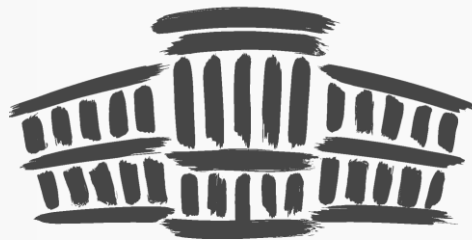


СУБОТИЦА
SZABADKA
SUBOTICA
SUBOTICA
2022



16. Međunarodna naučna konferencija
ПРОМЕНА ПАРАДИГМЕ
У ОБРАЗОВАЊУ И НАУЦИ

16. Nemzetközi tudományos konferencia
PARADIGMAVÁLTÁS
AZ OKTATÁSBAN ÉS A TUDOMÁNYBAN

16. Međunarodna naučna konferencija
PROMENA PARADIGME
U OBRAZOVANJU I NAUCI

16th International Scientific Conference
CHANGING PARADIGMS
IN EDUCATION AND SCIENCE



16. Meђународна научna konferencija
Промена парадигме у образовању и науци
Зборник радова

Датум одржавања: 3–4. новембар 2022.
Место: Учитељски факултет на мађарском наставном језику,
Суботица, ул. Штросмајерова 11., Република Србија.

16. Nemzetközi tudományos konferencia
Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban
Tanulmánygyűjtemény

A konferencia időpontja: 2022. november 3–4.
Helyszíne: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka, Strossmayer utca 11., Szerb Köztársaság.

16. Međunarodna naučna konferencija
Promena paradigme u obrazovanju i nauci
Zbornik radova

Datum održavanja: 3–4. novembar 2022.
Mesto: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku,
Subotica, ul. Štrosmajerova 11., Republika Srbija.

16th International Scientific Conference
Changing Paradigms in Education and Science
Papers of Studies

Date: November 3-4, 2022
Address: Hungarian Language Teacher Training Faculty, University of Novi Sad,
Subotica, Strossmayer str. 11, Republic of Serbia

Издавач

Универзитет у Новом Саду
Учитељски факултет на мађарском наставном језику
Суботица

Kiadó

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka

Izdavač

Sveučilište u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku
Subotica

Publisher

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty
Subotica

Одговорни уредник / Felelős szerkesztő /
Odgovorni urednik / Editor-in-chief
Josip Ivanović

Уредници / Szerkesztők / Urednici / Editors
Viktor Fehér
Laura Kalmár
Judit Raffai

Технички уредник / Tördelőszerkesztő /
Tehnički urednik / Layout editor
Attila Vinkó
Zsolt Vinkler

+381 (24) 624 444
magister.uns.ac.rs/conf
inter.conf@magister.uns.ac.rs

ISBN 978-86-81960-19-6

Суботица – Szabadka – Subotica – Subotica
2022

Председавајући конференције

Јосип Ивановић

v.d. декан

Predsjedatelj konferencije

Josip Ivanović

v.d. dekan

A konferencia elnöke

Josip Ivanović

mb. dékán

Conference Chairman

Josip Ivanović

acting dean

Организациони одбор / Szervezőbizottság /
Organizacijski odbor / Organizing Committee

Председници /Elnökök / Predsjednici / Chairperson

Viktor Fehér

University of Novi Sad, Serbia

Laura Kalmár

University of Novi Sad, Serbia

Judit Raffai

University of Novi Sad, Serbia

Чланови организационог одбора /A szervezőbizottság tagjai /
Članovi Organizacijskoga odbora / Members of the Organizing Committee

Viktor Fehér

University of Novi Sad, Serbia

Eszter Gábrity

University of Novi Sad, Serbia

Beáta Grabovac

University of Novi Sad, Serbia

Szabolcs Halasi

University of Novi Sad, Serbia

Rita Horák

University of Novi Sad, Serbia

Laura Kalmár

University of Novi Sad, Serbia

Cintia Juhász Kovács

University of Novi Sad, Serbia

Zsolt Námesztovszki

University of Novi Sad, Serbia

János Vilmos Samu

University of Novi Sad, Serbia

Márta Takács

University of Novi Sad, Serbia

Judit Raffai

University of Novi Sad, Serbia

Márta Törteli Telek

University of Novi Sad, Serbia

Zsolt Vinkler

University of Novi Sad, Serbia

Attila Vinkó

University of Novi Sad, Serbia

Éva Vukov Raffai

University of Novi Sad, Serbia

Секретарице конференције
A konferencia titkárnője
Tajnice konferencije
Conference Secretary

Brigitta Búzás
University of Novi Sad, Serbia

Viola Nagy Kanász
University of Novi Sad, Serbia

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

Viktor Fehér
University of Novi Sad, Serbia

Laura Kalmár
University of Novi Sad, Serbia
(International Scientific Conference)

Cintia Juhász Kovács
University of Novi Sad, Serbia
(ICT in Education Conference)

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

Judit Raffai
University of Novi Sad, Serbia
(International Scientific Conference)

Márta Törteli Telek
University of Novi Sad, Serbia
(International Methodological Conference)

Éva Vukov Raffai
University of Novi Sad, Serbia
(International Methodological Conference)

Научни и програмски одбор
Tudományos programbizottság
Znanstveni i programski odbor
Scientific and Programme Committee

Председник / Elnök / Predsjednica / Chairperson

Judit Raffai
University of Novi Sad, Serbia

Чланови научног и програмског одбора
A tudományos programbizottság tagjai
Članovi znanstvenog i programskog odbora
Members of the Programme Committee

Milica Andevski
University of Novi Sad,
Serbia

Éva Borsos
University of Novi Sad,
Serbia

Noémi Görög
University of Novi Sad,
Serbia

László Balogh
University of Debrecen,
Hungary

Benő Csapó
University of Szeged,
Hungary

Katinka Hegedűs
University of Novi Sad
Serbia

Edmundas Bartkevičius
Lithuanian University, Kauno,
Lithuania

Eva Dakich
La Trobe University, Melbourne,
Australia

Erika Heller
Lóránd Eötvös University,
Budapest, Hungary

Ottó Beke
University of Novi Sad
Serbia

Zoltán Dévavári
University of Novi Sad,
Serbia

Rita Horák
University of Novi Sad,
Serbia

Stanislav Benčič
University of Bratislava,
Slovakia

Péter Donáth
Lóránd Eötvös University,
Budapest, Hungary

Hargita Horváth Futó
University of Novi Sad,
Serbia

Annamária Bene
University of Novi Sad,
Serbia

Róbert Farkas
University of Novi Sad,
Serbia

Éva Hózsza
University of Novi Sad,
Serbia

Emina Berbić Kolar
Josip Juraj Strossmayer
University of Osijek,
Croatia

Dragana Francišković
University of Novi Sad,
Serbia

Szilvia Kiss
University of Kaposvár,
Hungary

Rózsa Bertók
University of Pécs,
Hungary

Olivera Gajić
University of Novi Sad,
Serbia

Anna Kolláth
University of Maribor,
Slovenia

Radmila Bogosavljević
University of Novi Sad,
Serbia

Dragana Glušac
University of Novi Sad,
Serbia

Cintia Juhász Kovács
University of Novi Sad,
Serbia

Elvira Kovács
University of Novi Sad
Serbia

Lidija Pehar
University of Sarajevo,
Bosnia and Herzegovina

Márta Takács
University of Novi Sad,
Serbia

Mitja Krajncan
University of Primorska, Koper,
Slovenia

Anđelka Peko
Josip Juraj Strossmayer
University of Osijek,
Croatia

Viktória Toma Zakinszki
University of Novi Sad
Serbia

Imre Lipcsei
Szent István University, Szarvas,
Hungary

Valéria Pintér Krekić
University of Novi Sad,
Serbia

János Tóth
University of Szeged,
Hungary

Lenke Major
University of Novi Sad
Serbia

Ivan Poljaković
University of Zadar,
Croatia

Vesna Vučinić
University of Belgrade,
Serbia

Sanja Mandarić
University of Belgrade,
Serbia

Zoltán Poór
University of Pannonia,
Veszprém, Hungary

Éva Vukov Raffai
University of Novi Sad,
Serbia

Pirkko Martti
University of Turku, Turun
Yliopisto, Finland

Vlatko Previšić
University of Zagreb,
Croatia

Smiljana Zrilić
University of Zadar,
Croatia

Damir Matanović
Josip Juraj Strossmayer
University of Osijek,
Croatia

Zoran Primorac
University of Mostar,
Bosnia and Herzegovina

Julianna Zsoldos-Marchis
Babeş-Bolyai University,
Cluj-Napoca,
Romania

Éva Mikuska
University of Chichester,
United Kingdom

Ivan Prskalo
University of Zagreb,
Croatia

Vesnica Mlinarević
Josip Juraj Strossmayer University
of Osijek, Croatia

Ildikó Pšenáková
University of Trnava,
Slovakia

Margit Molnár
University of Pécs,
Hungary

Judit Raffai
University of Novi Sad,
Serbia

Ferenc Németh
University of Novi Sad,
Serbia

János Vilmos Samu
University of Novi Sad,
Serbia

Siniša Opić
University of Zagreb,
Croatia

László Szarka
University Jan Selyeho, Komárno,
Slovakia

Slavica Pavlović
University of Mostar,
Bosnia and Herzegovina

Svetlana Španović
University of Novi Sad,
Serbia

Рецензенти / Szaklektorok / Recenzenti / Reviewers

Ottó Beke
(University of Novi Sad, Serbia)

Viktor Fehér
(University of Novi Sad, Serbia)

Eszter Gábrity
(University of Novi Sad, Serbia)

Beáta Grabovác
(University of Novi Sad, Serbia)

Szabolcs Halasi
(University of Novi Sad, Serbia)

Katinka Hegedűs
(University of Novi Sad, Serbia)

Laura Kalmár
(University of Novi Sad, Serbia)

Lenke Major
(University of Novi Sad, Serbia)

Zsolt Námesztovszki
(University of Novi Sad, Serbia)

Judit Raffai
(University of Novi Sad, Serbia)

János Vilmos Samu
(University of Novi Sad, Serbia)

Éva Vukov Raffai
(University of Novi Sad, Serbia)

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

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

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

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

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

Megvalósult
a Magyar Kormány
támogatásával



MINISZTERELNÖKSÉG
NEMZETPOLITIKAI ÁLLAMTITKÁRSÁG



BETHLEN GÁBOR
Alap



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



PANNON RTV
WWW.PANNONRTV.COM



Photo: Olivér Vajda



САДРЖАЈ TARTALOM SADRŽAJ CONTENTS

BACSA-BÁN ANETTA	14
A PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ ÉS A PÁLYAMOTIVÁCIÓ MINT A PEDAGÓGUSOK PÁLYÁN MARADÁSÁNAK KULCSTÉNYEZŐI	
BALOGH REGINA, SZABÓNÉ PONGRÁCZ PETRA	26
CHANCES AND OPPORTUNITIES FOR SOCIAL INTEGRATION OF A MINORITY GROUP	
BLATT PÉTERNÉ	32
A RENDSZERES SPORTTEVÉKENYSÉG HATÁSA A KAMASZOK KAPCSOLATI HÁLÓJÁRA	
БОРБЕ Л. ЦВИЈАНОВИЋ, АЛЕКСАНДАР П. ЈАНКОВИЋ, ЛАУРА КАЛМАР	47
АНАЛИЗА УЏБЕНИЧКИХ САДРЖАЈА ЗНАЧАЈНИХ ЗА ФОРМИРАЊЕ ОСНОВНИХ ДРУШТВЕНИХ ПОЈМОВАКОД УЧЕНИКА	
TATJANA ILEŠ, INES KATIĆ	56
LITERATURE ON BLOGS AND SOCIAL NETWORKS - A PARADIGM SHIFT OR TREND	
MILENA IVANUŠ GRMEK	67
IZAZOVI U VISOKOŠKOLSKOJ DIDAKTICI – KAKO REALIZIRATI UČENJE I POUČAVANJE USMJERENO NA STUDENTE?	
RICHÁRD KÓSZÓ	75
DISCUSSION OF DEVELOPMENT APPROCHES IN THE FIELD OF HUNGARIAN REGIONAL AND URBAN DEVELOPMENT	
KOVÁCS ÍRISZ	85
CATALAN LANGUAGE RIGHTS FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATION POLICY	
ANDRE KUROWSKI, EVA MIKUSKA	93
FROM SETTING TO STRATEGY: A STUDY INTO PERSPECTIVES ON HIGHER EDUCATION OF EXPERIENCED EARLY YEARS PRACTITIONERS, A ‘PARADIGM SHIFT’ ON TWO LEVELS	
VALENTINA MAJDENIĆ, ANA IZABELA DASOVIĆ	103
LEKTIRA ZA UČENIKE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI U NACIONALNOM KURIKULUMU NASTAVNOGA PREDMETA HRVATSKI JEZIK I NASTAVNOM PLANU I PROGRAMU	
MAJOR LENKE, GRABOVAC BEÁTA, KALMÁR LAURA, NÁMESZTOVSZKI ZSOLT, HORÁK RITA	119
ÚJ PARADIGMÁK A TANULÁSI MOTIVÁCIÓBAN	
IVANA MARINIĆ	129
OBRAZOVANJE I SAMOBRZOVANJE KAO PERPETUUM MOBILE I NJEGOV VRHUNSKI REZULTAT	
IVANA NIKOLIĆ, ZVONIMIR MARIĆ, SNJEŽANA MRAKOVIĆ	139
PERCEPCIJA RODITELJA O TJELESNOJ AKTIVNOSTINJIHOVE DJECE	
BOJANA PERIĆ PRKOSOVAČKI	145
STUDENT PARLIAMENT - A PLACE WHERE STUDENTS ASK QUESTIONS AND INITIATE CHANGES	

RUDNÁK ILDIKÓ, NAGY KINGA, NAGYHÁZI BERNADETTE	153
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÉS KULTÚRA KÖTELEZŐ TANTÁRGY BEVEZETÉSE A NEMZETKÖZI HALLGATÓK SZÁMÁRA: TAPASZTALATOK A MAGYAR AGRÁR- ÉS ÉLETTUDOMÁNYI EGYETEMEN	
HRVOJE ŠLEZAK, LUCIJA BELOŠEVIĆ	168
GEOGRAFSKA KARTA U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA U REPUBLICI HRVATSKOJ	
DRAŽENKO TOMIĆ	177
PROMJENA VRIJEDNOSNE I ODGOJNE PARADIGME HERCEGOVAČKIH ODSSELJENIKA U SLAVONIJU POČETKOM 20. ST. PREMA DJELIMA IVANA SOFTE	
TIN UŽAR, HRVOJE MESIĆ	188
VJENCESLAV NOVAK I GLAZBA: KULTUROLOŠKI I RECEPCIJSKI	
EMŐKE VARGA	196
RESEARCH IN THE JGYPK API ART FOR EDUCATION RESEARCH GROUP OF THE UNIVERSITY OF SZEGED	
АУТОРИ / SZERZŐK / AUTORI / AUTHORS	206



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

A PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ ÉS A PÁLYAMOTIVÁCIÓ MINT A PEDAGÓGUSOK PÁLYÁN MARADÁSÁNAK KULCSTÉNYEZŐI

Összefoglaló

A pedagógusok egyre csökkenő száma, strukturális hiánya, a pályaelhagyás folyamata mellett elengedhetetlen foglalkozni a pályán maradás témakörével. A pályán maradást egyértelműen a pályaszocializáció és a pályamotiváció erősíti. A tanulmányban ismertetett vizsgálatunkban azt kívánjuk bemutatni, hogy a Dunaújvárosi Egyetem szakmaipedagógus-képzésében résztvevő szakoktató és mérnök-tanár-hallgatók hol tartanak pályaszocializációjukban, pályamotívumaik milyen jegyekkel írhatók le, motivációjuk hogyan segíthető elő úgy, hogy szocializációjuk eredményesen menjen végbe. A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a pályaszocializáció folyamatában a képzőintézményeknek is kiemelt jelentősége, szerepe van. Ennek fontosságára, a benne rejlő lehetőségekre és veszélyekre is szeretnénk felhívni a figyelmet. A konferencia tematikájához igazodva paradigmát váltani abban a kérdésben, hogy az eredményes pályaszocializáció függ a képzőintézménytől, s nem kizárólagosan a hallgatótól múlik.

Kulcsszavak: *pályán maradás, pályaelhagyás, szakmai pedagógusok, pályamotiváció, pályaszocializáció*

1. Bevezetés

Szerencsés helyzetben vagyok, közel 40 éve közelről szemlélem a pedagógusokat, több mint 20 éve a szakmaipedagógusok-képzése mellett köteleztem el magam. A szakmai pedagógusok: mérnök-tanárok, szakoktatók, gyakorlati oktatók sajátos csoportját jelentik a pedagógusoknak, ugyan a jelenlegi törvényi szabályozás nem pedagógusoknak tekinti őket, hanem oktatóknak, de az a feladat, amelyet végeznek nemcsak oktatás, hanem nevelés, szocializálás is, legalább olyan erős pedagógiai tartalmi elemekkel egy-egy szakma elsajátítása mentén, mint a közoktatás színterein.

Az elmúlt évtizedben a pálya presztízse megrogyott, nemcsak az anyagi megbecsültség, hanem a társadalmi elfogadottság és elismertség is jelentősen hanyatlott, a szakma szereplői megöregedtek, kiöregedtek, elhagyták a pályát, vagy nem is választották azt. A pedagógusok pályaelhagyása, ha valahol erőteljes nagyságrendet öltött, az nem más terület volt, mint a szakképzés, s ha valahol jelentős lépéseket kell tenni, hogy a pályára visszatérjenek a pedagógusok, az oktató-nevelők, az is a szakképzés. A Szakképzés 4.0-ben megfogalmazott gondolatokkal egyetértve: „A magyar gazdaság versenyképességének egyik kulcsa a minőségi szakemberképzés.” ez pedig nem tud más alapokra épülni, mint a minőségi szakmai pedagógusokra.

2. A pályamotiváció

A pedagóguspályán lévők csökkenő létszáma arra készítette a szakembereket és az oktatáspolitikai résztvevőit is, hogy feltárják mind a pályaelhagyás területét (Bacsa-Bán, 2019), mind annak csökkentésének módjait. Így került ezzel együtt középpontba a pályaszocializáció, s vele párhuzamosan a pályamotiváció témaköre. Nagy bizonyossággal állítható az ugyanis, hogy a jól szocializált pedagógus pályán maradásának egyik fő tényezője motivációjában rejlik.

Pedagógussá válni egy hosszú folyamat eredménye egészen a pályaválasztástól, a folyamatos pedagógiai célorientált életvezetésen, pályaszocializáción keresztül egészen a tevékeny öregkorig. Ezt Rókusfalvy (1981) pályafejlődésnek nevezi, amely az egész személyiség részvételével zajló sajátos,

alkalmazkodó és önalakító tevékenység és egész életen át tartó folyamat (Györgyiné, 2007). A pályaszocializáció egy másik ehhez közelítő meghatározás szerint, olyan személyiségfejlődési folyamat, amely a gyermekkorban kezdődik, és a pálya gyakorlása alatt is tart (Dudás, 2000: 94).

A pályaszocializáció alapja az a gyermekkorban kezdődő szerepsajátítás, amely a szereppartnerekkel való interakciókon, s e tevékenységek reflexióin keresztül formálódik (Hercz, 2016). E folyamatban alakul ki az egyén szerepmodellje (Füzi, 2015). „A szerepmodell *a tanár szakmai önmeghatározása, amelyben a nevelésről-tanításról szerzett tudása, a növendékekhez való viszonya, személyiségének a tanári feladatok által mozgósított elemei, egyfelől tudatosan vállalt, másfelől tudattalanul követett mintái ötvöződnek. Sokban hasonlít a szakirodalomban nézetként definiált fogalomhoz, de a szerepmodell több elemet foglal magába, köztük éppen a nézeteket is*” (Füzi, 2015: 43).

A pályaszocializációra és pályaidentifikációra hatással vannak a kognitív tudáson túl a saját tapasztalatok, melyek alapján kialakulnak olyan képességek, készségek, attitűdök, valamint személyiségjegyek, melyek megléte elengedhetetlen az egyéni szakmai fejlődéshez (Bíró, 2018). Mindezen okok nyomán kijelenthetjük, hogy nem elhibázott azon törekvés, amely a tanár szakok választását a felsőoktatás kezdetére helyezi, hiszen ezáltal egy jól megalapozott pályaszocializáció készíthető elő (Fokozatváltás a felsőoktatásban). S valóban a pedagógusképzésre irányuló felsőoktatás célja, hogy a képzés éve alatt az önismereten és pályaszocializációs fejlődésen keresztül a hallgatók értékrendszere minél inkább a választott hivatásnak megfelelően alakuljon (Fónai és mtsai., 2001; Szilágyi, 1987).

Hercz (2015) a témában való vizsgálata során a pályaszocializáció szakaszelméleteit veti össze. Szabó István szakaszelmélete a szakmai szocializációt 4 szakaszra osztotta: 1. pályaorientáció - az elköteleződés kialakulása, 2. szakmai képzés – a megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása, amely végére kialakul a pályaegettség, azaz képessé válik a jelölt a tanult szakmában való helytállásra, a 3. a pályakezdés - ahol kiderül valóban neki való-e az adott terület, ha siker éri, akkor itt alakul ki a hivatásérzet, a pályán maradásra való vágy, s a 4. szakasz, a pályavitel szakasza, ahol mind az előnyökkel, mind a hátrányokkal tisztában van az ember (Szabó, 1994). Hubermann (1992) elméletében az 1–3. évben a túlélés (mélyvíz és a felfedezés (első osztály, önálló tevékenység) együttes hatása a jellemző, a pályán maradás dől itt el. Ezt követi a stabilizáció, elkötelezettség időszaka a 4-6. évben, majd a pályán eltöltött 7–18 év között a szakmai aktivitás és kísérletezés időszaka következik, a korlátok felismerésével és lehetőségek kutatásával, változtatással, kihívásokkal. De ez egyben a leltárt és a kétségek/megeősítés idejét is jelentik.

Hercz összegezve megállapítja, hogy a szakaszelméletek bár működőképesek, de azok ilyen lehatárolása az egyes pedagógusok pályáíveinek eltérő változatai miatt nem lehetséges ennyire, hiszen sikeres pályakezdés után is lehetséges kényszerváltás a körülmények erőteljes megváltozása miatt, gondoljunk egy hirtelen megváltozott magánéleti helyzetre pl. a költözés mennyiben befolyásolja a munkahely elérését.

Amit azonban mindenképpen szükséges kiemelnünk, hogy a pályaszocializáció szakaszai – ha értelemezhetőek, – a befolyásoló személyek nyomán mindenképpen eltérést mutatnak, s megkülönböztethetőek, míg a kezdetekkor a család, szülő befolyása erős, addig később a kortárs csoport és tanárok hatása válik meghatározóvá, s ez a pályavitel folyamán a munkatársak, vezetők és kollégák irányába mozdul el jelentősen (Szilágyi, 1993).

A motiváció elméleti megközelítéseit tovább vizsgálva Szontagh (2020) különbséget tesz a hivatásmotiváció és a pályamotiváció között, míg a hivatásmotiváció szerint a nevelés-oktatás folyamatára személyes belső „elhívás”-ként tekintenek, addig a pályamotiváció a pedagóguspálya mint szakma választásához köthető. Az előbbi megjelenik az elköteleződésben a hivatás iránt, a közösségi és társadalmi szerepvállalásban, a munkakörhöz való köthetősége éppen ezért nem erős, hiszen, ha pl. a pozíció nem jelent vonzó munkakörülményt, önmagában nem segíti a pályára állást. Szontagh (2021) mindezt a racionalitáson túli elvárásként, azaz valamiféle transzcendenshez kötődőként határozza meg. A pályamotiváció ugyanakkor elsősorban az intézményes neveléshez-oktatáshoz, azaz a pedagógus szerephez kapcsolható.

A pályamotivációt az elméletek más szempontból is csoportosítják (Bacsa-Bán, 2019). Nemzetközi és hazai kutatásokból is ismert, hogy a pedagógus pálya választásának okai lehetnek külső (extrinzik) és belső (intrinzik) okok (Paksi és mtsai, 2015a.2015b). Amelyek tovább bonthatóak individuális okokra és a pedagógusi munkához/pályához köthető motivációkra. Az individuális belső motivációk

pl. az önmegvalósítás, a társadalmi hozzájárulás, a pedagógusi munka társadalmi szintű fontossága és a tudásátadás motivációja (Paksi és mtsai, 2015a, 2015b). De a szakirodalomban (Chrappán, 2012; Kocsis, 2002) oly sokat emlegetett motivációs elem a gyermekszeretet is. Míg az individuális, külső motivációk közül a szabadság és a szabadidő kiemelendők mint motivációs tényezők, csakúgy, mint a szakmai fejlődés lehetősége és az állásbiztonság (OECD, 2009; Kilinc-Watt-Richardson, 2012.) vagy az értelmiségi karrier építésének lehetőségei (Nagy, 1998; Hajdú, 2001; Jancsák, 2010), de a családdal, magánélettel való összeegyeztethetőség is mindenképpen ide sorolandók (Butt-MacKenzie-Manning, 2010). Munkához köthető külső motivációs elemek pl., mint a korábbi tanítással /tanulással kapcsolatos pozitív tapasztalatok, a vélt munkáltatói elvárások, a tantestületi légkör, a munkakörülmények. Ezeket mind a hazai (Chrappán, 2012; Kocsis, 2002; Varga 2010), mind a nemzetközi szakirodalom (Manuel-Hughes, 2006) említi.

Összességében a szakirodalom a pályán maradás és a pályaválasztás meghatározó tényezőinek az intrinzik motivációk meglétét hangsúlyozza. Azonban a 2013–2015 között végzett magyarországi pedagógus-vizsgálat (Paksi és mtsai 2015a, 2015b) azt állapította meg a pedagógus pályát elhagyókról, hogy az ő pályaválasztási döntésük leginkább 5 tényezőn alapult: a megfelelő képességeken; a gyermekek/kamaszok jövőjének alakításán; a velük való munka fontosságán, de a karrier belső értéke és a korábbi tanítási/tanulási tapasztalat is alakította pályaválasztási döntésüket.

3. Szakmai pedagógusok pályaszocializációja, pályamotivációja

A pedagógusképzés egészén belül a szakmaipedagógus-képzés sokszínű, sokféleségében azonban olyan közös jegyek vannak, amelyek különbözőségükben az egységet erősítik. Sokféle irányultsága, változatos képzési struktúrája ellenére önálló alrendszer (Fekete, 1985). A szakmaipedagógus-képzésben a szakmai tanári képzés és a szakoktatóképzés megőrizte a „szakmaiság” és a „tanárság” követelményének kettősségét, illetve a szakmai tudás elvárását mint a pedagógusi képesítés megszerzésének és a pedagógusi tevékenység gyakorlásának előfeltételét (Benedek–Molnár, 2015; Rádli, 2011). A szakmaipedagógus-képzés másik sajátossága, hogy a szakmai, diszciplináris felkészültség a tanári képesítéssel több szaktárgy képesítésére készíti fel. Mindez a szakmaipedagógus-képzés minden szintjén – a szakmai tanárképzésben csakúgy, mint a szakoktatók képzésében – jelen van, hiszen a képzés egésze a szakmastruktúrához illeszkedik, a szakképzést követi (Rádli, 2011).

Az azonos szakterületen belüli szakmaipedagógus-képzés – a bolognai modell nyomán, – jelenleg két ciklusban történik Magyarországon:

1. A közvetlen munkába állást segítő, alapvetően gyakorlatorientált ciklus, a bachelor szint (BSc/BA), mely 2007–2020 között a Műszaki szakoktató BSc szakot jelentette, 2021-től a Szakoktató BA szakot.

2. A fejlesztő-kutató feladatokra felkészítő, alapvetően elméletorientált ciklus, a master szint (MA) az okleveles mérnök-tanárok képzését testesíti meg (Bacsá-Bán, 2021).

