gyermekek eszközhasználatának adatai (n=120)

Az adatokból látható, hogy a családokban az *okostelefon* a legjellemzőbb eszköz, csupán egyetlen válaszadó jelezte, hogy nem rendelkezik vele. Nem meglepő módon az okostelefonok az első eszközök, amik a gyermek felhasználást tekintve is számításba jönnek. Ennek okai között lehet az, hogy egyrészt minden háztartásban legalább rendelkeznek egy ilyen eszközzel, másrészt pedig az érintőkijelző és az eszköz mérete számukra is egyszerű felhasználást tesz lehetővé – „amikor nem figyelek, ellopja tőlem és fotókat készít” (5,5 éves kislány édesanyja). A *hordozható számítógépek* alkotják a második legnépszerűbb csoportot, különösen a *laptopok/notebookok*, habár több mint a háztartások felében rendelkeznek *táblagéppel* is. Érdekes adat, hogy a táblagépek háztartásban meglévő száma (73) és a gyermekek ezen eszközökre vonatkozó használatának adatai (65) közel azonos számot mutatnak. Ez felvetheti a kérdést: vajon ki a táblagép tulajdonosa? Erre a gyermekkel való beszélgetés során kerestem a további válaszokat. A szülői válaszok alapján legkevésbé népszerű az óvodások körében az *asztali számítógép*, mindössze negyedük jelölte, hogy gyermeke használja. Ennek egy lehetséges oka lehet, hogy a szülő ezen az eszközön dolgozik, valamint a nehezebb hozzáférés, kezelhetőség (egér, billentyűzet) is indokként szolgálhat erre.

A válaszadók közül 87 fő jelölte *legalább három eszköz* meglétét az otthonukban és mindösszesen ketten írták, hogy egy eszközzel rendelkeznek, ami mindkét esetben az okostelefon (2. ábra).



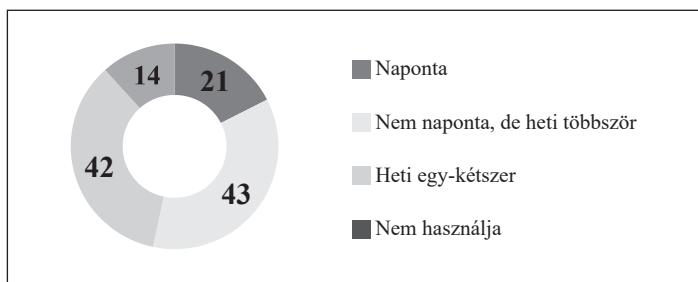
2. ábra. Az eszközök száma háztartásonként, és a gyermekek eszközhasználatának száma (n=120)

A gyermekek digitális eszközök használatát nézve láthatjuk, hogy 77 fő *legalább egy vagy két eszközt* használ, 29 pedig hármat vagy akár négyet. Mindössze 14 szülő válaszolta azt, hogy gyermeke egyet sem használ (2. ábra).

Ha megfigyeljük azon gyerekek adatait, akik egy eszközt használhatnak, láthatjuk, hogy leggyakrabban ezek a táblagépek és az okostelefonok közül kerülnek ki (38 válaszból 15 és 14). A két eszközt használók esetében a legnépszerűbb kombináció szintén az okostelefon és a táblagép (39-ből 18), illetve a laptop és az okostelefon (39-ből 9).

1.3. AZ IDŐTARTAM, AMIKOR A GYERMEK AZ ESZKÖZT HASZNÁLJA

A következő fő kérdés arra vonatkozott, hogy milyen időtartamban használhatják a gyerekek a digitális eszközöket (3. ábra).

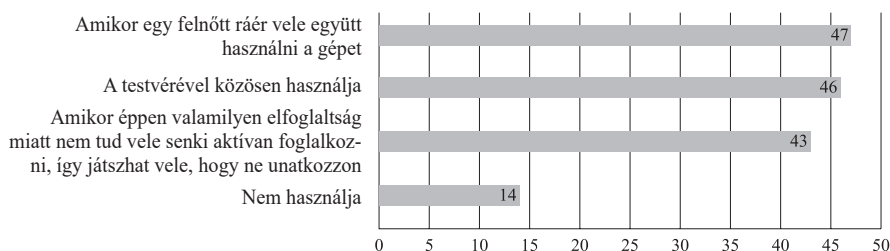


3. ábra. Az eszköz használatának heti gyakorisága (n=120)

85 szülő válaszolta azt, hogy gyermeke *legalább hetente egyszer vagy többször* használja az eszközt, de semmiképpen sem napi rendszerességgel. A napi használatot 21 szülő jelölte be („*mi úgy használjuk ezeket az eszközöket, mint a tévét*”). Azok a szülők (14 fő), akik az előző kérdésre úgy feleltek, hogy gyermekük nem használja az eszközt, erre a kérdésre is hasonlóképpen válaszolt.

1.4. KIVEL HASZNÁLJÁK AZ ESZKÖZT?

A következő kifejezetten érdekes kérdés arra vonatkozott, hogy a gyermek kivel használja az említett eszközöket. Arra voltam kíváncsi, vajon jellemző-e a magányos felhasználás ebben a korcsoportban vagy a szülőkkel közösen szokták-e használni? Ez a kérdés szintén zárt végű volt, viszont ennél több válaszlehetőség is jelölhettek.



4. ábra. Kivel használja a gyermek az eszközt? (n=120)

A szülők válaszai alapján láthatjuk, hogy 89 gyermek biztosan használja *egyedül vagy idősebb testvérével* az eszközt. Mindhárom válaszlehetőség nagyjából azonos arányban kapott jelöléseket, ennek oka a több válaszlehetőség megadása. A kép árnyalása érdekében érdemes megvizsgálni az egyes opciók kiválasztásának gyakoriságát, amiből látható, hogy melyik felhasználási mód aránya mutat dominanciát a mintában szereplő gyermekek körében (5. ábra).



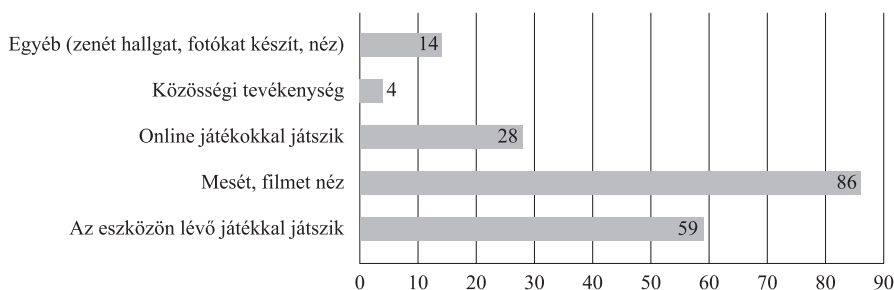
5. ábra. Az egyes válaszlehetőségek jelölésének aránya (n=120)

Ebből az eredményből egy nagyon fontos információt láthatunk: a gyermekek *közel fele* használja az eszközt *szülői felügyelet nélkül* – legalábbis a szülői válaszok erre engedtetnek következtetni. A 120 gyermekből 52 használja *egyedül vagy alig idősebb testvérével* közösen az otthon lévő digitális eszközöket. Elgondolkodtató az is, hogy vajon a többnyire kisiskolás korú testvérrel történő közös használat milyen módon befolyásolhatja az óvodás felhasználói mivoltát? A kutatások eredményeit figyelembe véve, ahol az iskolás korosztály online jelenlétét és aktivitását vizsgálták, láthatjuk, hogy ők maguk sem mondhatók tudatos felhasználóknak, sőt bizonyos értelemben nagyobb veszélynek vannak kitéve köszönhetően a nagyobb hozzáférés adta lehetőségeknek (például már tudnak írni, olvasni, kortársakkal közös tevékenységet végezni az online térben).

Ez az adat azt is jelentheti, hogy *minden második óvodás gyermek* potenciálisan veszélyeztetve van – számukra nem megfelelő tartalmak, így videók, játékok és akár idegen személyek hozzájuk férkőzését tekintve.

1.5. A GYERMEK TEVÉKENYSÉGE AZ ESZKÖZÖN

A következő kérdés a gyermek eszközön történő tevékenységre vonatkozott. Ez is zárt végű és több válaszlehetőséget engedő kérdés volt, viszont írhattak saját maguk is választ az *egyéb* opció keretén belül (6. ábra)



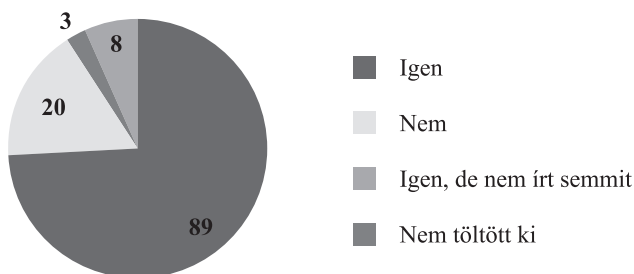
6. ábra. A gyermek tevékenysége (n=120)

Nem meglepő módon a leggyakoribb online tevékenység a *mese- és film-nézéshez* kapcsolódik. Ezek a válaszok felvetik azt a kérdést, vajon ha a gyermek egyedül vagy egy másik gyermek társaságában kattint videómegosztó oldalakra, milyen típusú tartalmakhoz férhet hozzá véletlenszerűen? Mit tesznek, ha egy felugró ablak jelenik meg a videó előtt vagy után? A gyermekekkel folytatott beszélgetések ezekre is válaszokat adhatnak. A második legnépszerűbb tevékenység a *játékhoz* kapcsolódik, ami esetében ketté kell választani az *online és offline játékokat*. Mivel ennél a kérdésnél nem

kaptunk választ a konkrét játék nevére, amivel játszik, így gondolataink lehetnek róluk. Egyéb válaszok, mint például a *közösségi aktivitás* a szülők szerint nem tekinthető általános tevékenységnek az eszközökön.

1.6. SZÜLŐK ISMERETEI AZ ÓVODÁS TARTALMÚ OLDALAKRÓL

A kérdőív utolsó kérdésében szerettem volna megtudni, vajon *ismernek-e* az óvodást nevelő szülők olyan *online tartalmakat*, amik kifejezetten a korosztály számára készültek. Amennyiben igen, nevezzék is meg őket (7. ábra).



7. ábra Szülők ismernek-e óvodásnak való tartalmat? (n=120)

A válaszadók közül 97-en írták, hogy ismernek ilyen oldalakat, viszont nyolcuk nem nevezett meg konkrét tartalmat. A többi esetben is ritkán láthatunk olyan válaszokat, ahol nem általánosságokat (mesék, játékok), hanem konkrét honlapot neveznék meg a szülők. 63 szülő videó nézéshez kapcsolódó válaszokat írt, például *mesék, filmek, YouTube, mese.tv*. 26-an írtak játékokhoz kapcsolódó szavakat, különösen olyanokat, amik valamely képességet fejlesztő játékok (angol nyelvtanulást segítő oldalak, mint a Duolingo, puzzle, egyszerűlt.hu). Néhányan a Pinterest és az Instagram oldalait is az óvodásoknak szánt tartalmú honlapokhoz sorolták.

1.7 KÉRDŐÍV VÁLASZAINAK ÖSSZEGZÉSE

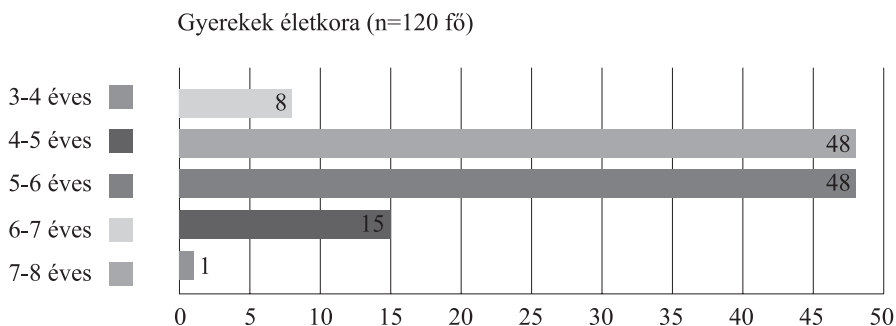
A mintában szereplő szülők válaszait összegezve láthatjuk, hogy a háztartásokban általában *három vagy négy eszköz* található és minden családban legalább egy okostelefon és internetkapcsolat is van (minden második válaszadó mobilinternettel is rendelkezik). Az óvodás gyerekekre vonatkozó kérdések szülői válaszaiból azt láthatjuk, hogy általában egy vagy két

eszközt használnak, ezek többnyire az okostelefonok és/vagy táblagépek, amiket ugyan nem napi rendszerességgel, de heti többször használnak. Márkásan jelent meg a magányos felhasználás vagy az alig idősebb testvérrel közös használat. Általában videónézésre és játékokra használják ezeket az eszközöket. A szüleik kevésbé ismernek konkrét oldalakat, ahol számukra megfelelő tartalmakat használnának, még akkor is, ha ők maguk úgy vélték, hogy igen. A 120 szülőből mindösszesen 14 nevezte meg az egyszervolt.hu honlapot és 15 a mesetv.hu-t (mindkét oldal kifejezetten óvodásoknak szóló tartalmakat kínál). A válaszokból azt is láthatjuk, hogy az óvodáskorú gyermekek felhasználói ezen eszközöknek és az internetnek is, így fontos lenne, hogy megkapják azt a figyelmet, amit már az iskolás korosztály kap.

2. A GYERMEKEKKEL TÖRTÉNT VIZSGÁLATOK ELEMZÉSE

2.1 A MINTA – GYEREKEK

A mintában szereplő gyerekek közül 66 fiú és 54 lány volt. Mind az 5–6 év közötti és a 6–7 év közötti korcsoportból 48 gyermek került a vizsgálatba. 15-en 4–5 év között, 8-an pedig 7–8 év közöttiek voltak és csupán 1 gyermek volt 4 év alatti. (8. ábra)



8. ábra A gyermekek életkorának megoszlása (n=120)

Az 5–7 év közötti gyerekek többsége érthető, hiszen a vizsgálatom célcsoportjaként leginkább ők nevezhetők meg. Ennek egyik okát egyrészt a választott módszerek, másrészt pedig a vizsgálat időszaka adta. A kutatás 2017 őszén készült, amikor a három évet betöltött gyermekek óvodakezdése is történt, így az átmenet időszaka miatt nem tartottam volna célszerűnek a vizsgálatba történő bevonásukat.

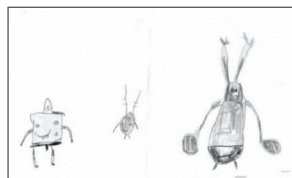
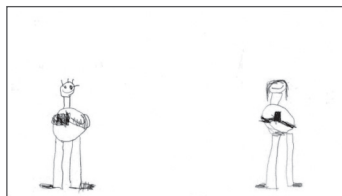
2.2. A TÉMÁBAN KÉSZÍTETT RAJZOK TARTALMI VIZSGÁLATA

Ez a vizsgálati rész abban az óvodában zajlott, ahol a gyermekek a mindennapjaikat töltik. A kutatásban részt vevő két gyermek egyszerre vagy külön-külön került vizsgálatra, a csoportszoba félreeső részén vagy külön helyiségben. Lényeges volt, hogy ne előzze meg a rajzok elkészítését a témában történt beszélgetés. A gyerekek minden eszközt megkaptak, ami az alkotáshoz szükséges volt (papír, színes ceruzák), bármit rajzolhattak, ami eszükbe jutott és bármilyen színű ceruzákkal. A vizsgálat készítésénél a gyerekek által elmondottak nagyon fontosak voltak, így a beszélgetés menete az általuk elmondottakat követve zajlott. A gyerekek kérdéseket kaptak rajzolás közben, amik elsősorban a rajzok tartalmára vonatkoztak, ezt követően pedig a konkrét eszköz- és internethasználatukra kérdeztünk rá. Minden elhangzó információ különösen fontos volt, hiszen általuk nyerhettünk mélyebb betekintést a gyerekek gondolataiba.

A rajzokat tartalmuk szerint négy fő témacsoportba rendezhetjük (1. táblázat):

1. táblázat. A rajzok tartalma

Eszköz-centrikus rajzok	Tartalom-centrikus rajzok	Kapcsolat-jellegre utaló rajzok	Egyéb rajzok (nem kapcsolódtak a témához)
47	39	12	22



9. ábra Az Internet – ahogy a gyerekek látják

2.3 DIGITÁLIS ESZKÖZÖK

A legtöbb rajzon a gyerekek az internetet a digitális eszközökhöz kapcsolták, leginkább azokhoz, amiket ők maguk vagy a környezetükben élők használnak. Egy részük említést is tett arról, hogy *saját táblagépe* vagy *okostelefonja* van: „*Nekem van egy Ipadem és egy emeletes ágyam, az emeletes ágyamnál van egy TV, amit mindig szoktam nézni*” (5 éves lány); „*Egy tabletet rajzoltam. Nekem van saját tabletem. Már régen megvan, talán úgy 3 vagy 4 évesen kaptam*” (6 éves lány); „*Ez egy számítógép, ami az enyém. Leveleket írunk egymásnak a 10 éves tesómmal*” (6 éves lány); „*Nekünk anyának van egy számítógépe, nekünk is van egy-egy gyerekeknek közösen, aztán mind a hármunknak van tablette, anyukámnak egy telefonja és apukámnak is egy telefonja*” (6 éves fiú); „*Rajzoljam le az internetet? Mire gondolsz? A tabomra?*” (5 éves fiú); „*Az anyukám tesójáé volt a tablet, de anyukám nekem adta*” (6 éves lány).

A gyerekek egy másik része azt említette, hogy *testvérével* közösen van saját eszközük, amit együtt használnak – „*néha Bálint (13 éves báty) kölcsönadja a telefonját és olyan játékokkal játszom, amikkel ő szokott.*” (6 éves fiú); „*Mi videókat szoktunk nézni a bátyámmal, Álmossal*” (7 éves fiú); „*Az Ipadet és tabletet is együtt használjuk a testvéreimmel*” (5 éves fiú).

A további eszközök tartalmazó rajzoknál a *szülő használatának* említése jelent meg, amit ők passzív felhasználóként követnek nyomon – „*anya sokat internetezik, ott nézi a híreket és főzős oldalakat*” (6 éves lány); „*anyukám képeket szokott nézni az Interneten*” (6 éves fiú); „*Ez a Facebook, anyával szoktam. Főzőseket is szoktam nézni. Ez az Instagram, anya mondta. És még fotózni is szoktam*” (6 éves lány); „*Egyedül nem szabad tableteznünk, mert anyáék nem engedik. Mert vannak rajta olyan dolgok, amik nem gyerekeknek valók. Például csúnyán beszélnek a videóban vagy olyan rossz dolgot tanulnánk belőle*” (5 éves lány).

14 szülő válaszolta, hogy gyermeke egyáltalán nem használja az otthoni eszközöket, így kifejezetten kíváncsi voltam az ő gondolataikra. Hármuknak nem volt ötlete arról, hogy mi lehet az internet és érdeklődést sem mutattak a téma iránt, így rajzot sem készítettek. Négyük azt válaszolta, hogy szokta használni őket – „*Ma reggel, amikor felkeltem, anyát megkérdeztem, hogy játszhatok-e a laptopján. Megengedte*” (6 éves lány); „*Az internet a számítógépen van. Azzal lehet játszani. Apa telefonján van az internet*” Itt most van wifi kapcsolat. Akkor tudsz internetezni, ha van wifi kapcsolat” (5 éves fiú); „*Van TV, számítógép, telefon, tablet. Én mindenkivel nézem. Vagyis a mama meg a papa nem nézi, csak mi, a Réka, a Sasa meg én. Legsokszor fotókat szoktam nézegetni meg videókat keresünk*” (5 éves fiú); „*Focit szo-*

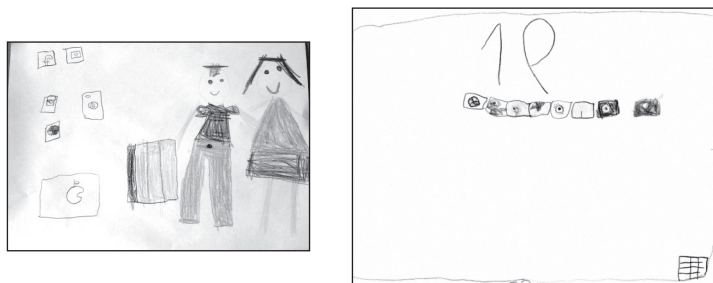
kott játszani a testvérem a telefonon” (9 éves); „Máté íróasztalán van számítógép. Külön van a gomb, nem hozzá van kapcsolva. Amikor nála van a barátja, akkor én nem nyomogatom csak nézem” (5 éves lány).