E csoportok szakmai szocializációjának vizsgálatára, motívumainak feltárására nem, vagy csak néhány esetben került sor (Pais, 2001; Chrappán, 2012) az elmúlt időszakban, így vizsgálatunk e hiányterületre fókuszál.

4. A vizsgálat

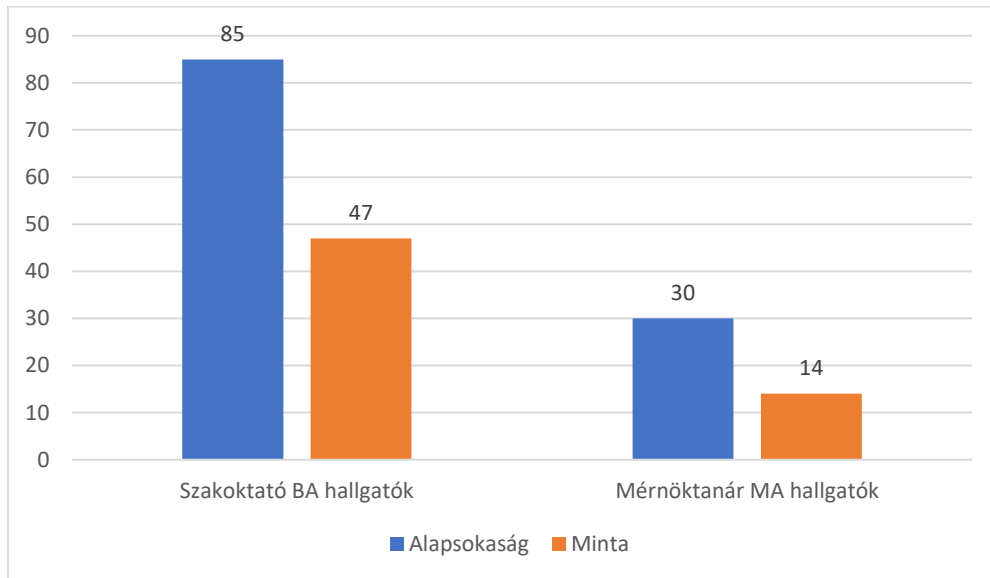
Vizsgálatunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az intézményünkben levelező tagozaton tanuló szakmaipedagógus-hallgatók hol tartanak pályaszocializációjukban, pályamotívumaik milyen jegyekkel bírnak, motivációjuk hogyan érhető tetten és segíthető, hogy eredményes szocializációjuk végbe menjen. Külön jelentősége van annak, hogy szakmai pedagógusképzésről beszélünk, ahová a hallgatók már meglévő szakmai ismeretek és motivációk birtokában lépnek, s „csupán” pedagógiai szocializációjuk vagy annak egy része a képzőintézmény feladata. Vajon e kettős teher hogyan hat a szakmaipedagógus-képzés hallgatóira? Hogyan ítélik meg azt, hogy milyen elvárásokat támasztanak a képzők a pedagógushallgatókkal szemben pályaaorientációjuk, a pályához elengedhetetlen képességeik, attitűdjeik, pályakészültségük, pályaalakalmasságuk vonatkozásában.

Vizsgálatunk nem hipotéziseket ellenőriz, hanem nyílt kutatói kérdésekre keresi a választ, amely egy hosszabb longitudinális vizsgálat alapjait rakja le.

A kérdőíves vizsgálatot a 2021/22-es tanév 2. félévében a Dunaújvárosi Egyetemen mérnök-tanár és szakoktató szakon hallgatók körében végeztük. A kérdőíves vizsgálat önkéntes módon került

kitöltésre, a minta véletlenszerűségét tekintve a szakmaipedagógus-képzésben hallgatói jogviszonnal rendelkezők vettek részt a megkérdezésben.

A mintába került mérnök tanár (14 fő, 47%) és szakoktató (47 fő, 55%) hallgatók a képzésben résztvevők közel 50%-át adják (1. ábra), ezért eredményeinkből levonható következtetéseink sztochasztikusnak tekinthetőek.

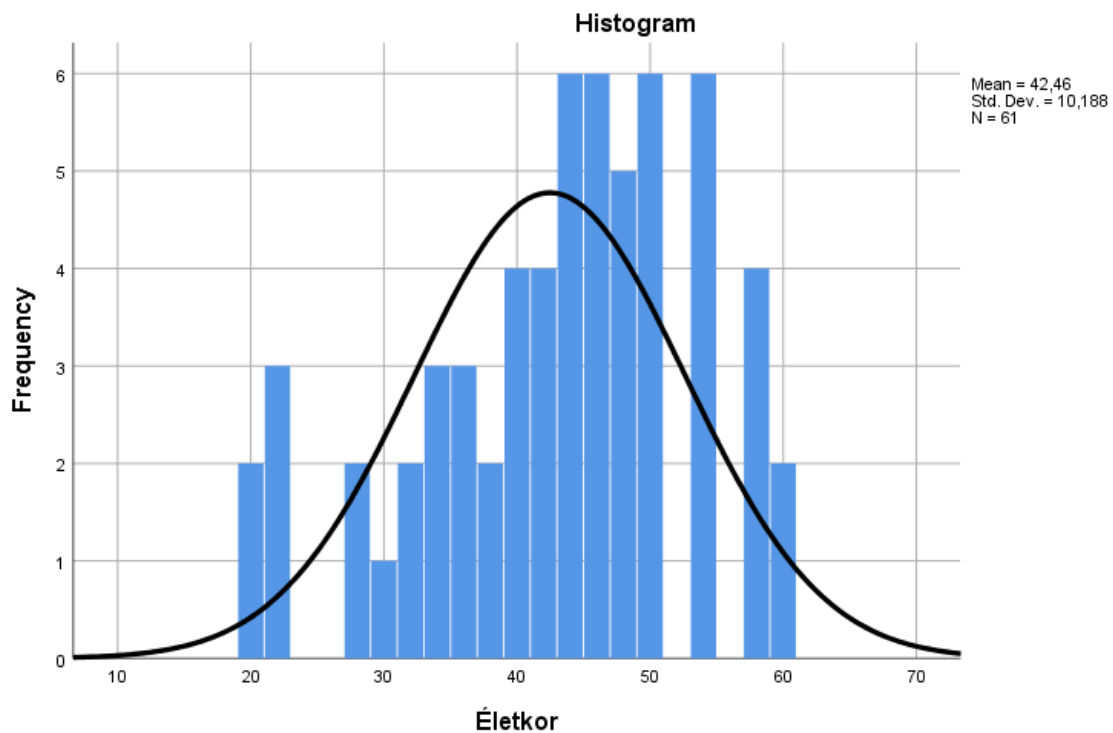


1. ábra: Az alapsokaság és a minta viszonya a szakok megoszlása szerint

5. Eredmények

5.1. A vizsgált minta jellemzői:

A válaszadók életkori megoszlását tekintve 20 és 60 közöttiek, zömmel a 40 életkornál csúcsosodva a normális eloszlást követik, átlagéletkoruk 42,46 év (2. ábra).



2. ábra: A válaszadók életkori megoszlása

A válaszadók 50,8%-a férfi, míg 49,2%-a nő; bár e terület a szakmaipedagógus-képzés zömmel férfiakkal uralt, ahogyan a szakképzés szakmai tárgyainak oktatása is a műszaki képzési területen, a szakoktató hallgatóink körében nagyszámú szolgálati és üzleti specializáción tanuló hallgatónk a terület jellegéből fakadóan nő.

5.2. Pedagógus pálya iránti motiváció - pedagógussá válni

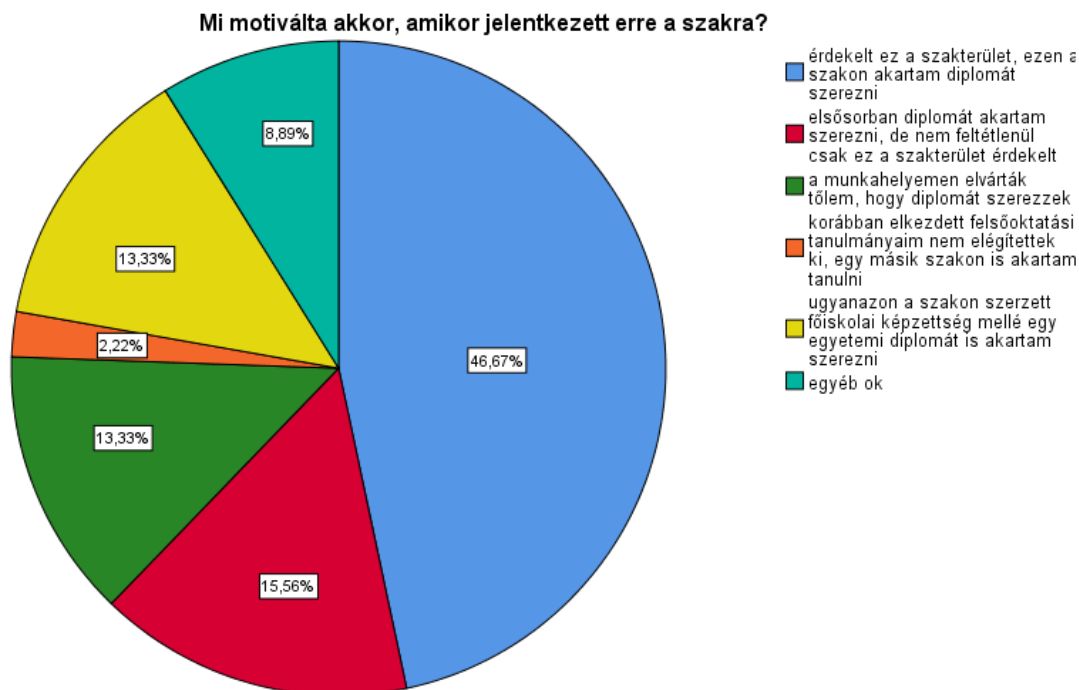
A kutatás fókuszába e terület állt, így elméleti ismereteink és kutatói kérdéseink során az a cél lebegett szemeink előtt, hogy minél inkább feltárjuk a pálya- és a hivatás iránti motivációkat, képet alkossunk egy olyan hallgatói csoportról, amely a pedagógus társadalom kicsi, ugyanakkor jól elkülöníthető és jellegzetes jegyekkel bíró csoportját jelenti: a szakképzésbe készülő oktatókat.

Elsőkérdésünk a témakörben az volt, hogy szeretnének-e pedagógusok lenni a megkérdezettek. 91,8%-uk igennel válaszolt, s mindössze 5 fő jelezte azt, hogy nem. Almintáinkban, azaz a szakok megoszlásában korrelációt véltünk felfedezni, amely szerint a mérnökstanárok között többen vannak azon hallgatók, akik nem szeretnének pedagógusok lenni, mint szakoktató képzésen tanuló kollégáik. Ennek okait kutatva ismert, hogy a mérnökstanár szak, mint mesterképzés, egy meglévő mérnöki diploma birtokában elvégezhető szak, amely diploma munkaerő-piaci értékét és konvertálhatóságát az elmúlt években többen igazoltuk, pályaelhagyó és munkaerőpiaci elszívó hatásait bizonyítottuk (Bacsa-Bán, 2021; Bacsa-Bán, 2019). Míg a szakoktató szak alapszakos képzés, amely a hallgatók szakmai ismereteire építve gyakorlati oktatáshoz szükséges pedagógiai-pszichológiai tudást nyújt.

A pedagóguspálya elutasításának okait tovább kutatva az elutasítók válaszaik között leginkább a felkészülés hiányát: „*egyelőre még nem, mert nem állok rá készen*”; valamint az alacsony bérezést találtuk. A pozitív válaszok között a 61 válasz közül 21-ben a *szeretem, szeretnék* szavak említésre kerültek, ami bizakodásra adhat okot; továbbá többen jelezték válaszukban, hogy már jelenleg is oktatnak diploma nélkül, de érzik annak szükségességét: „*a felnőttképzés és a pedagógia is különféle nehézségeket hordoz magában, amelyre szeretnék felkészülni*”, „*A tanulás problémáival szeretnék foglalkozni, megoldásokat találni, hogy a kamasz tanulók ezt az érzékeny és lehetőségekkel teli időszakot fel tudják használni a jövőjük építésére*”; családi hagyományok mellett az érdeklődés, a szakember-képzés fontossága, álmuk valóra váltása, gyerekekkel való foglalkozás szépsége, a tudás átadás, megszerzett ismereteik fontossága, kihívások is megjelentek, ahogyan egy elsőéves szakoktatónk mondatba öntötte: „*Fontos, hogy a jövő generációk minőségi oktatásban vegyenek részt. Ez adja meg egy Ország, Társadalom, jövőjét és életességét.*”.

Fontosnak tartottuk megismerni, hogy miért választottak olyan szakot, amely pedagóguspályára készíti fel őket. Válaszaik hasonlóan alakultak a pálya iránti motívumaik kérdéséhez, azaz a területen dolgoznak, végzettség nélkül és vagy valamilyen külső kényszer (pl. munkáltató) vagy belső indíttatásuk készíteti őket a szak elvégzésére. Családi hagyományaik miatt is választották néhányan a területet, érdeklődésük, szakmai iránti szeretetük, vonzalmuk, és vágyaik is voltak mozgatórugóik. Itt láthattuk azt, hogy esetükben nem lehet élesen és határozottan elkülöníteni a pályamotivációs és a hivatásmotivációs tényezőket. Felnőttképzés iránti érdeklődésüket többen egybecsengően megfogalmazták, ahogyan azt a vágyukat is, hogy szeretnének fejlődni, megtanulni a szakmai, módszertani fogásokat, vagy azokat az ismereteket, amelyekkel közel kerülhetnek a tanulókhöz: „*Véleményem szerint a pszichológus hibákat javít, a tanár utat mutat. A két szakma ugyanarra törekszik, csak más megközelítéssel.*”; „*A felnövekvő nemzedék egy nemzet jövőjének kulcsa.*”

A szakra való jelentkezés motívumait (3. ábra) keresve megállapítottuk, hogy alapvetően a szakterület iránti érdeklődés (46,67%) vonzotta ide a hallgatókat, a diplomaszerezési cél (15,6%) volt a következő indok, míg a munkahelyi elvárás és a saját motiváció nagyjából azonos módon inspirálta a szakon való tanulmányaikat. Ezen a ponton ismét vissza tudunk kanyarodni a pálya- és hivatásmotiváció témakörére, annak kevert megjelenésére a hallgatóink körében.



1. ábra:A szakra jelentkezés motívumai

Ebben a kérdésben jelentős eltérés mutatkozott a szakoktató és a mérnök tanár hallgatók között ($r=0,339$), amely szerint a szakoktató hallgatók elsősorban a szakterület iránti érdeklődés miatt szerettek volna ezen területen diplomát szerezni, míg mérnök tanár hallgatótársaik egy szakterület alapfokú képzettsége mellé kívántak mesterszintű végzettséget szerezni.

E témakört tekintve azt is megállapítottuk, hogy az érdeklődés vonzotta jobban azokat e szakra, szakmai területre, akiknek volt a családjában pedagógus, mint azokat, akiket munkahelyi elvárásaik, vagy korábbi megszerzett végzettségük motivált a szak elvégzésére. Hasonló eredményre jutottunk a korábbi tanítási tapasztalatot illetően, hiszen, azok, akik rendelkeztek előzetes tapasztalatokkal, motívumaikat tekintve is inkább érdeklődésük inspirálta a pálya választására.

Regresszió-elemzésünk során további kapcsolatot találtunk a motivációt tekintve nemcsak a szakok, hanem az életkor, a családi minta és a korábbi tanítási tapasztalat vonatkozásában is.

5.3. Családi minta, meghatározó személyiségek

Arra a kérdésre, hogy volt-e szűkebb családjukban pedagógus 54,1%-uk igennel válaszolt. Minden bizonnyal a családi minta számukra pozitív irányban formálta a pálya iránti motívumaikat. Ugyanakkor ez csak egy nem szignifikáns feltételezés, mert a pedagógusi pálya vágya és a család/rokonság példája között korrelációt nem találtunk vizsgálatunk során, csakúgy, mint saját pedagógiai tapasztalataik sem motiválták jelentősen pedagógussá válásukat.

Mindezek után érdekes volt azt megismerni, hogy a válaszadók hogyan érzik, volt-e olyan személyiség, aki meghatározó volt pályájuk alakításában. Mindössze 6 fő válaszolta azt, hogy nem volt ilyen, míg a megkérdezettek több mint fele konkrét személyt is meg tudott nevezni, aki vagy tanárai közül, vagy családjából (szülő, gyermek!), vagy munkahelyi légköréből (jellemzően vezetőik közül) valók voltak. Tulajdonságaikat tekintve e példaképet kimagasló többséggel a szakmai tudás, a felkészültség mellett a *kitartás, a motiválóképesség, következetesség jellemzi, határozott, mégis alázatos, humoros, segítőkész*, itt már azonban megjelent a *mentorálás és a mentor szerepe is, a tehetségeket gondozó pedagógusé, a képességekre figyelő, lojális személyisége is*.

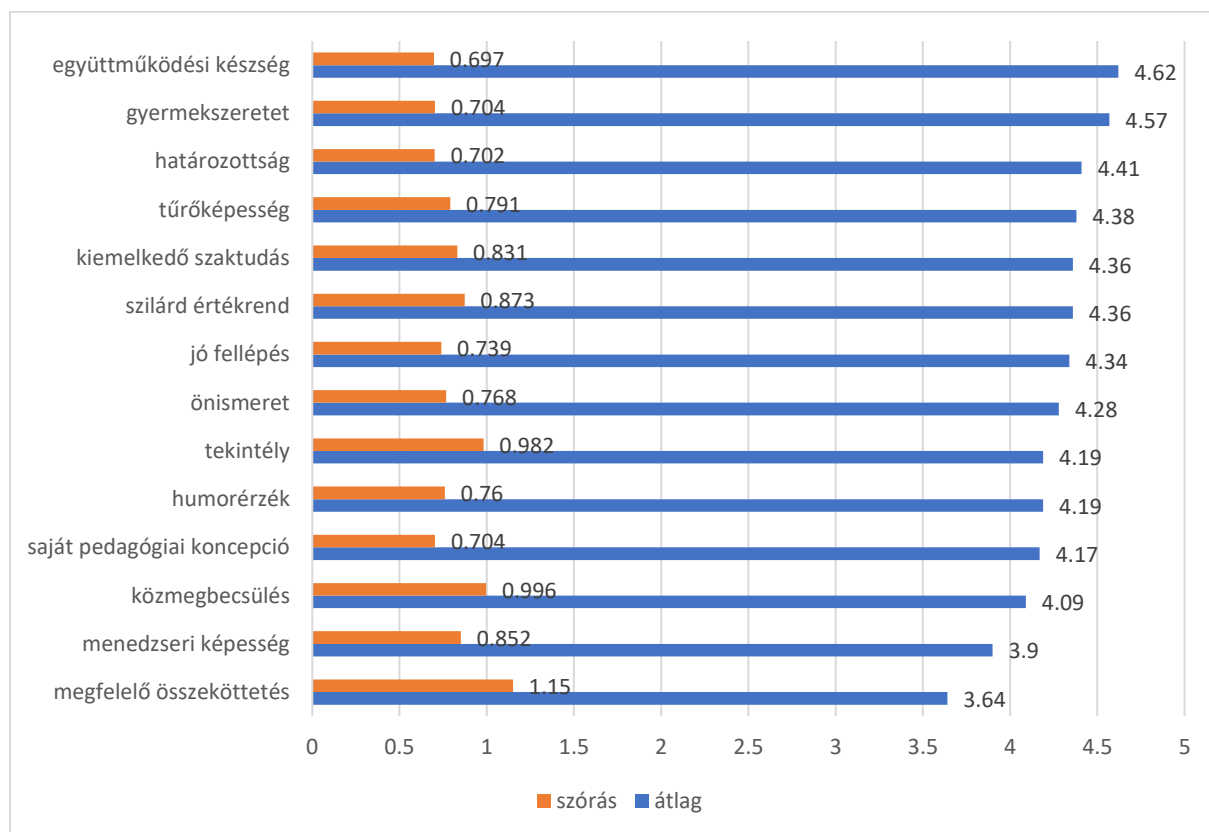
5.4. Oktatási tapasztalat

Tanítási tapasztalataikat tekintve a válaszadók 70,5%-a tanított valaha vagy tanít jelenleg is. Gyerekekkel való egyéb kapcsolatukat tekintve a bábis zitterkedést, edzői munkát, vállalati felnőttképzési feladatokat említették, s a korrepetálást, felzárkóztatást, tehetség gondozást, valamint

gyakorlati képzőből szakmai oktatóvá válást is többen jelezték, főként a szakoktató hallgatók közül; illetve néhányan gyermekeik nevelését is e körbe sorolták.

5.5. Az „idealizált” pedagógus

A következőkben (4. ábra) olyan pedagógusi tulajdonságokat értékeltünk egy 5 fokozatú skálán, azok fontosságát illetően, amelyet a pályamotivációs vizsgálatok többségében kiemelten kezelünk, annak érdekében, hogy ismeretet szerezzünk a hallgatók fejében élő pedagóguskép, az ideális vagy elvárt pedagógus személyét illetően.



2. ábra: Pedagógusi tulajdonságok megítélése fontosság alapján

Míg az egyes tulajdonságok között - átlagukat tekintve - alig mutatkozott eltérés, mégis összeállítható volt egy rangsor közöttük. A megkérdezett pedagógus-hallgatók egyetértettek abban, hogy az együttműködési készség és a gyermekszeretet mellett a határozottság, a tűrőképesség, kiemelkedő szaktudás egyaránt fontos, míg kevésbé értékesnek a megfelelő összeköttetést, a menedzseri képességet vagy a közmegebecsülést tekintették, de hasonlóan hátra került a saját pedagógiai koncepció, a humorérzék és a tekintély is.

A tulajdonságok közül kiemelve a saját pedagógiai koncepciót ismét összefüggést találtunk a szakjuk és a válaszaik között, hiszen szakoktató hallgatóink többsége fontosabbnak ítélte a saját pedagógiai koncepciót, mint mérnöktanár mesterszakosaink, ez abban a tekintetben meglepő, hogy míg a szakoktató hallgatók valamennyien a képzésük első szakaszában voltak, addig mérnöktanár hallgatóink már a végzéshez álltak közelebb, ugyanakkor a korábbi alapinformációkból azt is tudjuk, hogy többen közülük ugyan pedagógiai végzettség nélkül, de oktató, elsősorban gyakorlati oktatói tapasztalattal rendelkeznek.

Amikor a későbbiekben úgy hangzott el a kérdés, hogy a legfontosabb 3-at válasszák ki és a legkevésbé fontos hármat is jelöljék meg (1. táblázat), nagyon minimális eltérést tapasztaltunk válaszaikban az előző skálaértékekhez viszonyítva, azaz ellenőrizve válaszaikat, megerősítésre kerültek fenti pontszámaik.

1. táblázat: Legfontosabb és legkevésbé fontos tulajdonságok megítélése

	Tulajdonságok	Korábbi / átlag szerinti rangsor
Legfontosabb 1	Gyermekszeretet	↓2.
Legfontosabb 2	Határozottság	↓3.
Legfontosabb 3	Együttműködési készség	↑1.
...		
Legkevésbé fontos 3	Közmegebecsülés	=
Legkevésbé fontos 2	Menedzseri képesség	=
Legkevésbé fontos 1	Megfelelő összeköttetés	=

A kérdés lehetőséget adott arra, hogy válaszaikat faktoranalízisnek vessük alá, amelynek eredményeként 3 markáns faktor csoport rajzolódott ki (2. táblázat):

1. az első az együttműködési készséget, gyermekszeretetet, tűrőképességet, humorérzék, önismeretet, menedzseri képességeket, jó fellépést foglalja magába, s ezek együtteseként akár „az ideális pedagógus” -t testesíti meg, míg a
2. csoportba az „idealizált, tekintélyelvű” pedagógus tulajdonságai kerültek, mint közmegebecsülés, tekintély, megfelelő összeköttetés, szilárd értékrend, határozottság.
3. csoportot csupán 2 tulajdonság alapján képeztek a válaszadók a kiemelkedő szaktudás és a saját pedagógiai koncepció magasra értékelése mentén, ezt a csoportot „az öntudatos pedagógus” csoportjának nevezhetjük.

2. táblázat: A tulajdonságok főkomponens-elemzése

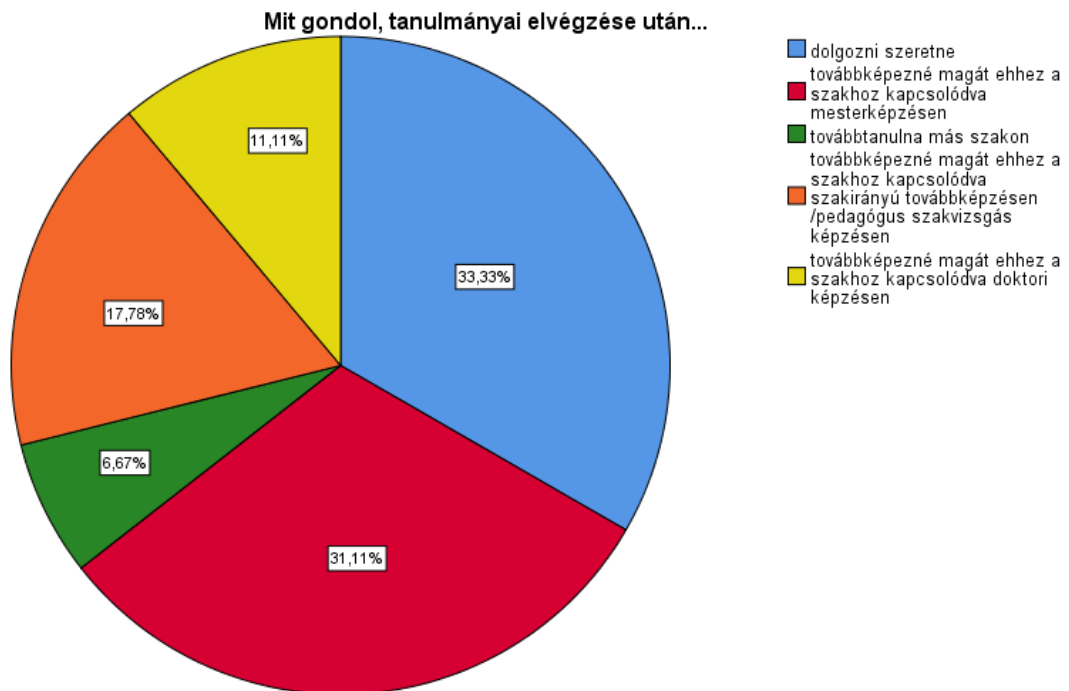
Rotated Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
együttműködési készség	,825		
gyermekszeretet	,707		
tűrőképesség	,676		
humorérzék	,655		
önismeret	,649		
menedzseri képesség	,585		
jó fellépés	,531		
közmegebecsülés		,790	
tekintély		,784	
megfelelő összeköttetés		,781	
szilárd értékrend		,606	
határozottság		,565	
kiemelkedő szaktudás			,822
saját pedagógiai koncepció			,809
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 5 iterations.			

Tanácsolná-e ma hozzátartozójának, vagy tanítványának, hogy pedagógus legyen? – kérdeztük szakmaipedagógus hallgatóinkat. A megkérdezettek 62,2%-a igen, míg 37,8%-uk nem tanácsolná azt. Indokaik között elsősorban az anyagi és társadalmi megebecsülés szempontjai szerepeltek elutasításként, de előfordult a pályára való alkalmasság kérdése, azaz nem mindenkinek való terület az oktatás-nevelés; hiányoznak a megfelelő feltételek oktatáspolitikai és infrastrukturális téren is, sok a stressz. Míg pozitív válaszuk volt a létbiztonság, az elhivatottság, hiányterületen való helytállás szükségességének érzése, tudásmegosztás, gyerekszeretet, időgazdálkodás, a képzőintézmény jó

képzése, felelősségteljeség és megjelent az adottság is: „Van végzős diákom, akinek már mondtam: ő pedagógus lesz. Szerintem ez egy tulajdonság.”

5.6. Jövőkép

Jövőre vonatkozó elképzeléseket tekintve (5. ábra), a megkeresett, pedagógusképzésben résztvevő hallgatóink úgy érzik, hogy a végzés után kb. 1/3-uk munkába állna, nagyjából hasonló arányban szeretnének mesterképzésen is továbbtanulni, de a továbbképzés nem mesterszakon is közel 1/3-ukat vonzaná. Azaz a hallgatók több mint fele közel 60%-a a továbbképzés, továbbtanulás mellett teszi le voksát, amely a pedagóguspálya tekintetében az élethosszig tartó tanulás melletti elköteleződést szépen mintázza.



3. ábra: Jövőre vonatkozó elképzelések

6. Összegzés

Vizsgálatunk végén elméleti kiindulópontunkra kell visszatérnünk, amely szerint „*pályamotiváció alatt azoknak a konkrét indítékoknak a halmazát értjük, melyek egy meghatározott pálya felé való orientálódást és a tartós helytállásra készítő tényezőket egyaránt magukban foglalják, lényegében a pályafejlődés első lépésének tekinthető*” (Holecz, 2015: 149).

A pedagógus kutatások (Halász, 2015) tapasztalatai azt mutatják szerte a világban, hogy a tanulói eredményességet leginkább pedagógusok munkájának minősége határozza meg. Ez pedig nem mástól függ, mint a pedagógusok szakmai elkötelezettségétől és az elégedettségüktől, amunkájukkal elégedett és a munkájuk iránt elkötelezett pedagógusok tehát sokkal eredményesebb oktató-nevelő munkát tudnak végezni, ezáltal a tanulóknál eredményesebb tanulást elérni, mint kevésbé elkötelezett és elégedett kollégáik.

Munkánk során a szakmai pedagógusok egy kis, de jelentős csoportjának pályamotivációját meghatározó tényezőit igyekeztünk feltárni, amely hozzájárulhat a pedagóguspálya vonzóbbá tételéhez és a pedagógusok pályán maradásának elemzésével, a pályaelhagyás nagy számának megelőzéséhez. Vizsgálatunk során információhoz jutottunk arról, milyen személyes tényezők határozzák meg a pedagógusmunka választását, a munkavégzéssel való elégedettséget, a minőségi munkavégzés iránti elkötelezettséget.

Vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók által megfogalmazott pedagógusokkal szembeni elvárások a képzési és kimeneteli követelményekkel összhangban vannak. Valamint megerősítésre került, hogy a pálya iránti motívumai pályaszocializációs szintjüknek, képzési helyzetüknek megfelelő. Önértékelésük fejlett, pályaképük reális. Míg korábban azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusjelöltekkel szemben megfogalmazott elvárások nagyon gyakran idealizáltak,

teljesíthetetlenek (Bugán, 1997). A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a folyamatban a képzőintézményeknek is kiemelt jelentősége, szerepe van, hiszen a hallgató nincs magára hagyva érzéseivel, kezdeti bizonytalanságával.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bacsa-Bán Anetta (2021): *Szakmai pedagógusok. Szakoktatók és mérnöktanárok a 21. század első évtizedeinek gyorsan változó világában*. DUE Press, Dunaújváros.
- Bacsa-Bán Anetta (2019a): A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pályaelhagyásának vizsgálata több dimenzióban I. *Opus et Educatio: Munka és Nevelés*, 6. 2. sz. 257–269. Forrás: <http://dx.doi.org/10.3311/ope.312>
- Bacsa-Bán Anetta (2019b): A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pályaelhagyásának vizsgálata több dimenzióban II.: Empirikus vizsgálat a szakmai pedagógusok körében. *Opus et Educatio: Munka és Nevelés*, 6. 3. sz. 351–371.
- Benedek András –Molnár György (2015): A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése, In: Horváth H. Attila; Jakab György (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről*: 3. kötet, OFI, Budapest, 97–105.
- Bíró Violetta (2018): *A pedagóguspálya hívása és kihívása*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.
- Bugán Antal (1997): Pedagógia, pszichológia és társadalom. In: *A pedagógus hivatás személyisége*. KLTE, Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Butt, Graham–MacKenzie, Lin–Manning, Russell (2010): Influences on British South Asian women's choice of teaching as a career: „You're either a career person or a family person; Teaching kind of fits in the middle”. *Educational Review*, 62. 1. sz. 69–83.
- Chrappán Magdolna (2012): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében. In: Garai Orsolya et al. (szerk.): *Friszdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest, 231–263.
- Dudás Margit (2000): A pályaszocializáció segítésének lehetőségei a tanárképzés kezdeti szakaszán. In: *Pedagógusképzés*. 2000. 1–2. sz. 84–99.
- Fekete József (1985): Mérnöktanár, műszaki tanár *Szakképzési Szemle*. 3. sz. 15–22.
- Fónai, M., Zolnai, E., Kiss, J. (2001): *A hallgatók munkaérték preferenciái*. Forrás: <https://docplayer.hu/44279590-Fonai-mihaly-zolnai-erika-kiss-janos-a-hallgatok-munkaertek-preferenciai.html> [2022. 08. 11.]
- Füzi Beatrix (2015): A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány: Oktatás kutatás innováció* 4: 39–57. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_38-56.pdf [2022. 08.11.]
- Györgyiné K., J., (2007): *Pályaismeret, pályaaorientáció*. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Hajdú Erzsébet (2001): A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 9. sz. 25–35. Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/hajdu-erzsebet-harmadik-evezred-első-neveloi-lesznek> [2022. 08. 11.]
- Halász Gábor (2015): *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok: a pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Hercz Mária (2015): *Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon*. Forrás: https://www.academia.edu/25554018/Hercz_M%C3%A1ria_2015_Pedag%C3%B3gus_hallg%C3%B3k_p%C3%A1lyaszocializ%C3%A1ci%C3%B3j%C3%A1nak_alakul%C3%A1sa_a_tan%C3%ADt%C3%A1si_gyakorlatokon [2022. 08. 11.]
- Hercz, M. (2016): *Narratívák, mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai (tematikus reflektív naplók elemzése)*. Forrás: https://www.academia.edu/30899796/Hercz_M_2016_Narrat%C3%ADv%C3%A1k_mint_a_pedag%C3%B3gusjel%C3%B6lte_k_szakmai_szocializ%C3%A1ci%C3%B3j%C3%A1nak_indik%C3%A1torai_tematikus_reflekt%C3%ADv_napl%C3%B3k_elemez%C3%A9se [2022. 08. 11.]
- Holecz, A. (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: Kispálné Horváth, M. (szerk.): *Tanulmányok a*

- pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely, 145–164. Forrás: http://publicatio.nyme.hu/547/1/Tanulmányok_a_pedagoguskepzes_21_szazadi_fejleszteseh_ez_Konferenciakotet.145_164_u.pdf [2022. 08. 11.]
- Hubermann, Michael (1992): 'Teacher Development and Instructional Mastery' In: Andy Hargreaves and Michael G. Fullan: *Understanding Teacher Development*. Cassell, London, 122–142.
- Jancsák Csaba (2010): Értékválság és értékváltás a tanárképzős hallgatók világában. In: Csíkos Csaba – Kinyó László (szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. 10. Országos Neveléstudományi Konferencia*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet–MTA Pedagógiai Bizottság, Szeged–Budapest.
- Kilinc, Ahmet–Watt, Helen, M. G.–Richardson, Paul W. (2012): Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40. 3. sz. 199–226.
- Kocsis Mihály (2002): *A tanárjelöltek véleménye a képzésről. A tudásalapú társadalom pedagógiája*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Manuel, Jackie–Hughes, John (2006): „It has always been my dream”: Exploring pre-service teachers’ motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10. 1. sz. 5–24.
- Nagy Mária (1998): A tanári pálya választása. *Educatio*, 3. sz. 527–542.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Párizs: OECD. Forrás: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> [2022. 08. 11.]
- Pais Ella Regina (2000): Pályaszocializáció a mérnöki diplomán innen és túl. PhD értekezés, Pécs.
- Paksi Borbála–Veroszta Zsuzsanna–Schmidt Andrea–Magi Anna–Vörös András–Endrődi-Kovács Viktória–Felvinczi Katalin (2015a): *Pedagógus – pálya – motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Paksi Borbála–Veroszta Zsuzsanna–Schmidt Andrea–Magi Anna–Vörös András–Felvinczi Katalin (2015b): *Pedagógus – pálya – motiváció. II.* Oktatási Hivatal, Budapest.
- Rádli Katalin (2011): Szakmai tanárképzés és oktatáspolitikai. In *Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő NFKK Füzetek 7.* Aula Kiadó, Budapest.
- Richardson, Paul W.–Watt, Helen M. G. (2006): Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34. 1. sz. 27–56.
- Rókusfalvy, Pál (1969): *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó István (1994): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szilágyi Klára (1993): *A tanácsadói elméletek*. GATE Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete, Gödöllő.
- Szilágyi, K. (1987) (szerk.): *Érték és munka. A munkához kapcsolódó értékek vizsgálatának tapasztalatai a felsőoktatásban*. Oktatókutatási Intézet, Budapest, 163–208.
- Szontagh, Pál (2021): Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei magyar tanítójelöltek körében. *Magiszter*, 19. 1. sz. 3–10.
- Szontagh Pál (2020): Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19. 3–4. sz. 29–57. Forrás: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02> [2022. 08. 11.]
- Varga, Szilvia (2010): *A McKinsey-jelentés*. Forrás: <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/oktatas/a-mckinseyjelentes> [2022. 08. 11.]

CAREER SOCIALIZATION AND CAREER MOTIVATION AS KEY FACTORS FOR TEACHERS TO STAY IN THE PROFESSION

Abstract

In addition to the declining number of teachers, their structural lack, and the process of leaving the field, it is essential to address the issue of remaining in the field. Staying on track is clearly reinforced by career socialization and career motivation. In our study presented in the lecture, we want to show where the vocational education and engineering teacher students participating in the vocational teacher training of the University of Dunaújváros are in their career socialization, how their career motives can be described, how their motivation can be promoted so that their socialization is successful. The

results of the study show that in the process of career socialization, educational institutions also have a special significance and role. We would also like to draw attention to the importance of this, the opportunities and the dangers inherent in it. In line with the theme of the conference, change the paradigm on the issue that effective career socialization depends on the training institution and does not depend solely on the student.

Keywords: *staying on the field, leaving the profession, vocational teachers, career motivation, career socialization*



BALOGH REGINA, SZABÓNÉ PONGRÁCZ PETRA

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán és Társadalomtudományi Kar,
Győr, Magyarország

reginabalogh02@gmail.com, pongracz.petra@sze.hu

CHANCES AND OPPORTUNITIES FOR SOCIAL INTEGRATION OF A MINORITY GROUP

Abstract

When examining an individual's social 'well-being' and integration, a number of factors can be identified that may make it difficult or hinder its success. One of these may be the fact of belonging to a minority group. The 'otherness' of people with speech impairments, cleft lip and cleft palate is also apparent in their external characteristics and can be the source of many stereotypes and prejudices. No large-scale, comprehensive research on their care, follow-up and mapping of the social context has yet been conducted in Hungary. We want to emphasise the importance of creating a fair society, with a theme in which we want to explore in the future an area of concern that highlights the strengths and possible weaknesses of the pedagogical, curative and health care sectors, highlighting the points where intervention may be necessary to make them work more effectively.

Keywords: *cleft lip and palate, social inclusion, equity*

1. Introduction

In this paper, we would like to share our thoughts on a planned research project, underlining the urgent need for it, its niche nature and its scientific merit from an interdisciplinary perspective. In this paper, we would like to emphasise the pedagogical and speech-language pathology approach, because we consider it important to start from our practical experience in order to gain a deeper understanding of the topic, and to present it as a basis for further research. In addition to the special education/logopedagogical aspect, however, we also consider it extremely important to approach the topic from the sociological point of view of education, which can open up a number of new issues that have received little attention in academic life to date. Nowadays, the subject is mainly studied from an anatomical, medical point of view, while the educational aspects and the social context are mostly unexplored. Therefore, our aim is to carry out a comprehensive, complex research that examines the "everyday life" of clients with cleft lip and palate from multiple perspectives, thus representing a multidisciplinary approach.

2. Speech and language therapy and speech impairment

Speech and language therapy is a very important part of the educational system and has been a service supporting education and training in Hungary for more than a century (Torda, 2015). The heterogeneity in symptoms, severity and age of the phenomena covered by speech and language disorders, as well as the diagnostic and therapeutic care issues related to these, are a constant challenge for one of the largest service systems in Hungarian special education, speech and language therapy. This system provides help to the affected persons in the framework of public education, both in an outpatient and in an institutional form (special speech therapy kindergarten/school) (Gerebenné et.al, 2012).

The development of speech requires an intact nervous system, perfectly developing speech organs, an excellent auditory system and an environment rich in verbal stimuli (Vinczéné et.al, 2013). If language acquisition, possession, knowledge and use, i.e. language competence itself, becomes

impaired, functions differently or inappropriately – i.e. differently from typical language users – this can result in a lifelong handicap (Fehérné, 2018).

Within the public education system, children with speech and language impairments occupy a somewhat special place, as the manifestation of their symptoms is often not as obvious as for a child with sensory, mobility or intellectual disabilities. Braun (2002) defines speech impairment as 'a primarily organic or psychological disorder of extensive, severe and long-lasting individual language impairment, which is also of pedagogical/logopedic relevance, if the intervention is provided within the educational framework of education' (Braun, 2002 in: Gereben et al., 2012: 9).

Speech impairment cannot be seen as a 'stand-alone' problem area, as it affects the process of thinking and cognition, and thus the level of intellectual development (Jenei, 2009). The quality of care, taking into account individual needs, is key not only for individual well-being but also for social integration.

3. Cleft lip and palate

In the remainder of this article, we will focus on the specific area of speech impairment that is the focus of the planned research. Cleft lip and cleft palate is associated with the early stages of embryonic development (weeks 5 to 9), when the so-called lip and palate clefts do not fuse. Medical-genetic research suggests a multifactorial model, which means that several factors and their interactions may be involved in its development, above all heredity and toxic harm to the foetus in the prenatal period (Kivovics, 2019).

In Hungary, the incidence is 2.02 %, i.e. 1 in every 500 live-born babies, which means that approximately 300-320 newborns are affected each year (Hirschberg, 2004 in: Csák, 2007). In Hungarian colloquial language, the terms "rabbit mouth" and "cleft palate" are still used to describe clefts. Cleft lip and palate and insufficient function of the soft palate affect many areas indirectly. These areas include hearing, feeding, swallowing, but before all this, speech development is affected. It is most often characterised by delayed speech development, nasal tone, and defective articulation, which together lead to difficulty in comprehension (Vörös, 2006).

The term rhinophonia is used to describe a speech disorder resulting from cleft lip and palate. All forms of rhinophonia are pathological. The most common diagnostic category of congenital cause is facial clefting of various types and extent, i.e. developmental abnormalities of the lips and palate, which is the subject of this research.

Mapping the mental health of the affected individuals can be a crucial area, but identifying the associated psychosocial factors can be challenging. One reason for this may be that participation in this type of research requires a high degree of self-reflection, making it difficult for people to open up about personal experiences and negative experiences. Self-perception, on the other hand, plays a key role in influencing an individual's self-evaluation and psychological adjustment (Hunt et al, 2005).

So it can be seen that the care of children with cleft palate requires an organised, multidisciplinary and close team approach from the moment of birth. The actors involved include the public education system (pedagogical service, specialised service, child health centre), the health care system (hospital, specialist clinic, paediatrician, network of defenders), interdisciplinary professionals (surgeon, orthodontist, ENT specialist, audiologist, phoniatrist, speech therapist, paediatrician, geneticist, family doctor, defender, coordinator) and the parent (Fehérné, Kas, and Pintye, 2018: 19). It is clear that the need for coordinated cooperation in this field can present many difficulties and problem areas.

3. Barriers and supports to successful social inclusion. Inclusion.

Social acceptance often depends on physical appearance. The correlations between socially accepted physical beauty and social "thriving" can create frustration-laden situations that sharply predict the difficulties of social inclusion for individuals with cleft lip and cleft palate (Hunt et al, 2005). Examining the inclusion of children with cleft lip and cleft palate is an important focus of this research. And education is one of the most important areas for mainstreaming inclusion in society. And in discussing the quest for equality in education, the school mechanisms in which inequalities are rooted cannot be ignored. These are most evident in the form of latent selection mechanisms (Varga, 2015).

Children with cleft lip and palate are most likely to participate in education in integrated settings. However, this alone does not ensure equal access. Inclusive school environments can only be considered if they are complemented by equitable services (Figure 1.).

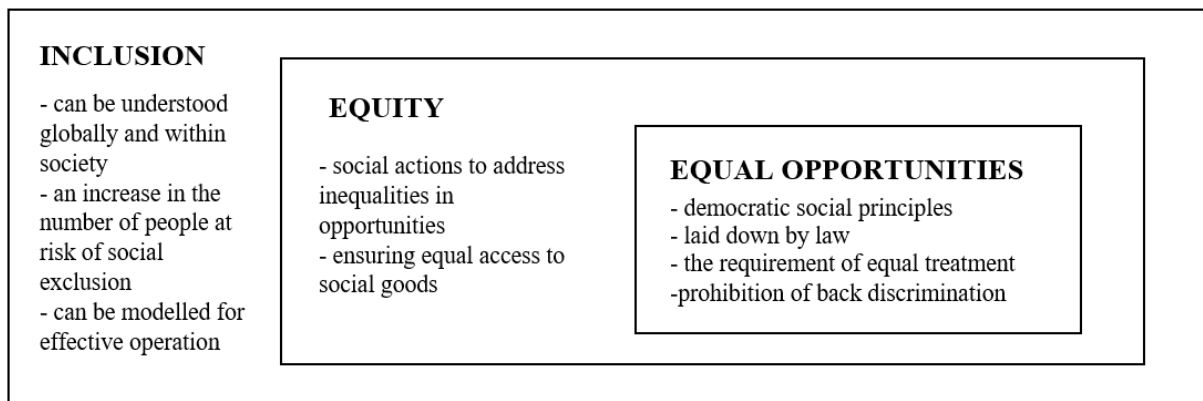


Figure 1.: *The context of inklusion (Varga, 2015).*

As children/students with cleft lip and palate may be affected in several areas of ability (speech, hearing, attention, cognitive skills) and are at risk of exclusion due to their impairment, creating an inclusive educational environment for them can be of paramount importance. "The basic principle of inclusive education is that pupils participate in education according to their own abilities, and it is the duty of the school to accept all pupils in this way" (Armstrong 2001, in: Varga, 2015: 50).

By constantly monitoring the special needs of the pupils concerned, using the right methods and tools in the right environment, possible exclusion can be avoided. The degree of 'preparedness' of majority teachers and the school environment, and the implementation of measures to address inequality, are fundamental to the extent to which we can talk about mutual inclusion for pupils with speech impairments (Varga, 2015).

Since education is seen as the main channel of mobility, the events of the years spent there are of particular importance for the later stages of the life course. It is undeniable that peer interactions play an important role in a child's life, and physical attractiveness has been shown to play a significant role in building the network of relationships that underpin these interactions. Research by De Sousa, Devare and Ghanshani (2009) has also confirmed that children with facial disorder are more likely to have reduced self-confidence, mostly due to the trauma, teasing and abuse they have experienced.

However, in addition to peers, a child's self-perception is also influenced by parents. Parents of children with clefts may often be more permissive and tolerant of their child's potentially inappropriate behaviour, and more likely to indulge their child in over-indulgent behaviour. However, the child may still experience this as negative discrimination, as it may make them feel different from the majority, and their feelings and thoughts about their physical appearance may constantly shape their attitudes towards their body image.

The results of the above-mentioned research suggest that a high percentage of children with cleft lip and palate underperform in various aspects of life, but there is no direct evidence that their disability has a real impact on their behaviour. Although the occurrence of psychosocial problems due to handicaps is likely, the ability to cope and integrate successfully in life is the result of a combination of many factors.

Through the presentation of resilient life paths, it is also important to shed light on the factors that, in the face of difficulties, have served successful social well-being and integration. -

By constantly monitoring the special needs of the pupils concerned, using the right methods and tools in the right environment, possible exclusion can be avoided (Figure 2.).

Problem: The kid	Problem: The school
Different from others	Not prepared to deal with differences
They have special needs	Lack of teaching tools and methodology
Not reacting, not learning	Not react, does not teach
The child is excluded from school	An inaccessible environment excludes children from school

Figure 2.: *Inclusion-focused approach to education. (UNESCO 2005:27; in Varga, 2015)*

4. Relevance of the research

As speech and language therapists, we very often find that caring for children with speech disorders is very difficult and involves many problem areas. Unfortunately, there is a shortage of professionals and the number of speech/language therapy/pedagogy cases is increasing every year. Specialist Educational Services are very overloaded and in pre-school care there are many five year old children diagnosed with speech defects.

In Hungary, free speech therapy is provided from the age of five, starting earlier (at three) only in very justified cases (e.g. delayed speech development). In itinerant speech therapy, professionals mainly provide articulation (pausing) therapy. Therapy for speech fluency disorders (stuttering/stuttering), dysphonia (hoarse voice) and nasal speech is carried out in the Speech and Language Clinic.

In Győr, where we live, this means that although the sessions are free of charge, parents have to arrange for their child to be transported to the clinic during the morning hours on weekdays. In many cases, this makes it impossible for families to provide their child with regular free speech therapy.

And in our experience, newly qualified speech and language therapists are reluctant to take on the more "complex" cases because, although they could do so on the basis of their diploma, they do not feel competent in the field of organic/central speech disorders.

We believe that, despite the fact that the incidence of articulation disorders is much higher than that of organic speech disorders, the latter group should be given equal emphasis. It is primarily the difficulties outlined here, from a pedagogical point of view, which draw attention to other areas of care and to the examination of individual life paths.

4.1. Research questions, hypotheses

Having outlined the theoretical and practical problem areas above, the research questions are therefore:

1. What is the prevalence of cleft lip and palate in children in our country? What are the main questions of the oral and maxillofacial syndrome and what are the main trends in the past years?
2. What social factors play a role in the school life of children with cleft lip and palate? Is their integrated education in an inclusive environment?
3. To what extent and in which areas does socio-economic status affect the life paths and opportunities of young people with cleft lip and palate?
4. Does the possibility and the fact of greater access to medical and educational services have a positive impact on the current and future (adult) quality of life of young people?
5. How effective is the cooperation between professionals in the provision of care? What do professionals in different fields see as the difficulties and what would they suggest as solutions?
6. Do mainstream teachers hear about children with special educational needs and speech impairments in their training and do they have enough information to promote their inclusion?
7. What courses are speech and language therapy students taking to learn about nasal phonation and methods of care for people with cleft lip and palate? What are the differences between training institutions in this area?

8. How prepared are graduates in speech and language therapy to care for children with cleft lip and palate (nasalization)? How can they implement the methods they have learned in their development?
9. What are the possible reasons why not all professionals provide therapy for speech disorders of organic origin?

After outlining my research questions, my initial hypotheses are as follows:

1. It is hypothesised that children with cleft lip and palate will face a number of barriers at different stages of their life course that will make their social integration more difficult.
2. We hypothesise that the socio-economic status of the families of children with cleft lip and palate draws significant differences in life course pathways, similar to those of the majority of pupils.
3. We believe that majority teachers do not receive enough information during their studies to promote the inclusion of children with special educational needs, including speech impairments.
4. We believe that the majority of newly qualified speech and language therapists have a fear of providing care for organic speech disorders.

4.2. Research methods

In addition to quantitative methods, qualitative methods will also be needed in the research to understand the whys (Szabolcs, 2001). It will be important to study the most recent figures, as statistical data can help to build a conceptual framework (Kontra, 2011). They can be considered as an objective source whose primary purpose is to obtain a realistic picture and real information about the main subject of the research (Kőfalvi, 2020). For this purpose, it will be necessary to visit Hungarian health "cleft care" sites, where different databases on the children served are available. In addition, studying the "Health, Accident" subsection of the National Statistical Office is also essential for collecting data on cleft lip and palate. The analysis of basic documents of health and educational institutions will also provide us with data. In order to reach the largest possible number of persons and professionals concerned nationwide, it will also be necessary to develop an online questionnaire, which will be complemented by semi-structured oral interviews. It would be interesting to carry out several case studies with relevant people from different social situations. We would like to present in a descriptive, exploratory, interpretive case study the life story of a young adult born with cleft lip and palate. Another exciting area for the realisation of this research could be the presentation of inclusive education processes from the perspective of learners with speech impairments.

5. Summary

In our research, we would like to get an idea of the recent statistics on the number of children with cleft lip and cleft palate, their care, the problem areas, their position in the education system, their aftercare and their social integration. The aim of the research is therefore to examine the difficulties and social integration of children with cleft lip and palate in relation to the socialisation of their social environment, with particular emphasis on the field of education.

The concept of disability has undergone many changes over the last decades. The medical model has been replaced by the social model and its new approach, which now understands disability in the context of the individual and society. It also focuses attention on the social processes that can weaken the participation of people with disabilities in society (Koller, 2020).

In our planned research, the "voice" of the persons concerned will also play a particularly important role, since the difficulties and obstacles that emerge during the mapping of the life path of the target group cannot be examined in themselves. The individual's frame of reference can often nuance or even modify the emerging picture, helping a deeper understanding of the picture drawn by objective factors (Szabóné, 2021). Thus, it cannot be ignored that emerging risk factors can also become protective, as they teach coping in the context of possible negative life events and in different stress situations (Solymosi, 2017; in Szabóné 2021). We hope that our research, by focusing on the problem areas that are at the bottom of the agenda, can contribute to raising awareness, finding solutions, broadening the flow of information, reducing prejudice and shaping the social environment, and can contribute greatly to achieving a more inclusive and equitable society.

BIBLIOGRAPHY

- Csák Szilvia (2007): Az archasadékos gyermeket nevelő szülők és a problémái. Szakdolgozat.
- De Sousa, A., Devare, S., and Ghanshani, J. (2009): Psychological issues in cleft lip and cleft palate. *Journal of Indian Association of Pediatric Surgeons*. 14 (2), 55–58.
- Dr. Kivovics Péter (2019): *Ajak- és szájpadhasadékos betegek protetikai rehabilitációja*. Semmelweis Egyetem Fogorvostudományi Kar.
- Dr. Kontra József, Phd (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem. Forrás: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/kontra_jozsef/index.html [2022.04.19.]
- Fehérné Kovács Zs., Kas B., Sósne Pintye M. (2018): *Szemponatok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez*. Forrás: http://real.mtak.hu/85740/1/Feh%C3%A9rn%C3%A9_Kas_Pintye_2018.pdf [2022.04.10.]
- Gereben Fné, Fehérné Kovács Zs., Kas B., Mészáros A. (2012): *Beszéd- és nyelvi zavart mutató(beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Hunt, O., Burden, D., Hepper, P., and Johnston, C. (2005): The psychosocial effects of cleft lip and palate: a systematic review. *European Journal of Orthodontics*, 27., 274–285.
- Jenei Andrea (2009): *Ajánlások beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés, szövegalkotás*. Sulinova, Budapest.
- Koller Inez Zsófia (2020): Fogyatékosággal élni egy igazságos társadalomban. *Tudásmenedzsment* 21. sz. 41–48. Forrás: <http://epa.oszk.hu/02700/02750/00052/pdf/> [2022.04.27.]
- Kőfalvi Tamás (2020): *Statistikai források a történelemoktatásban*. Forrás: <http://eta.bibl.u-szeged.hu/4872/> [2022.05.20.]
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabóné Pongrácz Petra (2021): Szegregált oktatáson át vezető életutak. In: Makkos A., Kecskés P., Boldizsár Boglárka: „A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés”. XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia Tanulmánykötete. SZE-AK, Győr.
- Torda Ágnes (2015): *A logopédiai ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Vinczéné Bíró E., Montághné Reiner N., Montágh I. (2013): *Gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Honlap Kiadó, Budapest.
- Vörös Krisztina (2006): „Mosolyogj bátran!” *Útmutató az ajak- és szájpadhasadékos gyermekek kezeléséhez*. A Heim Pál Gyermekkórház Fejlesztéséért Alapítvány és a „Mosolyogj bátran!” Egyesület kiadványa, Budapest.