A többi hét gyerek alátámasztotta a szüleik által elmondottakat, mert ők is azt mondták, hogy nem szokták használni, de ettől függetlenül nekik is voltak elképzeléseik arról, hogy az internet vajon mi lehet (10. ábra).



10. ábra Rajzok gyerekektől, akik nem használják az eszközt

Ebből láthatjuk, hogy a gyermek nem csak az aktív használatot követően raktároz el információkat, hanem akkor is, ha csupán a környezetét szemléli. Éppen ezért fontos, hogy figyelembe vegyük a jelenlétüket a saját eszközünk használatakor, hiszen nem tudjuk megakadályozni, hogy kapcsolatba kerüljenek a digitális világgal. Vállaljuk a felelősséget és keressünk a tiltás helyett más megoldási módokat, hiszen így vagy úgy, de ők is rákapcsolódnak a világhálóra – akár a szüleik háta mögött. A gyerekek nagyon jó megfigyelői a környezetüknek, és ezt a képességüket számos rajzon is megmutatták, ha saját eszközzel rendelkeznek, ha nem, ha napi szintű felhasználók, ha nem – hatással vannak rájuk (11. ábra).



11. ábra Ikonok a gyerekek rajzain (például Google Chrome, Instagram, Facebook, YouTube és az Apple jele)

2.4 MESÉK ÉS JÁTÉKOK

A következő csoportja az internet megjelenítési módjának a *tartalom-szempon্তু* képek, így a mesék és játékok. A videónézés egy olyan tevékenység, amit a szülők maguk is sokat említettek a gyermek aktivitásait figyelembe véve. A gyerekek maguk is sokat beszéltek a videókról, különösen a YouTube-ról, amin ezeket nézni szokták (12. ábra). – „*Én a YouTube-on szoktam videókat nézni. Amikor az oviból hazajövünk utána nézem, minden nap*” (6 éves fiú); „*Ez a YouTube, ott szoktam nézegetni meséket meg vicces dolgokat.*” (6 éves lány); „*Az interneten van a YouTube, amin rajzos tanító videók vannak. Nem anya szokott keresni, felugrik magától*” (5 éves lány); „*Szoktunk nézni filmeket is, mint a Star Wars, Oroszlánkirály, Madagaszkár vagy az Artúr Király még az Egri Csillagokat is, ami régen igaziból megtörtént*” (6 éves fiú); „*Mikor megnyitottuk a múltkor a videó nézegetőt, meg kellett nézni a reklámot. Tudod, azt a kólásat. Ott volt sok rénszarvas, meg a Mikulás kamionja is*” (6 éves fiú). „*Híreket nézek, mert én mindig a híreket nézem, hogy mik történtek a városban, milyen balesetek történtek. Nem, a hírek nem ijesztőek, csak mutatnak pár képet*” (5 éves lány); „*Apukám meg anyukám mindig lövöldözőseket néztek, meg gyilkolásakat*” (5 éves fiú).

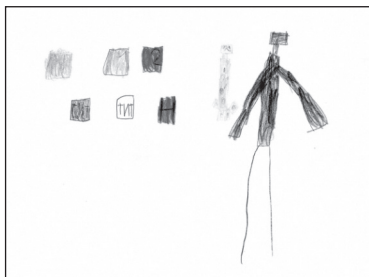


12. ábra A gyerekek legnépszerűbb videó nézésre használatos oldala

A válaszokat tekintve láthatjuk, leggyakrabban egyedül vagy testvérükkel keresgélnek tartalmakat a YouTube-on. Többen említették a reklámokat, amik felugranak a megtekintésre betöltött videók előtt vagy után, emellett arról is beszéltek, hogy szívesen kattintanak rá azokra a videókra, amiket a YouTube megnézésre felkínál. Mindkét eset veszélyeket rejthet magában, hiszen a reklámok olyan tartalommal is szolgálhatnak, amik nem feltétlen a korosztálynak megfelelőek, valamint a YouTube által felkínált videók is problémásak lehetnek, főleg ha az eszközt felnőtt is szokta használni. Mivel elraktározásra kerül a felhasználók által gyakran megtekintett tartalom témája adott eszközön, így a YouTube hasonló stílusú videókat kínálhat fel megnézésre. Ezáltal a gyerekek könnyen kerülhetnek közel olyan tartalomhoz, amit szüleik nem feltétlenül tartanának megfelelőnek számukra még

vagy egyáltalán (például szexuális tartalmú videók, erőszak explicit megjelenítése).

A szülők szintén gyakran jelölték a *játékokat*, mint a gyermekük online/offline tevékenységét. Ezt a gyerekek rajzai is alátámasztani látszanak, hiszen szívesen rajzoltak ilyen témát és lelkesen meséltek is élményeikről – „Itt vannak a tabomon a játékok. GTA, Minecraft van rajta” (5 éves fiú); „Most ilyen Minecraft játékkal játszom, mert abban ilyen kockafejek vannak. Kockába kell rajzolni így a fejet. Építeni kell valamit, ilyen házakat kell építeni. Ide is rajzolok egy házat, ha felhúzod a tableten, akkor ott a ház, hogy más játékkal lehessen játszani” (5 éves fiú); „Letöltünk játékokat és játszunk rajta” (6 éves fiú); „Szoktam játszani játékokat, amik internetesek. Nálunk néha nincs internet, olyankor azokkal a játékokkal tudok játszani, amik már le vannak töltve” (6 éves fiú); „Szoktam játszani, a Minecrafttal. A Minecraftból az összes a kedvenc figurám. De a kedvenc a végzet sárkánya, wider, óriás meg a mutánsok is. Vannak fák is. Például gyémántfa, aminek a termése gyémánt és gyémántfa csemetét ad. Az aranyfa és a lazurit is ilyen. Vannak még karakterek, például Ender golem, spider pigman, blace pig, spider pig, XP fa, redstonefa, smaragdfa. Le tudom rajzolni az Endermant és a TNT-t. Ahol felrobban, ott úgy néz ki minden, mint a pokolban. Tudok kéket is csak elfelejtettem, mi a funkciója” (7 éves fiú – 12. ábrán látható ez a rajz); „Játékok vannak az interneten. Apa telefonján a kockással szoktam játszani (Minecraft), a tableten meg a Mah-jonggal. Barbie-s játékot is töltöttünk le.” (6 éves lány); „Én egy autót fogok rajzolni. Autós játékokkal szoktam játszani, buszossal. A tesóm szokott legtöbbször játszani vele és én nézem. Nem is tudom vezetni, mert mindig átmegyek a szembe lévő sávba és kilököm az autókat. Én azt szeretem. És oszlopokat is ki lehet lökni” (5 éves fiú); „Ennek az a neve, hogy pokoli szomszéd. A tesóm át szokott jutni, mert néha megverte. Amikor megtalál a szomszéd, akkor megver és újra kell kezdeni” (5 éves fiú).

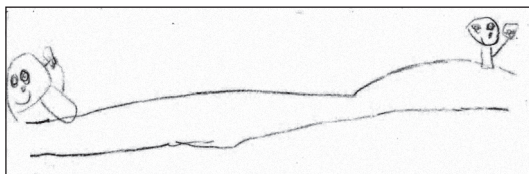


12. ábra A gyerekek legnépszerűbb online játéka – Minecraft

A gyerekek sok időt töltenek játékkal – nem csak offline. Habár a szülők válaszaikban kiemelték, hogy ismernek gyermekeik számára megfelelő online tartalmakat, a gyerekek válaszaiból nem támasztható alá ez a következtetés. A másik érdekesség, hogy a gyerekek nem említették a szülőkkel közös használatot, ha játékokról beszéltek. Ebből arra következtethetünk, hogy általában egyedül teszik mindezt, akár online játékokkal játszva is. A játékok tartalma, karakterei nagyon könnyen megragadnak emlékezetükben, minden apró részletre emlékeznek, ami az érdeklődésüket felkelti. Éppen ezért szükséges lenne átgondolni, milyen típusú játékokkal kerüljön kapcsolatba az óvodás gyermek. Talán nem a GTA vagy a Minecraft az a játék, ami a leginkább megfelelő a 4–7 éves korosztály számára.

2.5. KAPCSOLAT

A gyerekek egy kisebb része olyan rajzokat készített, amin az internet *kapcsolatjellege* figyelhető meg. Még akkor is van elképzelésük az internetről, ha egyébként nem aktív felhasználói a digitális eszközöknek (13. ábra). Néhányuk szerint az internet arra való, hogy az emberek egymással tudjanak kapcsolatot tartani: „Az Internet arra való, hogy másoknak küldjünk üzenetet” (6 éves lány).



13. ábra Kapcsolat az emberek között az internet segítségével

Ezekben a rajzokban érdekes megfigyelni a távolságot, amit az emberalakok közé rajzoltak a gyerekek. Ez egyrészt utalhat arra, hogy az internet segítségével kapcsolatba léphetünk távol élő szeretteinkkel legyünk akármi-lyen távol is egymástól. Emellett ha visszatekintünk a 9. ábrán lévő rajzra, láthatjuk a két alak közötti távolságot, akik mobil eszközüket használják éppen – ezt a nem oly ritka képet utcán, tömegközlekedési eszközökön vagy akár otthonokban is láthatják a gyerekek. Ez ugyan kapcsolódást jelenít meg, de mégis eltávolíthatja egymástól a fizikailag közel lévő személyeket.

A vizuális jelek megfigyelésének képessége ezúttal is megmutatkozik – „Ha van ilyen jel (wifi), akkor van internet” (6 éves fiú); „Sima fehér a háttérképem, ha itt vannak ezek a jelek. Ha nincsenek, akkor színes háromszögek vannak” (6 éves lány).

A gyerekek a készüléken látható jel segítségével pontosan tudják, hogy mikor tudnak az internetre kapcsolódni (14. ábra).



14. ábra Wifi-kapcsolat

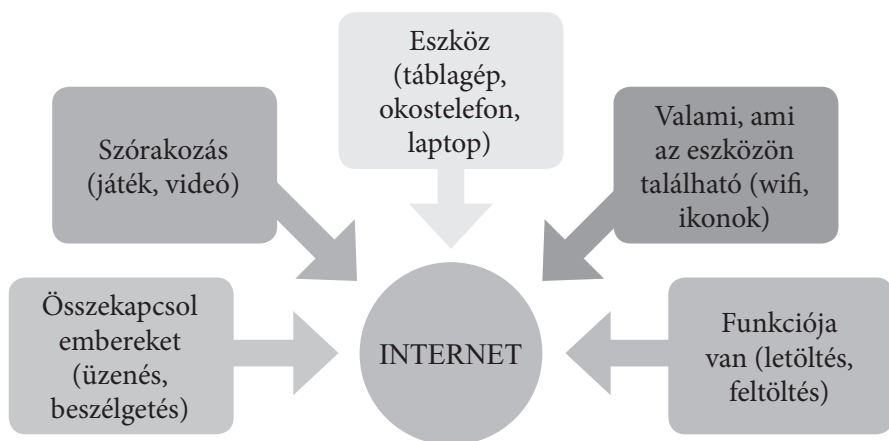
Néhányuk említést tett *közösségi aktivitásokról* is. Ezzel kapcsolatban a Facebook-ot és a Skype-ot említették meg, amit leggyakrabban a szüleikkel közösen használnak a nagyszülőkkel való kapcsolattartásra. A mintában szereplő idősebb gyerekek között volt olyan, aki saját eszközét használja a barátnőivel való csevegésre: „Magamat rajzoltam le, ahogy beszélgetem a barátaimmal a kis gépen” (7 éves lány) (15. ábra).



15. ábra „Skype-olás”

Mindezeket látva elmondhatjuk, hogy a közösségi aktivitások sem állnak annyira távol az óvodás korosztálytól, érdeklődnek iránta, főképpen azért, mert szüleik is gyakorta használják őket.

Gyakran hallani, hogy mivel ez a korosztály még általában nem tud írni és olvasni, így nem kerül közvetlen kapcsolatba a világhálóval. Láthatjuk, manapság ez nem képez akadályt számukra, hiszen az érintőkijelzős készülékeknek köszönhetően könnyű hozzáférés biztosított számukra is. Összegezve a gyerekek által elmondottakat, a következő fő elemeket láthatjuk az internetnek (16. ábra):



16. ábra Mi az internet?

A gyerekek gondolataiban az internet *valami*, ami össze tudja kapcsolni az embereket (üzenetküldés, beszélgetés). Valami, aminek különböző *funkciói* vannak, mint például a letöltés vagy feltöltés. Az internet olyasmi, ami az *eszközön megtalálható* vagy maga az *eszköz* az, ami az internet forrása. Természetesen olyasmi, ami az ő *szórakoztatásukért* van, így lehet rajta játszani vagy videókat nézni.

Összefoglalva az egyik gyermek válaszával: „*mindent megnézhetsz rajta*”. Talán felnőttként sem lehetne ennél jobban megnevezni az internet sokszínűségét.

3. AZ IKONOK FELISMERÉSÉNEK VIZSGÁLATA

A *szabad asszociációs* feladatot követően a vizsgálat második részére került sor. Itt előre kiválogatott *ikonok, képek* kerültek bemutatásra és a gyerekeknek azt kellett elmondaniuk, hogy ismerik-e, és ha igen, megnevezniük, hogy mit lehet csinálni azon az oldalon. Az ismertető kifejező válasz önmagában nem minősült valós ismeretnek, hiszen ebben a korosztályban gyakori jelenség, hogy a gyermek az elvártnak megfelelő választ mondja, illetve több ismertető sugall magáról, mint amivel valójában rendelkezik.

Ugyanúgy, mint az előző vizsgálatnál, itt sem történt előzetes beszélgetés és közben sem volt utalás a tartalomra, hogy ne befolyásolja a gyerekek válaszait. A kiválogatott elemek világszerte és Magyarországon is népszerű oldalakhoz kapcsolódtak. Ezek között akadt néhány, ami kifejezetten óvodásoknak szóló tartalmat foglal magába (*egyszervolt.hu; mese.tv, traff.hu*). Ezek kiválasztásához segítséget nyújtottak a szülők által elmondottak.

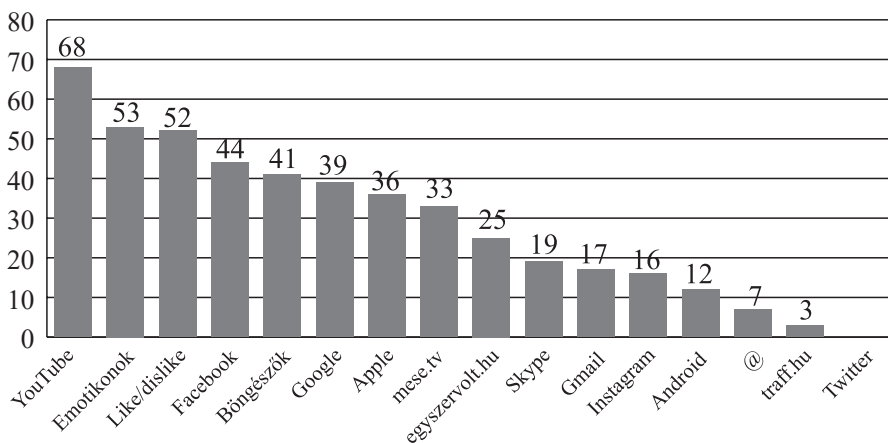
Öt fő csoportba sorolhatók a kiválogatott ikonok és képek:

1. Játékok (*egyszervolt.hu*; *traff.hu*)
2. Videónézésére alkalmas oldalak (*YouTube*; *mese.tv*)
3. Közösség (*Facebook*; *Skype*; *Instagram*; *Twitter*; *emoticons*; *like/dislike*)
4. Böngészők; *Google*; *Gmail*; *@*
5. Egyéb (*Apple*; *Android* jelei)

Ennél a vizsgálati résznél arra voltam kíváncsi, vajon a gyerekek melyeket ismerik fel, illetve milyen egyéb információkat osztanak meg az adott oldallal kapcsolatban. Ez azért volt lényeges, hiszen így indirekt módon juthattam olyan információkhoz, amiket máskülönbén nem feltétlen ismerhettem volna meg tőlük. Nem volt célja az adott oldalak, tartalmak megtanítása ennek a résznek sem, így csak arról beszéltek a gyerekek, amikről szerettek volna.

Ez a vizsgálati rész jó lehetőséget adott ismételtén, hogy a gyerekek saját online aktivitásukról megnyilvánulhassanak. A 120 gyermekből mindössze nyolc olyan volt, aki egyiket sem ismerte fel a mutatott elemek közül.

Először érdemes megnézni az ikonok, képek felismerésének számadatait (17. ábra):



17. ábra Ikonok és képek az óvodások felismerésének számával ($n=120$)

Nem meglepő módon a *YouTube*-ot ismerték fel a legtöbben, a gyerekek több mint a fele meg is nevezte és azonnal élményeinek megosztásába kezdett: „Ez a *YouTube*! Videót nézek rajta egyedül, amikor minden szülőnek valami dolga van. Úgy találom meg a meséket, hogy bemondom vagy megkeresem” (6,5 éves lány.); „ezen amikor szoktam nézni a videókat, ez a kis kép ott van fent a sarokban” (5 éves lány.); „Sokáig kell keresnem rajta azt

a zenét, amit hallgatni akarok” (6 éves fiú); „Ezen nézem a meséket” (6 éves fiú); „Ez a YouTube jele. Mese előtt ilyen jön be” (4 éves fiú); „YouTube. Lehet rajta zenét hallgatni, jó sok dolgot megnézni” (5 éves lány).

A második legnépszerűbbek az *emotikonok* voltak, amiket közel ugyanannyi gyermek ismert fel, mint a *like/dislike* jeleit. Az *emotikonok* a Facebook-ról és a Skype-ról kerültek lementésre. A legtöbben közülük már küldött *smiley*-t, és többen a kedvenceiket is megmutatták a felsoroltak közül. Azzal is tisztában voltak, hogy ezekkel érzelmeket tudnak kifejezni és arra való, hogy másoknak elküldjék őket: *„Ez a szomorú, és ez a vidám. Képzeld el, használtam már a nevetőset!” (4 éves fiú); „Küldeni kell ilyen vicces fejeket. Van olyan is, ami felrobbanós. Ez itt mérges, ez szomorú, ez izgatott, ez örül, mert nevet és vidám” (5 éves fiú); „Ilyeneket üzenetbe lehet küldeni” (4 éves lány); „Anya mindig használja őket, szoktam látni a telefonján. Meg amikor a nagyival beszélünk, szoktunk neki szívecskét küldeni, az a kedvencem” (6 éves lány); „Anya néha megengedi, hogy én is küldjek apának szívecskét meg halálfejet” (6 éves fiú); „Nekem az a kedvencem, amikor a kaki mosolyog. Amikor van egy kép ott, és akkor rákattintasz, de nem kicsit, hanem sokáig és akkor tudsz reagálni. Én mindig imádomot nyomok a Boginak, mert szeretem” (7 éves lány); „Ezek a Facebookon vannak, meg a Messengeren” (7 éves lány).*

A *like/dislike* gombok szintén ismerősek voltak számukra és elmondták, hogy ezek arra való, hogy kifejezzék, ha valami jó vagy rossz. Néhányan azt is említették, hogy egymással is szokták használni ezeket a jeleket az óvodában – hüvelykujjukat használva: *„Ha néznek az emberek valami videót és nem tetszik nekik erre nyomnak, de hogyha tetszik, akkor a másokra” (5,5 éves fiú); „Igeen, anya mondta már, hogy belájkolja valaki képét de én nem tudtam mi az, de ez a jel volt ott” (6 éves lány); „Ez a fúj, nem, ez meg az igen!” (5,5 éves lány); „Ez a kedvelem meg nem kedvelem, de ezt az oviban nem szabad mutatni!” (5 éves lány); „A Facebookon és a Viberen láttam ezeket” (5 éves fiú).*

Ezeket követően a *Facebook* ikonjáról tettek említést a legtöbben. Meglepőnek tűnhet, de ha figyelembe vesszük, hogy a környezetükben aktívan használják ezt az oldalt, akkor érthetővé válhat, hiszen a Facebookkal kapcsolatban nagyon sokszor elhangzott a szülők felhasználása: *„Jaaaaj ne! Apa mindig ezt szokta nyomogatni” (7 éves fiú); „Anya mindig facebookozni szokott” (6 éves lány); „Anya itt ír a barátainak” (6 éves fiú); „Anya itt szokott a barátaival beszélgetni meg videókat nézni. Nekem néha anya megengedi, akkor vicces meg cicás videókat nézünk” (6 éves lány); „Anya dolgozik is rajta. Néha megmutatja a gyerekkori képeimet itt” (6 éves fiú); „Kiírja, ha valaki visszajelöl” (5,5 éves fiú); „Facebook. Mindenki szokott*

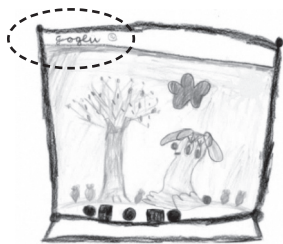
ilyet, azt tudom” (4 éves fiú); „Itt van anya összes barátja.” (5,5 éves fiú); „Óh... Facebook (sóhajt)” (7 éves lány).