BLATT PÉTERNÉ

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészstudományi Kar – Oktatás és Társadalom Neveléstudományi
Doktori Iskola, Pécs, Magyarország
blatt.barbara@szentmor.hu

Mentor: PhD, habil Bálint Ágnes

A RENDSZERES SPORTTEVÉKENYSÉG HATÁSA A KAMASZOK KAPCSOLATI HÁLÓJÁRA

Összefoglaló

A kapcsolathálózat nagysága az egyén társadalmi tőkéről ad felvilágosítást. A fogalmat az 1980-as években elsőként Bourdieu majd Coleman határozta meg. Az utóbbi munkásságának köszönhetően a társadalmi tőke önálló társadalomtudományi elméletté vált. Vajon milyen hatással van a diákok kapcsolati hálójának alakulására a rendszeres sporttevékenység?

A téma különösen aktuális most, a COVID-19 világjárvány miatt, amikor a személyes kommunikációs lehetőségek jelentős mértékben lecsökkentek, s sok esetben a kapcsolatok átalakulásához vezettek.

A vírushelyzet az iskoláskorú gyerekeket is nagyon kedvezőtlenül érintette. A diákok hosszú hónapokat töltöttek elszigetelten társaiktól. Az iskolák többször is online oktatásra tértek át, a mozgásközpontok, edzőtermek bezártak, s csupán az igazolt sportolók vehették igénybe szolgáltatásaikat. Sok esetben az ő mozgásuknak a vírustól való félelem szabott gátat.

Tanulmányom célja a sportoló és nem sportoló kamaszok kapcsolati hálójának összehasonlítása s az azok közötti különbségek feltárása volt.

Kulcsszavak: *kapcsolati háló, sportolás, karantén*

1. Bevezetés

Hazai és nemzetközi mérési eredmények is bizonyítják, hogy 17-18 éves kortól a nem sportoló fiatalok fizikai teljesítménye csökken, testi kondíciójuk és mozgásos eszköztudásuk romlik. Mindezek magukkal vonják a szellemi teljesítmények hanyatlását is (Gergely, 2002). A kevesebb mozgás következtében kevesebb energiát égetünk el, miközben a kényelmesebb, ám de egészségtelen táplálkozási szokások következtében egyre több kalóriát viszünk be (Kovács, 2012). A gyerekek egyre növekvő inaktivitása a világ számos országában jelent problémát, pedig számos tanulmány bizonyítja, hogy ez a fajta életmód hatással van jövőbeni egészségi állapotukra és életvitelükre is (Karsai és mtsai, 2013).

Ezen negatív hatások ellensúlyozásának egyik lehetséges eszköze a rendszeres testmozgás, amely jelentős szerepet játszik a testsúlyszabályozásban is. A mennyiségileg és minőségileg is elegendő testmozgás nélkülözhetetlen a gyerekek egészséges testi és lelki fejlődéséhez.

Ezen kívül a sport pozitív hatással van még számos személyiségjegy kialakulására, és a társas kapcsolatokra is. „A sport minden formája, célkitűzése személyiségfejlesztő hatású, direkt módon felhasználható a személyiség tudatos fejlesztésére” (Biróné, 1983: 62).

Mint látható, számos kutatás foglalkozik a sportolás különböző hatásaival, de mind nemzetközi, mind hazai téren kevés olyan tanulmánnyal találkoztam, amely a sport és a kapcsolati háló közötti összefüggéseket vizsgálta.

1.1 A téma aktualitása, problémafelvetés

A téma különösen aktuális most, a COVID-19 világjárvány miatt, amikor a személyes kommunikációs lehetőségek jelentős mértékben lecsökkentek, s sok esetben a kapcsolatok átalakulásához vezettek.

A vírushelyzet az iskoláskorú gyerekeket is nagyon kedvezőtlenül érintette. A diákok hosszú hónapokat töltöttek elszigetelten társaiktól. Az iskolák többször is online oktatásra tértek át, a mozgásközpontok, edzőtermek bezártak, s csupán az igazolt sportolók vehették igénybe szolgáltatásaikat. Sok esetben az ő mozgásuknak a vírustól való félelem szabott gátat.

A rendszeres fizikai aktivitás köztudottan kedvező hatással van az általános egészségi állapotra, ugyanakkor csökkenti a szorongást, s jelentősen hozzájárul a kedvező pszichés állapot fenntartásához is. Ezért is nagyon fontos, hogy a mozgást, mint protektív faktort beépítsék a gyerekek a mindennapjaikba, megelőzve ezáltal a mentális problémák kialakulásának lehetőségét, amelynek a valószínűsége a karantén helyzetben még fokozottabban előtérbe került (Morvay-Sey és mtsai, 2020).

1.2 Problémafelvetés

A sportegyesületek, a sportolói közösségek kiváló színterei a társadalmi tőke kiépítésének és ápolásának is. A versenyeknek köszönhetően a sportolók sok helyen járnak, sok embert megismernek, életre szóló barátságokat köthetnek, egyszóval nagyon sok élményt gyűjthetnek be már gyermekkorukban. A járvány következtében azonban ez a területet igen hátrányos helyzetbe került.

„A kapcsolathálózat (network): nem más, mint a szereplők (ego(s), alter(s)) és a közöttük lévő kötések (ties) összessége” (Huszti, 2015a: 14). A kapcsolathálózat nagysága az egyén társadalmi tőkéről ad felvilágosítást. A fogalmat az 1980-as években elsőként Bourdieu, majd Coleman határozta meg. Az utóbbi munkásságának köszönhetően a társadalmi tőke önálló társadalomtudományi elméletté vált.

A társadalmi kapcsolatok nagyon fontos részét képezik az egyén életének. Jótékony hatással vannak a mentális egészségre és a szubjektív jóllétre, de a társadalmi integráció és a mindennapi boldogulás szempontjából is nélkülözhetetlenek. A jól működő kapcsolati hálóról tehát elmondhatjuk, hogy egyrészt forrása a jóllétnek, másrészt viszont kapcsolatban áll a jólléttel is (Vastag és Huszár, 2008). A kapcsolattartás formális és informális struktúráiban a leggazdagabb tőkeforrás a kapcsolatháló kohéziója, amikor az egyén barátai egymással is kapcsolatban vannak. Ebben a struktúrában mindaz elérhetővé válik az egyén számára, ami egyénileg nem szerezhető meg, de ha az illető kilép a struktúrából, kárt okozhat magának és a többieknek is (Pusztai, 2015).

Azok az emberek, akiknek sok erős kötésű kapcsolatuk van, vagyis sűrű, de homogén kapcsolati hálóval rendelkeznek, gyakrabban vannak kitéve az izolálódás veszélyének, mint azok, akiknek több gyenge kapcsolatuk van. Az ő kapcsolati hálójukban ugyanis szélesebb körben tud áramolni az információ, így könnyebben érnek el különböző erőforrásokat és jobban tudnak a társadalomba integrálódni (Huszti, 2015b). Ugyanakkor Coleman szerint pont, hogy a zárt, erős kötéseken alapuló kapcsolathálózati forma (closure) az, amely a legelőnyösebb a társadalmi tőke termelés szempontjából (Pusztai, 2015).

2. Empirikus kutatás

2.1 Célkitűzés, hipotézisek

Jelen kutatásom célja annak feltárása volt, hogy van-e különbség, s ha igen, akkor milyen jellegű a sportoló és nem sportoló diákok társas kapcsolati hálója között. Ezek alapján két hipotézist fogalmaztam meg.

H1: Az aktívan sportoló gyerekek társas kapcsolatai extenzívebbek, mint nem sportoló társaiké.

H2: Az aktívan sportoló gyerekek társas kapcsolatai intenzívebbek is, mint a nem sportolóké.

2.2 A vizsgálati minta

A sportolást számos tényező befolyásolja. Ezek közé tartoznak az egyén pszichológiai és biológiai adottságai, a sporttal kapcsolatos attitűdjei, lakóhelye, gazdasági adottságai és társadalmi státusza is (Földesiné, Gál és Dóczy, 2010). Balogh (2015) vizsgálati eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a pszichoszociális fejlődés tekintetében a 13-14 éves kor választóvonalnak minősül. A

fizikai aktivitás szintje ugyanis ettől az életkortól kezdve folyamatosan csökkenni kezd. Ugyanakkor a kölcsönös támogatást kínáló kortárs hálózatok jelentősége is a serdülőkorban éri el a csúcspontját (Heim és Brettschneider, 2002). Ezen megfontolások alapján a populációból vett mintámban kizárólag nagyvárosban (Pécsett) 6–7. osztályosok kaptak helyet, kizárva ezáltal a különböző méretű és elhelyezkedésű települések sportolási lehetőségeiből fakadó értelmezési deviációt.

Az adatfelvétel során nem valószínűségi, azon belül részben elméleti, részben hozzáférési mintavételi eljárást alkalmaztam (Szokolszky, 2004). Igyekeztem az érvényességi kritériumoknak megfelelő mintával dolgozni, ezért az iskolák kiválasztása során is a sokszínűsége törekedtem (külvárosi, belvárosi, egyházi és állami fenntartású iskolák egyaránt szerepelnek a vizsgálatban – hozzáférési minta).

2.3 A kutatás folyamata és eszközei

Vizsgálatomat kvantitatív kutatási módszerrel, azon belül standard kérdőíves vizsgálattal folytattam le. Választásom azért esett erre az eljárásra, mert egyrészt ezzel nagyobb elemszámú minta megkérdezése lehetséges viszonylag rövid idő alatt, másrészt, mert a járvány időszakában (amelyre a vizsgálat lefolytatása esett) ez volt a legkivitelezhetőbb módszer. Saját szerkesztésű kérdőívet használtam, melyeket személyesen juttattam el az iskolákba, ahol a vírushelyzet miatt kollégáim felügyelték azok kitöltését. A válaszadás önkéntes alapon és név nélkül történt. A kérdőív jórészt zárt kérdéseket tartalmazott, melyek feldolgozása az SPSS 26 statisztikai program segítségével történt. A kapott adatok értelmezésekor szignifikánsnak minden esetben a $p < 0,05$ tekintettem.

2.4 A vizsgálat korlátai

Az alábbiakban a kérdőívben használt fogalmakkal kapcsolatos megfontolásokat veszem sorra. A barát fogalmát nehéz meghatározni. Én a vizsgálatom során nem definiáltam a szó jelentését, azt fogadtam el, akit a megkérdezettek saját maguk annak tartottak.

Sportolónak a legalább 2-3 éve, hetente legalább 3 alkalommal, egyesületi vagy egyéb szervezett keretek között sportoló diákokat tekintetem, függetlenül attól, hogy az adott idő alatt váltottak-e sportágat vagy egyesületet. Életkorukból kifolyólag a vizsgálat résztvevőinek nagy része amatőr sportoló, bár kis számban vannak köztük igazoltak is.

A *kapcsolati háló intenzitása* alatt a kapcsolattartás mélységét és gyakoriságát, *extenzitása* alatt pedig a kapcsolatok kiterjedtségét (barátok számát) értem.

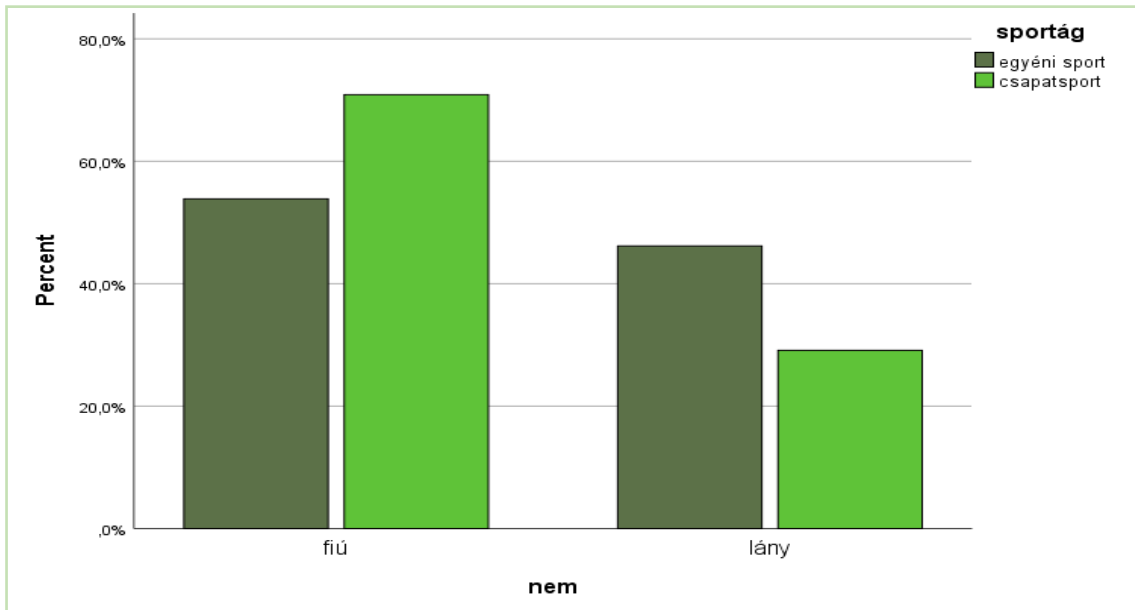
2.5 Az eredmények bemutatása

Az első két kérdéssel, valamint a nem és az életkor megadásával a vizsgálati minta alapadatait szerettem volna feltérképezni. Összesen 220 tanulótól kaptam vissza értékelhető kérdőívet. A kitöltők átlagéletkora 12,63 év volt.

A következő táblázatból azt is kiolvashatjuk, hogy a sportág szempontjából a nemi hovatartozás szignifikáns ($p < 0,05$) eltérést eredményezett. Jól láthatjuk, hogy a lányok inkább az egyéni sportokat preferálják, s kétharmaduk egyéni sportágat űz.

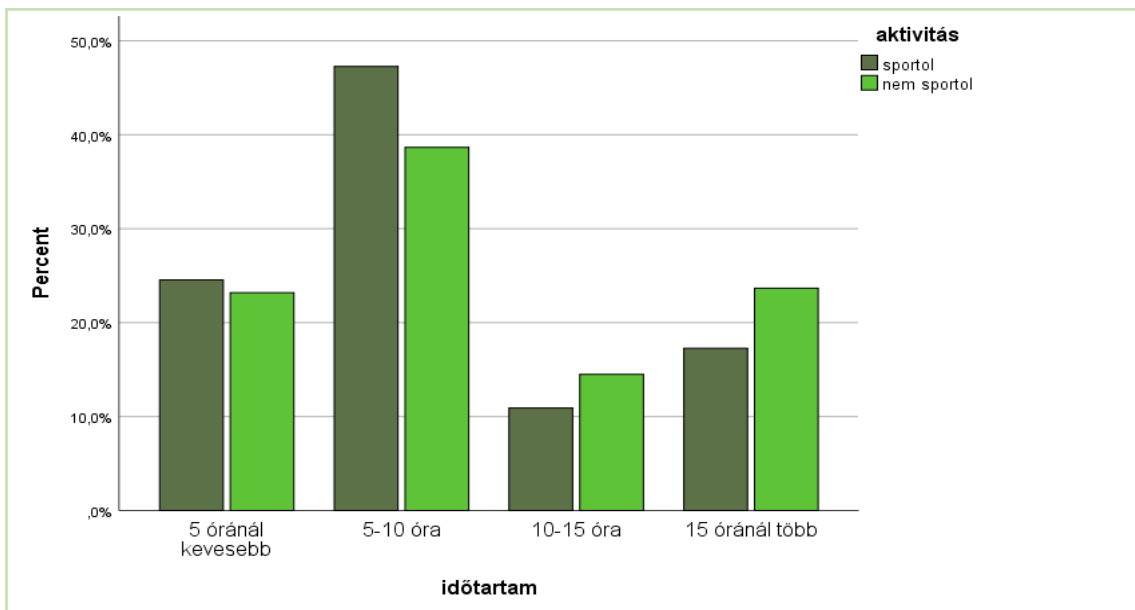
1. táblázat: A vizsgálati minta megoszlása sportág és nem szerint $N=220$
(saját szerkesztés)

nem	sportág	
	egyéni sport	csapatsport
fiú	46,30%	53,70%
lány	64,30%	35,70%



1. ábra: A sportaktivitás nemi bontásban N=220 (saját ábra)

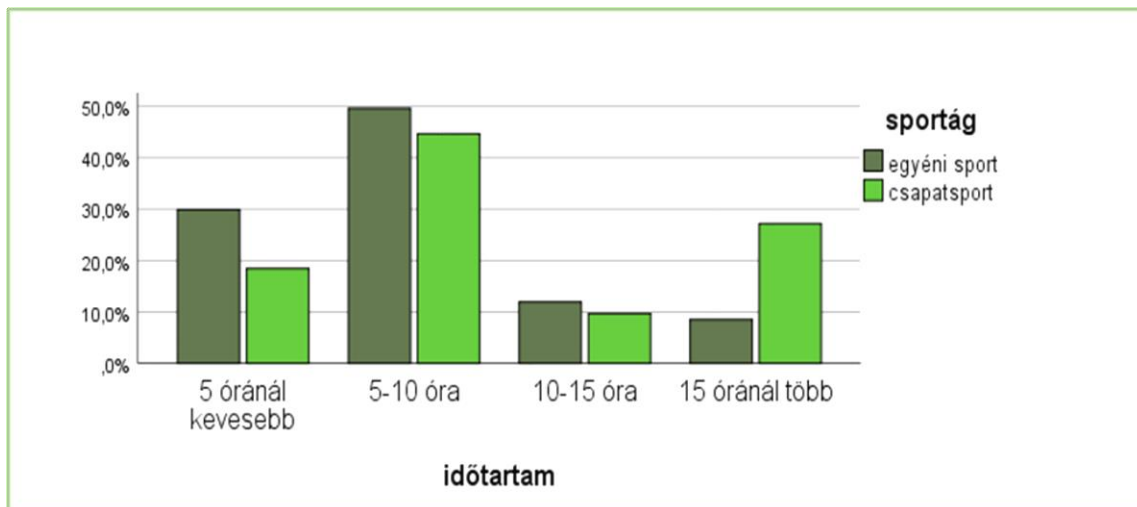
A következő kérdéspárossal, a barátokkal töltött idő mértékét igyekeztem körülhatárolni. Mindkét kérdés esetében négy lehetséges időintervallum közül választhattak a válaszadók. Az első kérdés a hétköznapokra, míg a második a hétvégékre vonatkozott. A normalitás vizsgálatok mindkét esetben a minta nem normál eloszlását mutatták, ezért Mann-Whitney próbát és az együttjárások megállapításához Spearman féle korrelációs analízist alkalmaztam.



2. ábra: A barátokkal eltöltött hétköznapi idő az aktivitás vonatkozásban N=220 (saját ábra)

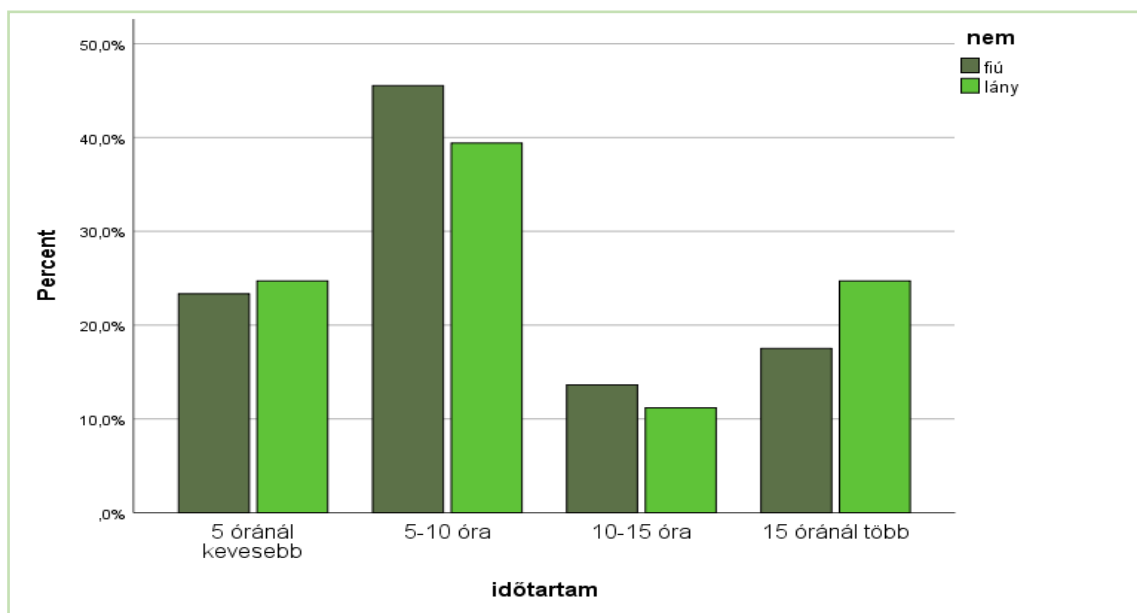
Mint azt a 2. ábrán láthatjuk, a nem sportoló diákok összességében valamennyivel több időt töltenek barátaikkal, de ez az eltérés nem szignifikáns ($p > 0,05$). Hasonló értékeket kaptam a nemi bontás szempontjából való vizsgálat alapján is, de a sportág jellege alapján szignifikáns eltérést tapasztaltam ($p < 0,05$), amelyet a 3. ábra is szemléltet. Jól látható, hogy a csapatsportot űző diákok szignifikánsan több időt töltenek barátaikkal ($p < 0,05$), mint egyéni sportoló társaik. Érdeemes elgondolkoznunk a hétköznapi adatokat vizsgálva a csapatsportot űzők esetében kapott magas

eredményen. Mint látható, nekik közel 40%-uk 10 óránál több időt tölt barátaival, míg az egyéni sportágat preferálóknak csupán 20%-áról mondható el ugyanez.



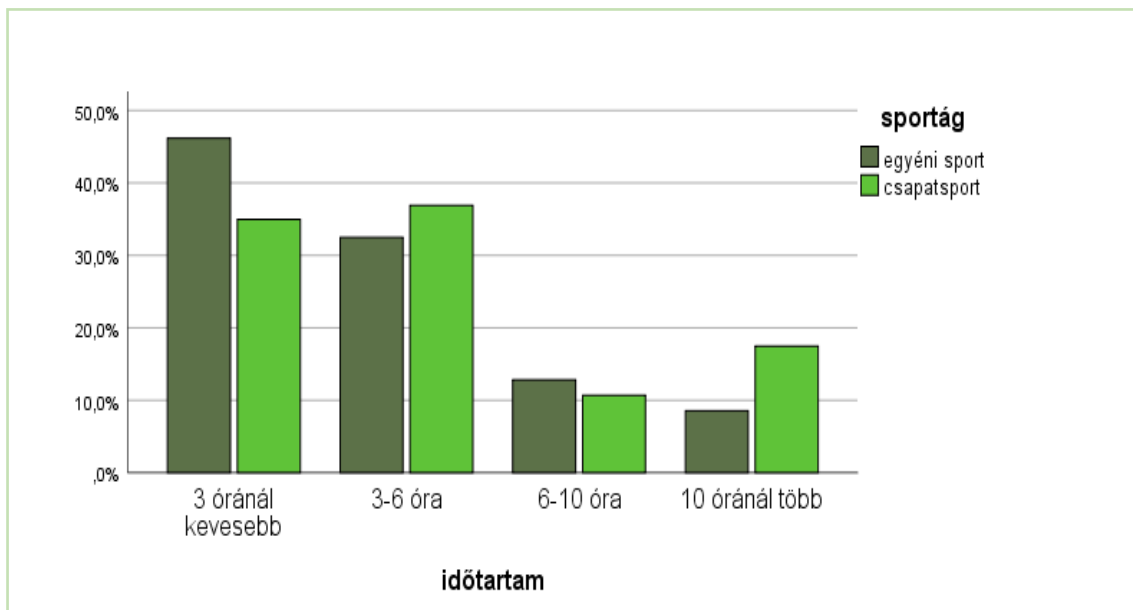
3. ábra: Barátokkal töltött hétköznapi idő a sportág függvényében N=220 (saját ábra)

A következő kérdés szintén a barátokkal eltöltött idő nagyságára fókuszált, de ezúttal hétfvégén (4. ábra). A sportoló diákok, főként a csapatsportot űzők a hétvégéket gyakran bajnoki rangadókon, mérkőzéseken töltik. A rendszeres sporttevékenység és a tanulás mellett így kevesebb idejük jut a barátokra, hacsak azok nem a sporttársak közül kerülnek ki.



4. ábra: A barátokkal eltöltött hétfégi szabadidő az aktivitás vonatkozásban N=220 (saját ábra)

Vizsgálati mintámban, egyik esetben (aktivitás, nem, sportág) sem kaptam szignifikáns eltérést ($p > 0,05$). Mindezek ellenére úgy vélem, érdemes egy pillantást vetni a sportág szerinti bontásra, melyet a 5. ábrán láthatunk. A grafikonról jól leolvasható, hogy a legnagyobb intervallumban kétszer annyi csapatsportot űző van, mint egyéni sportoló, akiknek viszont közel fele csupán 3 óránál kevesebb időt tölt barátaival. A barátaival tíz óránál többet töltők aránya kísértetiesen hasonlít a hétköznapi adatokhoz, hiszen itt is a közel 40% – 20%-os arány érvényesül. Azt gondolom, ezek az eredmények a csapatsport intenzívebb szocializációs hatását támasztják alá.

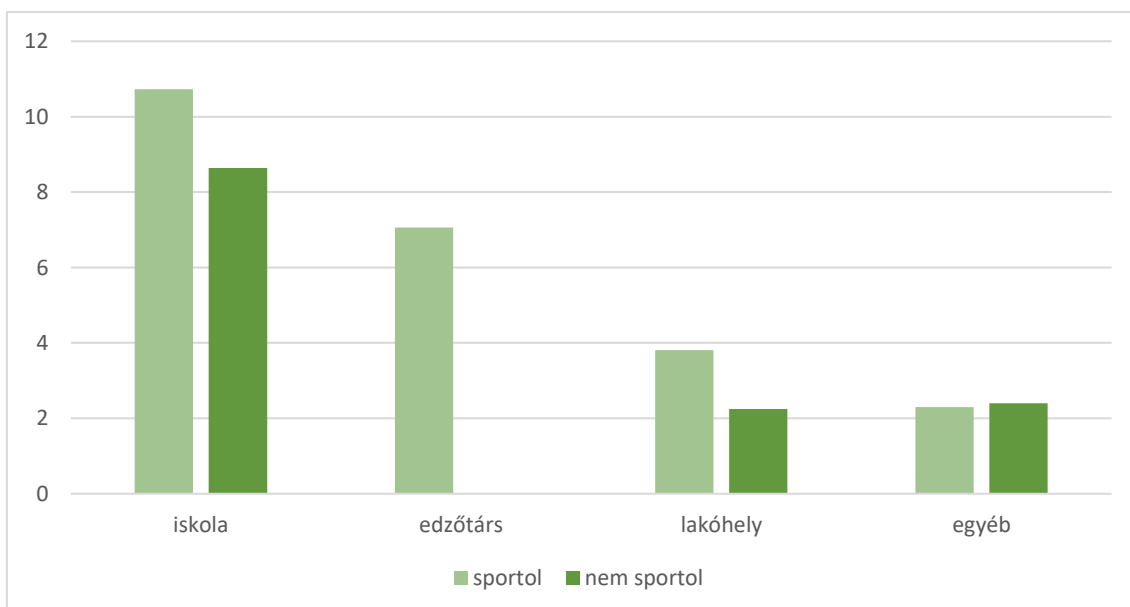


5. ábra: A barátokkal eltöltött hétfégi szabadidő sportági vonatkozásban N=220 (saját ábra)

Ugyan a sportolók és a nem sportolók között nem volt jelentős az eltérés egyik esetben sem, ez véleményem szerint mégis csak pozitív eredmény. Ez ugyanis azt igazolja, hogy a sportoló gyerekek baráti kapcsolataira nincs negatív hatással a sportközösségben eltöltött idő.

A következő három kérdést tartalmazó részben nem adtam választási lehetőséget, a kitöltőknek kellett válaszolniuk a kérdésekre a barátok számának megadásával. Mindhárom kérdés esetében gyakorisági vizsgálatokat végeztem, majd a kapott eredmények közül az első helyre választott lehetőségekkel dolgoztam tovább, s a kis elemszám miatt Fisher tesztekkel kerestem szignifikáns eltéréseket a sportaktivitás és a nem függvényében.

Az első esetben a barátok számát szerettem volna megtudni a mindennapjaik részét képező közegekben. Az általam megadott opciókon túl, a diákoknak lehetőségük volt egyéb, számukra fontos területen meglévő baráti kapcsolataik számának megadására is.

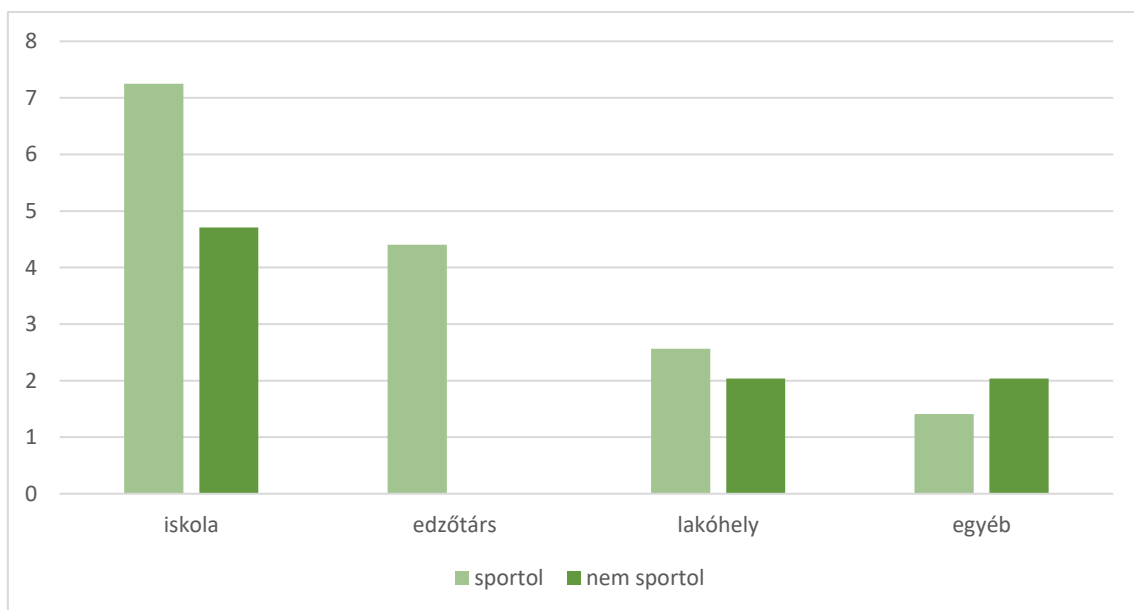


6. ábra: A barátok számának átlaga főben megadva N=220 (saját ábra)

A gyakorisági vizsgálatok mindegyik csoport esetében azt mutatták, hogy aktivitástól függetlenül, minden esetben az iskolában van a megkérdezetteknek a legtöbb barátjuk. Ez jól látható a 6. számú diagramon is, amely átlagértékeket tartalmaz. A második helyen a sportolók esetében az edzőtársak következtek. Ez a kategória a nem sportolók esetében természetesen nullás értékkel szerepel. A sportolók esetében a „lakóhely” kategória szerepel a harmadik helyen, a nem sportoló diákoknál ezt azonban megelőzte az „egyéb” válaszlehetőség. Ezt az egy kategóriát leszámítva, a sportolóknak minden területen több barátjuk van, mint nem sportoló társaiknak. Ennél a válaszlehetőségnél annak kifejtését is kértem, hogy pontosan mit is értenek alatta a diákok. Néhányan a közeli rokonok (nagy szülők, unokatestvérek) lakóhelyén lévő barátokról számoltak be, de a diákok jelentős hányadánál az internet, a virtuális tér volt a válasz.

A nemek közötti különbségekre is kíváncsi voltam, így ez esetben is Fisher tesztekkel végeztem, amelyek az edzőtársak és a lakóhely esetében mutattak szignifikáns eltérést ($p < 0,05$). A fiúknak több barátjuk van az edzőtársak között, míg a lányok inkább a lakóhelyükön rendelkeznek több baráti szállal. Ha az eredményeket összevetjük az alapadatokkal, melyek azt mutatták, hogy a lányok kétharmada egyéni sportot űz, akkor kijelenthetjük, hogy a csapatsportok erősebb szocializációs hatással bírnak, mint az egyéni sportágak.

A barátok számának feltérképezése után a kapcsolatok extenzitása mellett azok intenzitásának feltárása került figyelmem középpontjába. A kapcsolatok intenzitásán azok mélységét értem, vagyis olyan aktív, bensőséges kapcsolatot, ahol a felek bizhatnak egymásban, számíthatnak egymásra és támogatják egymást. A következő két kérdés során még mindig a diákoknak kellett számadatokkal szolgálniuk, ezúttal arra vonatkozóan, hogy hány embert hívnának meg a születésnapjukra, illetve hány ember segítségére számíthatnának, ha bajba kerülnének. A kérdésekkel az előbb megadott baráti kör szűkebb magját alkotó barátok számát szerettem volna felmérni.



7. ábra: A születésnapra meghívott barátok számának átlaga főben megadva $N=220$ (saját ábra)

A születésnapra meghívott barátok esetében a gyakorisági vizsgálatok az összes barátok számához hasonló adatokat eredményeztek (7. ábra). Mindenki az iskolából hívná meg a legtöbb embert, majd a sportolóknál szintén az edzőtársak kerültek a második helyre, amit a lakóhely kategória követett. Az előző kérdés elemzése során már részletezett egyéb válasz esetében ezúttal azonban jelentősebb eltérést tapasztalhatunk a nem sportolók javára.

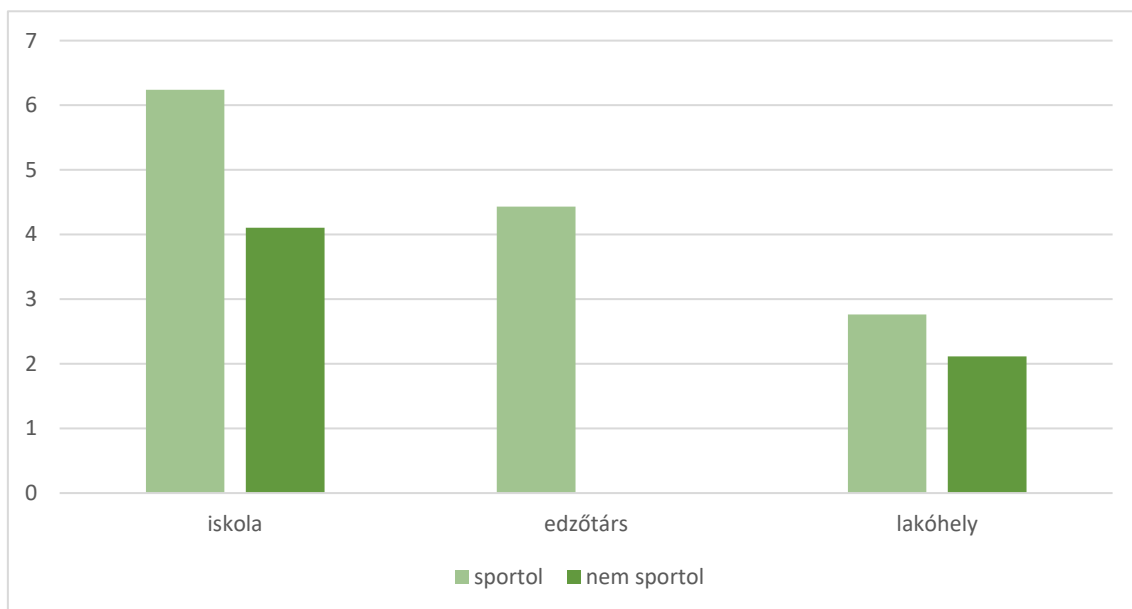
Az aktivitás kérdéskörét vizsgálva az „iskola” és az „edzőtárs” kategóriában, míg a nem szerinti elemzések esetében a lakóhelyi barátok tekintetében jelentkezett figyelemre méltó eltérés ($p < 0,05$). Az adatok ez esetben is összecsengenek az előző kérdés esetében kapott válaszokkal. A nem sportolók több olyan barátot hívnának meg a születésnapjukra, akik az egyéb kategóriába tartoznak, míg a sportolók ezúttal is kevesebb virtuális barátal számolnak. Az előző kérdés elemzése során bizonyítást

nyert, hogy a lányok a lakóhelyükön több baráttal rendelkeznek, s a születésnapjukra is több barátot hívnának meg ebből a közegekből.

Az összesített adatok tükrében most is kijelenthetjük, hogy a rendszeresen sportoló diákok több olyan baráttal tartanak fent kapcsolatot, akiket például a születésnapjukra is meghívnának, tehát szorosabb aktív kapcsolatban állnak velük.

Az utolsó számadatokat tartalmazó kérdés azoknak a megbízható barátoknak a számára irányult, akikre számíthatnak a megkérdezettek, ha bajba kerülnek. Ez a válasz már sokkal inkább az igaz barátokra fókuszált, hiszen a születésnapjára nem csak a bizalmas barátait hívja meg az ember, hanem azokat is, akikkel nem olyan mély a kapcsolata, vagy akiktől esetleg valamilyen hasznot remél az illető.

A gyakorisági vizsgálatok alapján kijelenthetjük, hogy ezúttal is az iskolatársak dominanciája érvényesül, s a többi kategória sorrendje esetében sincs változás. Az átlagadatokat tartalmazó 8. ábrán jól látható, a sportolók – nem sportolók közötti differencia is. Ezúttal senki sem választotta az egyéb közegekből származó barátokat első helyre, így ez a kategória nem is jelent meg az ábrán. Ez az adat azt bizonyítja, hogy a virtuális barátokkal nem számolnak a diákok a bajban, illetve hogy az igazán mély baráti kapcsolatokhoz igen is szükség van a rendszeres személyes találkozásra és a fizikálisan együtt töltött időre.



8. ábra: A bajban is barátok számának átlaga főben megadva $N=220$ (saját ábra)

Mint azt az összesített adatokat tartalmazó fenti ábráról leolvashatjuk, a mély barátságok tekintetében is felfedezhető különbség sportoló és nem sportoló diákok között. Szignifikáns eltérés jelentkezett az „iskola” tekintetében a sportolók javára, de a „lakóhely” kategória esetében is ők kerültek fölénybe. Ha csupán ezt a két kategóriát vesszük figyelembe, akkor is elmondhatjuk, hogy a sportoló diákoknak több barátjuk van, mint nem sportoló társaiknak. Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, hogy előnyüket tovább fokozza az edzőtársak közül kikerülő barátok száma, akikkel az esetükben szintén számolnunk kell.

Mindhárom kérdés esetében szomorúan konstatáltam, hogy vannak olyan diákok, akik a „senki” kategóriát választották. A válaszok számát mutatja a 2. számú összesített táblázat.

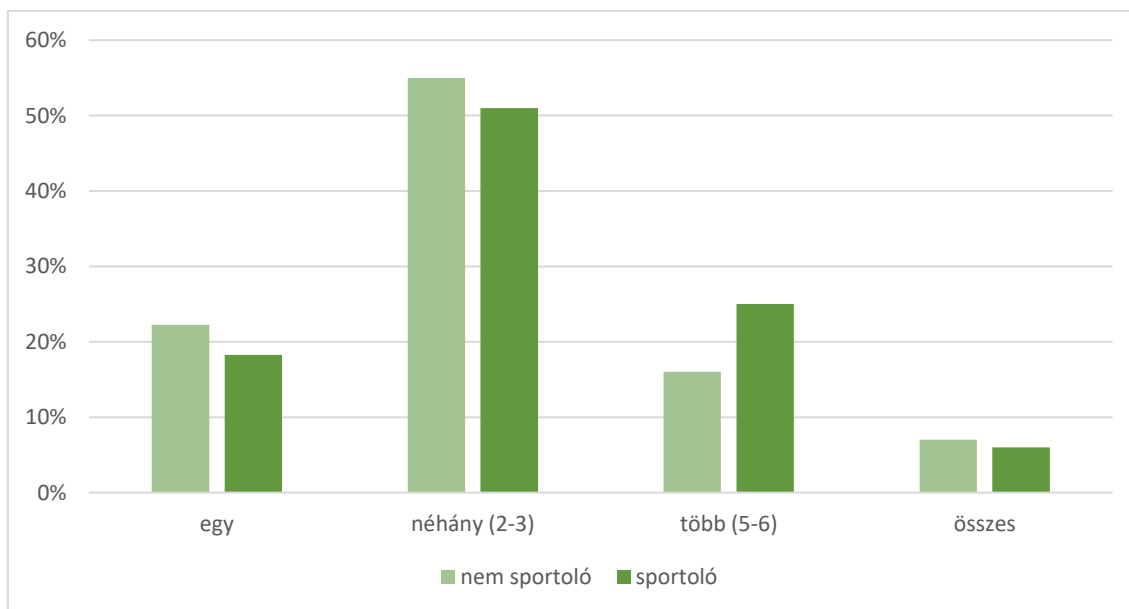
2. táblázat: A „senki” válasz gyakorisága a három kérdés esetében az aktivitás és nem szerinti eloszlásban, főben N=220 (saját szerkesztés)

	aktivitás		nem	
	sportoló	nem sportoló	fiú	lány
barátok száma	2	3	4	1
szülinapra meghívottak	12	21	16	17
bajban barátok	6	17	12	11

Ebben a kategóriában egyedül ennél a kérdésnél tapasztaltam szignifikáns eltérést ($p < 0,05$) az aktivitás vonatkozásában. Mint ahogy az a 2. táblázatból jól kivehető, a nem sportolók között jelentős számban vannak azok, akik a bajban senkinek a segítségére sem számíthatnak. Magas számadat figyelhető meg a nem sportolók esetében a szülinapra meghívott barátok számának vizsgálatakor is, de ez az eltérés nem szignifikáns ($p > 0,05$). További szignifikáns eltérés jelentkezett ($p < 0,05$) az iskola tekintetében mind a sportaktivitás, mind pedig a nem függvényében.

Összességében elmondhatjuk, hogy a számadatok alapján a sportoló diákok több baráttal rendelkeznek, mint nem sportoló társaik. Ez az eltérés mindhárom kérdés esetében jelentkezett.

A következő két kérdés már kimondottan a baráti kapcsolatok mélységének feltárását célozta. Az első kérdés arra vonatkozott, hány olyan barátjuk van a kérdőív kitöltőknek, akikkel megoszthatják titkaikat. Azt gondolom, az ember nem bízza rá bárkire a titkait, csak arra, akiben megbízik és nem csupán felszínes kapcsolat fűzi hozzá. A válaszok elemzése közben rájöttem, hogy az „összes” kategória eléggé megfoghatatlan, hiszen nem számszerűsíthető. Lehet az akár kettő, de akár tizenkettő fő is. Ezért az adatok értelmezésekor ezt a kategóriát nem vettem figyelembe. Az összesített adatokat tartalmazó 9. ábrán jól látható, hogy szignifikáns ($p < 0,05$) eltérés van a sportaktivitás tekintetében amit az adatok vizsgálata során végzett Mann-Whitney tesztek is alátámasztottak.

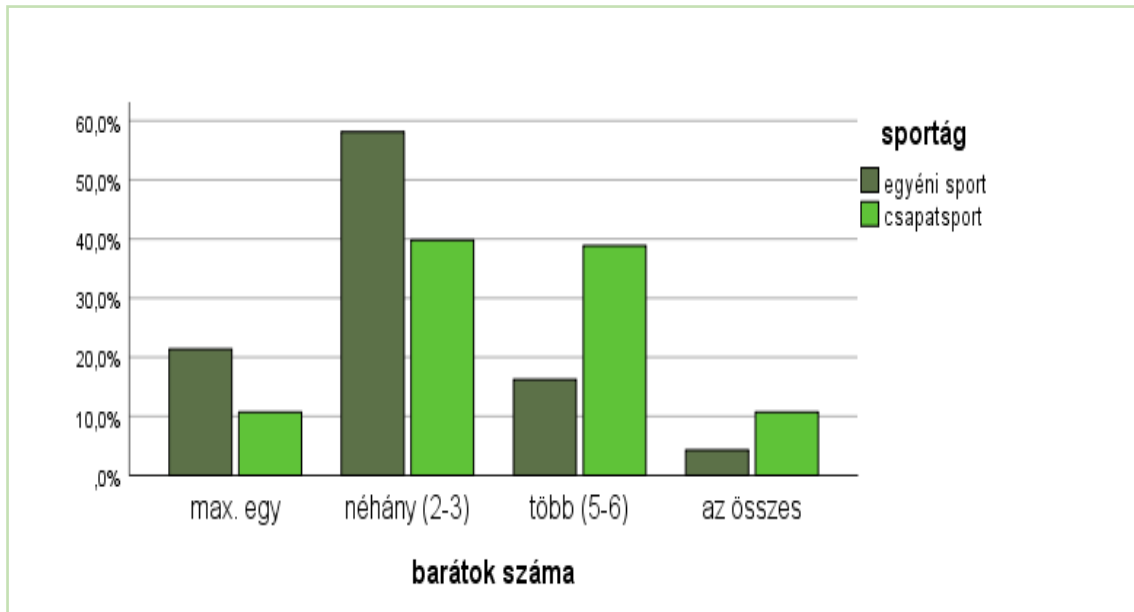


9. ábra: Azon barátok száma, akikre a megkérdezettek rábíznák titkaikat N=220 (saját ábra)

Mint látható, a sportolók összességében több barátjukra bízzák rá titkukat, mint nem sportoló társaik. Szignifikáns eltéréssel ($p < 0,05$) a „több” kategória esetében talákoztam. A nemi eloszlás alapján is megvizsgáltam az adatokat, de ebben a tekintetben nem találtam jelentős eltérést a két csoport között.

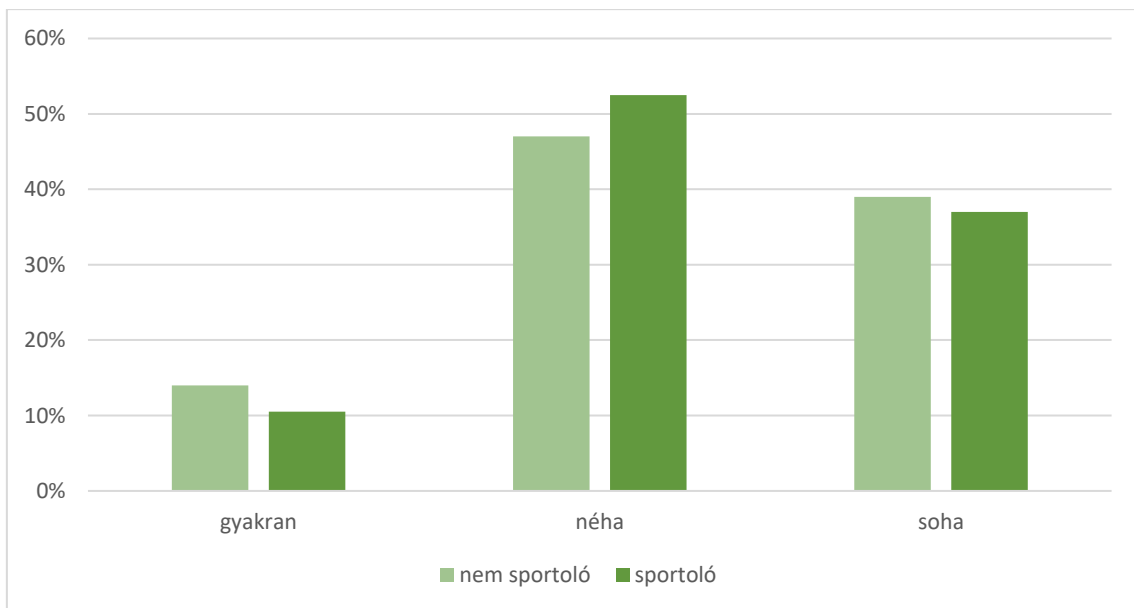
Kíváncsi voltam, vajon találok-e különbséget a csapatsport javára, hiszen egy csapatban sokkal nagyobb esélyük van a diákoknak arra, hogy barátot találjanak maguknak, mint ha egyénileg sportolnak.

Ezért a Mann-Whitney tesztet a sportági válaszok esetében is elvégeztem, s ezúttal is szignifikáns különbséget találtam ($p < 0,05$). A két változó közti jelentős mértékű eltérést jól szemlélteti a 10. ábra. Az egyéni sportolóknak több mint a fele csak néhány barátot érez igazán közelállónak magához, s 20 %-uk csak egyet. Ezzel szemben a csapatsportot űzőknél fele ennyien vannak ebben a kategóriában, viszont több mint kétszer annyian az öt-hat bizalmas baráttal rendelkezők. Náluk fele-fele arányban vannak a háromnál több, illetve kevesebb mély barátsággal rendelkezők, míg az egyéni sportolók esetében ez az arány 4:1-hez.



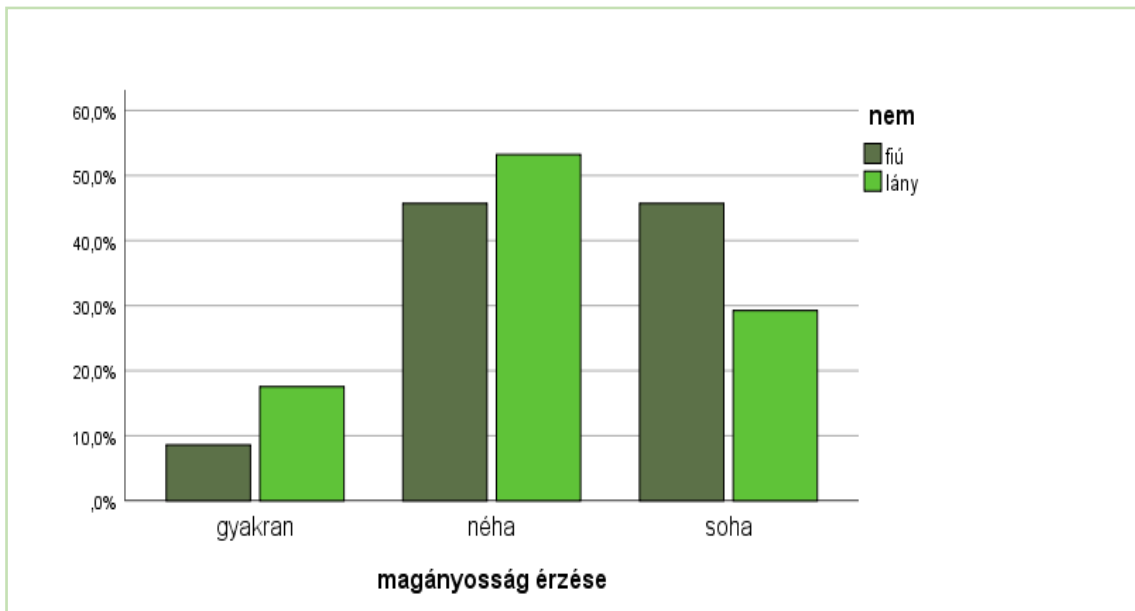
10. ábra: A titkok megosztása csapat- illetve egyéni sportolók esetében $N=220$ (saját ábra)

Az előző kérdéshez kapcsolódóan ezután a magányosság kérdéskörét vettem górcső alá. A kérdés arra vonatkozott, milyen gyakran érzik magukat magányosnak a választ adó diákok. Mint az a 11. ábrán látható, az aktivitás tekintetében tapasztalhatunk eltérést, de az nem szignifikáns ($p > 0,05$).

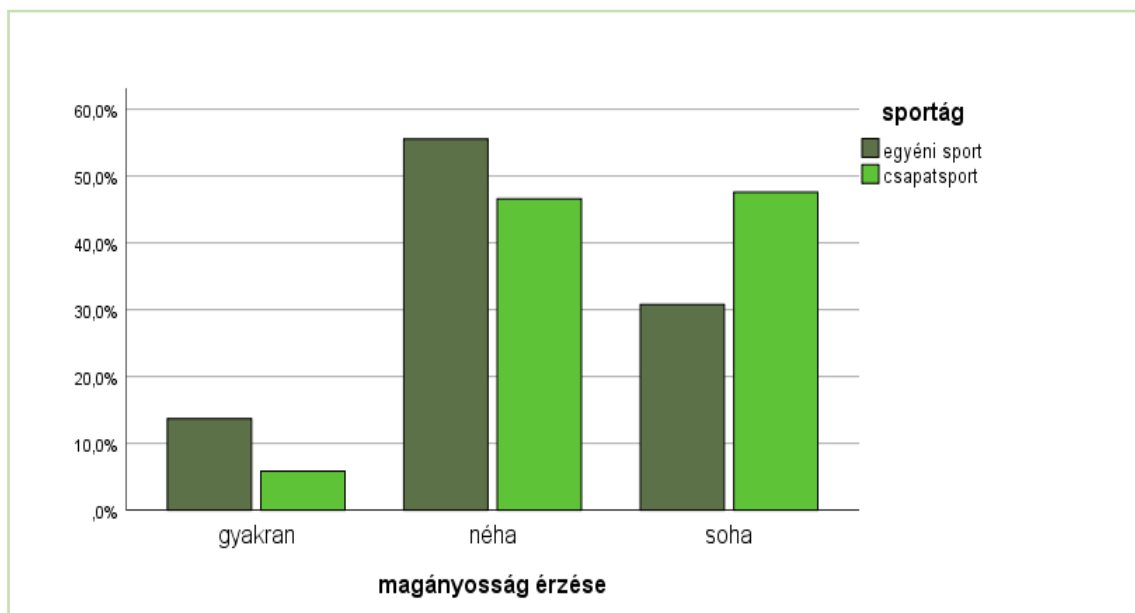


11. ábra: A magányosság érzésének gyakorisága $N=220$ (saját ábra)

Ismét megvizsgáltam a sportágak szerinti eredményeket és a nemi bontást is, s mint azt a következő két diagram is jól szemlélteti (12-13. ábra), mindkét esetben szignifikáns eltérést találtam ($p < 0,05$).



12. ábra: A magányosság érzése nemi bontásban $N=220$ (saját ábra)

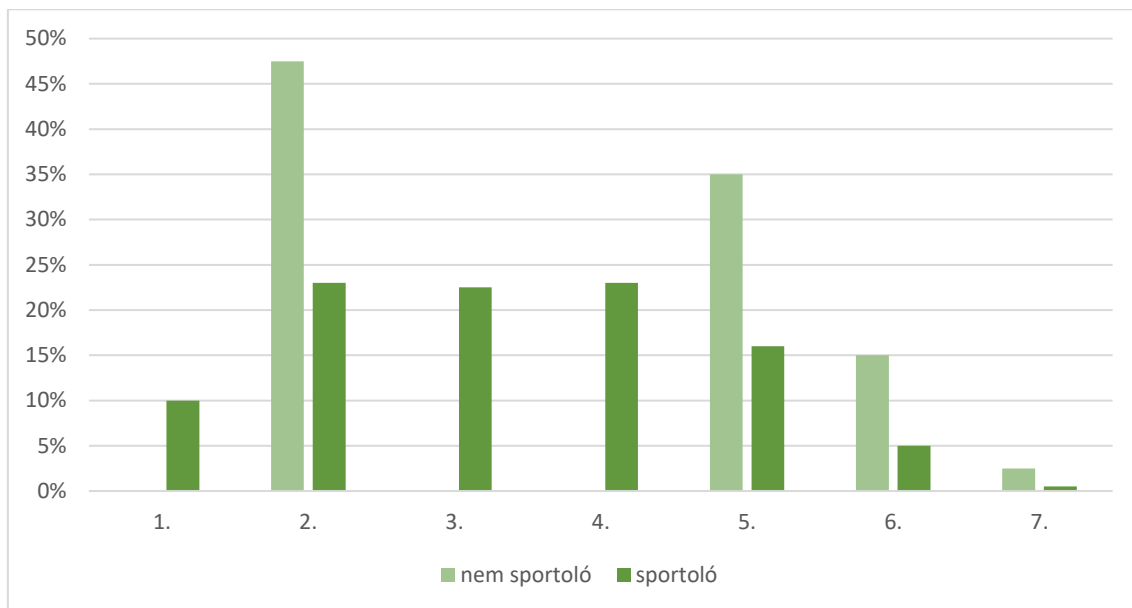


13. ábra: A magányosság érzése csapat- és egyéni sportágat űzők körében $N=220$ (saját ábra)

Jól látható, hogy kétszer annyi lány van, aki gyakran magányos, mint fiú, s közel 20%-kal kevesebb a soha nem magányos lányok száma. A sportágak tekintetében is hasonlóak az adatok. A csapatsportot űzők sokkal nagyobb számban válaszoltak úgy, hogy soha sem magányosak, s csupán pár %-uk szokta magát gyakran annak érezni.