Sok esetben említették, hogy szüleik „facebookoznak”, és ezzel összefüggésben említést tettek ennek hosszú időtartamáról is. Ez ismételtlen felelősséget róhat a gyermekek körül lévő felnőttekre, így a szülőkre.

A böngészőket ismerték fel ezt követően a legtöbben, amik azért kerültek általam kiválasztásra, mert kíváncsi voltam, hogy kapcsolatba kerülnek-e a keresőkkel. Leginkább a Google Chrome és a Mozilla Firefox került említésre, néhányan az Operát és az Internet Explorert is felismerné vélték. Az ezzel kapcsolatos gondolataik teljes mértékben attól függtek, hogy az adott eszközön melyiket használják ők maguk vagy melyiket látják a szüleik által használnak? „A számítógépen van. Ha rákattintunk (Google Chrome) be kell írni, hogy mit akarok megnézni” (6 éves fiú); „Anya ezen keres dolgokat (Google Chrome) nekem” (5,5 éves lány); „Ilyen az internet (Mozilla Firefox)” (6 éves fiú); „Ezzel lehet elérni az internetet (Google Chrome)” (5 éves lány.); „(Google Chrome) Azon szoktam internetezni” (5 éves lány).

Szorosan a böngészőket követte a Google, aminek a funkcióját a mintában szereplő gyerekek egyharmada tudta megnevezni. Aki felismerte, pontosan el is tudta mondani, hogy mire való: *„keresni lehet valamit. Beírtam egyszer, hogy Ronaldo. Ő a kedvenc focistám” (7 éves fiú); „Apa gépén szoktam látni, interneten van. Oda ír bele mindent apa” (6 éves lány); „Ez az, ahol be lehet lépni mindenhova” (5,5 éves fiú); „Mi úgy hívjuk, hogy google-bácsi, mert mindent tud” (6 éves lány); „Mindent beírhatsz ide” (5,5 éves lány); „Ebbe, ha beleírunk valamit, megtalálja” (5 éves lány); „Azt kell beírni, hogy mit keresel az interneten. Anyukám szokta. Például beírjuk azt, hogy autó, és akkor autók jönnek be” (5 éves fiú).*

A Google-ről úgy tettek említést, mint valami, ami mindenhol megtalálható és mindent tud, akármit is írjon bele az ember (18. ábra).



18. ábra A Google mindent tud



19. ábra Az Apple népszerűsége

A keresőfunkciók után az *Apple* cég jele következik, amit azok a gyerekek ismertek fel, akik szülei vagy testvérei rendelkeznek ilyen eszközzel: „*anya telefonjának a hátulján ilyen van*” (6,7 éves lány); „*apának van egy olyan telefonja, aminek ez van a hátulján*” (lány, 4 éves); „*ez van a tablet és a laptop hátulján*” (5,5 éves lány); „*Ilyen Ipad, gép és telefon van otthon anyáéknak*” (fiú, 5,5 éves). Az *Apple* jele a rajzokon is megtalálható volt, amiket szorosan az eszközhöz kapcsoltak a gyerekek (19. ábra). Az *Android* robot jele már kevésbé volt felismert a gyerekek körében, mindösszesen 12 fő tett említést róla, hogy ismeri és tudja hol látható ez: „*ez bekapcsol, miután lefagyott*” (6 éves fiú).

Ezeket követte a gyerekeknek szánt tartalmak közül a *mese.tv* és az *egyszervolt.hu* honlap (mind a kettőt a szülők is említették, amikor a gyerekeknek szánt tartalmakra kérdeztem rá). Csupán 33 gyerek ismerte fel a *mese.tv* televízió ikonját (ami minden esetben látható a honlapon) és 25-en az *egyszervolt.hu* honlapjának képét.



20. ábra. A *mese.tv* ikonja és az *egyszervolt.hu* kezdőlapja

Ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy az óvodások is már inkább a YouTube-ot használják a videók megtekintésére, mintsem a számukra kiválogatott meséket tartalmazó *mese.tv* oldalt. Néhányuk a következőképpen reagált a gyermekmeséket tartalmazó oldalra: „*Oh, ez a mese.tv, itt leginkább báboknak való mesét lehet nézni*” (5 éves lány). A YouTube ikonját meglátva többnyire viszont élénk érdeklődés mutatkozott részükről, amit izgatott élménybeszámoló követett a megnézett tartalmakkal kapcsolatban. A gyerekeknek szánt tartalmak viszont kevésbé keltették fel az érdeklődésüket összevetve a felnőttek által használt oldalakkal. Ennek lehetséges oka, egyrészt a felnőttekkel történő azonosulás vágya az ő cselekvéseiken keresztül, másrészt pedig annak érzékeltetése, hogy ők már nem annyira kicsik, mint akiknek ezek a tartalmak készültek.

Az *egyszervolt.hu* oldalon játékok, dalok, versek, mesék (*mese.tv*), animációk találhatók, amiket az állatokra kattintva érhetnek el a gyerekek.

Amikor egy állatra teszik az egeret, akkor az hangosan kimondja, hogy milyen tartalmat érhetnek el, ha rákattintanak: „*apának van a hordozható gépén, a tv mesét mond, a mókus játékot ad, a madár meg éneket tud mondani*”; mese.tv: „*ez a tv, ami mesét mond*” (6 éves fiú).

Ezen az oldalon kizárólag gyerekeknek szánt tartalmak érhetők el, így veszélytelen számukra a használatuk. Ennek ellenére ugyanolyan reakciókat kaptam többségében azoktól, akik felismerték, mint a mese.tv esetében: „*biztos babás játék, nekünk már komoly Lego Masters van. Lehet tablettel irányítani, meg telefonnal meg számítógéppel*” (6 éves fiú).

Traff.hu oldalt alig ismerték, csupán hárman mondták, hogy játszottak már vele (autós játék, ami az egyszervolt.hu oldalról érhető el).

A gyerekeknek szánt tartalmakat a Skype követte 19 említéssel, amit ők leginkább videótelefonálásra használnak: „*Mindenki laptopján van ilyen, felhívjuk vele a mamát, ha nem vagyunk Budapesten*” (5 éves fiú); „*Skype-olni szoktunk vele. Nagyival, nagyapával. Oszival meg Marcival. Az azt jelenti, hogy beszélünk velük. De nem csak halljuk őket, hanem mutatja a képünket is*” (5,5 éves fiú); „*Ezen beszélünk a Rékussal. De nem szokott írni, csak beszélni kamerán*” (6 éves lány).

A Gmail és a kukac jel (@) érthető módon kevésbé volt ismert általuk, de akik felismerték, pontosan tudták mire használjuk őket: „*valami postaféle, levelet kell beíratni*” (5,5 éves fiú); „*Levélküldő hely. Anya és apa szokta használni*” (5 éves lány.); „*Google-hoz van köze, e-mailt lehet vele küldeni.*” (5 éves fiú); „*@ benne van minden e-mail címben*” (5,5 éves lány); „*@ a Gmail-en van*” (5 éves fiú).

A Gmail felismerésének érdekessége, hogy csak az 5 éves korosztályból ismerték fel, az idősebbek nem tudták, hogy mi az. Ez ismételt a passzív használat kérdését veti fel, ami egy fontos szerepe az óvodás korosztálynak.

Az Instagramot a felnőttek körében történő népszerűsége miatt választottam ki, hiszen sokan használják kép és videó megosztásra is ezt a platformot. Éppen ezért kíváncsi voltam, hogy a gyerekek mennyire ismerhetik ennek funkcióját. Mindössze 16 gyerek mondta, hogy ismeri és tudja is mit lehet rajta csinálni: „*apa fekete telefonján van ilyen. Egyszer titokban megnyomtam ezt, de nem értem mi lehet, csak néniket meg bácsikat láttam rajta. De ne mond el neki*” (6 éves fiú); „*Instagram. Ez a fotósfacebook*” (5,5 éves lány). Megnézve ezen gyerekek szüleinek életkorát, láthatóvá vált, hogy nincs összefüggés aközött, hogy fiatalabb generációhoz tartozó szülők gyerekei kerülnek szorosabb kapcsolatba ezzel az oldallal.

A Twitter volt az egyetlen ikon, amit egyik gyerek sem ismert fel, csupán annyit mondták rá, hogy „madár”. Ennek az oka az lehet, hogy Magyarországon kevésbé népszerű ez az oldal, így a szülők, egyéb rokonok sem használják.

Ebben a vizsgálati részben 120 óvodáskorú gyermek került megkérdezésre előre kiválogatott ikonok és képek alapján. Szerettem volna mélyebb információkat kapni tőlük arról, hogy vajon ezeket az oldalakat ismerik-e, tudják-e funkcióit és ők maguk használják-e?

Az öt leginkább felismertről elmondható, hogy nem gyerekeknek készült oldalakról van szó – például YouTube, Facebook –, és nem feltétlen gyerekeknek szánt aktivitásokról – emotikonok, like/dislike. Ennek ellenére kifejezett érdeklődést mutattak ezekkel kapcsolatban, és azzal is tisztában voltak, hogy ezek az oldalak nem gyerekeknek valók, hanem felnőtteknek. A gyerekeknek készített oldalakat csupán egyharmaduk ismerte, ami felvetheti a kérdést, vajon milyen típusú tartalmakkal találkoznak, miközben a felnőtteknek szánt oldalakon böngésznek? Ez a gondolat nem csak az ikonokkal kapcsolatos vizsgálati részt, hanem a rajzok készítését is végig követte.

4. EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE, KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásomban szerettem volna jobban megismerni az óvodás korosztály digitális eszközhasználatát, online jelenlétét és az internetről alkotott nézeteiket. Négy fő kérdésre kerestem a választ kutatásom során, amiket a választott módszerekkel terveztem jobban megismerni. A vizsgálatban 120 gyermek és szülője vett részt, akik hozzáférés alapján és véletlenszerű módon kerültek a mintába Budapest különböző kerületeinek óvodáiból.

A mintában szereplő magyar háztartásokról általánosságban elmondható, hogy legalább egy eszközzel rendelkeznek, amin van internet-hozzáférés, így arra következtethetünk, hogy ezekben a családokban mindenképpen találkozik a gyermek az eszközökkel felhasználóként vagy mások felhasználásának megfigyelőjeként. A szülők válaszai alapján 14 gyermek nem használ egyetlen eszközt sem (10. ábra). Majdnem mindegyiküknek konkrét elképzelése volt az internetről és az ikonok közül is többet felismertek. Ez felveti a passzív felhasználás kérdéskörét a korosztályra gondolván. Az óvodáskorú gyerekek kíváncsisága határtalan, mindent meg akarnak ismerni a környezetükből – beleértve a digitális technológiát is.

A vizsgálatom gyerekekkel való része is megerősítette ezt, hiszen számos olyan ikont felismertek, amik még nem használnak (pl. Google, Gmail), de a szülők használatán keresztül ők maguk is informálódnak róla.

A korábbi vizsgálatokat az én eredményeim is alátámasztották, a szülők és a gyerekek elmondásai alapján is ennek a korosztálynak a videó nézés és a játék a fő online tevékenysége. A gyerekek bármikor szívesen használják az eszközt, amikor megengedik nekik: „*Akkor tabletezem, amikor*

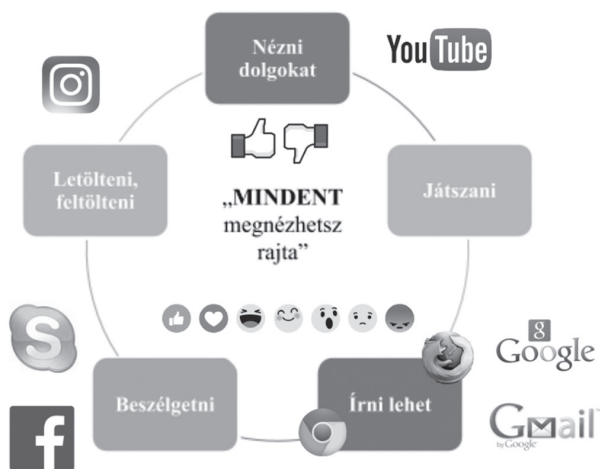
megengedik” (6 éves fiú); „Mindig használok a tabletem, minden nap. Csak akkor nem, ha anya nem engedi. Ez akkor van, amikor töltőn van a tablet” (5 éves lány). A válaszok alapján egyedül vagy alig idősebb testvérrükkel közösen használják, arra, amire akarják (olykor arra is, amit a szülei nem engednek nekik): „Egyedül nem szabad tableteznünk, mert anyáék nem engedik” (5,5 éves lány); „Facebook – apa tabletjén van ilyen, de nem szabad rányomnom” (6 éves fiú); „Ismerem ezt (YouTube), de anya nem engedi, hogy bekapcsoljam” (5 éves fiú); „Én nem Facebookozhatok, mert még kicsi vagyok” (5,5 éves fiú). A szülői kontroll megjelenése nem volt jellemző, sőt alig tettek említést erről akár a szülők, akár gyermekeik. Amennyiben igen, az is annyiban merült ki, hogy ne kattintsanak rá egyik vagy másik ikonra az eszközön (ami kevésbé tűnt hatékony megoldásnak).

Két esetben volt érzékelhető kezdetleges függőség megjelenésének veszélye: *„Saját tabletje van, amin minden délután rendszeresen játszik és különböző meséket néz. Előfordult olyan is, hogy annyira belemerült a tabletezésbe, hogy bepisilt. Nehezen tudom megvonni tőle a tabletet, mert addig hisztizik, amíg meg nem kapja” (6 éves fiú anyukája); „Régen nekünk volt egy tabletünk, és nagyon hiányzik mostanában. Lehet, hogy eltört vagy valami baja lett. Rajta volt minden. A tablet az nagyon hiányzik, annyira szerettem rajta játszani. Mostanában nagyon hiányzik” (5 éves lány).*

Az óvodás korosztály örömmel kerül kapcsolatba az eszközzel és az online tartalmakkal is, főleg azokkal, amiket szülei és testvéreik is használnak. Sőt, leginkább ezekkel a tartalmakkal, hiszen nagyobb érdeklődést mutattak, amikor ezekről a tevékenységeikről számolhattak be, mintsem a „bébiknek való” oldalakon töltött időről.

A szülők általánosságokban azt válaszolták, hogy ismernek online tartalmakat gyermekeik számára – főleg meséket és fejlesztőjátékokat – habár csak kevesen neveztek meg konkrét oldalakat, ami árnyalja ezt a képet.

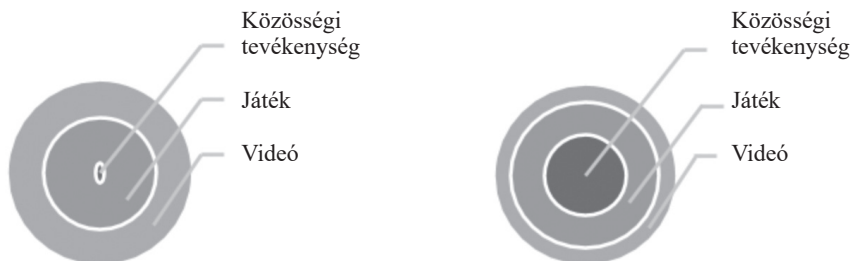
A gyermekek rajzaikon megjelent internettel kapcsolatos gondolataikat három fő karakter alapján csoportosíthatjuk: eszközök, amiket ők vagy családtagjaik használnak, játékok és mesék tartalma, amikkel kapcsolatba kerülnek és az internet kapcsolatjellegére utaló rajzok. Chaudron (2015) tanulmányában tett említést arról, hogy a gyerekek még nagyon keveset tudnak vagy értenek meg az internettel összefüggésben, viszont saját vizsgálódásuk eredményei mindenképpen árnyalják ezt a gondolatot. Az tény, hogy nekik még kevésbé vannak mélyebb összefüggéseket tartalmazó ismereteik és megértésük a témát tekintve, akár funkcióit (16. ábra) vagy használatát figyelembe véve (21. ábra). Tisztában vannak a „mindenességgel” és végtelenségével.



21. ábra. Mire való az internet? (a gyerekek által felismert főbb ikonokkal)

A szülők válasza azt mutatták, hogy a gyerekek meséket néznek és az eszközre előre letöltött játékokkal játszanak. A gyerekekkel történő beszélgetések viszont másabb képet mutattak: a gyerekek a játézással összefüggésben az online játszható játékokat emelték ki (kisfiúk főleg a Minecraftot, kislányok pedig az öltöztetős játékokat). A szülők közül csak négyen tettek említést arról, hogy a gyerekük érdeklődést mutatna a közösségi tevékenységek iránt. A gyerekekkel történő beszélgetések során viszont jóval többen számoltak be közösségi tevékenységről – Facebook, Skype, néhány az Instagramot is mondta). Ennek oka, hogy a szülők nem a gyermek használatához kapcsolták ezeket a tevékenységeket, hiszen ők általában csak jelen vannak körülöttük, amikor használják ezeket.

Ahogy láhattuk, nagy hatással van a gyerekekre a környezetük általi felhasználás (22. ábra).



22. ábra. Gyerekek érdeklődése – szülők szerint (balra) és gyerekek válasza (jobbra)

Amikor ennek a korosztálynak (4–7 évesek) az internethasználatára gondolunk, figyelembe kell vennünk az életkori sajátosságokat is. Az egyik ezek közül az *utánzás vágya* – főleg a körülöttük élő felnőttek vagy idősebb gyerekek tevékenységeire vonatkoztatva. Ez nagy felelősséget helyez a környezetükre – szülőkre és az óvodapedagógusokra egyaránt. Ezt figyelembe véve láthatjuk, hogy ők azt akarják csinálni, amit mi csinálunk – megosztunk, like-olunk, emotikonokat küldünk, selfie-ket készítünk, feltöltünk –, ők pontosan ezeket akarják csinálni maguk is. *Információéhséggel* bírnak, így mindent meg akarnak ismerni a környezetükből, ami a figyelmüket felkelti – ismételten kiemelve azon személyeket, akikkel sok időt töltenek és akikhez kötődnek. Ehhez kapcsolódóan az új információk könnyen beépülnek és felhasználásra kerülnek, akármilyen eszköz kerül a kezébe, használni tudja.

Chaudron tanulmányában (2015) úgy vélekedett, hogy a kevés ismeret miatt nem tekinthető szükségszerűnek a korosztály online biztonságra történő nevelése. Ezzel szemben egy nemrégén készült tanulmányban (*Edwards et al.* 2018) újra felvetésre került a cyberbiztonság nevelésének kérdése és lehetőségei, aminek gondolatát úgy vélem saját vizsgálatom is alátámasztani látszik.

Mindenképpen szükségszerű lenne, hogy az óvodás korosztály megfelelő támogatást kapjon a felnőttektől, hiszen mindennapi kapcsolatban vannak az eszközökkel - és az internettel – ha nem is aktív felhasználóként, de környezetükben látva biztosan. Mivel nem kirívó a magányos vagy alig idősebb testvérrel történő felhasználás sem, így könnyen számukra nem megfelelő tartalmakkal is találkozhatnak. Egy korábbi tanulmányban (*Chaudron* 2015) a testvérrel közös használat a kockázatok szempontjából preventívként említett, de a saját vizsgálatom ezt nem támasztja alá, hiszen alig idősebb, 7–9 éves testvérukkal közösen használják, akik maguk többnyire tapasztalatlan felhasználóknak minősülnek. A 10 év feletti testvérekkel közös eszközhasználat sem tűnt preventívnek, hiszen őket teljesen más tartalmak érdeklik már, mint óvodás testvéreiket.

A szülők és az óvodapedagógusok számára is jó lenne, ha segítséget kapnának a korosztálynak megfelelő online tartalmakban, és avval kapcsolatban is, hogy milyen kockázati tényezők merülhetnek fel a gyerekek felhasználása során. Az a tény, hogy még nem tudnak írni és olvasni, nem jelent kevesebb veszélyforrást, hiszen bárhova kattinthatnak véletlenszerűen, ami akár nagyobb veszélyt is rejtethet magában, mintha pontosan tudná, hogy hova kattint. A saját kutatásomban is többször említettek felugró ablakokat, reklámokat, amikre ráklikkeltek vagy végig kellett nézniük. *Edwards* kutatásában (2017) szintén rámutatott arra, hogy a megkérdezett gyerekek

89%-a azt válaszolta, hogy rákattintana bármilyen felugró ablakra (még akkor is, ha csak 9%-uk tudta megnevezni, hogy mi az a felugró ablak) és 73%-uk megadná személyes adatait (nevét, címét) egy idegennek az internetet keresztül.

A közeljövőben mindenképpen egyre fontosabbá fog válni a koragyermekkorban történő biztonságos internethasználatra való nevelés kérdése. A felnőtteknek, akik ezzel a korosztállyal kerülnek kapcsolatba fontos, hogy maguk is tisztában legyenek egyrészt saját felelősségükkel, másrészt a kockázati tényezőkkel, amikkel az óvodások is már találkozhatnak az internetet böngészve.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ANTALÓCZY Timea 2011. *A médiaszocializáció alapjai*. http://www.gyermekmen-to.hu/nagy_video/mediakonferencia/2011/bemutato/Antaloczymediaszocializacio_11_09_26.ppt. (Utolsó letöltés: 2014. 04. 12.)
- CHAUDRON, S. 2015. *Young Children (0-8) and Digital Technology*. A qualitative exploratory study across seven countries. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239> (Utolsó letöltés: 2018. 06. 25.)
- EDWARDS, S. 2017. *What to teach your preschooler about internet safety*. <https://theconversation.com/what-to-teach-your-preschooler-about-internet-safety-87618> From the (Utolsó letöltés: 2018. 07. 10.)
- EDWARDS, S.–NOLAN, A.–HENDERSON, M.–MANTILLA, A.–PLOWMAN, L.–SKOUTERIS, H. 2018. *Young children's everyday concepts of the internet: A platform for cyber-safety education in the early years*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.12529> (Utolsó letöltés: 2018. 07. 10.)
- FINDAHL, Olle 2009. *Preschoolers and the Internet. Will children start to use the Internet when they start walking?* [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/Conference%20Papers%20and%20abstracts/Emerging%20Issues/Findahl.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/Conference%20Papers%20and%20abstracts/Emerging%20Issues/Findahl.pdf) (Utolsó letöltés: 2014. 04. 12.)
- HOLLOWAY, D.–GREEN, L.–LIVINGSTONE, S. 2013. *Zero to Eight – Young children and their internet use* http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 03. 25.)
- KSH 2014. *Háztartások info-kommunikációs eszközellátottsága és egyéni használat jellemzői (2005–)* http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oni006.html (Utolsó letöltés: 2018. 04. 25.)
- OLLÉ János–LÉVAI Dóra–DOMONKOS Katalin–SZABÓ Orsi–PAPP-DANKA Adrienn–CZIRFUSZ Dóra–HABÓK Lilla–TÓTH Renáta–TAKÁCS Anita–DOBÓ István 2013. *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. http://www.eltereader.hu/media/2014/01/Digitalis_allampolgarsag_READER.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 06. 30.)

- STEPHENS, K. 2007. *Computer Use and Internet Safety for Preschoolers* <http://www.easternflorida.edu/community-resources/child-development-centers/parent-resource-library/documents/computer-and-internet-use.pdf> (Utolsó letöltés: 2018. 06. 25.)
- SUONINEN, A. 2013. *Children's Media Barometer 2013. Media Uses of 0–8 year-old Children and Changes in Media Uses Since 2010.* http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/childrens_media_barometer_2013.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 06. 25.)

*From Touch to Click – Online Presence and Internet Usage
Between the Ages of 4 and 7*

In the 21st century the internet and digital devices became essential in our everyday life. Due to this even children at younger age get in touch with cyberspace, which results we cannot ignore their online presence. In spite of this, there is still a little focus on pre-school aged children in researches done thus far. In 2010s we can see growing interest about the topic and investigations of children's Internet use between the ages of 0-8. They have already pointed out the spread of smartphones and tablets increased this age group's presence on the Internet and that's why they also should be a target group in such researches.

In my research I wanted to get a better view of the pre-school aged children's online presence, usage and their knowledge about the Internet. For this I did accidental sampling and chose 120 children and their parents from pre-schools all around in Budapest. I used both qualitative (drawing, interview) and quantitative (questionnaire) methods in the interest of deeper understanding.

Key words: ICT, early childhood, online, internet, pre-school children

*Od dodira do klika - prisustvo na društvenoj mreži i korišćenje interneta
u predškolskim ustanovama*

U XXI veku, internet i digitalni uređaji postali su nezaobilazan deo našeg svakodnevnog života. Imajući to u vidu svesni smo da se deca u sve mlađem uzrastu povezuju sa sajber – prostorom. Što znači da ne možemo da ignoriramo ni mogućnosti njegovog korišćenja u vaspitne svrhe. Iako od početka 2010. godine možemo da uočimo trend porasta istraživanja o upotrebi interneta u starosnoj grupi od 0-8 godina, ova starosna grupa i dalje nije u dovoljnoj meri u fokusu pažnje istraživača. Rezultati nekoliko istraživanja su takođe pokazali da se širenjem pametnih telefona i tableta takođe

povećalo i prisustvo ove starosne grupe među korisnicima. Upravo zbog toga sam u svom istraživanju ispitivao upotrebu digitalnih sprava, prisustvo na mreži i mišljenja o internetu među predškolskom grupom (4-7 godina). Da bih to uradio, izabrao sam nasumično 120 roditelja i 120 dece predškolskog uzrasta koji borave u vrtićima u različitim kvartovima Budimpešte. Da bih došao do dubljeg uvida u situaciju koristio sam i kvalitativne i kvantitativne metode.

Ključne reči: komunikacione tehnologije, rano detinjstvo, online, internet, predškolski uzrast

Beérkezés időpontja: 2018. 10. 02.

Elfogadás időpontja: 2019. 01. 31.

Noémi Janek

· Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education, Buda-
· pest, Hungary
· janek.noemi@gmail.com

FROM TOUCH TO CLICK – ONLINE PRESENCE AND INTERNET USAGE BETWEEN THE AGES OF 4 AND 7

*Érintéstől a kattintásig – online jelenlét és internethasználat
óvodáskorban*

*From Touch to Click – Online Presence and Internet Usage
Between the Ages of 4 and 7*

In the 21st century the Internet and digital devices became essential in our everyday life. Due to this even children at younger age get in touch with cyberspace, which results we cannot ignore their online presence. In spite of this, there is still a little focus on pre-school aged children in researches done thus far. In 2010s we can see growing interest about the topic and investigations of children's Internet use between the ages of 0-8. They have already pointed out the spread of smartphones and tablets increased this age group's presence on the Internet and that's why they also should be a target group in such researches.

In my research I wanted to get a better view of the pre-school aged children's online presence, usage and their knowledge about the Internet. For this I did accidental sampling and chose 120 children and their parents from pre-schools all around in Budapest. I used both qualitative (drawing, interview) and quantitative (questionnaire) methods in the interest of deeper understanding.

Keywords: ICT, early childhood, online, internet, pre-school children

INTRODUCTION

In the 21st century not television is the only digital device which can leave impact on children. Nowadays *computers, laptops, tablets and smartphones* are ready to be used and allow easy access to any information world wide – even for children at young age.

As talking about pre-school aged children, we easily could think they do not have any direct contact with the World Wide Web, because they cannot read and write yet, but if we take a look at KSH (Hungarian Central Statistical Office) survey about the *ICT usage in households and by individuals* (2014) we can see a growing tendency of ICT devices - especially portable computers – and also an expansion of *Broadband Internet Connection* in households.

If we consider these aspects, we can guess that pre-school aged children cannot stay free from digital devices. They certainly see them at home, while their parents or other older siblings are using them. At this age children's brains are like sponges - they observe everything and soak information up whether they are appropriate for them or not. That's why we should be aware of them as Internet users, even if they are only "passive" ones. As we teach them a lot of things – for instance safe transport, behaviour with strangers – it should also be really important, if adults around them would give *supporting hands* and some *orientation of digital world*.

The research of Internet usage or presence in early childhood still relatively untouched area even at international scene, because in the centre of such researches mainly are school-aged children, especially teenagers. That is more likely to be true in Hungary, where hardly any research is found about pre-school aged children's Internet use. The main intention of my research was due to the lack of information of this age group's Internet presence and that's the reason why I chose children aged between 4-7 and their parents into my target group. The survey data were collected from parents and also from children themselves between October and November 2017. It was really important to get children's aspects on the theme, because we only know a few about their *real* knowledge and thoughts about the Internet. In this research I had to take account of *children's age* and the specialities what come from this (for instance they can be easily biased, quickly can get bored or lose interest) and choose methods appropriate for examining this age group. For this firstly I chose *drawing* as a way of information gaining, which is a part of their everyday life. They are strongly visual learners, thus secondly I thought to choose *icons and pictures of websites* which could motivate and encourage them to start or take part in a conversation. I hoped these methods could drive us closer to their inner thoughts of the Internet.

LITERATURE REVIEW

In the last few years we can see a slight growing of researches about 0-8 year old children's Internet use, but we still know a little. Especially,

because these data were collected mainly from parents and only a few made with children themselves.

Children's digital device usage starts earlier year by year. *Olle Findahl* in his study (2009) drew attention to the decreasing age of the beginning – in 2002 children started to use digital devices at the age of 10, in 2008 this age was five and in 2009 was only four in Sweden (Findahl 2009).

In 2013 *EU Kids Online* published the results of their international research about 0-8 year old children's Internet usage (data were collected from their parents). The results were from countries all around Europe - United Kingdom, Germany, Sweden, The Netherlands, Belgium, Austria and Norway, but in some cases they mentioned South-Korean and Australian data too. The main questions were about children's Internet usage: what they do, what advantages, disadvantages these activities have and the role of people around children. They concluded there were a growing tendency of Internet usage at younger age, still few information was known of the danger what could come from this. In this time Swedish, Belgian and Dutch children's (between 0-8) Internet usage was about 70-80%, the half of Austrians, 58% of Norwegian and 87% of UK children were Internet users. 93% of children from South-Korea used the Internet for 8-9 hours weekly (Holloway 2013).

Talking about devices, they highlighted the role of *tablets and smartphones* as factors of this tendency (tablets were the most used device in the examined families), which could give easy connect to the World Wide Web. Parents who considered themselves experienced Internet users gave more devices to their children's hands.

The Finnish Youth Research Network (2013) also examined this age group's (0-8 year old) media use. They did a longitudinal research (data collecting were in 2010 and in 2013) and compared the results of them. The method was a nationwide questionnaire to Finnish parents and collected 917 responses (although they also did not examine children themselves). In their study *tablets* also were mentioned, but as a rare device in families. Although they noted, the rising of children's usage was expected by the growing amount of tablets in Finnish families (Suoninen 2013).

In another international research about the topic included seventy families (Chaudron 2015). The focus was also on 0-8 year old children's contact with digital technology and the data were collected from six European countries (Belgium, Czech Republic, Finland, Germany, Italy, UK). They found children grew up in 'media-rich' homes and digital devices became important part of their lives (but were not considered as dominant). *Tablets* were said to be the most popular device and children were more likely to use them alone than in the company of adults. *Smartphones* were also mentioned as a

popular device, which gave more functions to children like watching, messaging, taking pictures or making videos or phone calls. (Chaudron 2015).

Another main point of these researches was children's *online activities*. In 2013 children under nine year old were already active users and did lots of online activities like *playig games*, *watching videos* and *being on social sites* (Holloway 2013). Children between or under three/four mainly watched videos online. In United Kingdom children's second favourite website was YouTube in this time. Beyond watching, playing was also a popular activity and between 6-9 year old they made their Facebook account. 61% of Spanish, 56% of UK children had their own Facebook account between 6-9, even though the (theoretical) registration age limit was (and still) 13 year (Holloway 2013). Finnish children (under three) also started their online life with watching audiovisual programmes (42%). At the age of three started to play digital games and use mobile phones mainly for playing games – especially boys (one-third of them at the age of three). They pointed out children that age watched videos *most often alone* or *with an older children*, but also not with adults. Children between 5-6 year old used the Internet for much more times than younger ones, 95% of them watched audiovisual programmes nearly every day, 42% used the Internet daily or nearly daily. In 2013 between the age of 5-6 they began to have their own mobile phone and started to use it for taking pictures and making phone calls. Almost all of the 7-8 year olds had their own mobile phone and used Internet daily. They noted the main change between 2010 and 2013 was *their use of Internet* – in 2010 only a half of them were users, in 2013 that amount was 90% of them. An interesting data in this study is that parents did not consider watching audiovisual programmes via the Internet as Internet usage (Suoninen 2013), therefore the amount of time when children used the Internet could have been higher at this time.

In Hungary only a pilot-research can be found in this topic what was made in 2011 and 92 children (age of 3-6) took part in it. It was about media socialisation, but there are some relevant data, especially because children themselves were asked. In their research, they pointed out it was not common to meet riskful things online for children due ttheir lack of knowledge and their parents strong control. They found three main surfaces they generally used online: 'lovely' games, logical games and drawing programmes. Children played with non-violent games, they only used what they could reach and did not do anything else on devices. They did not go online often because of the parents strict control (Antalóczy 2011).

In studies written about the topic the *advantages and potential danger* factors were mentioned as well. In *EU Kids Online's* research (2013) they talked about the *acquirement of digital literacy* (with the help of adults) and

that it can *enable interactions between children*, what helps improve their interpersonal relationships. It can *develop creativity, digital skills, self-expression and helps to form their personality*, also gives a *place to belong*. In an Australian reasearch they pointed out Internet can improve children's *vocabulary* as well. Although *Karen Stephen* in 2007 (Stephen 2007) warned parents not to allow pre-school aged children to spend too much time in front of computers and watching websites. She said they should not spent *more than 30 minutes* daily because of their better physical and mental health. She also mentioned *Internet Safety* and what parents should be aware of – *'When children go online, it's like welcoming the world into your door. And there are some visitors you don't want'* (Stephen 2007).

Next to advantages EU Kids also took account of *risk factors*: 13% of Sweden parents responded their children suffered from negative effects of the Internet. Children between 5-8 year old recognised sexual context, vulgar talk though, but their naivety reflected, when they were confronted to situations appeared to be real by strangers. They said even though children knew the risks of the Internet, in most cases this did not result in safe behaviour in reality. Risks like *cyberbullying* or *oversharing* were also mentioned, which especially can affect children who made profile on a social network site behind their parents' back. As risk factor videos were listed too: in this case the contents of videos could be inappropriate, for example: pornography, violence, school bullying, brutal acts with animals or real accidents. Among danger factors mobile applications got place because of the *phising actions* what also could risk the private sphere (Holloway 2013).

Talking about *disadvantages* the role of parents is inevitable, because in most cases they are the ones who generate their children's *digital footprint* with picutres, videos, blog writings about them online. In EU Kids' report they said 23% out of mothers shared an ultrasound, 33% shared newborns and 81% shared pictures of children under 2 year old. It would be important for parents to understand these shared pictures, videos follow their children lifelong. Not sure they would want to leave their first steps footprint online – and also all of this happens without their permission. In 2017 *Edwards* summarized the main two risk factors for children online: *contact with strangers* and *content* what they might see (mainly by pop-ups). In this article *Edwards* wrote some advise for parents and listed few things, what should be taught to their young children - like do not tell personal information, ask for adults help and be near to an adult while using digital devices (Edwards 2017).

When it comes to Internet usage, we can see different patterns in family practices. For instance Dennish parents were more likely to involed in their children's usage, while Estionians either put this 'task' on an older sibling

or had strong control of usage (Holloway 2013). In another research they found parents were aware of risks, but also said they underestimated the potential danger (Chaudron 2015). Next to parents the role of older siblings was mentioned and found they could be proactive in risk-prevention.

As we can see research of pre-school aged children's Internet presence has been growing in 2010's and some of the studies even mention the importance of *Internet safety*.

In a recent study published in *British Journal of Educational Technology* (2018) they wrote about the urge of *early childhood cyber-safety education* and examined children's thinking about the Internet. They did this due to get to know children's knowledge about the Internet. Both parents and early childhood teachers said children firstly should be aware of what Internet is to have successful cyber-education with them: *'at the most basic level, this means understanding the internet as a network of interconnected technologies that allows people to share information and resources via established social practices'* (Edwards et al. 2018). In their research examined 70 children (48 intervention group, 22 control group), between 4-5 old. They were asked about devices they used (through pictures), about cyber-safety (Harn and Ella's situations), and about the Internet usage of them or their family members. The responses were separated to *'contextualized practice'*, *'tool-based'* familiarity of the Internet (41%) and those which had *none* (59%). We can see more of them had no understandings of the Internet, but they noted their method might have not been correctly chosen for the age group, they examined (the interview was too long and questions might have been not appropriate for 4-5 year old children): *'the immediate question may have been inappropriate for young children'* (Edwards, et al. 2018). In Chaudron's study (2015) they found the same and said children had only a few knowledge or understandings of the Internet neither what *'be online'* could be (Chaudron 2015).

In a Hungarian pilot-research (Antalóczy 2011) they also asked children about the Internet. None the less they were rare users, they had exact thoughts of the possibilities what Internet has and the neverending information what Internet possess. Their responses were: *'you can search, talk, play and send messages'*; *'the Internet is when Google appears, and we can write whatever we want to'*; *'Internet has so much of a thing'*; *'my dad works on the Internet, sending messages, and watch lots of boring stuff'*. The conclusion of this research was the important role of people around children, because they mainly talked about their parents' usage, which showed they were continually present and observed what they did (Antalóczy 2011).

To sum up all the information given by researches, we can conclude children between the age of 0-8 are online. We already know about their pres-

ence there, what they usually do and what their parents think of their usage, but still we should know much more about children's perspectives.

RESEARCH QUESTIONS

After reviewing the recently made researches, the next few questions came in the center of my research what I wanted to get a better sight of:

1. What Hungarian pre-school aged children use digital devices for?
2. What their concepts are about the Internet?
3. Being passive users how can affect their knowledge about Internet?
4. Do Hungarian pre-school aged children's parents know websites directly for their children? If yes, then what kinds?

METHODS

My research method was firstly a *questionnaire* for parents about the background information. These were given to them at the Pre-school, where their children attended to. For the process of information collecting I asked the assistance of my students in their 2nd year of pre-school teacher education (*Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education*) and gave them exact instructions. They had to choose two children (a girl and a boy for the equality of the sample) and firstly give their parents the questionnaire and also ask their permission for the research. The response rate was high, because only those parents filled the questionnaire up, who wanted to and also allowed their children to be in the research. The size of the data were 140 but 120 participant remained in as accepted responses. The sample can't be considered as representative, but still able to give us information about Hungarian pre-school aged children's online activities and thoughts about the Internet. The questions were mainly *closed ended* and were about devices and Internet access at home, what their children use, when they use and with who. I wanted to ask whether they know any site specialized for pre-school aged children and if yes then name them.