A kérdőív utolsó kérdése hat állítást tartalmazott, s ezek közül kellett a megkérdezetteknek kiválasztaniuk azokat, amelyekkel egyetértenek. Több olyan állítás is volt, amelyben benne volt a „sokat edzek” szóösszetétel, így ezek természetesen csak a sportolók számára voltak opcionálisak. A gyakorisági vizsgálatok eredményeit tartalmazza a 14. ábra, melyen az állításokat, azok terjedelme miatt csak számokkal jelöltem. Az egyes számokhoz tartozó értékeket a grafikon alatt jelenítettem

meg. Az utolsó kijelentés eredetileg nem szerepelt a kérdőívben, de többen voltak, akik odaírták, hogy egyik állítással sem értenek egyet, ezért jelenítettem meg az eredmények között ezt a kategóriát is.



14. ábra: A vizsgálati alanyok megállapításai N=220 (saját ábra)

1. A sok edzés és tanulás miatt kevés időt tudok a barátaimmal tölteni.
2. Elég sok időt töltök a barátaimmal.
3. Sokat edzek, de olyankor úgylis a barátaimmal vagyok.
4. Sokat edzek, de sokat vagyok a barátaimmal is.
5. Sokat tanulok, de elég időt tudok tölteni a barátaimmal.
6. Sokat tanulok, ezért nem tudok sok időt a barátaimmal tölteni.
7. Egyikkel sem értek egyet.

A sportolók esetében a több válaszlehetőségnek köszönhetően kiegyenlítettebb az egyes állításokat választók aránya. A gyakorisági vizsgálat eredményei szerint a nem sportolók esetében a 2. válasz fordult elő a legtöbbször, míg a sportolók a 2. és a 4. választ egyformán előnyben részesítették. Tartalmát tekintve azonban nincs jelentős különbség a két válasz között. A legkevesebben a hatodik állítást választották, tehát egyáltalán nem gondolják úgy, hogy a tanulás a baráti kapcsolataik rovására menne. Jól látható, hogy a nem sportolók több, mint háromnegyede úgy véli, elég sok időt tud a barátaival tölteni. A sokat tanulók körében is kedvezőek az eredmények, ugyanis mindössze 20%-uk véli úgy, hogy a sok tanulás a baráti kapcsolataik rovására megy.

2.6 A hipotézisek felülvizsgálata

H1: Az aktívan sportoló gyerekek társas kapcsolatai extenzívebbek, mint nem sportoló társaiké – Megerősítést nyert.

A kapcsolatok kiterjedtségére vonatkozó kérdések a barátok számának megadását igényelték. A barátok számának összesítése során egyértelműen kiderült, hogy a sportoló gyerekeknek átlagosan több barátjuk van, mint nem sportoló társaiknak. Hasonló adatokat kaptam a születésnapra meghívott barátok elemzésekor. A sportoló gyerekek átlagosan több barátjukat hívnák meg a születésnapjukra, mint nem sportoló kortársaik. Mindkét kérdés esetében szignifikáns eltérés ($p < 0,05$) jelentkezett az „egyéb” kategóriát tekintve (egyéb barátok száma sportolóknál: 12 fő, nem sportolóknál: 34 fő; születésnapra meghívott barátok sportolóknál: 11 fő, nem sportolóknál 37 fő), amelybe a diákok válaszaik alapján nagyrészt a virtuális barátok tartoznak. Az eredmények értelmezésekor ezt az adatot is fontos szemelőtt tartanunk.

A kapcsolatok extenzitására utaló válaszokat kaptam a magányosság kérdésének elemzésekor is, de ezek nem mutattak szignifikáns eltérést a sportaktivitás tekintetében.

H2: Az aktívan sportoló gyerekek társas kapcsolatai intenzívebbek is, mint a nem sportolóké. – Megerősítést nyert.

A kapcsolatok mélységére utaltak azok a kérdések, amelyek a bizalmas barátok számára vonatkoztak, vagyis azokéra, akikre számíthatnak a bajban, vagy akikre rábízhatják a titkaikat. Az eredmények szerint a sportoló diákok között szignifikánsan ($p < 0,05$) többen vannak azok, akik a bajban számíthatnak iskolatársaikra illetve lakóhelyi barátaikra, sőt esetükben még az edzőtársaikkal is számolnunk kell. A nem sportolóknál ugyanakkor egy kedvezőtlen eredményre is fény derült, köztük ugyanis sokkal többen vannak olyanok (sportolók: 6 fő, nem sportolók: 17 fő), akik senkinek a segítségére sem számíthatnak, ha bajba kerülnek.

A kapcsolatok mélységére vonatkozó eredményeket kaptam a titkok megosztását firtató kérdésre adott válaszok elemzésekor is. Ezek alapján megállapítható, hogy a sportolók szignifikánsan több ($p < 0,05$) barátjukra bíznák rá titkaikat, mint nem sportoló társaik. Sportági bontásban az is megfigyelhető, hogy az egyéni sportolóknak több, mint a fele csak néhány barátot érez igazán közelállónak magához, s 21,4%-uk csak egyet, míg a csapatsportolók között közel kétszer annyian vannak (38,8%), akik öt-hat bizalmas baráttal rendelkeznek. Az adatok szerint e kérdés tekintetében is érvényesül a sportolók fölénye.

3. Összegzés

Kutatómunkám célja a sportoló és nem sportoló diákok kapcsolati hálójának, s annak jellemzőinek megismerése volt.

A barátokkal eltöltött idő mennyiségét vizsgálva hétköznapi jelentős eltérést találtam a sportolók és nem sportolók között. Előbbiek – főként a csapatsportot űzők – több időt töltenek a barátaikkal.

A barátok számát elemezve szintén nagyon kedvező adatokat kaptam. Minden esetben több barátról nyilatkoztak a sportolók, mint a nem sportolók, s a különbség főként a hátrányos helyzetűek esetében volt jelentősebb. A legtöbb barátja mindenkinek az iskolában van, majd sportolók esetében az edzőtársak között, a lakóhelyen és végül egyéb helyeken. Az egyéb kategóriába nagyrészt az internet, és a virtuális világ került sokszor igen szép számban. A nem sportolók esetében elgondolkodtató az online barátok száma.

A barátságok mélysége szempontjából bizonyítást nyert, hogy a sportolók több bizalmas baráttal rendelkeznek, s közülük is kiemelkednek a csapatsportot űzők. Az egyéni sportágat űzők kétszer olyan gyakran számoltak be a magányosság érzéséről, mint csapatsportot űző kortársaik. Ugyanilyen mértékű különbség jelentkezett az adatok nemi bontásban történő elemzésekor, melynek értelmében a fiúk feleannyiszor érzik magukat magányosnak.

Összességében az eredmények minden esetben a sportolók javára billentették el a mérleg nyelvét, ami nem meglepő az elméleti háttér alapján, de mégis jelentős, hiszen a statisztikai vizsgálatok alapján alátámasztják a társadalmi vélekedéseket. Kijelenthetjük, hogy a rendszeres sporttevékenység pozitív hatással van a gyerekek kapcsolati hálójára, hiszen kiterjedtebb és mélyebb kapcsolatokkal rendelkeznek.

Ugyanakkor az eredményeket vizsgálva azt sem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a sportolók és nem sportolók közötti eltérések okára nem kaptunk egyértelmű magyarázatot. Korántsem biztos, hogy valaki azért tesz több barátra szert, mert sportol. Lehetséges, hogy azért csatlakozott egy sportegyesülethez, mert már eleve voltak ott barátai. Fontos tekintettel lennünk arra is, hogy a minta kimondottan a pécsi diákok köréből került ki, így országos szinten semmiképp sem tekinthető reprezentatívnak. Az adatok értelmezésekor azt is fontos figyelembe vennünk, hogy azok egy aktuális állapotot tükröznek a pandémia második hullámának időszakából. Ugyanakkor ebből kifolyólag kiváló összehasonlítási alapul szolgálhatnak egy későbbi, a pandémia utána időszak hasonló témájú vizsgálatához.

4. Következtetések, kitekintés

Kutatási eredményeim a sportolás jótékony hatását igazolták a kapcsolati háló extenzitása és intenzitása kapcsán is. A sportegyesületek egy újabb szocializációs közeget jelentenek a diákok

számára. Az edzések során új emberekkel találkoznak a gyerekek, s így nem csak a mindennapjaik szerves részét képező iskolai vagy lakóhelyi környezetben van lehetőségük baráti kapcsolatok kialakítására. A sportversenyek, bajnokságok által bejárják az országot, gyakran külföldre is eljutnak, s mindez egy sokkal kiterjedtebb felnőttkori kapcsolati hálót eredményezhet. A sportágak közül a csapatsportok még nagyobb potenciált rejtenek a témában, hiszen többen vannak együtt, többféle emberrel kerülnek kapcsolatba, s így nagyobb esélyük van számukra szimpatikus, személyiségükhez illő emberekkel megismerkedni, s barátságot kötni. A sport számos pozitív hatása mellett ezért is nagyon fontos lenne, hogy a gyerekekkel még kiskorukban megszerettessük a mozgást.

Szintén ezt az igényt támasztja alá az a tény, miszerint a kognitív fejlődésben jelentkező elmaradások, érési hátrányok 10-12 éves korig elég nagyfokú hatékonysággal korrigálhatóak, illetve javíthatóak célzott mozgások által. Ezért különösen fontosnak tartom a fentiek tudatosítását a tanítóknak a tanítóképzés során. Ők azok ugyanis, akik az iskolák tekintetében a legkorábban kapcsolódnak be a nevelésbe, a felzárkóztatásba, a tehetségek kiválasztásába és a tehetséggondozásba. A fent felsorolt lehetőségek maximális kihasználása érdekében nagyon hasznos lenne, ha alsóbb évfolyamokon is képzett testnevelő tanárok, vagy legalább testnevelés szakkollégiumi végzettséggel rendelkező tanítók oktatnák a testnevelés tantárgyat. Csinády (2014) is fontosnak tartja a megfelelő szakembereket az alsó tagozaton, véleménye szerint ugyanis „a tízévesek a legfogékonyabbak, ott kell/het a legjobban formálni a gyermeket, ide kellene a legjobb szaktanárok” (Csinády, 2014:52).

Ugyanakkor azt is tisztán kell látnunk, hogy a kapcsolati háló kialakítása, formálása, extenzívvé és intenzívvé tétele nem hárítható teljes mértékben a testnevelőkre. Tény, hogy a tantárgyuk jellegéből kifolyólag nekik több lehetőségük van az abban rejlő potenciálok kiaknázására, de ez valójában minden tanárnak feladata.

IRODALOMJEGYZÉK

- Balogh László (2015): A fiatalok fizikai aktivitását és az ülő életmódjából eredő mozgásszegény életvitelét meghatározó főbb társadalmi és környezeti tényezők. In: Révész László – Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest, 200–224.
- Biróné dr. Nagy Edit (1983): *Sportpedagógia*. Sport, Budapest.
- Csinády Rita Veronika (2014): Ismét legyen rögeszme az eszme: ép testben ép lélek. *Mediárium*, 8. 1–2. sz. 39–55.
- Földesiné Szabó Gyöngyi, Gál Andrea, Dóczy Tamás (2010): *Sportszociológia*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.
- Gergely Gyula (2002): A testnevelés tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 7–8. sz. 161–174.
- Heim, R. – Bretschneider, W. D. (2002): Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. 1. sz. 118–138.
- Husztai Éva (2015a): *Megismer-hetem – A személyes kapcsolathálózat új formája: kapcsolati napló*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Husztai Éva (2015b): Mondd meg, kikkel töltöd az idődet, s megmondom, ki vagy. A társas támogatást nyújtó személyes kapcsolati háló néhány jellemzője és működése a Nyíregyházi járásban. *Acta Medicina et Sociologica*, 6. sz. 121–144.
- Karsai István, Kaj Mónika, Csányi Tamás, Ihász Ferenc, Marton Orsolya, Vass Zoltán (2013): Magyar 11-19 éves iskolások egészségközpontú fittségi állapotának keresztmetszeti vizsgálata – Első jelentés az Országos reprezentatív Iskolai Fittségmérési Program eredményeiről. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14. 3–4. sz. 9–18.
- Kovács Klára (2012): A sporttevékenységek és a tanulás. *Felnőttképzési Szemle*, 6. 2. sz. 73–86.
- Morvay-Sey Kata, Pálvölgyi Ágnes, Prémusz Viktória, Ács Pongrác, Stocker Miklós, Makai Alexandra, Melczer Csaba, Laczkó Tamás, Sentei András, Paár Dávid (2020): A COVID-19 kijárási korlátozás első hullámának hatása a magyar felnőtt lakosság szubjektív pszichés mutatóira, jóllétére, fizikai aktivitására és sportolási szokásaira. In: Antal Emese – Pilling Róbert (szerk.): *A magyar lakosság életmódja járványhelyzet idején: táplálkozás, testmozgás, lélek*. TÉT Platform, 80–87. Forrás:

https://mstt.hu/wp-content/uploads/2020/12/TP_FK_jarvany_es_eletmod_konyvPDF-1.pdf
[2021.01.20.]

Pusztai Gabriella (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 137–161.

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Forrás:
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaban/index.html [2017.10.30.]

Vastagh Zoltán – Huszár Ákos (2008): Kapcsolatszegénység – Aki szegény az a legszegényebb? *Statisztikai Szemle*, 86. 12. sz. 1103–1125.

THE IMPACT OF REGULAR SPORTING ACTIVITY ON ADOLESCENTS' RELATIONSHIP NETWORKS

Abstract

The size of the connection network provides information about the social capital of the individual. The concept was first defined by Bourdieu and then by Coleman in the 1980s. Thanks to the latter's work, social capital became an independent social science theory. What effect does regular sports have on students' social networks?

The topic is particularly relevant now, because of the COVID-19 pandemic, when personal communication opportunities have significantly decreased and relationships have changed in many cases.

The virus situation has also had a very negative impact on school-age children. Students spent long months isolated from their peers. Schools switched to online education in many cases, sport centers and gyms were closed, and only certified athletes could use their services. In many cases, their movement was limited by fear of the virus.

The aim of my study was to compare the relationship network of athletes and non-athletes and to explore the differences between them.

Keywords: *contact network, sport, quarantine*



ЂОРЂЕ Л. ЦВИЈАНОВИЋ¹, АЛЕКСАНДАР П. ЈАНКОВИЋ², ЛАУРА КАЛМАР³

¹Основна школа „Слободан Бајић Паја“, Сремска Митровица, Република Србија

²Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор, Република Србија

³Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на Мађарском наставном језику, Суботица, Република Србија

cvijanovicdj@gmail.com, aleksjankovic@gmail.com, laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

АНАЛИЗА УЏБЕНИЧКИХ САДРЖАЈА ЗНАЧАЈНИХ ЗА ФОРМИРАЊЕ ОСНОВНИХ ДРУШТВЕНИХ ПОЈМОВА КОД УЧЕНИКА

Сажетак

У току протеклих деценија спроведена су по обиму значајна истраживања која омогућавају увид у начин на који деца и одрасли виде прошлост, себе и друге у њој, као и то како погрешно формулисана информације у уџбеницима утичу на њихово расуђивање и доношење закључака. Ово истраживање уџбеничких садржаја о историјским чињеницама из прошлости имало је за циљ да допринесе смањивању грешака при разумевању прошлости, како би ученици на правилан начин формирали знања и исправно формулисали основне друштвене појмове. У истраживачком раду су анализирани облици учења који се јављају у питањима и задацима у уџбенику за предмет Природа и друштво за 4. разред основне школе. Метод рада је анализа уџбеничких садржаја. У анализи се утврђивало које активности захтева од ученика свако питање или задатак, а на основу тога који облик учења је доминантан. Добијени резултати указују да је доминантан облик учења у свим питањима и задацима смислено рецептивно вербално учење у виду репродуктивних задатака.

Кључне речи: *анализа уџбеника, друштвено историјски наставни садржаји, друштвени појмови, учење, методика наставе природе и друштва.*

1. Увод

Уџбеник је извор знања и инструктивно средство. Основне функције уџбеника су: информативна, усмеравајућа, трансформациона, синтетизујућа, самообразовна, интегративна (Стојановић, 1987: 55).

Истраживање уџбеника је научна активност чији је циљ добијање објективног, систематичног, општег, критичког, методски изведеног знања (Пешић, 1998: 17). Наука утврђује објективне истине о стварности (истраживање проблема у вези са стварима и појавама). Она користи методске процедуре у сазнавању стварности и тежи откривању истине: истинита тврдња (став) је језички разумљива, теоријски доказана, практично проверљива.

У домену истраживања, уџбеник се појављује као корисна алатка у концептуалнометодолошком оквиру за различите врсте анализа, алатка која се може модификовати и даље разрађивати према конкретној истраживачкој теми, односно у потрази за специфичним културно потпорним средствима која могу да подрже развој одређене психичке функције, способности или вештине (нпр. критичко мишљење, стваралачке способности, метакогнитивне способности).

Истраживања наставних и уџбеничких садржаја о историјским чињеницама из прошлости (знање, незнање, употреба и злоупотреба историје) имају за циљ да допринесу смањивању заблуда у разумевању прошлости, како би ученици на правилан начин формирали знања и исправно формулисали основне друштвене појмове. Судбина Србије и читавог региона често је

била вођена друштвеним проблемима заснованим на погрешној перцепцији историјских догађаја.

У току протеклих деценија спроведена су по обиму значајна истраживања у региону, која омогућавају увид у начин на који деца и одрасли виде прошлост (националну и општу историју). На основу истраживања којима је било обухваћено више генерација ученика и грађана, дошло се до одређених резултата који указују на непознавање елементарне националне и опште историје, што је имало за последицу формирање погрешних ставова према догађајима из прошлости.

Овај рад је посвећен анализи уџбеника природе и друштва и односи се на врло посебне историјске изворе, управо оне који недвосмислено говоре више о садашњости него о прошлости. Због тога су уџбеници, пре свега природе и друштва, увек били изврстан историјски извор који открива много више од већине других. Архивски документи никада тако концизно, тако синтетички и тако суштински не могу открити идејну основу једног времена.

Учење о прошлости треба да погоди два циља: спољни – сазнајни, образовни и унутрашњи – друштвено подсвесни. Због тога ће уџбеници природе и друштва у овом раду бити анализирани у три различите временске етапе, са та два аспекта.

2. Проблем и циљ истраживања

Основни проблем у овом истраживању формулисан је питањем: *Које активности захтева од ученика свако питање или задатак у уџбенику и радним листовима за предмет Природа и друштво за 4. разред основне школе, а на основу тога који облик учења се јавља у питањима и задацима и који облик учења је доминантан?*

Основни циљ истраживања односи се на утврђивање и анализу врста активности које доприносе смањивању грешака при разумевању прошлости, како би ученици на правилан начин формирали знања и исправно формулисали основне друштвене појмове.

3. Метод

Доминантно је коришћени историјски метод и метод теоријске анализе садржаја. Јединицу анализе представљало је свако поједино питање или задатак. Сложени задаци дељени су на најситније смислене целине, при чему је поштован принцип да један задатак не може истовремено бити класификован у више категорија. Разлог за примену наведених метода лежи у томе што је проблем истраживања сложен и осетљив.

3.1. Технике и инструменти

У току прикупљања потребних података за истраживање коришћене су истраживачке технике посматрања и анализе садржаја.

Истраживачки инструменти су били од великог значаја у овом истраживању, јер је од њих зависило какве ће се чињенице прикупити и на каквим ће се тврдњама ово истраживање заснивати. Важан алат у обављеном педагошком истраживању чиниле су листе, регистри, дневници посматрања, табеле.

4. Резултати

Добијени резултати указују да је доминантан облик учења у свим питањима и задацима смислено рецептивно вербално учење и то у виду репродуктивних задатака.

Уочен је висок проценат задатака који су бесмислени (језичка непрецизност, неприлагођеност тежине карактеристикама узраста, интелектуална непрецизност, недостатак информација или услова да се реализује задатак, подстицање учења напамет).

Интересантно је да се види које су то активности на које уџбеник и његови радни листови покрећу децу, то јест, који су доминантни облици учења овде присутни.

Основни текст у уџбенику је углавном излагање одређених садржаја. Да би ученик коракнуо даље од мисаоне активизације, потребан му је посредник – одрасли.

Питања и задаци директно захтевају од детета одређене активности. Издвајају се две групе задатака у уџбенику, зависно од места на коме се налазе. Једна група су такозвани уводни задаци, који се налазе на самом почетку лекције, али не сваке. Од тридесет четири лекције уводних питања нема испред једанаест лекција и то углавном оних које се тичу прошлости

нашег народа, то јест историјских лекција. Основна функција уводних задатака јесте, како се обично схвата, да ментално припреме и мотивишу дете за садржаје који следе и да повежу претходна школска или животна знања и искуства ученика са тим садржајима, да би знања која стиче била компактнија, смисленија, чвршћа и трајнија.

Другу групу чине задаци који стоје на крају лекције и чија основна функција јесте извлачење битних информација, потенцирање најважнијих садржаја у лекцији и разне врсте повезивања и примене стечних знања.

У уџбеницима постоји још једна врста питања и задатака који се јављају у току лекције и издвојени су у плавом пољу. Они нису анализирани, јер нису у правом значењу речи питања и задаци и непосредно иза њих следи одговор. Они не траже да ученик на њих одговора, већ су ту да пробуде радозналост, одрже мотивацију за учење и послуже као модел интелектуалног рада. Они имитирају ток размишљања детета, када се бави неким проблемом.

Питања и задаци у радним листовима имају све поменуте функције, с тим што би највећи број задатака требало да буду задаци продуктивног типа, задаци који подстичу умрежавање знања, доводе у различите односе разне врсте знања, траже промишљање, добро разумевање и примену наученог, а не његову пуку репродукцију.

У анализи се полази од менталног, животног и школског искуства просечног десетогодишњег ученика четвртог разреда. Анализа је текла у два правца:

1. Први правац анализе је утврђивање доминантног облика учења у питањима и задацима.
2. Други правац анализе јесте анализа смислености питања и задатака.

На основу ранијих истраживања уџбеника (нпр. психолошко педагошка анализа уџбеника, 1985. године) показало се да је неопходно урадити и ову врсту анализе.

У нашим уџбеницима појављује се један број задатака који се могу означити као бесмислени. Они се могу дефинисати према седам критеријума:

1. Задаци који су некоректно језички формулисани. То су штуро, недоречено, несхватљиво, двојбено и неодређено уобличени задаци;
2. Задаци неприлагођени узрасту. Задаци који су претешки за узраст којем су намењени или задаци који су прелаки за узраст којем су намењени;
3. Квази – активирајући задаци. Задаци који активирају ученика, али који у исто време не дају очекивани учинак. Ефекат рада је непропорционалан утрошеном времену и ни на који начин нису у функцији бољег разумевања и савладавања градива;
4. Нереални задаци. Задаци који су претешки у односу на узраст и интелектуалну зрелост детета. Захтевају много труда, а крајњи исходи су занемарљиви и далеко испод очекивања. Овако конципирани задаци могу деловати дестимулишуће и обесхрабрујуће јер обезвређују уложени напор и рад;
5. Неодређени задаци – интелектуално непрецизни задаци. У овој категорији су они задаци на које је природна реакција следећа: *Не знам на шта мислиш?; Како то мислиш?; Шта са тим?* То су сви они задаци у којима се олако, нејасно и непрецизно користе термини или метафоре које деца нису јасне.
6. Задаци који траже одговор за који нема елемената у уџбеничком тексту. То су углавном смислена питања која траже репродукцију, међутим, потребни елементи за одговор не постоје у тексту, или су непотпуни, или тако дати да дете тог знања и искуства не може да их препозна.
7. Задаци који подстичу учење напамет. То су задаци који су постављени на начин да се на њих успешно може одговорити искључиво уколико се децидирано репродукује запис из уџбеника. На њих ни многи одрасли са већим знањем и богатијим искуством нису у стању да одговоре без консултовања уџбеника. На ове задатке се може одговорити једино ако се научи напамет уџбенички текст.

Када се на нивоу целог уџбеника анализирају питања и задаци по димензији:

- смислени (без обзира на место задатка),
- бесмислени (без обзира на критеријум бесмислености),

од укупно 140 задатака две трећине су смислени, а једна трећина су бесмислени задаци (подаци су приказани у Табели 1).

Око 70% задатака у уџбенику и радним листовима бесмислени су по једном критеријуму, око 30% по два, а чак има задатака (5%) који су бесмислени и по три критеријума истовремено (Табела 2).

Табела 1: Сумарни преглед смислених и бесмислених задатака у уџбенику и радним листовима природе и друштва за 4. разред

Тип задатка	Уводни задаци		Задаци на крају лекције		Задаци у радним листовима	
	f	%	f	%	f	%
Сума смислених	27	81.81	67	62.62	161	59.19
Сума бесмислених	6	18.18	40	37.38	111	40.80
Тотал	33	100.00	107	100.00	272	100.00

Извор: Пешикан, А. и Јанковић, С. (1988). *Анализа уџбеника и радне свеске за предмет Природа и друштво за 4.разред основне школе*. Београд: Институт за психологију, стр. 25.

Забрињавајући податак је да је трећина свих задатака у уџбенику или скоро половина задатака у радним листовима природе и друштва за 4.разред бесмислена. То значи да овај део уџбеничког текста не врши своју функцију, да је трећина, односно половина простора и времена који се на ове задатке троше бесмислено утрошена. Ово није занемарљива примедба, али није у питању само неекономичност, већ крајње проблематична порука коју детету шаље овај материјал. Уџбеник је наставни материјал намењен одређеном узрасту, модел књига како се интелектуално ради. Ако погледамо по којим критеријумима су задаци најчешће бесмислени (Табела 2), јасно се издвајају задаци који су интелектуално непрецизни, задаци који траже одговор за који нема елемената у уџбеничком тексту и задаци који су претешки за узраст десетогодишњака. То су најчешће задаци који се односе на садржаје из историје, који су сасвим неадекватни за наведени узраст (Пешикан, Аврамовић, 1996). То значи да уџбеник није прилагођен узрасту деце и њиховим сазнајним могућностима. Пружа погрешну слику о техникама и стратегијама интелектуалног рада, о томе како се долази до знања и шта су уопште знање и наука (погађање на шта се у уџбенику мисли, а не логички систем повезаних појмова). Овај проблем могао би се формулисати на начин:

- Уџбеник не зна коме се обраћа (2.1); Не зна како да дете научи интелектуалним умењима (5.1); Не зна шта га је претходно учио и шта треба да га научи (5.2).

Ево неких примера задатака. На почетку лекције о Другом српском устанку пише задатак:

- *Подсети се како су поступали Турци са српским народом после Првог српског устанка.*

Ако се погледа лекција коју дете треба да обнови, једино од информација што може наћи јесте:

- *Турци су се свирепо светили народу због устанка.*

Или пример на крају лекције о Првом светском рату, где се налази питање:

- *Зашто је убијен аустроугарски престолонаследник Фердинанд?*

Одговор на ово питање у уџбенику гласи:

- *Напредни босански омладинци су у Фердинанду видели извор насиља...*

Да ли се може претпоставити шта десетогодишњем детету (које се први пут среће и то без икакве припреме са историографијом) значе метафоре напредни босански омладинци или извор насиља. Ваља поменути и друге проблеме који искрсавају у понуђеном тексту:

- *Како је то Аустроугарској у ширењу на исток сметала слободна Србија?*

Атентат се дешава у Сарајеву, у Босни.