The next part of the examination took part with the chosen children and my students had to do two tasks with them. Firstly ask them to *draw a picture* about the Internet ('Please, draw what do you think what Internet could be'). It was really important not to talk about the Internet neither before and nor during the drawing process, because this could have had a biasing effect on the result. After this part my students asked the children to take a look at the pre-chosen *well-known icons or pictures* of sites and check which they can recognise and talk about only those, what they said they knew. I con-

sidered *knowledge* in this task, if they not only thought the icon/picture was familiar, but could talk about it or at least said something connected to that online site or use. My students either audio-recorded this conversation between them or wrote a report about it what I could examine in my research.

1. THE ANALYSIS OF QUESTIONNAIRE’S RESULTS

1.1 THE SAMPLE – PARENTS

103 out of the respondents were the *child’s mother* or other *female caregiver* and only 20 were the *father* or other *male caregiver*. The reason of this could be that usually mothers take their children to pre-school in Hungary. 61 of the respondents were between 30-39 years old (this age group gives the majority of the respondents), 41 were between 40-49 years old, eight were between 20-29 and only three were between 50-59 (only men). Seven people did not write any age.

72 had tertiary education (university, college degree), which can be caused by the majority of older respondents. 38 had qualification of secondary school and three had only between 10 and 8 years of primary school. Seven people did not give any information about their qualification.

1.2. DIGITAL DEVICES IN HOUSHOLDS AND CHILDREN’S USAGE

Firstly I wanted to know what kind of *digital devices* in households and which ones children use (Figure 1.). From this I also could see the amount of devices in a household.

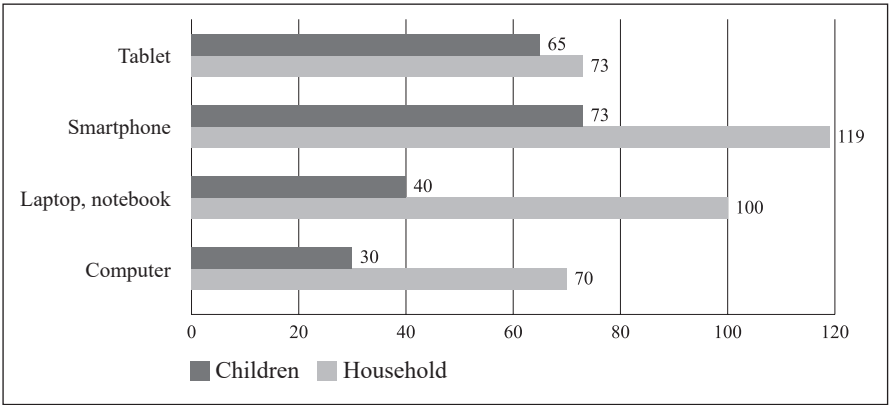


Figure 1. Digital devices in households and children’s usage (n=120)

As we can see *smartphones* have total domination, only one parent said she didn't have it. Not surprisingly, smartphones comes firstly for children users too, which can be due to possessing at least one in every family, also the touchscreen and size result in easy usage for them: *'when I don't pay attention, she steals it for taking pictures'* (5,5 yr. old girl's mother).

Portable computers are the next most popular ones, especially laptops, notebooks, although more than every second household has tablet as well. The interesting thing is children's use of tablets, because 73 parents said they had tablet at home and 65 children use them. This raises the question: who is the owner of those tablets? This question could be answered later by children. The least popular among children is *computer*, only a quarter of them using them according to their parents responds. The reasons of this probably parents work on it so they hardly allow their child to use and the difficulty of usage (keyboards, mouse) can be a cause too.

87 out of 120 respondents said they had at least *three devices at home*, and only two said they had only one device which is smartphone in both cases (Figure 2.).

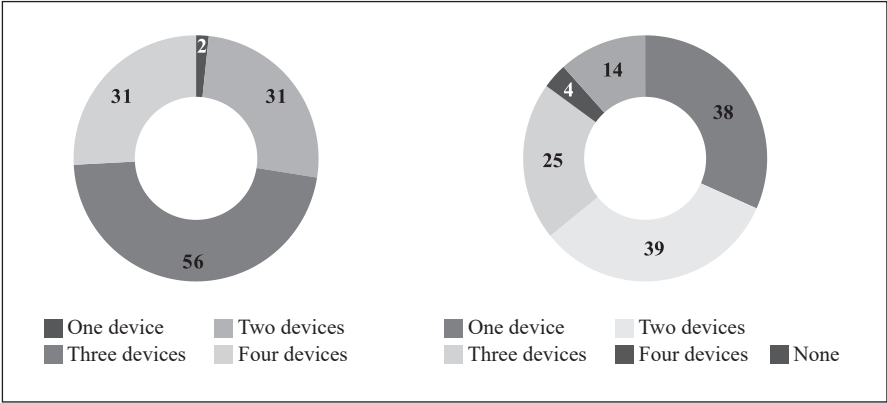


Figure 2. The amount of digital devices per households and children amount of digital devices usage (n=120)

As looking at children's usage we can see 77 out of 120 using *at least one or two devices* and 29 children use three or four. Only 14 parents said their children used *none* of them (Figure 2.). If we take a look at those, who use only one device, we can see tablets and smartphones are the most popular ones (15 and 14 out of 38). The most popular combination of two devices are smartphone and tablet (18 out of 39) and the second one is laptop and smartphone (9 out of 39).

1.3. THE TIME WHEN CHILDREN USE THESE DEVICES

The next main question was about the *time period*, when children use these digital devices. I wanted to know how often they allowed to use them weekly (Figure 3).

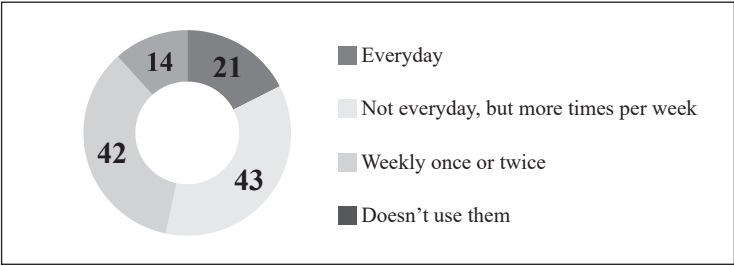


Figure 3. The frequency of children using these devices weekly (n=120)

85 out of 120 parents answered their children used digital devices *weekly at least once, twice or more time* but not everyday, and 21 said they used every single day (*‘we use these devices just like we use television’*). The same 14 respondents said their children didn’t use them at all.

1.4. WHO THEY USE WITH

Another really interesting question was who children use these devices with. I wanted to know whether they use them alone or their parents are there for them to use devices together. This question was also closed ended and in this case they could *choose more options* as answers.

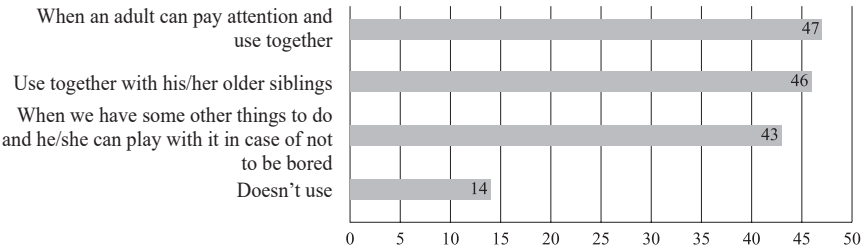


Figure 4. Who children use devices with (n=120)

89 out of 120 children certainly use digital devices *alone or with older siblings*. We can see each of the three option nearly got the same amount, because they could choose more than one answer. This result should be ana-

lyzed a bit more carefully, for this I checked those answers, where parents picked *only one option* to see which case is the most common (Figure 5).



Figure 5. Only one option chosen by parents (n=120)

In this result the most important thing we can see is *nearly half of the children* use devices without an adult – at least parents responses can lead us to this conclusion. 52 out of 120 only use *devices alone or with barely older siblings* (usually a school-aged one), who can’t really be seen responsible users themselves according to researches examining their Internet presence and use. This means nearly every second of them are in potential danger of *whatever* inappropriate content – be that a video, a game or even a *stranger*.

1.5. CHILDREN ACTIVITES ON DEVICES

The next question was about *children’s activity* on these devices. This was also closed ended question, where they could pick *more answers*, but I gave opportunity to write other option as well (Figure 6).

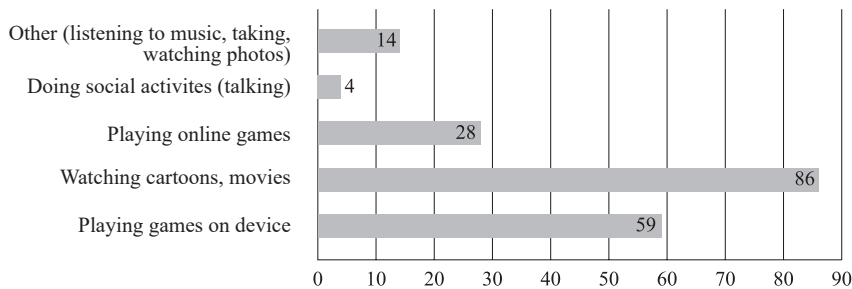


Figure 6. Children’s activites (n=120)

Unsurprisingly the most common activity is *watching* cartoons and movies on the Internet. This raises the question again, if children watching videos alone or with another child, what kind of content they could find there accidentally or what could they see in pop-up adverts before or during the video? The conversations with children could give answers to this questions too. The second main activity is connected to *playing*, but in this case

we can separate *downloaded* and *online games*. Parents did not give any descriptions about games their children usually play with, so we only can guess about them – yet – but conversations with children also could give some answers. Other options like *social activities* and else can't be seen as typical for pre-school aged children according to parents answers.

1.6. Parents knowledge of children-specialized sites

In the last question I wanted to see *parents knowledge* of sites which are specialized for pre-school aged children. For this I asked whether they know such online webpage or not – if yes, name them (Figure 7.).

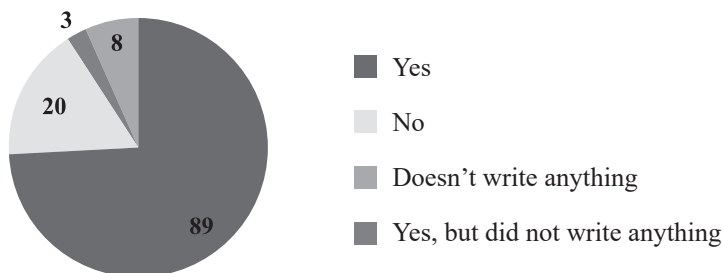


Figure 7. Parents knowledge of special sites for pre-school aged children (n=120)

The result shows us 97 out of 120 parents answered they knew such sites, but eight out of them did not write anything apart from 'yes'. Other responds were not exact either, because they only wrote words like 'cartoons' or 'puzzles' not specific names of websites. Out of the 89 answers who wrote anything 63 said something connected to videos (cartoons, movies, YouTube, mese.tv) and 26 wrote games – especially which develops skills (english language learning sites like Duolingo, puzzles, egyszervolt.hu). Some parents named Pinterest or even Instagram as sites designed for children.

1.7 SUMMARIZATION OF QUESTIONNAIRE DATA

To sum up these information given by parents (in my sample) we can see the *typical Hungarian household* usually have three or four devices, every family posses at least a smartphone and internet connection as well (half of them even have mobile internet connection).

The *typical pre-school aged child* (in my sample) at least use one or two devices, usually smartphones and/or tablets, not everyday but more times weekly. They use mainly alone or with a sibling. Pre-school aged children use it for watching videos and playing games. Their parents don't really seem to know sites, which would be appropriate for them, even if they wrote they did.

Only 14 of them named *egyszervolt.hu* and 15 *mese.tv.hu* (both are hungarian sites for young children). As we can see hungarian pre-school aged children should be considered as *active users of the Internet*, and would be important to reflect some attention on them as well as school-aged children get.

2. THE ANALYSIS OF THE CHILDREN'S PART OF THE RESEARCH

2.1 THE SAMPLE – CHILDREN

Of the children respondents, *66 were boys* and *54 were girls*. 48 of them were between 5-6 years old and 6-7 years old were the same amount of them. 15 were 4-5 years old, eight were 7-8 and only one child was under 4 year (Figure 8.)

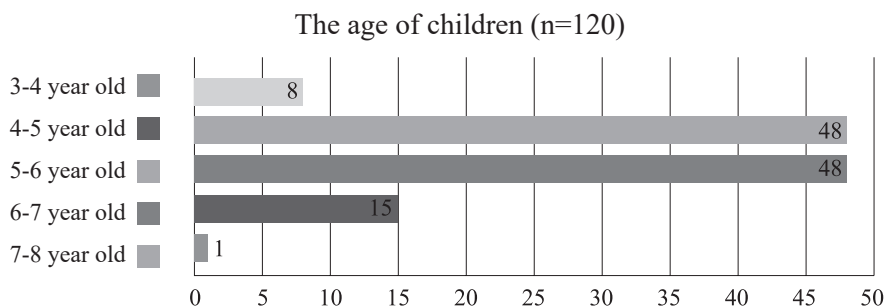


Figure 8. The age of children (n=120)

The majority of 5-7 year old children is understandable, because in my research I wanted to get a glimpse at that age group's point of view about the Internet. The reason of this was mainly due to the methods what I chose to use and also that, this research was made in the autumn 2017, when three year old children had just started pre-school. In Hungarian Pre-schools, there are three age groups where children go to – one for the small ones (age of 3-4), one for the older ones (age of 6-7) and of for those who are in between these ages (age of 4-5). We also have mixed age groups where all of these ages can attend to. In my research the choosing-factor was the age but I do not plan to compare the age-groups usage in this study.

2.2. THE ANALYSIS OF DRAWINGS

This part of the research took part at the pre-school, where children attend to. My students either asked both of the chosen children together at the

same time or one by one. They could do this in the group or in a separated room. The most important thing was not to talk about the Internet neither before drawing nor during drawing. They gave paper and coloured pencils for drawings and children could use whatever colour, they wished to and draw whatever, they wanted to. I told my students to start a conversation or connect to that, what children start during drawing and ask them about their opinion about Internet (and what they are drawing), activities, who they use the digital devices with. All of the answers were essential, because by this information we could get a better view on their opinion and also their replies could be compared with their parents' responds.

First of all we can separate the content of drawings to *four main topics*, which are the next ones (Table 1.):

Table 1. The content of drawings

Device-based pictures	Content-based pictures	Connection-based pictures	Other drawings which not connected to the Internet (I do not analyse them)
47	39	12	22

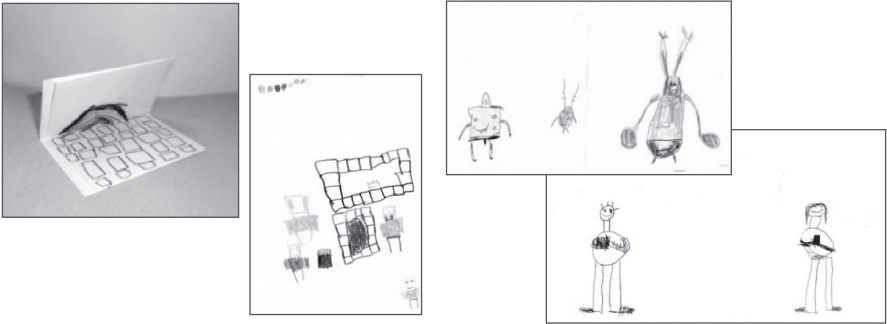


Figure 9. The Internet – what children think about it

2.3 DIGITAL DEVICES

In the most pictures children imagined the Internet as a *digital device*, mainly the one that they or their parents use a lot. A part of children said they owned a tablet or smartphone, some even said computer – ‘I have an Ipad and have a TV near to my bed, what I always watch.’ (girl, 5 yr.); ‘I draw a tablet, I have my own one. I got it before when I was errr 3 or 4 year old.’ (girl, 6 yr.); ‘This is a computer, what I have. We write letters with my 10 year old sister.

(girl, 6yr.); *'Each of us have a tablet and we three have a computer together as well.'* (boy, 6yr. old); *'The Internet? What do you mean? My tab?'* (boy, 5yr.); *'This tablet was my mum's sister's, but my mum gave me.'* (girl, 6yr.)

Other part of children answered they had a digital device with their older sibling and used them together - *'Sometimes Bálint (13 year old brother) gives me his phone and I play on it with games he plays.'* (boy, 6yr.); *'We watch videos with my brother Álmos.'* (boy, 7yr.); *I use Ipad and tablet with my siblings.'* (boy, 5yr.).

Another part said they used devices of their parents or just passively watched while they were using them – *'my mum use the Internet a lot, she watches news or cooking programmes.'* (girl, 6yr.); *'My mum looks at pictures on the Internet.'* (boy, 6yr.); *'this is the Facebook, that's what I use with my mum. Then this is the Instagram, my mum said. I take pictures!'* (girl, 6yr.); *'We must not use tablet alone, because there are stuff on it which are not for children. Stuff like people using bad language or things we could learn bad things from them.'* (girl, 5yr.)

Fourteen parents answered their children did not use a digital device at all, so I was really interested in their children's opinions. Three out of 14 had no idea what Internet could be and they did not show any interest in drawing or talking about it. Four children responded, they used it – *'Today morning after I got up I asked my mum whether I can play on her Laptop. And she said yes.'* (girl, 6 yr.); *'The Internet is on computers. And you can play on it. I can play on my dad's phone. When you have Wi-fi connection, then you can use the Internet.'* (boy, 5yr.); *'We have TV, computer, phone, tablet. I use them with everybody. Although not everybody, just Réka, Sasa and me. I look at pictures or search videos of us.'* (boy, 5yr.); *'My brother (9 yr.) plays football on it, it is on his desk. When his friend is here, I don't push the buttons, just watch them.'* (girl, 5 yr.).

The other seven children did not mention using it, but had an imagination what Internet could be and what is used for (Figure 10.).

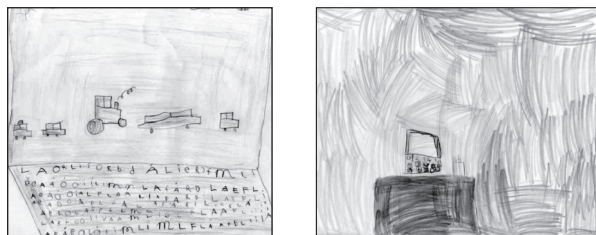


Figure 10. Examples of drawings from children who don't use any digital devices (responded by parents)

As we can see children store information not only as an active user, but as passive ones too. That's why we should be aware of them when they are near us and also see that, we cannot prohibit them from getting connected to digital world. We should seek other ways and take responsibilities instead of banning, because either way or another they will be there and know about it – might behind their parents' backs. That is a fact children are very good observers and that skill was shown in some of the drawings. Whether children own a device or not, use one daily or not – they have an impact on them (Figure 11.)

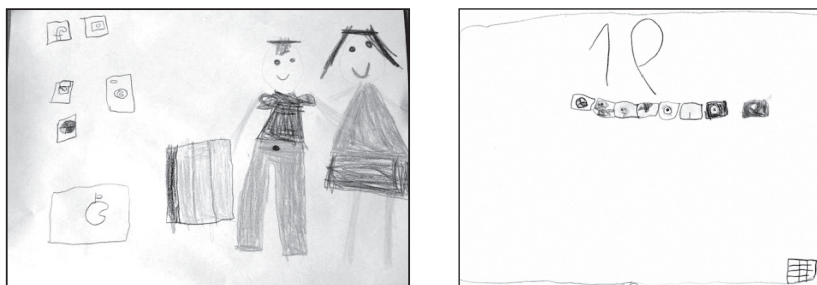


Figure 11. Icons in children's drawings (included for example Google Chrome, Instagram, Facebook, YouTube and the sign Apple in the left one)

2.4 CARTOONS AND GAMES

The next coloumn of Internet representation was the *content* of cartoons and games. Video watching is an activity that parents responded a lot, when I asked them about children's online activities. Children also talked a lot about videos and mentioned *YouTube* as a platfrom to this (Figure 12.) – 'I watch videos on YouTube on my tablet. I watch them when I get home from Pre-school, everyday.' (boy, 6yr.); 'This is YouTube, I watch videos on it and funny things as well' (girl, 6yr.); 'On the Internet there is YouTube, where you can watch drawing tutorial videos. Not my mum searches, it just pops up itself' (girl, 5yr.); 'We watch movies like Star Wars, Lion King, Madagascar or King Arthur even Egri Csillagok which happened for real once.' (boy, 6yr.); 'The other day when we opened YouTube we had to watch the advert before the video. You know the advert of Coca-cola with a truck in it' (boy, 6yr.). 'I watch news and what happened in our town, what kind of accidents happened and crimes. I'm not afraid of them, they just show some picures. That's all.' (girl, 5yr.); 'My dad and mum always watched shooting and killer movies' (boy, 5yr.).



Figure 12. The most popular video site of children

According to their responses, they are usually *surfing* alone or with a hardly older sibling on YouTube. They mentioned adverts, which popped up before or during the video they were watching and said they clicked on videos what YouTube suggested them to watch as well. Both of these can be dangerous, because *adverts* can reflect things, which are should not seen by children and that's the same with YouTube video suggestions, especially if adults use that device too. Internet or say YouTube store the kind of videos we have watched before and offers us the same kinds video after video. With this, children can get closer to a content, what their parents do not want them to see just yet or at all (for example sexual content, violence, real accidents).

Parents also answered their children use devices for playing on/offline games. That popularity could definitely be seen on drawings, because children willingly drew and talked about their game experiences – *'There are games on my tab like GTA, Minecraft.'* (boy, 5yr.); *'Now I play a game called Minecraft, becasue there are cube-faces in it and you have to build something or a house'* (boy, 5yr.); *'We download games on our tablet and play with them.'* (boy, 6yr.); *'I play games on the Internet, but sometimes we haven't got net so dowload it then you can play anyway.'* (boy, 6yr.); *'I play Minecraft. From Minecraft all of the figures are my best. Especially the Ender Dragon and Wither even Mutant Creatures like Slime Creeper. There are trees like Diamond, Golden Trees and Lazurit. There are other charachters, Ender Golem, Spider Pig, Black Pig, XP, Redstone. I can draw an Enderman and TNT. If that explodes everything is like in hell. I can draw a blue one just I forgot its function.'* (boy, 7yr.) (this picture can be seen in Figure 12.); *'In the Internet there are lots of games. I play with the cube-one (Minecraft) and Mahjong too. We downloaded a Barbie-game.'* (girl, 6yr.); *'I'm gonna draw a car. I like to play a bus-driving game. I can't really drive it, always go in the opposite side of the road and push other cars out. That's what I like. I even push the posts out.'* (boy, 5yr.); *'I play a game called Neighbours from Hell. My brother can make it, because he hits the neighbour. When the neighbour finds me, hits me and I have to start again'* (boy, 5yr.).

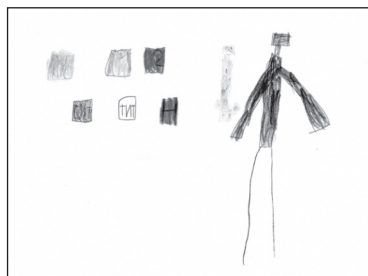


Figure 12. The most popular online game of children – Minecraft (to see another drawing of Minecraft take a look back at Figure 9.)

Children spend lots of time playing – not just offline. Although parents answered they knew websites (for instance games) directly for pre-school aged children, but rely on children's responses they did not mention any of games which are specially designed for them. Another interesting thing is children did not say anything about parents or else being with them while playing online, which can make us think they really are alone when playing games too – including online ones. The contents of games easily stick in their head and they can remember every little elements of that game they are playing with. They can list the steps, characters, story of the game, so we should consider what kind of games we allow them to contact with. Maybe not GTA or Minecraft are the best types for children between 4 and 7 year old.

2.5. CONNECTION

A smaller amount of drawings shows the Internet connection-like nature, but they are very interesting approach of the theme and points out the way of children's thinking. Even if they are not an active user of Internet, they have an idea about what it can be and how it connects people (Figure 13). A few of them thought Internet is used for keeping in touch with others and sending messages. – 'The Internet is used for sending messages to others.' (girl, 6yr.)

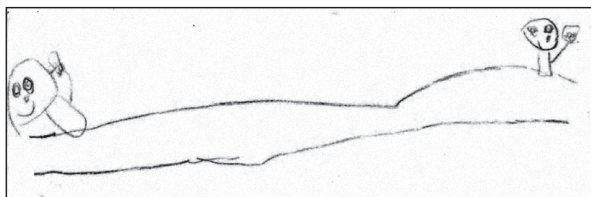


Figure 13. Connection between people with the help of the Internet

In these pictures really interesting to see *the distance* of drawn people which represents a very good aspect of Internet: wherever we live, we can contact anybody, whether they live far away. Although, if we take a look back at *Figure 9*. we also can see the distance between two people, using their mobile phones next to each other, which is a very usual sight what children can see in the streets, public transports and maybe at home. This aspect can't be considered as good as the one just said about the easy connection.

The visual-side of them appears in replies again – *'if there is a sign like this (Wi-fi), you can use Internet.'* (boy, 6yr.), *'I have a simple white desktop wallpaper and there are these signs. If you can't see it, then there is a triangle and got no Internet connection.'* (girl, 6yr.) They know exactly when there is Wi-fi connection on a device or not, because they tie it to the visual sign.

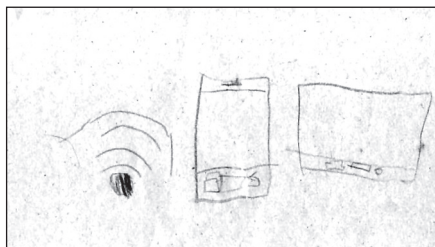


Figure 14. Wi-Fi connection

Some of them experiences the connection-side themselves. This can be called as social activity and children talked about using *Facebook* and *Skype*. Usually it happens together with parents or older siblings and they call grandparents who lives away from them. Although there are children, who use their own device for talking with other friends of them – *'I draw myself when I talk to my friends at the little computer.'* (girl, 7yr.)



Figure 15. 'Skyping'

As we can see social activities not that far from pre-school aged children, they are interested in that kind of connection with others because they see their parents use such sites a lot, which makes them more excited about them. People often say children at that young age are not an active participant of the World Wide Web, because neither can write nor can read yet. Well, we can see that is not an obstacle for children nowadays and that is caused by the easier access what they can have with digital devices like tablet or smartphone or sites like Youtube, which offers easy searching.

If we want to summarize children thoughts about the Internet, we can highlight the next main elements (Figure 16.):

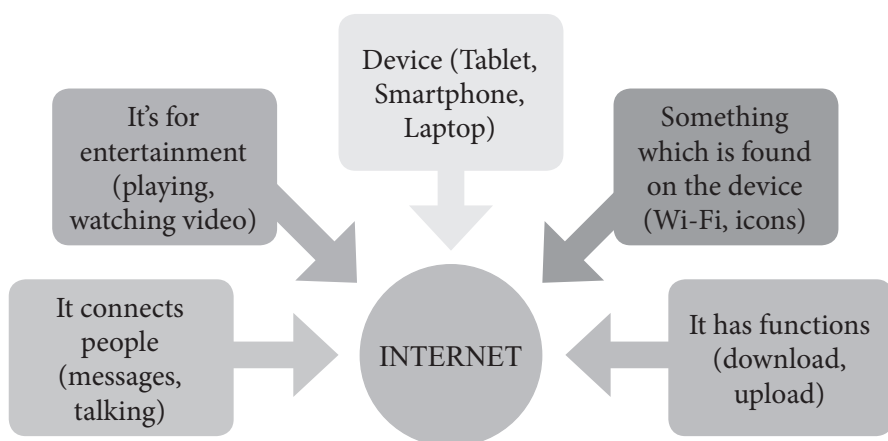


Figure 16. What is Internet?

Through children's eyes **Internet** is something what can be used for *connecting people together* (sending messages, talking). Something which *has functions* like downloading or uploading things. Internet is *something* which is found on a device or the device itself the source of the Internet. For sure something what is for theirs or other's *entertainment* like playing games or watching videos. To sum up all this information with a child's word: '*you can see everything on it!*' I suppose even adults hardly could have any other better interpretation of the Internet.

3. THE ANALYSIS OF ICON RECOGNITION'S RESULTS

After free association came the second part, which was about the *pre-elected icons, pictures*. In this task the main thing was the same as before: no information about the icons, pictures before and during the conver-

sation with children. That was important again, because I did not want to wield any influence on them. I chose icons of sites which can be called popular in Hungary and also World-Wide. There were a few Hungarian sites, mainly pages for children (*egyszervolt.hu*; *meseTV*, *traff.hu*).

This part had the same process as drawing, my students did straight after the drawing part. It was not important to do so, but mainly the examination happened right away the drawing process.

We can classify the icons, pictures in five main types:

1. Games (*egyszervolt.hu*; *traff.hu*)
2. Videos (*YouTube*; *mese.tv*)
3. Community (*Facebook*; *Skype*; *Instagram*; *Twitter*; *emoticons*; *like/dislike*)
4. Browsers; *Google*; *Gmail*; *@*
5. Other (*Apple*; *Android*)

By this, I wanted to see children's deeper knowledge about these activities, because I thought during this process we could gain information what could not be got in else way – like asking directly. They had no pressure on them, only could talk about those, which they wanted to. The responsibilities were big on the questioner though, because it is really easy to influence children at this age. That was the other reason why I chose pictures, because the task was only to show children and let them start a conversation about those, what they really know. It was not a goal to teach them any of them, although if they asked what an icon is, my students could tell them.

Looking through the parents answers I chose those Hungarian sites, what they mentioned as known by them. I wanted to match with children's knowledge and see they really do use them or not.

I considered knowledge when they could talk about the icon – where they saw it, what they used for, what can be done with it. Only saying 'I know this' did not count as knowledge in my research, because pre-school aged children tend to say something just for fitting into the expected or showing they are know more than they really do.

This part gave a really good opportunity to make conversations with children about their online activities, so that was another aspect of the importance of it. Only eight out of 120 said they did not know any of them. First of all take a look at the result of icons and picture recognition (Figure 17):

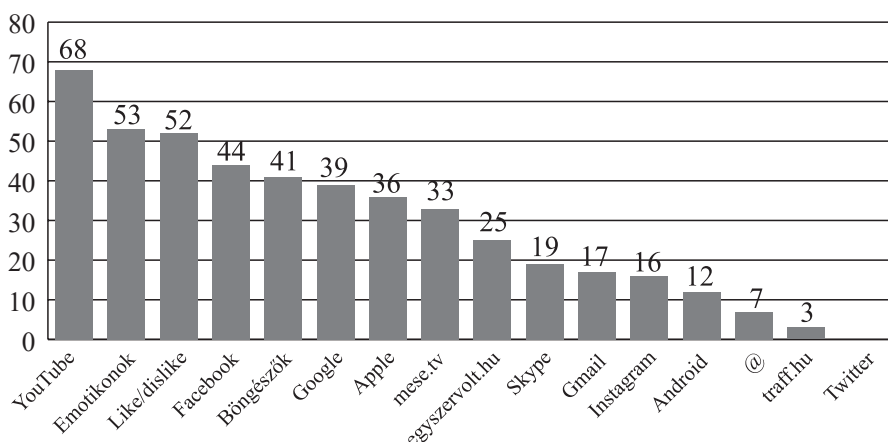


Figure 17. Icons and pictures known by pre-school aged children (n=120)

Not surprisingly *YouTube* was the most popular with more than a half of them knowing it. 68 out of the children got excited and said *'YouTube!!!'* when they got a glimpse of the well-known icon. They immediately started to tell what they do on it: *'This is YouTube! I watch videos on it alone when neither of my parents can pay attention. I search videos mainly by my voice, but can search in other way too.'* (girl, 6,5yr.); *'When I watch videos, this little icon is on the corner'* (girl, 5yr.); *'I have to search for hours to find the music I want to listen'* (boy, 6yr.); *'That's where I watch cartoons'* (boy, 6yr.); *'This is the sign of YouTube. That comes before the cartoon.'* (boy, 4yr.); *'YouTube. You can listen to music and watch a good amount of things.'* (girl, 5yr.).

The second one was *emoticons* with nearly the same amounts as *like/dislike*. Emoticons were taken from Facebook and Skype. The most of the children, who recognised them said they have already used smileys before and showed their favourite ones too. They knew these are used for showing emotions and are for sending to somebody: *'This is a sad and this is a happy one. I have already sent the happy one!'* (boy, 4yr.); *'You have to send funny faces. There is one which explodes. This one is angry and this one excited.'* (boy, 5yr.); *'We can send them in a message'* (girl, 4yr.); *'My mum always uses them and when we talk to my grandmother we send heart to her.'* (girl, 6yr.); *'Sometimes my mum allows me to send happy face and a skull too to my dad.'* (boy, 6yr.); *'My favourite one is when the poop is smiling. When you see a picture then you can click on them and react something. I always send 'heart' to Bogi, because I love her.'* (girl, 7yr.); *'These are on Facebook and in Messenger.'* (girl, 7yr.)

Like/dislike buttons are also close to them and they knew they are used for showing something whether is good or bad. They sometimes even use them for

real showing their thumbs up or down: *'When people watch some videos and they don't like them then click in this, but if they like then click the other one'* (boy, 5,5yr.); *'My mum said she like somebody's picutre that's when I saw these'* (girl, 6yr.); *'It's like ewww and yeah!'* (girl, 5,5yr.); *'This for what I like and what not, but we must not show this at Pre-school.'* (girl, 5yr.); *I see them on Facebook and Viber.'* (boy, 5yr.).

The next one what was known the most is *Facebook*. We could be amazed by that, but if we consider them as being passively around their parents usage, we can't be suprised. They mentioned parents a lot when seeing the icon of Facebook: *'Oh no! My dad always watches this'* (boy, 7yr.); *'My mum always facebooking'* (girl, 6yr.); *'My mum writes here to her friends.'* (boy, 6yr.); *'My mum talks here with her friends and watches videos. Sometimes I can use it as well and watch funny videos about cats.'* (girl, 6yr.); *'My mum works on Facebook. She sometimes shows me my baby photos.'* (boy, 6yr.); *'It shows you when somebody contacted you.'* (boy, 5,5yr.); *'Facebook. Everybody uses it, that's what I know.'* (boy, 4yr.); *'We go to Facebook with this icon.'* (girl, 5yr.); *'There are my mum's every friend.'* (boy, 5,5yr.); *'ah... Facebook. (she sighs)'* (girl, 7yr.). Their parents 'facebooking' was told by those children, who recognised the icon and talked about the amount of time their parents are on it. This could put responsibilities on parents again.

Browsers were the next one and I put them in, because I wanted to know if they meet them and know what are they for. The well-known were *Google Chrome* and *Mozilla Firefox*, few also mentioned *Opera* and *Internet Explorer*. The knowledge of this absolutely depends on which browser is on their devices, what their parents or they use for searching: *'If we click on this (Google Chrome), we can write whatever we want to see'* (boy, 6yr.); *'My mum searches things here (Google Chrome) for me'* (girl, 5,5yr.); *'That's what Internet like (Mozilla Firefox).'* (boy, 6yr.); *'I use Internet with this (Google Chrome)!'* (girl, 5yr.); *'That's (Google Chrome) where I'm Interneting'* (girl, 5yr.).

Next to browsers comes *Google*, what function also known by one third of children. Who recognised it, exactly knew what it's used for: *'You can search something. Once I wrote Ronaldo. He is my favourite footballer.'* (boy, 7yr.); *'It's on my dad's computer, it's the Internet, he writes everything there.'* (girl, 6yr.); *'This is what you can get in everywhere with.'* (boy, 5,5yr.); *'We call it Uncle Google, because it knows everything'* (girl, 6yr.); *'You can write there everything'* (girl, 5,5yr.); *'If we write anything, it just finds it!'* (girl, 5 yr.); *'You have to write the thing what you search on the Internet. My mum does that. For example we write 'cars' and then there cars are.'* (boy, 5yr.).

They refered to Google as something what is found everywhere and knows everything, so whatever can be written, what they want to know (Figure 18.).

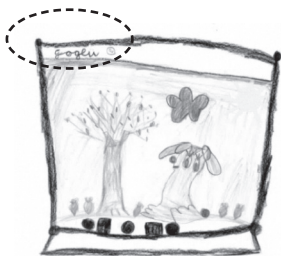


Figure 18. Google is everywhere and knows everything

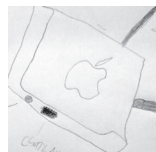


Figure 19. The popularity of Apple

After searching functions comes *Apple*, what those children knew whose parents, siblings have such type of device: 'It's on my mum's phone's back.' (girl, 6,7yr.); 'My dad has got a phone which has it on it's back' (girl, 4yr.); 'This is on our tablet and laptop too' (girl, 5,5yr.); 'We have such Ipad, phone and tablet at home.' (boy, 5,5yr.). The sign Apple was found in drawings as well and tied to devices (Figure 19.). The similar sign *Android* (robot) was not that popular, only 12 children recognised it: 'this shows up when my tab froze or upload' (boy, 6yr.).

After these icons came two sites which are for children and what parents mentioned in their answers as webpages they know and use with their children. Only 33 of 120 recognised the icon of *mese.tv* (even though it is on the left side of the page when it's opened) and only 25 of them said they knew *egyszervolt.hu*.



Figure 20. Icon of mese.tv and the start page of egyszervolt.hu

What we can see, they more likely to use YouTube for video watching than mese.tv (cartoon.tv.), where only cartoons found especially for children. Some of them reacted this way: 'Ah, that's mese.tv. There is more likely to find cartoons for babies.' (girl, 5yr.) On the other hand she happily saw YouTube icon and told what she watches there.

When icons came to children sites some of them didn't show that excitement, what they did when seeing icons mainly used by adults. The reason of this might be that, they wanted to show they are not that 'babies', so they know contents what designed for adults.

Egyszervolt.hu (onceuponatime) is a page where we can find games, songs, poems, cartoons (mese.tv), animations by clicking on animals. When we go to an animal it says out loud what you can find clicking on it, so children can use them without being able to read: *'my dad has it on his tablet, the TV tells tales, the squirrel gives games and the bird can sing songs'* (boy, 6yr.). It's absolutely designed for children, therefore only appropriate content can be found on it. We can see the same as with *mese.tv* in some children's responses: *'it's surely some baby-game, we have got more serious games like Lego masters. We can control it with tablet and phone too'* (boy, 6yr.).

Traff.hu was recognised even lesser, only three of them mentioned they knew it (it's a car game which can be reached from *egyszervolt.hu* too).

Skype was the next one with 19 responses, they mainly use it for phoning somebody: *'everybody has on it's laptop and we call my granny, if we are not in Budapest.'* (boy, 5yr.); *'We use it for skypeing with granny, grandpa, Osi and Marci. This means we talk with them, but not just hear their voices but see them in picture.'* (boy, 5,5yr.); *'I talk with Rékus on it, she doesn't write just talks in the camera.'* (girl, 6yr.)

Gmail and *at (@)* understandably were not known widely by them, although who recognised, knew what they are used for: *'it's a post-like place, you can send letters.'* (boy, 5,5yr.); *'Letter-sending place, my mum and dad use it.'* (girl, 5yr.); *'It's connected to Google and you can send e-mails with it.'* (boy, 5yr.); *'@ is in every email address.'* (girl, 5,5yr.); *'@ is on gmail.'* (boy, 5yr.). The interesting thing is *Gmail* and *at* were known only by 5 year-olds, older ones did not mention anything about them. That also shows being passive users are something, which should be considered as an important role.

Instagram was chosen because of its big popularity and adults use them a lot for photo/video sharing, so I was interested whether children know about it or not. As we can see only 16 of them said they did know what it's for: *'my dad put pictures what he takes on here.'* (boy, 6yr.); *'On my dad's black phone there is it. Secretly I clicked on it once and I saw lots of pictures of women and men there. But don't tell him.'* (boy, 6yr.); *'Instagram. It's photo-facebook'* (girl, 5,5yr.) There was no correlation shown between parents age and children's knowledge of *Instagram*, so we can't say just younger parents' children recognised it.