- Чију то угрожену независност бране напредни босански омладинци – Србије, Босне или Југославије?

Колико је јасно детету (које се тек упознало са границама своје садашње домовине) о којој се територији уопште ради – некадашње или садашње Србије, Босне или Југославије? Како дете на нивоу конкретних операција да разликује шта је повод, шта непосредан повод, а шта узрок одређеног историјског догађаја?

Табела 2: *Бесмислени задаци у уџбенику и радним листовима природе и друштва за 4. разред, класификовани према критеријумима бесмислености.*

Критеријуми бесмислености	Уводни задаци		Задаци на крају лекције		Задаци у радним листовима	
	f	%	f*	%	f	%
1. Језичка формулација			2	5.00	4	3.60
2.1. Претешки задаци			23	57.50	44	39.64
3. Квази активирајући			4	10.00	5	4.50
4. Нереални задаци					2	1.80
5.1. Интелектуално непрецизни	4	66.67	11	27.50	35	31.53
5.2. Задаци за које нема информација	1	16.67	14	35.00	38	34.23
6. Задаци који подстичу <i>бубање</i>			3	7.50	13	11.71
Задаци бесмислени према два критеријума			13	32.50	31	27.92
Задаци бесмислени према три критеријума			2	5.00		
Тотал бесмислених			40	37.38	111	40.80

Извор: Пешикан, А. и Јанковић, С. (1988). *Анализа уџбеника и радне свеске за предмет Природа и друштво за 4.разред основне школе.* Београд: Институт за психологију. стр. 32.

***Фреквенција је број свих задатака који су бесмислени по овом критеријуму. Зато је сума ових фреквенција већа од суме бесмислених задатака.**

Централни проблем јесте анализа облика учења који се промовише кроз уџбеник и радне листове природе и друштва за 4. разред. Прво што се види јесте да је репертоар облика учења који се у питањима и задацима среће изузетно мали и скучен. Од прилично богате листе облика учења у овом материјалу налази се само неколико њих:

- смислено рецептивно,
- смислено механичко,
- практично механичко учење и
- решавање проблема, али у својој бледој варијанти решавања забавних задатака, где акценат није на садржају и његовом прорађивању, већ на мотивисању ученика.

Апсолутно доминантан облик учења у свим категоријама задатака јесте смислено вербално рецептивно учење (Табела 3, (A₂)). Ово је онај облик учења у коме је дете мисаоно активирано, учи са разумевањем, али готов, унапред припремљен и понуђен вербални материјал.

Може се рећи да је овај облик учења централни у школи, међутим, тешко је утврдити да ли је увек реч о смисленом учењу, јер овај вид учења често се изроди у своју супротност – учење напамет или разне врсте прикривеног учења напамет, то јест репродукције без разумевања (Осубел, 1963).

У уџбенику око 90% задатака су задаци типа А₂ (Табела 3.).

Табела 3: Смеслени задаци класификовани према облицима

Облик учења	Уводни задаци		Задаци на крају лекције		Задаци у радним листовима	
	f	%	f	%	F	%
A_2^+			13	21.66	7	4.57
A_2^s	10	40.00	14	23.33	11	7.19
A_2^r	15	60.00	33	55.00	135	88.23
A_2 – сума	25	92.59	60	89.55	153	95.03
A_2 и F_3	2	7.41				
V_1 и V_2			6	8.95		
C_1 мот					8	4.97
Тотал	27	81.81	67	62.62	161	59.19

Извор: Пешикан, А. и Јанковић, С. (1988). Анализа уџбеника и радне свеске за предмет Природа и друштво за 4. разред основне школе. Београд: Институт за психологију. стр. 32.

* Легенда:

- A_2^+ : вербално смислено рецептивно учење, изузетно добри задаци
- A_2^s : вербално смислено рецептивно учење, солидни задаци
- A_2^r : вербално смислено рецептивно учење, чисто репродуктивни задаци
- F_3 : облици учења који користе локалне образовне потенцијале
- V_1 : практично механичко учење
- V_2 : практично смисаоно учење
- C_1 мот: решавање занимљивих проблема чија је функција мотивисање ученика (ребуси, загонетке и сл.)

Издвајају се три типа задатака у оквиру смисленог рецептивног учења:

- Изузетно добри задаци (A_2^+);
- Солидни задаци (A_2^s);
- Смеслени, али чисто репродуктивни задаци (A_2^r).

Уколико се погледа број задатака у овим подкатегијама облика A_2 , на први поглед се види да су то најчешће задаци репродуктивног типа – A_2^r . Број солидних задатака – A_2^s је мањи, док су, на жалост, изузетно добри задаци – A_2^+ изразито ретки.

Ево неколико примера A_2^+ задатака:

- *Зашто су котлине и низије најгушће насељене?*
- *Упореди пољопривреде равничарских и планинских предела. Које сличности и разлике уочаваш?, а притом упоређење није учено;*
- *Многе наше планине добиле су назив по некој од својих особина. По чему су добиле назив Проклетије, Копаник, Рудник, Златибор?*

Изузетно важан облик учења какав је решавање проблема, на жалост, не постоји у анализираном материјалу. Слично је и са практичним облицима учења какви су V_1 и V_2 .

Ови облици практичних, било механичких било смислених активности, важни су у школи и због развојних потреба узраста, као и због тога што су умења у нашој школској пракси јако занемарена у односу на знања.

С обзиром да би уџбеник требало да буде модел књига за обучавање у интелектуалном раду, забрињавајуће је одсуство задатака који траже разне врсте самосталних прегледа и систематизација градива, извлачења битног, уочавања и постављања проблема, задатака који упућују на различите изворе информација, њихово самостално проналажење и коришћење, који захтевају сарадњу са другима, како вршњацима тако и одраслима, подстичу кооперативно

учење, пројекатски рад и бројне друге активности осим репродукције (сервираног) градива са разумевањем.

Уводни задаци су припрема терена за смештање нових знања. Они су ту да призову постојећа школска и животна знања детета да би на њих ослонили нова и поступно зидали једну целовиту грађевину. У анализираном уџбенику уводних задатака нема испред свих лекција, посебно не испред лекција из историје, где је реч о потпуно новом садржају, тешком и апстрактном за овај узраст, за који би се дете морало припремити, а припрема не могу бити типизирани задаци понављања раније ученог градива.

Две трећине уводних задатака су задаци типа:

- обнови,
- понови нешто што се учило у претходним лекцијама или
- у претходном разреду.

Једна трећина су задаци повезивања са раније ученим или са дететовим ваншколским знањем и искуством, али не увек најсрећније изабрани:

- *Знаш ли, можда, да ли је неко од твојих другара припадник неког другог народа?* (природа и друштво за 4. разред, стр. 10).
- *Ако у вашем месту постоји музеј, посетите га.* (природа и друштво за 4. разред, стр. 40).

Дакле, очигледно је да су уводна питања и задаци углавном подсећање на раније учене школске садржаје, обнављање раније учених лекција, било из истог или претходног разреда, и то се директно у формулацији питања и каже:

- *Обновите оно што сте до сада учили о...;*
- *Обновите све што сте учили о...;*
- *Обновите оно што сте научили о... (претходну лекцију);*
- *Подсети се... (оно што је учиено две лекције раније);*
- *...учили сте из природе и друштва, обновите то;*
- *Обновите оно што сте учили о...у 3. разреду.*

Ово, самим тим, нису прави задаци повезивања знања, већ задаци повезивања лекција, јер то што ће ученик обновити раније учену лекцију ничим не гарантује да ће он повезати стара и нова знања, да ће та стара знања бити основа за уградњу нових. Вероватније је да ће нови подаци стајати поред старих, а да нису успостављене праве, суштинске везе и извучено најбитније.

Повезивања са ваншколским знањима и искуствима такође нису искоришћена у лекцијама испред којих стоје. Садржај лекције просто се не осврће на овај увод, не осмишљава задату активност у контексту градива које излаже. Дакле, ни ово нису прави задаци повезивања, већ напомене са чим би се лекција могла повезати, допунити, осмислити, а саме везе нису реализоване.

Може се рећи да уводни задаци који постоје у уџбенику природе и друштва за 4. разред, не испуњавају своју функцију и не служе основној сврси због којих су уведени у уџбенике. Нису репрезентативни за садржај који се у лекцији обрађује. Преопште су формулације: *Поновите све што си учио о...,* а не односе се на специфичне, конкретне појмове, појаве, догађаје релевантне за ново градиво. Садржински се не доводе у везу са лекцијом и проблемима којима се она бави. Често су интелектуално непрецизни: *Ако у вашем месту постоји музеј, посетите га. А шта када га посетите? Зашто то раде? Шта тамо да гледају? Шта треба да виде? Олако и погрешно користе термине, као на пример: утврди,* а мисли се на понови претходну лекцију. Доминантан облик учења у њима је смислено рецептивно вербално учење, дакле, добра репродукција ученог градива са разумевањем.

Задаци на крају лекција у уџбенику нешто су разноврснији по ангажованим облицима учења, али је готово половина репродуктивног типа. Ипак, петину задатака из ове групе чине изузетно добри задаци смисленог рецептивног учења, којих би требало да буде много више. То су задаци за чије решавање постоје основни елементи у лекцији, а дете би требало да изведе неко правило, закључак, генерализацију, да самостално упореди феномене или успостави нове везе између њих. У овој групи задатака не срећу се уопште задаци који траже систематизацију

или преглед садржаја који се учи, дакле, извлачење битног из више лекција или на нивоу целог уџбеника. Најчешће се срећу типичне ситуације примене и повезивања знања, док се проблематични, гранични, нејасни случајеви скоро и не помињу. Видно је одсуство малих истраживачких задатака и уопште, ситуација решавања проблема.

Функција задатака у радним листовима би требало да буду задаци продуктивног типа, који повезују, разигравају и умрежавају деџја знања. Постоји изузетан раскорак између очекиване функције ових задатака и резултата добијених у анализи. Не само да је 90% задатака репродуктивног типа, него је начин конструкције ових задатака такав да дословце следи текст из уџбеника, од реченице до реченице, и на највећи број задатака не може се одговорити без консултовања одређеног уџбеничког текста. Дакле, иако ови задаци нису означени као бесмислени, сасвим је јасно да они индиректно подстичу учење напамет, а не учење са смислом и да се с правом може поставити питање: Чему овакви радни листови?

Примери задатака из уџбеника Природа и друштво за 4. разред основне школе, (Даниловић, Београд 1996).

- *Шта одређује положај једне државе?(стр.10).*

Ово је пример бесмисленог питања лоше језичке формулације, која је двосмислена, јер није јасно да ли питање тражи услове и узроке који су одредили положај једне државе или ефекте, односно последице положаја у геополитичком смислу.

- *О Београду, главном граду Југославије и Србије, учили сте у ранијим разредима. О њему сте, вероватно, читали и у деџјим листовима. Обновите то. (стр. 17)*

- *Упоредите облике отпора обесправљеног народа у разним крајевима. (стр. 57).*

Проблем са овим питањем је што није јасно по којој карактеристици да се упореде облици отпора: ефикасности, бројности учесника, начину борбе, организованости, или по свим овим карактеристикама заједно.

- *Пронађи на карти области где су формиране прве словенске државе (стр. 45).*

Детету које је тек научило основне картографске знаке, није ни мало лако да се креће по географској карти, а још мање лако да на њој уочи области и то оне које су припадале некој другачијој, историјској мапи. Од ученика се овим задатком тражи да неку вербално описану територију из далеке прошлости, из 19. века, пронађе на савременој мапи.

- *Како наши исељеници одржавају везу са отаџбином?(стр. 13).*

С обзиром на знање и искуства детета овог узраста, много је вероватније да ће одговарајући на ово питање помислити на поштанску и телефонску комуникацију, него на одржавање националног идентитета у дијаспори, њима тако нејасног и далеког појма.

5. ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧЦИ

Истраживања наставних и уџбеничких садржаја о историјским чињеницама из прошлости ималасу за циљ да допринесу смањивању погрешака при формулисању питања везаних за боље разумевање прошлости, како би ученици на правилан начин формирали знања и исправно формулисали основне друштвене појмове.

Спроведеним истраживањем дат је одговор на питање: Које активности захтева од ученика свако питање или задатак у уџбенику и радним листовима за предмет Природа и друштво за 4. разред основне школе, аутора Даниловића (Даниловић, Д, Даниловић, Б. 1996, 1997.). Утврђено је и који облик учења се јавља у питањима и задацима и који облик је доминантан?

Резултати су показали да постоји низ питања у погледу важних аспеката образовно-васпитне проблематике неприлагођених стандардима.

У науци је свако зрно добро урађене анализе значајно, јер се од тих зрнаца може склопити мозаик који даје важан допринос тумачењу проблематике која се истражује, а која директно утиче у конкретном случају на квалитет уџбеничких садржаја у настави природе и друштва у погледу питања и задатака који захтевају од ученика одређене активности.

ЛИТЕРАТУРА

- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (2006): *Истраживачки рад у школи: Акционо истраживање*. Школска књига, Београд.
- Банђур, В. (2001): *Педагошко методолошко утемељење методике разредне наставе*. Учитељски факултет у Београду, Београд.
- Даниловић, Д. и Даниловић, Б. (1996): *Радни листови из Познавања друштва за 4. разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Ђорђевић, Ј. (2000): *Реформни педагошки покрет у 20. веку*. Учитељски факултет у Београду, Београд.
- Коцић, Љ. и Требјешанин, Б. (2001): *Основношколски уџбеник као предмет разматрања*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Лакета, Н. (1988): *Вредности савременог уџбеника*. Научна књига, Београд.
- Пешикан, А. и Аврамовић, А. (1996): *Треба ли деци историја – психолошки проблеми наставе историје у основној школи*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Пешикан, А. и Јанковић, С. (1988): *Анализа уџбеника и радне свеске за предмет природа и друштво за 4. разред основне школе*. Институт за психологију, Београд.
- Пешић, Ј. (1998): *Нови приступ структури уџбеника*. Завод за уџбенике, Београд.
- Плут, Д. (2003): *Уџбеник као културно потпорни систем*. Завод за уџбенике, Београд.

ANALYSIS OF TEXTBOOK CONTENTS SIGNIFICANT FOR THE FORMATION OF BASIC SOCIAL CONCEPTS IN STUDENTS

Abstract

In the course of the past decades, significant research has been conducted that provides insight into the way children and adults see the past, themselves and others in it, as well as how incorrectly formulated information in textbooks affects their judgment and conclusions. This research of textbook contents on historical facts aimed to contribute to the reduction of errors in the understanding of the past, so that students can form knowledge in a proper way and correctly formulate basic social concepts. The research paper analyzes the forms of learning that appear in the questions and tasks in the textbook for the subject Nature and Society for the 4th grade of elementary school. The method of work is the analysis of textbook contents. In the analysis, it was determined which activities each question or task requires from students, and based on that, which form of learning is dominant. The obtained results indicate that the dominant form of learning in all questions and tasks is meaningful receptive verbal learning in the form of reproductive tasks.

Keywords: *textbook analysis, socio-historical teaching content, social concepts, learning, nature and society teaching methodology*



TATJANA ILEŠ, INES KATIĆ
Academy of Arts and Culture
J. J. Strossmayer University in Osijek, Republic of Croatia
tatjana.iles@gmail.com, ines.urbanek268@gmail.com

LITERATURE ON BLOGS AND SOCIAL NETWORKS – A PARADIGM SHIFT OR TREND

Abstract

The technological society we live in has also brought significant changes to the field of art and literature. From the oral to the first written word, and today to the written one in the virtual world and uninterrupted global communication, literature has shown a willingness to make micro-changes in the society in which it was created, from aesthetic to socio-political. The importance of writing and publishing literature even in times of crisis, such as the pandemic which is still a part of our everyday life, will be tried to be detected in this work, using the example of the blogging of three contemporary Croatian women writers – B. Đuderija, J. Adamović and V. Rudan. Since the beginning of the 21st century and increasingly faster digital communications, the literary word has also positioned itself in new media. So, we can now find it on the blog and social networks. Whether it is a paradigm shift or a trend that responds to the demands of the sociocultural context, assumption remains.

Keywords: *literature, blog, social networks, trend, new paradigm*

1. Introduction

The last two decades of the 20th century, as well as the first two of the 21st century, which we can still call postmodernism (with full awareness of the post-post categorization of the same, as well as posthumanist theses and the others), set up a cultural world of "deabsolutized truths, dispersed identities and dispossessed great stories" (*Hrvatska enciklopedija*, n.d.). Hybridity, fluidity and insistence on continuous change lead to a situation where: "The key signature of postmodernism is the predominance of popular culture produced and distributed with the help of mass media. Some theorists are therefore already talking about a new media culture that has imposed itself today as the ruling culture of mass democracy. We live in the age of consumerism and 'fun with no limits', and this means a shift from real value to style, from production to consumption. The postmodern world can no longer determine the meanings that would defend the hierarchical border between art and mass culture. Apology of consumerism constantly seeks new marketing attractions and strategies to seduce the masses, because the goal is sales, sales and only sales. And that means profit. Everything is subordinated to it: media mediation in the imposition of taste, trendy criticism that has removed the axiological component from its practice, institutions of literary awards, editorial tricks, advertisements, (self) promotions" (*Nemec*, 2006). We will observe literature on blogs and social networks. precisely in the context of the above-mentioned predominance of popular culture and its production. We will as well disseminate it with the help of mass media, especially the Internet. The products of (popular) culture cannot do without the media, their creation and survival in the cultural field depends on, as Dubravka Oraić Tolić writes, the media, which at the same time, serve to mediate the truth about reality and to manipulate that same reality: "They, on the one hand, expose the objective truth more clearly than the oral word and the letter could. On the other hand, they conceal and manipulate the factual reality more than was possible in oral and written culture." Today, such oral and written culture is largely replaced or supplemented by culture mediated by new media. "In a culture where everything is networked and interconnected, even literature cannot remain outside of the global entanglement in a

fantastic network. Like it or not, we are all connected and included. It's only a question of poetics – how to network, and ethics – in the name of which goals?" (*Oraić Tolić*, 2005).

For generations, writers and readers who created, and also consumed literature through the traditional medium – the printed book, can't so easily abandon such a way and fully accept a new one, which is actually not even necessary. Books are still written, printed and read in the traditional way. And it will remain so in the near future. However, this work also points to the fact that literature, from the position of the so-called cold media, moves into the space of virtual reality. But also, to remind that literature, as well as other arts, were created in a digital environment for a long time in the focus of interest of various humanistic and interdisciplinary researches.

In the beginning, one should also be recalled of the text by Danijela Lugačić Vukas entitled *Literature in the Age of Blogs (about Majetić's blogging novels)*, in which the author analyses the prose work of the contemporary Croatian writer Alojz Majetić, which was created on a blog.¹ The author refers to recent theoretical literature according to which we understand the so-called ergodic literature, which is "specific in having a 'return information loop'", and points out that the texts created on blogs should be considered a subspecies of this type of creativity. Namely, blogs "depend on special codes determined by both the author and the reader (...) who in that case becomes a secondary author" (*Himmer according to Lugačić Vukas*, 2013).

On the other hand, there is also literature about blogs and social networks that is created on new media. It is presented through their channels and reaches the readership, and as a rule ends up in bound editions. In other words, the use of digital technologies and platforms such as blogs or social networks indicate: "two types of creative activities: one is used mainly to popularize certain contents that are presented as finished works, and not as 'works in progress' (so there is no possible interactions). Then we talk about digital ergodic literature (and in that context about blogging literature) only conditionally, that is, in a broader sense. Other is used for the purpose of conscious authorial experimentation with the new expressive possibilities of that medium, and then we speak of digital ergodic literature (and in that context, blogging literature) literally, that is, in a narrower sense" (*Lugačić Vukas*, 2013).

In this regard, the focus of this work is on authors whose literary activities on blogs and social networks belong to the first type of creative activities. We are talking about contemporary Croatian writers, who at one time, had both a blog and an account on *Facebook* – Boba Đuderija, Julijana Adamović and Vedrana Rudan.

2. Blog and Social Networks

The word "blog" (abbreviated from web log) is an English word that "refers to a web page that contains articles in which the author expresses his opinion about something, presents his experiences, etc., usually written in chronological order, and is displayed so that the latest articles are at the top of the page" (<http://jezicni-savjetnik.hr/?page=25>). Blogs are, therefore, pages on the net, in the blogosphere, which contain various records of their authors. The content very often describes everyday life, but is also used for the promotion of various cultural products and communication on the Internet (*Kobashy*, 2012). Most often, they are written in the form of personal notes/diaries from which we read the author's views, opinions, thoughts and, what is very important for this form of communication, the readers' comments. The first blogs appeared in the nineties of the twentieth century, and people were already writing about their daily events, making their lives available to a wider readership.

The first blog in Croatia was launched in 2001 as a reaction to the September 11 terrorist attack in the USA, and author Blaženko Karešin envisioned it as a platform for "the author's selection of texts related to socio-political events after the events of September 11" (*Lugačić Vukas*, 2013). It should

¹This is about the novel *Voices below the surface* (2009), a unique example in Croatian literature, which was written in collaboration with the poet Daniela Trputec, whom he met through the comments she left on his blog.

also be said that the beforementioned event significantly increased the number of active blogs in the United States of America because it was a kind of alternative media, a wide-ranging media space that was not censored in any way, and in the blogosphere, it was possible to present absolutely everyone's side of the story (*Filipan-ŽigniĆ, 2012*).

Although there are different types of blogs, the basic division is into those with personal and non-personal content. Personal blogs are more spontaneous and emotionally coloured, and thus the authors try to get as close as possible to the readers. Impersonal blogs contain "elements of distance that are reflected in the fact that they are monologic, public, foreign, unemotional, final texts that are tied to the situation and in which physical distance is present" (*Filipan-ŽigniĆ, 2012*).

The female writers we have chosen for the purposes of this work have also started to run their own blogs so that their thoughts and texts are accessible to as many people as possible, or interesting to those for whom buying or borrowing books is not on the list of priorities for entertainment. They thus adapted to the new habits of the readership, but also found a simple and fast way of communicating with their readers, and also used it for interaction between themselves.

It should be said that the predominance of social networks over blogs in global internet communication is visible today, but the blog as a form of new media interaction has not been forgotten or overcome. Writers Boba Đuderija and Julijana Adamović said in interviews² that they stopped writing blogs because communication via social networks, specifically via *Facebook*, suited them much better. They particularly emphasized the speed of posting, the ease of communication with readers and followers, and the fact that *Facebook* is a much more dynamic form of communication than a blog.

Social networks did not start with *Twitter* and *Facebook*, but according to the available literature, they have existed since 1997,³ and we recognize them as one of the significant factors in the process of globalization. Today, more than hundreds of social networks are active and offer different services, but all with the same goal – to connect people with similar interests all over the world. According to Plavljanić (2012), schoolchildren use social networks to communicate with each other and share interesting content; older users stay in touch with old friends and colleagues in this way; companies advertise and have hundreds of millions of users at their disposal; while IT geeks have their own type of fun while using them. This author defines social networks as Internet pages where you can create your profile, edit it, communicate with acquaintances (but also strangers), share content, and advertise, if you have your own company or marketing agency. This definition covers 99% of people who use social networks. In this way, the above-mentioned women writers also decided to advertise their literary product. For the purposes of the work, we asked the interviewed writers a question about what motivated them to start a blog at the time when they had their own blog (if they no longer have one), and later to create a page on social networks such as *Facebook*. Boba Đuderija said that she was motivated to do so by curiosity, interaction with commentators that encouraged her to write further, and over time the *Facebook* page completely took over her blog, and in the end, she gave up writing a blog. Julijana Adamović pointed out that her reason for starting the blog and *Facebook* page was exclusively related to the reactions of readers, and she considered it a kind of interactive diary. With her appearance on the Internet, Vedrana Rudan felt "visible", her work was read even by those who do not read her books, a new generation of readers discovered her, and she is sure that her books sell much better because of the blog.

²Interviews with the selected authors for the needs of her graduation thesis were conducted by the co-author of this paper, Ines Katić.

³In the paper, we did not go into detail and analyze the history of the use of this platform because it is not exclusively important for the topic of the paper.

2.1. Social networks in public relations

It is clear, therefore, that the selected authors used communication channels of new media such as blogs and social networks to present their literary work to the general public. For such an approach, they also used public relations techniques in some way. With the advent of social networks, public relations reached a new level of development, and the author Demeterffy Lančić (2010) cites three principles of social networks: informing, persuading and connecting. They are starting to apply as principles of a new form of public relations. Experts in this field understand that a quality marketing campaign cannot bypass advertising on *Facebook* and the Internet in general. Entrepreneurs use these tools to attract users to their sites, as well as to strengthen the brand of the company, product or service. During 2009, according to Demeterffy Lančić (2010), in Croatia, in the total share of funds invested in advertising, a very low percentage of funds were invested in Internet advertising, but world experience points to the fact that advertising, as well as public relations, are gradually moving into the domain of the Internet, and especially in the domain of social networks.

If we look at the question from the interview at this point – how important is it to be present on social networks today, and whether some content can be marketed to the audience without social networks, writers Đuderija, Adamović and Rudan would agree that social networks definitely give visibility, through social networks; greater accessibility to the audience is created than through blogs; and they provide free marketing for authors and artists of various profiles. Over time, writers began to announce their new books, promotions, and the like via social networks. Rudan honestly concluded that today the situation is such that you either exist on social networks or you don't. The author Demeterffy Lančić (2010) describes social networks as a change in the known world and the creation of a society of friends connected by common interests and relationships, and thus equal attitudes towards certain companies, organizations, products, and they are marked by common habits.

Social networks are focused on engaging a specific target group. It is important to know the public to whom you need to address, so with that in mind, adapt the content to that target public, as well as the website. If we look exclusively at literary blogs, i.e., pages on social networks dedicated to literature, women writers themselves admit that they have found all the pages that deal with literature and regularly follow them because that is what they are interested in, as well as the reviews and recommendations that they can find on those pages. Also, the relevance of the information that will be found on the pages on social networks is very important, and of course, the question is always – what to believe in? In the case of sites with literary reviews and reviews, the writers Đuderija and Adamović point out that they base their trust on the fact that the site has some kind of tradition and reputation, and they first read the reviews of different critics on the same work, then compare them and create their own impression. Author Slade (2012) warns that everything done on the Internet can be measured immediately and, most importantly, it stays there almost forever. She also says that: "social networks are, as the term itself says, social. The content you market must be based on two-way communication with users and must be 'popular'. Such language accepts both wit and occasional mistakes" (Slade, 2012).

Another specific phenomenon arose from the explosion of Internet communication and cybersociety in which we live, and that is the emergence of influencers. Those are people who have a large number of followers on social networks and who, with their opinions, attitudes and behaviour, significantly influence a large number of the global population, especially younger age groups. Different types of influencers are present online, and some of them also come from the fields of culture and art, more specifically, literature. When asked if she considers herself an influencer, Boba Đuderija replies that she does not see herself as such, and that the fact that she is followed by a large number of people is explained by the fact that she entertains them. She emphasizes that the other side of the coin, becoming "famous" and "public", bothers her more than she is comfortable with. On the other hand, Vedrana Rudan says that if being an influencer means being influential, then she definitely is, in one way or another.