Twitter is the only site which was known by none of them. They only said it's a 'bird', but didn't connect to that site's function. The reason of this could be that, in Hungary *Twitter* is not a very popular site, so parents do not use it

at all.

120 children were asked about pre-chosen icons of popular online sites. I wanted to get information from them about these sites and see whether they know their usage or not. In the *Top 5* got sites which *not designed for children* like YouTube or Facebook and activities used on these sites – emoticons, like/dislike. They got really excited when they could talk about their ‘adult-sites’ experiences and they also knew these are not made for children.

Websites for children only were known nearly below one-third of them, which also can make us think what kind of content they could possible meet online? This thought was supported by children’s responses during the drawing process and icon, picture recognition too.

4. SUMMARIZATION OF DATA

In my reasearch I wanted to get a deeper sight of pre-school aged children’s digital device usage, their online presence and the depth of their knowledge about Internet. I had four main questions what I searched the answers for with the help of my methods. 120 children and their parents took part in it from pre-schools around Budapest, so my sample could not be considered as representative, although I think it gives a sight of their online lives.

As we could see in my sample, every household has at least *one device*, which has Internet access, what means every child has *the opportunity* to use or at least see somebody uses them around. According to parents answers only 14 children used neither of them, although nearly all of them had exact information about Internet and recognised websites on it. That once again brings up the role of being *passive users* can be considered important, when we think of this age group. They are curious and observe everything around them include digital technology, whether we are aware of it or not (examples are shown in Figure 10). The second part of my research with children also strenghtens this, due to icons they have not used yet (for instance Gmail), but had already known their functions, because they saw their parents used them.

As we could read in studies, my research also confirmed the same – both parents’ and children’s responses showed children this age use the Internet mainly for watching videos and playing games. They use it *whenever they allowed* to: ‘*I use tablet when they (parents) allow me.*’ (boy, 6yr.); ‘*I always use my tablet, every day. Only then not when my mum says I must not. That happens when it’s charcing.*’ (girl, 5yr.). Usually they use it *alone* or with their older siblings and use for whatever they want (sometimes even that, what their parents tell them not to): ‘*We must not use tablet alone, becasue our parents don’t allow us. There are things on it which are not for kids.*’ (girl, 5,5yr.); ‘*Facebook is on*

my dad's tablet but I must not click on it' (boy, 6yr.); 'I know this (YouTube), but my mum doesn't allow me to click on it.' (boy, 5yr.); 'I must not Facebooking, because I'm young yet.' (boy, 5,5yr.). Strict parental control was not typical, actually we hardly could see any sign of control apart from saying not to click this or that icon (what seemed to be futile).

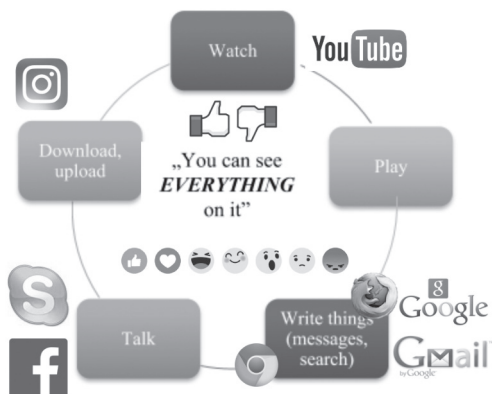
A very little sight of dependency was shown in two cases: *'He's got his own tablet what he uses daily. Once he even peed himself while using tablet, he was so into it. I hardly can take it away from him because he is in tantrum until he gets it.'* (6yr. old boy's mother); *'We had a tablet what I really do miss nowadays. Maybe it cracked or something happened to it. I really do miss it, because I liked to play on it. I miss it so very much.'* (girl, 5yr.)

They definitely are online and happy to use whatever their parents or older siblings do. In fact, they showed more interest in websites designed for adults than for children, which were usually mentioned as 'sites for babies'.

Parents generally responded they knew online contents for their children – mainly cartoons and games which develops skills – although hardly of them named exact websites.

Children concepts about the Internet had three main charachters: devices they or their parents/siblings use, online cartoons or games they play and the connection what can be hold by Internet. In *Chaudron's* study (2015) children were said to be know or understand a very little of Internet, but in the light of my research I would not say the same. They may not have a coherent knowledge of it, but surely do have an understanding what Internet can be (Figure 16.) or used for (Figure 21.). Also are aware of its 'everythingness' and *neverending-kind*.

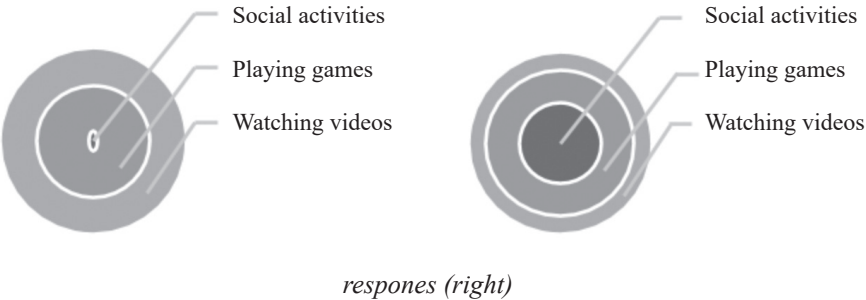
Figure 21. What is Internet for? (with main recognised icons by children)



Parents answers showed their children mainly interested in watching

cartoons and playing games downloaded on device. An interesting thing is conversations with children showed a little else: children mainly were talking about their *online games experiences* (boys especially about Minecraft, girls about dress-up games). Only four of the parents mentioned *social activity* when considering their children’s Internet usage, but much more of the children talked about their own Facebook or Skype activities (a few even mentioned Instagram). Maybe parents considered this as not children’s usage, because most of the times they are the one on Facebook and children are just around or with them during this time. We could see this has a big impact on children, at least conversations during icon recognition showed this (Figure 22.).

Figure 22. Children’s online interest – according to parents (left) and children’s



When we think about this age group’s (4-7 year old) Internet usage we should consider the *age characteristics*. One of this is the *urge of imitating* – especially what adults or older children do. This put big responsibilities on adults, who are around them – parents, older siblings and even pre-school teachers. In this case, it results they want to do *what we do* – we share, we like, we send emoticons or take selfies and upload – they exactly want to do the same. Children are *hungry for information*, so they want to observe everything what gets their interest – again especially what beloved adults usually do. Strongly connected to this, new information is *quickly adopted and used* – ‘we did not have to show her how to use, she has already known it’ (5yr. old’s girl parent). We can see whatever device is given to children, they are able to use it.

Talking about *cyber safety* and pre-school aged children there were thoughts in recent studies which said they should not get into the focus of internet safety because they have few knowledge about it yet (Chaudron 2015). On the other hand a more recent one noted the urgency of cyber-safety education at this young age (Edwards et al. 2018) what I think the results

of my research also strengthen.

Somehow pre-school aged children should also get support from adults, because the most of them use devices – and Internet – daily. They can face risky things on it while using alone. In Chaudron's study (2015) older siblings were mentioned as proactives in risk-prevention, although I did not find the same role of them in my research due to their still very young age (between 7-9 generally) and also inexperienced. Older siblings (10 and above) seemed to be also risky, because the content of videos or games they watch and play. Parents and pre-school teachers should get some help in websites what should be appropriate for their children and should be warn about the risks what their children can meet in front of the screen. The fact they can't read and write could mean bigger danger, because of the accidental clicking what could cause more troubles than when they know what they do and how to exit. In my research children mentioned unexpected pop-ups and adverts a lot what they clicked on or had to watch before and during their videos. In Edwards' study (2017) we also could read 89% of the asked children would click on a pop-up (even if only 9% of them could describe what they are) and 73% would tell their name and adress what are frightening data.

In the near future we really should find a way to teach younger children (between 0-8) *how to be safe* while using Internet and what kind of risks they can meet there. Adults around them should be aware of these risks themselves as well and *be there* for their children to prevent them from potential negative experiences.

REFERENCES

- ANTALÓCZY Tímea 2011. *A médiaszocializáció alapjai*. http://www.gyermekmen-to.hu/nagy_video/mediakonferencia/2011/bemutato/Antaloczymediaszocializacio_11_09_26.ppt. (2014. 04. 12.)
- CHAUDRON, S. 2015. *Young Children (0-8) and Digital Technology*. A qualitative exploratory study across seven countries. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239> (2018. 06. 25.)
- EDWARDS, S. 2017. *What to teach your preschooler about internet safety*. <https://theconversation.com/what-to-teach-your-preschooler-about-internet-safety-87618> From the (2018. 07. 10.)
- EDWARDS, S.–NOLAN, A.–HENDERSON, M.–MANTILLA, A.–PLOWMAN, L.–SKOUTERIS, H. 2018. *Young children's everyday concepts of the internet: A platform for cyber-safety education in the early years*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.12529> (2018. 07. 10.)
- FINDAHL, Olle 2009. *Preschoolers and the Internet. Will children start to use the*

- Internet when they start walking?* [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EU-KidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/Conference%20Papers%20and%20abstracts/Emerging%20Issues/Findahl.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EU-KidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/Conference%20Papers%20and%20abstracts/Emerging%20Issues/Findahl.pdf) (2014. 04. 12.)
- HOLLOWAY, D.–GREEN, L.–LIVINGSTONE, S. 2013. *Zero to Eight – Young children and their internet use* http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf (2018. 03. 25.)
- KSH 2014. *Háztartások info-kommunikációs eszközellátottsága és egyéni használat jellemzői (2005–)* http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oni006.html (U2018. 04. 25.)
- OLLÉ János–LÉVAI Dóra–DOMONKOS Katalin–SZABÓ Orsi–PAPP-DANKA Adrienn–CZIRFUSZ Dóra–HABÓK Lilla–TÓTH Renáta–TAKÁCS Anita–DOBÓ István 2013. *Digitális állampolgárság az információs társadalomban.* http://www.elterereader.hu/media/2014/01/Digitalis_allampolgarsag_READER.pdf (2018. 06. 30.)
- STEPHENS, K. 2007. *Computer Use and Internet Safety for Preschoolers* <http://www.easternflorida.edu/community-resources/child-development-centers/parent-resource-library/documents/computer-and-internet-use.pdf> (2018. 06. 25.)
- SUONINEN, A. 2013. *Children's Media Barometer 2013. Media Uses of 0–8 year-old Children and Changes in Media Uses Since 2010.* http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/childrens_media_barometer_2013.pdf (2018. 06. 25.)

Érintéstől a kattintásig – online jelenlét és internethasználat óvodáskorban

A XXI. században az internet és a digitális eszközök nélkülözhetetlen részévé váltak mindennapjainknak. Ezt figyelembe véve a gyerekek egyre korábbi életkorban kerülnek kapcsolatba a cybertérrel, ami azt eredményezi, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül az ő felhasználói mivoltukat sem. A 2010-es évek elejétől ugyan növekvő tendenciát láthatunk a 0–8 éves korosztály internethasználatának kutatását tekintve, de még így is kevés figyelmet kap ez a korosztály. Több kutatás során is arra az eredményre jutottak, hogy az okostelefonok és a táblagépek térhódításával ennek a korosztálynak a jelenléte is egyre növekvő módon jelenik meg.

Kutatásomban éppen ezért az óvodás korosztály (4–7 évesek) eszközhasználatát, online jelenlétét és internetről való vélekedéseit vizsgáltam. Ehhez hozzáférés alapon és véletlenszerű módon 120 szülőt és 120 gyermekét választottam mintámba Budapest különböző kerületeiben lévő óvodáiból. A mélyebb megismerés érdekében mind kvalitatív és kvantitatív módszereket alkalmaztam.

Kulcsszavak: IKT, koragyermekkor, online, internet, óvodás gyermek

Od dodira do klika - prisustvo na društvenoj mreži i korišćenje interneta u predškolskim ustanovama

U XXI veku, internet i digitalni uređaji postali su nezaobilazan deo našeg svakodnevnog života. Imajući to u vidu svesni smo da se deca u sve mlađem uzrastu povezuju sa sajber prostorom. Što znači da ne možemo da ignorišemo ni mogućnosti njegovog korišćenja u vaspitne svrhe. Iako od početka 2010. godine možemo da uočimo trend porasta istraživanja o upotrebi interneta u starosnoj grupi od 0-8 godina, ova starosna grupa i dalje nije u dovoljnoj meri u fokusu pažnje istraživača. Rezultati nekoliko istraživanja su takođe pokazali da se širenjem pametnih telefona i tableta takođe povećalo i prisustvo ove starosne grupe među korisnicima. Upravo zbog toga sam u svom istraživanju ispitivao upotrebu digitalnih sprava, prisustvo na mreži i mišljenja o internetu među predškolskom grupom (4-7 godina). Da bih to uradio, izabrao sam nasumično 120 roditelja i 120 dece predškolskog uzrasta koji borave u vrtićima u različitim kvartovima Budimpešte. Da bih došao do dubljeg uvida u situaciju koristio sam i kvalitativne i kvantitativne metode.

Ključne reči: komunikacione tehnologije, rano detinjstvo, online, internet, predškolski uzrast

Beérkezés időpontja: 2018. 10. 02.

Elfogadás időpontja: 2019. 01. 31.

Molnár György

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
tanszékvezető, egyetemi docens, főigazgató, Műszaki Pedagógia Tanszék, Tanárképző Központ
molnar.gy@eik.bme.hu

Szűts Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, Magyarország
tanszékvezető-helyettes, egyetemi docens, Műszaki Pedagógia Tanszék
szuts.z@eik.bme.hu

MODERN IKT ÉS HÁLÓZATALAPÚ TANULÁSTÁMOGATÁSI LEHETŐSÉGEK A NONFORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS TANULÁSI FOLYAMATBAN

*Modern ICT and Network-Based Learning Support Opportunities
in the Non-Formal and Informal Learning Process*

*Savremene internet mogućnosti za podršku učenju
u procesu neformalnog i informalnog učenja*

A mai társadalmak egyik jellegzetes vonása, hogy a hálózaton zajlik mind több társadalmi folyamatunk, miközben életünk számos mozzanata digitális formában tárolható és elemezhető. Tovább terjednek a nonformális és informális oktatási formák. Mind többek férnek hozzá a tudáshoz, a tanulók lakóhelye és az iskola közti távolság mind kevésbé mérvadó, miközben az elvándorlásra adott válaszok az informális oktatásban, illetve szakképzésben egyaránt rejlnek.

Előadásunkban az elméleti háttér mellett egy pilotkutatást mutatunk be, empirikus vizsgálat keretében kutatjuk a cikkben felvetett, infokommunikációs eszközök használatára vonatkozó elméletek gyakorlatát mintegy N=118-as nagymintás kvantitatív felmérés útján. A kutatás eredményeit felhasználva alkalmassá válhat egy mikro- és mezokörnyezetben is adaptálható új konnektivista jegyeket is hordozó

módszertani kultúra alapvető elemeinek és kereteinek kidolgozására és kiterjesztésére a különböző tanulási környezetekre.

Kulcsszavak: IKT, szakképzés, informális tanulás, tanítás, elvándorlás

1. BEVEZETÉS

A mai társadalmak egyik jellegzetes vonása, hogy a hálózaton zajlik mind több társadalmi folyamatunk, miközben életünk számos mozzanata digitális formában tárolható és elemezhető. Tovább terjednek a nonformális és informális oktatási formák. Mind többek férnek hozzá a tudáshoz, a tanulók lakóhelye és az iskola közti távolság mind kevésbé mérvadó, miközben az elvándorlásra adott válaszok az informális oktatásban, illetve szakképzésben egyaránt rejlenek. Ezt ismerhetjük meg, illetve e téziseket bizonyította többek között Buda András, Benedek András, Forgó Sándor, Főző Attila, Hülber László, Kis-Tóth Lajos, Molnár György, Ollé János és Szűts Zoltán, illetve a külföldiek közül Piet Kommers, Pedro Isaías, Morten Flate Paulsen, Miguel Baptista Nunes, és Sara Hennessy kutatásainak eredményeiből.

Tanulmányunkban egy pilotkutatást is bemutatunk, empirikus vizsgálat keretében kutatjuk a cikkben felvetett, infokommunikációs eszközök használatára vonatkozó elméletek gyakorlatát mintegy N=118-as nagymintás felmérés útján. A kutatás alapját egy kvantitatív alapú online kérdőíves felmérés adta, amely 2017 tavaszán készült, ennek célcsoportját a szakmai tanárjelölt hallgatóink jelentették. A kutatás eredményeit felhasználva, azokat disszeminálva és kiterjesztve, alkalmassá válhat egy mikro- és mezokörnyezetben is adaptálható új konnektivista jegyeket is hordozó módszertani kultúra alapvető elemeinek és kereteinek kidolgozására és kiterjesztésére a különböző tanulási környezetekre.

A világháló megjelenésével, alapvetően az 1990-es évek közepétől az egyetemeken az oktatók e-learning kurzusokat indítottak, központi irányítás vagy koordináció nélkül, alapvetően kísérleti jelleggel. Ezzel az e-learning lett az információk, a számítógépek és a világháló által átszőtt társadalom új oktatási környezete (Námesztovszki 2012), amely magába foglalja a tanulás és a tanítási folyamatnak az infokommunikációs technológiával támogatott, formailag, tartalmilag és módszertanilag is újszerű formáit (Buda 2017), (Piet 2010). A legnagyobb változás a hagyományos osztálytermi környezethez képest az e-learning rendszerekben az, hogy az elektronikus eszközök által támogatott digitális tanulás időtől és tértől függetlenné válik és 360 fokban teljesen nyitottá (Benedek 2013). Ezáltal az oktatás keretei kitágulnak, összemosódnak a szabadidő eltöltésével, valamint a tanulási terekkel

és formákkal, amely az élethosszig tartó tanulás támogatásában is kiemelt jelentőséggel bír (Gögh és Kövári 2018), (Kálmán 2012; 2016).

DIGITÁLIS KOMPETENCIÁK JELENTŐSÉGE

Az információs kor természetének köszönhetően a tanulók (az általános iskolától a felsőoktatásig) mind tágabb horizonton kívánnak ismereteket szerezni, miközben a mindennapi felhasználói gyakorlat sémái szerint közelítenek az online elérhető információk felé. A nyomtatott tankönyvek környezetében elsajátított stratégiákat követve már nem képesek teljes biztonsággal eligazodni az online megjelenő információk között. Ezt mutatja Ribble 2011-es kompetenciamodellje is. Az európai egységesülés útján az Európai Bizottság 2017-ben kidolgozta a tanárok számára az Európai Digitális Kompetencia Keretrendszert (Digital Competence Framework for Educators – DigCompEdu), amely a képzési szükségletek és kompetenciaszintek azonosításában segít (<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>) (Eric 2010). Szintén Európai Unió ajánlással látott napvilágot a DigCompOrg (2015), amely a szervezetre vonatkozó keretet írja le, valamint a DigComp 2.1 (2016), amely a digitális állampolgárság tanulóra vetített keretrendszere. Ehhez társult Magyarországon a DOS (Digitális Oktatási Stratégia) 2016-ban, valamint a DJP 2.0. (Digitális Jólét Program) 2017-ban, illetve a Digitális Gyermekvédelmi Stratégia (DGYS) 2018-ban.

Az oktatás digitális átalakítása négy célkitűzésen alapulhat:

- nagyobb versenyképesség,
- nagyobb profit,
- jobb felhasználói tapasztalat, és
- nagyobb mozgékonyság az egész szervezetben.

(<https://er.educause.edu/articles/2018/5/digital-transformation-what-is-it>)

KÖZÖSSÉGI MÉDIA AZ OKTATÁSBAN

A jelenben a tanulók mindennapi életének részévé váltak a közösségi oldalak, kiemelten a Facebook. A Facebook üzenőfala, csevegőrendszere és szolgáltatásai időtől és tértől független hozzáférést biztosítanak számukra az információhoz. Emellett lehetőség van csoportok, szempontjainkat figyelembe véve – tanulói csoportok létrehozására (Maxine 2013). A digitális lét és végtelen tárhely következtében a csoportok létszáma korlátlan, és nem kell valós időben jelen lenni a sikeres kommunikációhoz, mint például az iskolában folyó oktatás esetében. Jellemző módon ilyen csoportok

középiskolában vagy egyetemen is létrejönnek. Oktatók részvételével vagy kihagyásával a tanulással, teljesítéssel és feladatokkal, olvasmányokkal, a közösséget érintő problémákkal kapcsolatos kérdéseket vitatnak meg a hallgatók. A tanárok nélküli csoportokban a hangsúly sokkal inkább a kommunikáción van, jellemzően viták alakulnak ki, és gyakran – éppen a felügyelet hiányában – a tárgyi tévedések megerősödnek, illetve a viták gyorsan eltérnek az eredetileg meghatározott témától. Azon csoportok, melyekben jelen vannak a tanárok, összességében kisebb kommunikációs aktivitás folytatnak, gyengébb a hallgatók közti együttműködés. Itt kevesebb a kérdezés, mivel – ahogy az oktatás tárgyi környezetében is – a hallgatók egy része fél attól, hogy tájékozatlannak tűnjön. Ezen csoportban a kommunikáció jellegzetes módon nem a tömeg a tömeghez (T-A-T) verziója, hanem sokkal inkább a hagyományos tömegkommunikációra is jellemző egyén a tömeghez (E-A-T) módon történik.

Az infokommunikációs eszközök segítségével megvalósuló e-learning mind a formális, mind a nem formális oktatást támogatja. Molnár György szerint a felsőoktatási intézmények elkezdtek alkalmazkodni az új generációs hallgatói attitűdhöz, szokásrendszerhez, tanulási módokhoz. Azt is tudjuk, hogy ez nem megy minden szempontból gördülékenyen (Molnár 2013) (Ujbányi et al. 2014; 2017), de a kezdeti problémák fokozatosan megoldásra kerülnek. Az e-learning környezetében elektronikus alapú oktatási rendszerekre kezdtek átállni. Ennek hatására elektronikus tanulási környezet bevezetését és működtetését kezdték az oktatási intézmények. Ilyen tanulási környezet a Moodle, az Olat, a Coedu vagy éppen az Ilias rendszer, amelyek a felsőoktatásban jelen lévő adminisztrációs és tanulmányi rendszerrel, mint pl. Neptun, ETR, szinkronizált kapcsolatban működhetnek. Kevésbé szervezett formában az egyetemek az előadások ad hoc videóra történő rögzítését és azok online közzétételét a közösségi médiában is támogatják.

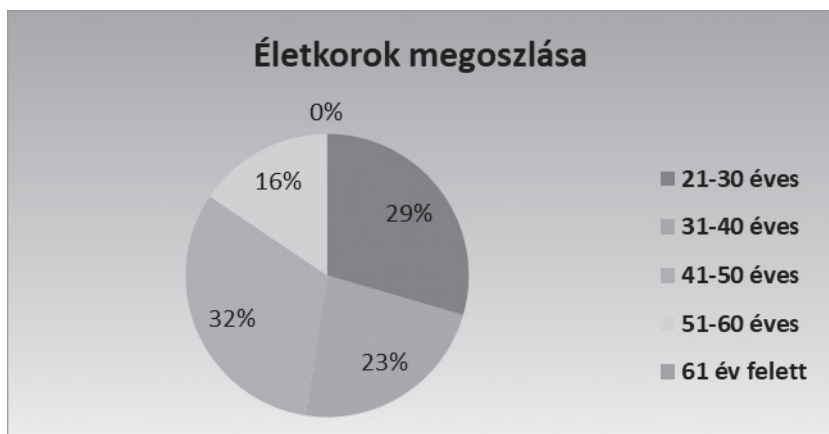
A TÉMÁBAN VÉGZETT EMPIRIKUS VIZSGÁLAT ISMERTETÉSE

Az információs társadalmunk egyik jellegzetes vonása, hogy a hálózaton zajlik mind több társadalmi folyamatunk, és életünk számos mozzanata digitális formában tárolható és elemezhető. Terjednek a nonformális és informális oktatási formák, mind többek férnek hozzá az ismeretekhez, illetve ennek eredményeképpen a tudáshoz, eddig nem hallható hangok erősödnek fel, számos témában indul nyílt párbeszéd. E folyamatokról és jelenségekről olvashatunk többek között a Buda András, Benedek András,

Forgó Sándor, Főző Attila, Kis-Tóth Lajos és Ollé János, illetve a külföldiek közül Piet Kommers, Pedro Isaías, Miguel Baptista Nunes, és Sara Hennessy írásaiból.

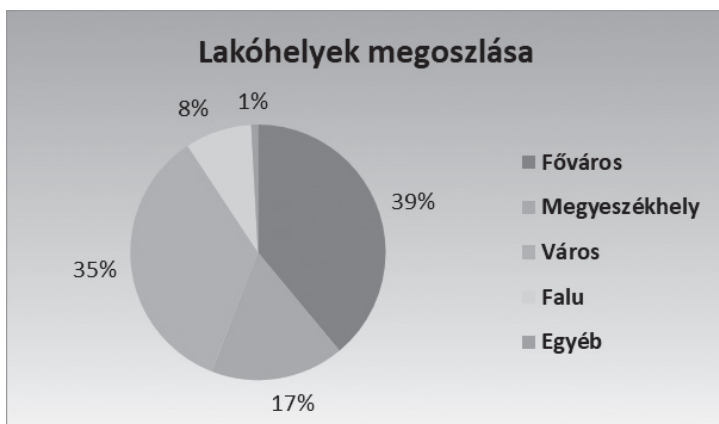
Tanulmányunkban egy ilyen pilot kutatást mutatunk be, empirikus vizsgálat keretében kutatjuk a cikkben felvetett, a közösségi média használatára vonatkozó elméletek gyakorlatát mintegy N=118-as nagymintás felmérés útján. Kvantitatív alapú kérdőíves felmérés adta a vizsgálat alapját 2017 tavaszán, melynek célcsoportját a szakmai tanárjelölt hallgatóink adták. A kutatás eredményeit felhasználva javaslat tehető a jövő generációinak informális és nonformális tanulási folyamatának támogatására, a változó tanulási környezetben.

A következőkben a kérdőíves felmérésünkre kapott jellemzőbb, érdekesebb válaszait, eredményeit mutatjuk be csupán alapvetően az egyszerű leíró statisztika módszereivel, grafikus ábrázolásmód alkalmazásával. A válaszadók életkor szerinti megoszlását mutatja a következő diagram, ebből látszik, hogy levelezős hallgatókról van szó, akik többnyire gyakorló pedagógusok is a köznevelés rendszerében. Az ábra jól mutatja a 21–30 és a 41–50 évesek felülreprezentáltságát, így az is kiderül, hogy a pedagógustársadalomnak az elkövetkező 5-10 évben nagy szüksége lesz az utánpótlásra. Az aktív kereső és aktív életkorát élő 31-40 éves tanárok csupán 23%-ot tettek ki a megkérdezettek közül.



1. ábra. A válaszadók életkorának megoszlása

A következő diagram a lakóhely szerinti megoszlást mutatja, ez alapján a válaszadók 39%-a fővárosi, míg 35 %-a városi, 17%-a valamilyen megyeszékhelyen lakik, és 8%-uk pedig faluban él.



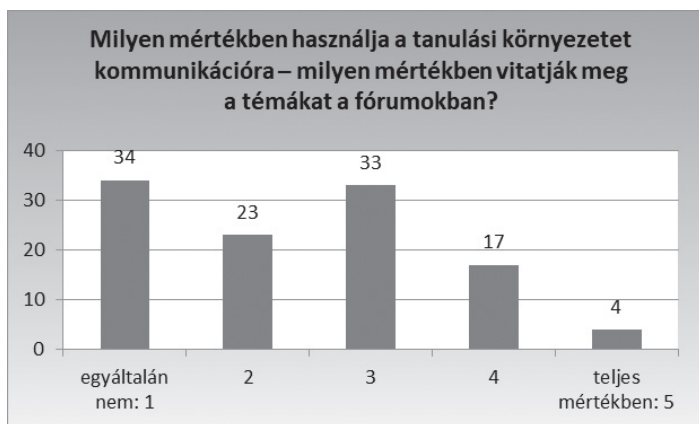
2. ábra. A válaszadók lakóhelyének megoszlása

A következő, 3. sz. diagram a közösségi média hasznosságát mutatja. A válaszok alapján látszik, hogy a válaszadók mintegy 2/3-a jónak ítéli a közösségi média használatát az oktatásban. Csupán 3 fő nem tartotta egyáltalán fontosnak.



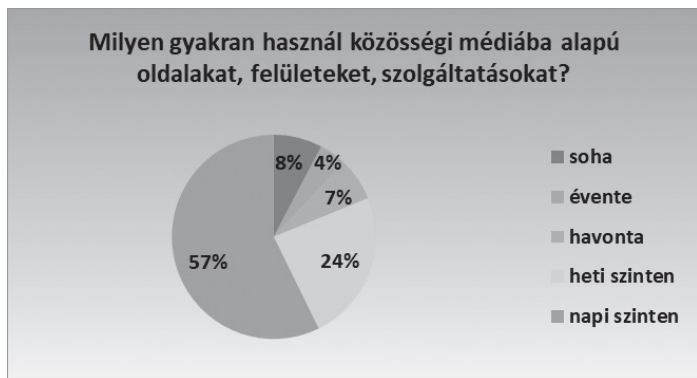
3. ábra. A közösségi média hasznosságára vonatkozó vélemények

A 4. sz. ábrán látható válaszadók többsége szerint a közösségi média közepeesen alkalmas terepet kínál a tanulással kapcsolatos vélemények megvitatására és azok megismerésére a válaszadók alapján, amire harmaduk választott ilyen formán, mintegy egyharmada a válaszadóknak pedig egyáltalán nem tartja hasznosnak ilyen célra.



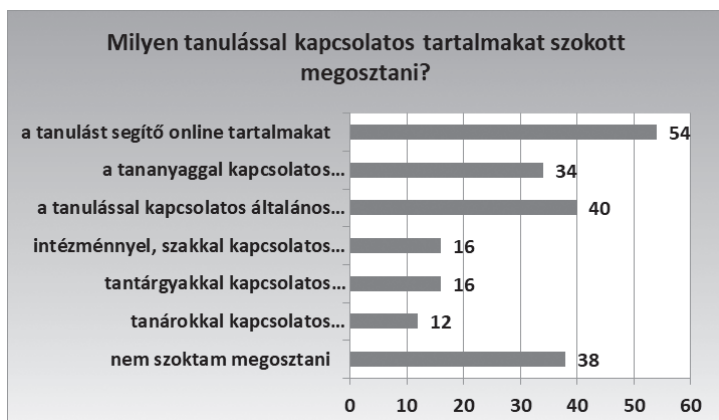
4. ábra. A közösségi média alkalmasságának megoszlása a tanulással kapcsolatos kérdések megvitatására

A közösségi oldalak használatának gyakoriságát vizsgálva elmondhatjuk, hogy szinte napi használat figyelhető meg válaszadók mintegy 60%-ánál. A válaszadók mintegy 1/3-a pedig heti rendszerességgel használ közösségi média alapú oldalakat. Ezt mutatja az 5. sz. ábra.



5. ábra. A közösségi média használati gyakoriságának megoszlása

Az utolsó, 6. sz. diagramon a tanulással kapcsolatos információk típusait láthatjuk, mely értelmében első helyen a tanulást segítő online tartalmak állnak, második helyen a tanulással kapcsolatos általános hírek, tudnivalók, harmadik helyen pedig már a tananyaggal kapcsolatos visszajelzések, reflexiók állnak, mely az új hálózatalapú tanuláselméletek egyik sajátos jellemzője is egyben. A válaszadók negyede nem szokott ilyen jellegű tartalmakat megosztani.



6. ábra: A tanulással kapcsolatos tartalmak megosztásának megoszlása

KÖVETKEZTETÉSEK, ÖSSZEGZÉS

Egyértelműen kirajzolódik a tendencia, miszerint a közösségi média hatására a több évszázadon át állandónak tűnő egyetem intézménye is átalakul. Mindazon rítusok, melyek a jelenséggel összekapcsolódtak, újraértelmeződnek. Az óralátogatás (térhez és időhöz való kötöttség), a személyes konzultáció (interperszonális kommunikáció), a mester–tanítvány viszony (a tanár személyiségének jelentősége), a jegyzetelés (a tudás rögzítése), az egyetemi polgári lét (elittudat) új alapokra lesz helyezve. A tanulás így még inkább tértől és időtől függetlenné vált, helyszínévé a világháló, mely a mobilforradalom környezetében jelen van a felhasználók otthonában, közlekedési eszközein és munkahelyén. A tanárral való személyes konzultációt felváltotta a hallgatótársakkal való csevegés és fórumozás. A tanulás horizontálissá vált, nem csak az oktatótól, társaiktól is tanulhatnak a résztvevők. Sőt a tanulás hatékonyságának elemzése számos új technológia támogatja a jövőben, mely az eredményességet pozitívan befolyásolhatja (Katona et al. 2018). Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a tanulónak és az oktatónak nem kell egy helyen tartózkodnia, így a tanulási folyamat távolról is megvalósítható, és ha bekövetkezik az elvándorlás, a tanulók továbbra is kötődnek az intézményhez, és van esély a visszatérésükre.

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

IRODALOMJEGYZÉK

KÁLMÁN Anikó 2012. Formal-nonformal Learning Acknowledgement to the New Employment Competences, *40th Annual SEFI Conference: Engineering Educa-*

- tion 2020: Meet the Future. Brussels, European, Society for Engineering Education (SEFI), 1–8.
- KÁLMÁN Anikó 2016. *Learning – in the New Lifelong and Lifewide Perspectives*, Tampere, Tampere University of Applied Sciences, 139.
- BENEDEK András (szerk.) 2013. *Digitális pedagógia 2.0.*, Budapest, Typotex, 312.
- BUDA András 2017. *IKT és oktatás: Együtt vagy egymás mellett?* Szeged: Belvedere Meridionale, 206.
- HANUSHEK, Eric A.–WOESSMANN, Ludger 2010. *Education and Economic Growth, Economics of Education*. Elsevier, Amsterdam.
- GÖGH Előd–KÖVÁRI Attila 2018. Az egész életen át tartó tanulás és a nyelvtanulás kapcsolatának vizsgálata egy szakképzési intézményben, *Journal of Applied Technical and Educational Sciences / Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos folyóirat*, Vol 8, No 1, 52–69.
- KATONA, József–KOVARI, Attila 2018. Examining the Learning Efficiency by a Brain-Computer Interface System, *Acta Polytechnica Hungarica*, Vol 15, No 3, 251–280.
- MAXINE ESKENAZI, Gina–LEVOW, Anne–MENG, Helen–PARENT, Gabriel–SUNDERMANN, David 2013. *Crowdsourcing for Speech Processing: Applications to Data Collection, Transcription and Assessment*, John Wiley & Sons, Hoboken
- MOLNÁR György 2013. Formális és informális hálózatalapú tanulási környezetek, s a bennük rejlő tanulási potenciálok szerepe, In: Ollé János (szerk.) *V. Oktatás-Informatikai Konferencia: tanulmánykötet*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 196–201.
- NÁMESZTOVSZKI Zsolt 2012. Az informatika, az oktatás és az oktatásinformatika helyzete a Vajdaságban, In: Ollé János (szerk.) *4. Oktatás-informatikai konferencia: Tanulmánykötet*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 168–172.
- KOMMERS, Piet 2010. ICT as explicit factor in the evolution of life-long learning. *International journal of continuing engineering education and life-long learning*, 20 (1/2010), 127–144.
- UJBANYI Tibor–SZILADI Gergely–KATONA József–KOVARI Attila 2017. ICT Based Interactive and Smart Technologies in Education – Teaching Difficulties, *International Journal of Management and Applied Science*, Vol 3., No 10., 72–77.
- UJBÁNYI Tibor–KATONA József–KÖVÁRI Attila 2014. *IKT-eszközök bevezetésének és használatának problémái az oktatásban*, XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, Magyarország, 79.

Modern ICTt and Network-Based Learning Support Opportunities in the Non-Formal and Informal Learning Process

One of the characteristic features of today's modern societies is communication and interaction is networked based, while many moments of people's lives can be stored and analyzed in digital form. Non-formal and informal education is gaining more and more leverage. Access to knowledge becomes open, the distance between pupils' residence and school is

less relevant in e-learning, while answers to emigration lie both in informal education and in vocational training. In this talk the authors present a pilot research, and look at the ways of the use of infocommunication tools as discussed in the theoretical introduction, and the same time present an empirical overview through the $N = 118$ large-scale survey. The research was based on a quantitative questionnaire, which was produced in the spring of 2017. Using the results of the research, it can become a foundation to develop and expand the basic elements and frameworks of a methodological culture, and adapted in micro learning environments.

Keywords: ICT, vocational training, informal learning, teaching, migration

*Savremene internet mogućnosti za podršku učenju
u procesu neformalnog i informalnog učenja*

Jedna od karakteristika današnjih društava je da imamo sve više socijalnih dešavanja koja se odvijaju na internetu, dok se istovremeno mnogi aspekti naših života mogu pohraniti i analizirati digitalno. Neformalni i informalni oblici obrazovanja se i dalje šire. Sve više ljudi ima pristup raznim znanjima, razdaljina između mesta stanovanja učenika i škole je sve manje odlučujuća, dok su odgovori dati povodom iseljavanja skriveni u neformalnom obrazovanju, kao i u stručnom osposobljavanju. osim teorijske zaleđine. Osim teorijske zaleđine, u našem predavanju predstavljamo i pilot istraživanje, a u okviru empirijske studije istražujemo praksu upotrebe info-komunikacionih instrumenata pomenutih u članku, pomoću kvantitativnog istraživanja uzorka od približno $N = 118$. Korišćenje rezultata istraživanja može postati pogodno tlo za razvoj i proširenje osnovnih elemenata i okvira metodološke kulture koji se mogu prilagoditi u mikro i mezo okruženju, a koji takođe mogu postati kompatibilni sa različitim novim uslovima učenja i studiranja.

Ključne reči: komunikacione tehnologije, stručno osposobljavanje, neformalno učenje, podučavanje, iseljavanje

Beérkezés időpontja: 2018. 10. 02.

Elfogadás időpontja: 2019. 01. 31.

E SZÁMUNK SZERZŐI

FURCSA Laura, Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus,
Jászberény, Magyarország

HERCZ Mária, neveléstudományok habilitált doktora, egyetemi docens,
Eötvös Loránd Tudományegyetem

JANEK Noémi, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző
Kar, Budapest, Magyarország

KNEŽEVIĆ, Jelena, Osnovna škola „Miroslav Antić”, Futog

KOVÁCS Elvira, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka, Szerbia

LAZIĆ, Bojan, Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor

MAJOR Lenke Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka, Szerbia

MARIČIĆ, Sanja Pedagoški fakultet u Užicu, Užice

MOLNÁR György, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar tanszékvezető, egyetemi docens,
főigazgató, Műszaki Pedagógia Tanszék, Tanárképző Központ

PETOJEVIĆ, Aleksandar, Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor

PINTÉR KREKITY Valéria, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia

PŠENÁKOVÁ Ildikó, Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická Fakulta,
Trnava, Slovensko (Szlovákia)

SZASZKÓ Rita, Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus,
Jászberény, Magyarország

SZÜTS Zoltán, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Budapest, Magyarország, tanszékvezető-helyettes, egyetemi docens,
Műszaki Pedagógia Tanszék

ZAKINSKI TOMA Viktória, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka, Szerbia

E SZÁMUNK RECENZENSEI

BORSOS Éva, rendkívüli egyetemi tanár,
biológia és módszertan, MTTK

GRABOVAC Beáta, egyetemi docens,
pszichológia, MTTK

HORÁK Rita, egyetemi docens,
biológia és módszertan, MTTK

KOVÁCS Cintia, aszisztens,
oktatásinformatika, MTTK

KOVÁCS Elvira, tanársegéd,
matematika-módszertan, MTTK

NÁMESZTOVSZKI Zsolt, egyetemi docens,
oktatásinformatika, MTTK

NÉMETH FERENC, egyetemi rendkívüli tanár,
művelődéstörténet, MTTK

ZITA Diana, tanársegéd,
matematika és matematika-módszertan, MTTK