3. (Women's) Literature on Blogs and Social Networks – Selected Examples

3.1. Boba Đuderija

Slobodanka Boba Đuderija is an author from Split who at one time, in 2012, wrote the blog *Marčelina*. She also wrote for various internet portals – *Dalmacija News*, *danas.hr*, *e-novine*, *Lupiga*, *Pozitiva* from Sarajevo and for her own portal *e-ćakule*. In the same year, in an article for *Tacno.net*,

journalist and writer Predrag Lucić, in the crowded hall of Split's *City Library Marko Marulić*, at the presentation of Đuderija's collection of texts, said that such a good attendance of the promotion is proof of how inaccurate the claim that the Internet is killing literature. He pointed out that Boba Đuderija would certainly write everything she wrote in the virtual world in the real world, but the question is whether it would then reach so many people and eventually result in a book (Lucić, 2012). Over time, as communication through social networks became more and more popular, Boba "moved" to *Facebook*. Even today, she regularly refreshes her profile with new statuses from her everyday life. Her posts are imbued with humour, and she herself points out that her goal is to make her readers laugh and entertained. She covers topics that everyone can relate to, while writing them as short as possible, so people don't skip reacting to her posts and commenting on those posts. She publishes several times a week, and most often the topic that particularly touched and intrigued her that day:

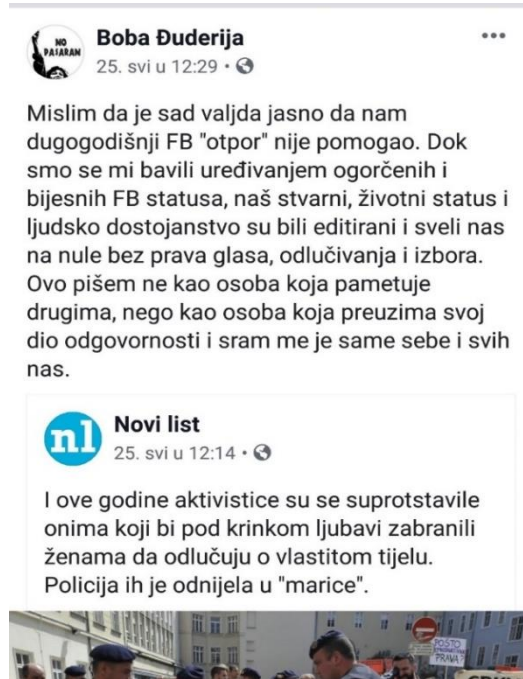
"I'll write on myself with a pen. You can see all kinds of things on the net, including how insulted and hurt apartment owners are. They collect, I have no idea how much money, and they are insulted because, I quote, 'those women who clean apartments, they only care about the salary!'" (*Facebook* profile: Boba Đuderija)

The author also shared with her friends and followers on *Facebook* nostalgic moments, moments of moving, establishing a new life, and returning to the old ways:

"In France, I left an apartment I loved (the same is with some people, you open the door and you know it is 'it') and in it a bunch of things I bought to 'fill it up'. I left a pillow on which I slept well. One of those tame pillows that are nice to hug. What remained was a set of super sharp knives with which I used to cut and chop French vegetables and French cheeses, the taste, smell and shape of which made my head spin. I left a dryer for the clothes that I took out to the balcony on sunny days. Every time I took that thing out the balcony door, I had the feeling that the whole neighbourhood was staring at me. Namely, in the whole neighbourhood, I was the only one drying the clothes on the balcony. This intrigued me a lot and led me to think about the Mediterranean mentality that always brings everything outside, because it also lives outside. So, the whole time I felt a little discomfort dragging the dryer and putting my laundry in for everyone to see. There was also a lot of jewellery, cosmetics, all those little female things, at least half of which I never used, but I neatly brought them with me, so that they would be as useless to me in France as they were in Croatia. Shortly before leaving France, I went to a boutique where I came across two scarves – one blue with pink overlays and one pink with blue overlays. I bought them right away, both of them, because they really attracted me, seduced me. They looked more French than anything I had seen in France before. When I got home, I realized that I never put them on. I was just looking at them the whole time. So, one windy morning in Split, I tied one around my neck, in a nonchalant French way, and left the house all pretentious and elegant, and after 100 meters, I nervously tore it off because I forgot that I can't stand anything that covers my neck. As if anything like that steals my oxygen, hinders my breathing. In the end, I gave one scarf to a friend who makes poetry out of clothes – whatever and however she puts something on, it shines with some kind of subtle, fragile beauty. I will give her the other one as well, if I manage to find it in the chaos of my never fully unpacked luggage. Those suitcases of mine, they look like me – undecided between leaving and staying, scattered and restless. Living in that temporary nest in France, God, how many times did I think 'If only somehow I could move this apartment to Split...'. At least I can carry it with me everywhere I go, like a wallet or a purse. It was not an apartment, but my place, my peace and my wanton, hedonistic solitude. Double loneliness – physical and loneliness of being a stranger in an unknown, distant city. Like some kind of capsule, security, womb. Like a space station. Silence, immobility and distance. In Split, on one of those rare sunny days of the May, I rushed to take the washed clothes outside, officially announcing my sudden return home. I strung on a string all versions of myself, myself as a fugitive, myself as a returnee and nostalgic, myself to flutter among all the other hanging stories of a typical Split neighbourhood. Then I stood in the doorway and watched those sprawling lives, feeling a kind of silly joy and belonging. I thought, my God, if only I were able to take this Mediterranean exhibition with me, this 'out there' of mine, wherever I go." (*Facebook* profile: Boba Đuderija)

This author also often shares other people's posts, which she often comments on, or articles from some portals that she feels the need to publicly comment on and present, and as a person who is

followed by a large number of people, she uses the opportunity and her influence to call people to real action (see picture 1 and 2).



Picture 1: Boba Đuderija's comment on current events.
Source: downloaded in its entirety (Facebook profile: Boba Đuderija)



Picture 2: Boba Đuderija calls people to action.
Source: downloaded in its entirety (Facebook profile: Boba Đuderija)

3.2. Julijana Adamović

Julijana Adamović, according to an article from *Jutarnji.hr* (Špišić, 2018), is currently living and working in Vukovar. She came onto the literary scene in 2008 with her debut book, the collection of stories "How they stole us from Gypsies", for which she was awarded the *Kiklop* award. She is also

known to the general public as a columnist for T-portal, where she writes sharp and caring comments about socio-political reality. Like Boba Đuderija, she wrote a blog, which she ended up cancelling when social networks started to enter even more her everyday life. She concluded that the blog takes up too much of her time, and that social networks such as *Facebook*, where she opened a profile, are a much better, faster and simpler way of communication. On her profile, she publishes recommendations for other books and authors, those that she primarily likes, that she has or would like to read. Her texts on the Internet were written in the form of columns on the T-portal, although we note that the last column for that portal was written in November of 2018. In any case, in the texts, she reflected on current events, on Croatian reality, especially politics and Croatian society. She also referred to the migrant crisis when it was relevant in Croatia:

"We could describe the story of the current migrant crisis and its causes, consequences and solutions with a picturesque proverb about three monkeys. Many do not see, many do not hear, and many have closed their mouths, not in fear of saying evil, but so that they themselves would not become evil in the eyes of others. Unfortunately, there are also those who see evil only in others and – completely overwhelmed by panic and fear – jump aggressively and are one step away from giving evil complete legitimacy." (*Adamović*, 2018, <https://www.tportal.hr/komentatori/clanak/tri-majmuna-i-migrantska-kriza-jedni-ne-vide-drugi-ne-cuju-a-trecima-su-zacepili-usta-foto-20181112>)

Also, in the same column, she calls out the media that, with or without intention, invite the masses to discrimination:

"Reactions to increasingly pronounced hate speeches against migrants and incitement of people, will often meander into rather pointless discussions, such as remarks of a semantic nature, because words like 'waves' or 'breakthrough' send negative subliminal messages to the public. That is why the followers of this mindset are ready to put pressure on the media to use newspeak in reporting on 'challenges'. The breach of the cordon at the border in Maljevac should not be called a 'cordon breach', because the use of that phrase would refer to the refugees as active actors on the border, and as we know, they were not, but the cordon broke through on its own. That is why journalists who do not want to agree to this kind of self-censorship should be labelled as 'creators of the Croatian media and ethical twilight', which encourages people to 'racism, xenophobia and Islamophobia'. (*Adamović*, 2018, <https://www.tportal.hr/komentatori/clanak/tri-majmuna-i-migrantska-kriza-jedni-ne-vide-drugi-ne-cuju-a-trecima-su-zacepili-usta-foto-20181112>)

Several column titles by author Adamović that directly indicate the topics she deals with will be highlighted: "Don't be unfair to Milanka Opačić: She was born to be a Minister"; "The world admires the black jersey of Croatia, and it reminds some of us of the Ustaše. Where did such malice come from?"; "OK, they are also desecrating monuments elsewhere. But why do our vandals do it in such a stupid way?"; "We learn more about wars than about emotions, and we are surprised at a battle for a child?"... Adamović, for example, dealt with topics related to euthanasia, so in one of her columns, integrating Croatian social current events into the topic, she critically wrote:

"The issue of the possibility for a person to independently and consciously decide on his life in a situation when it becomes unbearable (due to an incurable disease and the suffering it brings) and to ensure that he dies painlessly, with the presence of his closest relatives, seems to be rather unimportant to us. Such a death is not only unacceptable and punishable, but also something we don't want to intellectually exert ourselves over. Anyway, we are almost obsessed with the violent deaths that happened more than 70 years ago, measuring who had more died and whose deaths were more brutal." (*Adamović*, 2018, <https://www.tportal.hr/komentatori/clanak/hrvati-vole-junake-samoubojice-a-oni-koji-vape-za-smrcu-su-tabu-bescutno-foto-20180514>)

She also commented on the situation at the children's carnival in Kaštela in 2018, where an imitation of a picture book about gay families was set on fire.

Socially engaged writing is clearly recognizable from the records published by this author on social networks. The space of freedom of thought and writing and her socio-political involvement in a kind of alternative medium is a platform for her literary work, which Adamović skilfully uses to raise ethical and aesthetic awareness of the meaning of literature in today's society.

3.3. Vedrana Rudan

According to information from the *Biografija.com* website, Vedrana Rudan is a popular Croatian writer who has worked as a journalist, host and columnist throughout her career. She was fired in all her newsrooms because of her radical and unconventional views. For many years, she has been known as one of the most controversial figures in the media space. In her texts, she is extremely witty, completely honest and open without holding back, sparing no one, so thanks to her sharp writing, she has gained a large number of fans as well as opponents. The writer is a fierce activist for human rights and uncompromising in the fight for women's rights. She says for herself that she never looks back on the past or has plans for the future, but lives in the present where she is the happiest because all her dreams have come true, even those she has never dreamed of. She has been writing all her life and will write until her last breath. She is the author of one of the most read blogs in the Croatian language, "How to die without stress". The reactions of the readers of her blog have never disturbed her, because she perceives her writing as a conversation with herself. In the same way, she explains that all her written and spoken provocations have only one goal, which is her earnings from selling books and charging for work on TV. She always tries to be the opposite of what is expected of her, because that's how she maintains interest in herself and makes a living from it.

She started her blog in 2003 and still publishes texts on it, and as far as social networks are concerned, she has an open profile on *Facebook*, that is, her official page, which has online links that can also be used to access texts on her blog. In the texts, she looks back on everyday life in a controversial way, and comments on events in Croatia and the world.

For example, in April 2019, the tower of Notre-Dame in Paris was on fire, which Vedrana Rudan also wrote about. However, it raised dust all over the region:

"Who cries over Libya and other burned countries? It sucks that a tower collapsed in Paris. If the workers who restored the Cathedral were paid better, maybe it would still be standing? If the West spent as much money on construction as it spends on destruction, Notre-Dame would not be left without a tower. For me, the wet Parisian burning ground is a symbol of the rotten West. In one day, they can turn other people's lands into dust and ashes, destroy the destinies of millions of people, but are also unable to put out a burning tower." (Rudan, 2019, <https://www.rudan.info/notre-dame/>)

It should also be said that her style and way of writing are clearly different from the other selected writers in this work. Vedrana Rudan is straightforward, an author who says that she does not swear in real life, or at least not as much as she uses swear words in her writing. She does not choose her words for anyone, especially not for the authorities in Croatia.

The fight for women's rights and the dignity of women in society are her constant literary and commentary preoccupations, there are also articles on this topic on her blog, and they once wrote about Rudan as "the mirror of feminism in the Balkans":

"I often think of my nonna Tilda. Her two husbands were killed, she lost a child, the Germans burned down her house, the partisans stole the crematorium, she raised two children, she was a fighter all her life. For better or for worse, she relied on herself. Her mother was raped by a landlord while she was grazing sheep in a meadow in Lika. She sued him, got a verdict in her favour, ONE HUNDRED AND FIFTY YEARS AGO, and after gave birth to my nonna. Tilda became a servant in Senj when she was five years old. She worked all her life. A few days before her death, she ironed my son's diapers. I am proud that in my veins run the blood of two women who made their way through life by working and fighting for the right to be persons, human beings, not a piece of meat that will be fucked and then paid for that. Today, I feel sad when I look at our and the world's public women. They dominate across portals, speak with plastic breasts, inflated lips, anorexic bodies, fake asses, wigs and hairy looks." (Rudan, 2019, <https://www.rudan.info/javne-zenske/>)

In January 2019, for *Jutarnji list* (Benčić, 2019), when they asked her if she thought Croatia needed a movement like the one in America against sexual abuse and harassment of women called *Me Too*, she answered:

"It's like asking me if it is possible to bring perverted Croatian Catholic priests to justice? Both are impossible. Women in Croatia have the status of worse or better paid whores, mostly worse,

and we know that whores don't start a revolution, pimps are merciless. Reverend Croatian paedophiles have the status of saints in Croatia, they will never be enslaved, no matter how many children's asses and souls they destroy in the course of fifty years of their service to God. Women in Croatia are not threatened only in the "business" environment. They are raped, killed and massacred wherever one of the Croatian males it comes to mind. We see the unfolding of the tragedy in Zadar. The beast decided to dismember the little girl, the court let the bastard, in accordance with the law, to defend himself from freedom. In court, of course, the 'sins' of the unfortunate woman, who is barely eighteen years old, were analysed at length. Whenever I hear something like that, I wonder why the victim's parents don't take justice into their own hands. I would do so because there is no justice for women in Croatia. Of course, it would be phenomenal if there was a movement of women which would start a war against abusers. That will never happen in this crap that some call 'the country' because anybody smart leaves it, and callous evil and helpless victims remain. The first secure a future for their great-great-grandchildren through banditry, the second, exhausted from abuse, do not have the strength to escape" (Benčić, 2019).

We can therefore, conclude that Vedrana Rudan deals with current Croatian, regional, and global topics specifically, in her own recognizable way, in the style and content that is exactly what is expected of her – she openly speaks and writes what she really thinks, without reservation or self-censorship.

4. Conclusion

The digital age and the technological society we live in has brought significant changes in the field of art and literature as well. From the spoken language to the first written literary word, and then to the written one in the virtual world and uninterrupted global communication today, literature has shown willingness to make micro-changes in the society in which it was created, from aesthetic to socio-political. The importance of writing and publishing literature even in times of crisis, such as the pandemic, which is still part of our everyday life, was tried to be detected in this work, using the example of blogging and publishing on *Facebook* by three contemporary Croatian female writers – B. Đuderija, J. Adamović and V. Rudan. Since the beginning of the 21st century and increasingly faster digital communications, the literary word has also positioned itself in new media. So, we can find it more and more often and specifically on the blog and on social networks. The answer to the question of whether it is a paradigm shift or a trend that responds to the demands of the sociocultural context, will remain open, as will the possibility of commenting below the published texts on the pages of the new media that were our focus. The continuum offered by this type of communication leaves room for new analyses, interpretations and further research.

Here, it was tried to capture the moment of contemporary Croatian (female) literary production on the blog and social networks in short cuts and present some of the trends in literary activities in our area. The dynamics of this movement is increasingly filled with the literary works of authors whose need for recording, literary activity, but also social engagement and speaking about current social topics and problems, is motivated by personal and specific reasons. For the purposes of this work, we singled out three authors who expanded their literary work into the field of ubiquitous virtual communications. Analysis of the literary records of Boba Đuderija, Julijana Adamović and Vedrana Rudan published on blogs and/or social networks showed the willingness of women's writing to adapt to the time in which and about which their literary records were created.

In the text *Tendencies of 'chicklit' in contemporary Croatian literature*, Andrea Zlatar Viočić (2006) writes that it seems that the absence of certain conditions does not harm the initiation of the production-reception chain of contemporary urban women's prose as a whole: it is read, it is written, it is sold. Judging by the reception criteria (library loans, sales, top-lists, media presence), female writers represent a notable and distinctive segment of contemporary Croatian literary production. The comparative deviation, which warns of the absence of thematization of sexuality or its clichéd presentation in contemporary Croatian prose, is present regardless of the author's gender identification: this problem leads to another, which is the issue of (re)presentation of intimacy in literary texts.

It is precisely the representation of intimacy that common thematic space through which we can connect, to some extent, the selected authors and their writing. Namely, by deciding to write a blog

and create a profile on *Facebook*, they allowed the audience to be a part of their lives, that is, to be included in their lives. Julijana Adamović, Vedrana Rudan and Boba Đuderija shared with the audience/readers/followers a wide range of topics from everyday life.

In the paper, we also showed that the selected authors recognized new media as the ones that can convey their literary word, social criticism or current commentary the fastest and most far-reaching, and which, at no time, diminish the aesthetic value of their writing. In this sense, but also based on the answers obtained in the interviews with the authors, we conclude that blogs and social networks greatly benefited their literature, the development of their writing, but also the audience, as well as awareness of their position as influencers and/or trendsetters in society.

We also asked them how they estimate the position of literature on social networks in the next ten years. Đuderija replied that she believes that books will definitely survive, and social networks will increasingly serve as a "springboard" for authors, both established ones and new ones that are just coming. She concludes that some authors without social networks might never have, or at least not so quickly and easily, come to the opportunity to show what they know and can do. Adamović thinks that the future of literature is still books, whether classic or electronic. She emphasized that social networks are good for shorter forms, such as poetry, for which she believes is experiencing its renaissance, precisely on social networks and because of them.

It can be concluded, therefore, that the new media are taking on the role of a space for communication and discussion and more direct interaction with the audience, which ultimately has the potential for concrete action. Every new media thus becomes multimedia and manages several different channels of communication, and for those who have something to say and want to share it with the public, in literary or any other form, it opens up a completely new world of virtual communications, whether it is a current trend or laying the foundations for a later paradigm shift.

LITERATURE

- Adamović, J. (2018): *Tri majmuna i migrantska kriza: Jedni ne vide, drugi ne čuju, a trećima su začepili usta*. Available at <https://www.tportal.hr/komentatori/clanak/tri-majmuna-i-migrantska-kriza-jedni-ne-vidi-drugi-ne-čuju-a-trecima-su-zacepili-usta-foto-20181112>. Accessed: August 21, 2022
- Adamović, J. (2018): *Hrvati vole junake samoubojice, a oni koje vape za smrću su tabu. Beščutno!* Available at <https://www.tportal.hr/komentatori/clanak/hrvati-vole-junake-samoubojice-a-oni-koji-vape-za-smrcu-su-tabu-bescutno-foto-20180514>. Accessed: August 21, 2022
- Benčić, L. (2019): *VEDRANA RUDAN: #MeToo pokret u Hrvatskoj je nemoguć. Žene u ovoj zemlji nemaju moć, njihovo me mirenje sa sudbinom dovodi do riganja*. Available at: <https://www.jutarnji.hr/kultura/knjizevnost/vedrana-rudan-metoo-pokret-u-hrvatskoj-je-nemoguc-zene-u-ovoj-zemlji-nemaju-moc-njihovo-me-mirenje-sa-sudbinom-dovodi-do-riganja/8234048/>. Accessed: July 27, 2022
- Biografija.com*. Available at <https://www.biografija.com>. Accessed: July 27, 2022
- Blog*. Available at <http://jezicni-savjetnik.hr/?page=25>. Accessed: July 21, 2022
- Demeterffy Lančić, R. (2010): *Novi mediji i odnosi s javnošću*. Available at <https://hrcak.srce.hr/file/113921>. Accessed: July 27, 2022
- Facebook profile of Boba Đuderija. Available at <https://www.facebook.com/bobamorska>. Accessed: July 21, 2022
- Facebook profile of Julijana Adamović. Available at <https://www.facebook.com/profile.php?id=100011701476869>. Accessed July 21, 2022
- Facebook profile of Vedrana Rudan. Available at <https://www.facebook.com/VedranaRudanBlog/>. Accessed: July 21, 2022
- Filipan Žignić, B. (2012): *O jeziku novih medija*. Matica hrvatska. Branch Čakovec, Čakovec.
- Kobayashi, M. (2011): *Blogging Around the Globe: motivations, privacy concerns and social networking*. IBM, Tokyo.
- Lucić, P. (2012): *Boba Đuderija je dokaz da internet stvara vrhunske pisce*. Available at <https://www.tacno.net/kultura/predrag-lucicboba-uderija-je-dokaz-da-internet-stvara-vrhunske-pisce/>. Accessed: July 17, 2022
- Lugarić Vukas, D. (2013): *Književnost u doba bloga (o Majetićevim blogerskim romanima)*. *Umjetnost riječi*, 34, pp. 273-293

- Nemec, K. (2006): *Od feljtonskih romana i „sveščića“ do sapunica i Big Brothera*. Available at <http://www.hrvatskiplus.org/article.php?id=1768&naslov=od-feljtonskih-romana-i-svescica-do-sapunica-i-big-brothera>. Accessed: July 24, 2022
- Plavljanić, B. (2012): *Povijest društvenih mreža*. Available at <http://www.pcchip.hr/povijest-drustvenih-mreza/>. Accessed: July 24, 2022
- Oraić Tolić, D. (2005): *Muška moderna i ženska postmoderna. Rođenje virtualne kulture*. Ljevak Publishing, Zagreb.
- Postmodernizam*. Available at <http://www.enciklopedija.hr/Default.aspx>. Accessed July 24, 2022
- Slade, B. (2012): *Kako komunicirati na društvenim mrežama*. Available at <http://www.huoj.hr/tag/drustvene+mreze>. Accessed: July 20, 2022
- Špišić, D. (2018): *Julijana Adamović objavila je novi roman: „Bila sam nekih tri i pol, četiri godine, djed je umro dok sam bila sama s njim u sobi...“* Available at <https://www.jutarnji.hr/kultura/knjizevnost/julijana-adamovic-objavila-je-novi-roman-bila-sam-nekih-tri-i-pol-cetiri-godine-djed-je-umro-dok-sam-bila-sama-s-njim-u-sobi/7796868/>. Accessed: August 24, 2022
- Rudan, V. (2019): *Kako umrijeti bez stresa*. Available at <https://www.rudan.info>. Accessed: July 25, 2022
- Urbanek, I. (2019): *Ženska književnost na blogu i društvenim mrežama*. Graduation thesis. Available at <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:899068>. Accessed: July 15, 2022
- Zlatar Violić, A. (2006): *Tendencije »chicklita« u suvremenoj hrvatskoj književnosti*. Available at <http://www.hrvatskiplus.org/page.php?id=42>. Accessed: July 21, 2022



MILENA IVANUŠ GRMEK
University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Republic of Slovenia
milena.grmek@um.si

IZAZOVI U VISOKOŠKOLSKOJ DIDAKTICI – KAKO REALIZIRATI UČENJE I POUČAVANJE USMJERENO NA STUDENTE?

Sažetak

U razvojnim dokumentima sveučilišta sve se češće javlja izraz »učenje i poučavanje usmjereno na studente«, a danas se taj izraz koristi i kao sinonim za kvalitetnu obrazovnu aktivnost na sveučilištima. Učenje i poučavanje usmjereno na studenta omogućuje studentima aktivno sudjelovanje i utjecaj na studijski proces, kao i kontrolu vlastitog procesa učenja.

U ovom smo radu predstavili kakva je podrška visokoškolskim nastavnicima i suradnicima na području usavršavanja za rad sa studentima, u kojoj su mjeri nastavni planovi i programi usmjereni na studente te kako studenti percipiraju učenje i poučavanje sa stajališta primjene nastavnih metoda i ocjenjivanja znanja. Utvrdili smo da je visokoškolskim nastavnicima i suradnicima omogućena edukacija, da su u nastavnim planovima i programima definirane različite nastavne metode, što potvrđuju i studenti Sveučilišta u Mariboru. Najčešći oblik provjere znanja je ispit, koji se nadopunjuje drugim, alternativnim oblicima vrednovanja znanja.

Ključne riječi: *visokoškolsko obrazovanje, visokoškolska didaktika, učenje i poučavanje usmjereno na studente, nastavne metode i oblici, ocjenjivanje znanja*

1. Uvod

U području visokoškolskog obrazovanja danas vjerojatno ne postoji sveučilište ili visokoškolska ustanova koja u svoje strateške razvojne ciljeve ne uključuje osiguranje i unaprjeđenje kvalitete donošenjem odgovarajućih strategija, postupaka i kriterija te pokazatelja kvalitete. Na to utječe sve veći broj studija, heterogenost studenata i složenost ciljeva kvalitete. Aškerc (2016: VI) smatra kako je svrha toga prvenstveno pokazati da je obrazovanje na sveučilištu ili visokoškolskoj instituciji organizirano te dokazati da se proces visokog obrazovanja odvija kvalitetno i učinkovito (Ivanuš Grmek i Bezjak, 2021).

S bolonjskim se reformskim procesima u visokoškolskom obrazovanju u Europi u razvojnim dokumentima sveučilišta počeo se sve češće pojavljivati pojam 'poučavanje usmjereno na studenta'. Taj se izraz danas koristi kao sinonim za kvalitetu obrazovne djelatnosti sveučilišta i visokoškolskih ustanova (Cvetek, 2019: IV; 6–13).

Na području visokoškolskog obrazovanja postoje dva pristupa poučavanju, a to su poučavanje usmjereno na nastavnika i poučavanje usmjereno na studenta (Klemenčič i sur., 2020: 9; Košir i sur., 2020: 34). Kod prvog pristupa nastavnik poučavanje shvaća kao prijenos, odnosno transmisiju znanja studentima, pri čemu je bitno ono što nastavnik radi. Posljednjih desetljeća se u visokoškolskom obrazovanju sve više naglašava važnost drugog pristupa, odnosno nastave usmjerene na studenta, gdje je student u središtu poučavanja. Pristup se temelji na aktivnom sudjelovanju i utjecaju studenata na studijski proces, ali također omogućuje njihovu aktivnu ulogu i kontrolu nad vlastitim procesom učenja. Uloga nastavnika u ovom pristupu poučavanju prvenstveno je usmjeriti studente da aktivno izgrade razumijevanje i znanje (Valenčič Zuljan, 2002; Košir i sur., 2020: 34). S tim u vezi kao važan aspekt učinkovite nastave, Bardorfer (2013: 105) osobito ističe međuljudski kontakt između visokoškolskih nastavnika i studenata s ključnim strukturnim komponentama kao što su pozitivnost, međusobna pažnja i koordinacija. Uz aktivnu obradu informacija i učenje kroz praćenje jasnih uputa dva se navedena pristupa međusobno ne isključuju, premda visokoškolske ustanove i dalje često rade

prema paradigmi učenja i poučavanja koja je više usmjerena na nastavnika (Klemenčič i sur., 2020: 11). Osobito u početnim fazama stjecanja stručnih znanja je učenje učinkovitije ako nastavnik jasno usmjerava, a ne samo stvara uvjete za kvalitetno učenje (Košir i sur., 2020: 36). U istraživanju među studentima su Ivanuš Grmek i sur. (2020: 35) također utvrdili kako je za kvalitetan studijski proces potrebna kombinacija različitih nastavnih metoda koje su usmjerene i na nastavnika i na studenta.

Klemenčič i sur. (2020: 9–10; 34–35) su u analitičkom izvješću Europske komisije definirali deset ključnih, međusobno povezanih i interaktivnih elemenata za učinkovito i na studenta usmjereno učenje i poučavanje. U izvješću ističu da je navedeni pristup moguće realizirati ako su zadovoljeni svi elementi, kako slijedi:

1. odgovarajuće strategije, pravila i propisi koji promiču učenje i poučavanje usmjereno na studenta (nacionalni ili institucionalni uvjeti, pravila i propisi za nastavnike i studente visokog obrazovanja, odgovarajuće financiranje pristupa te strateško upravljanje pristupom) (id.: 40–51);
2. nastavni planovi i programi i nastava usmjereni na studenta (pedagogija) (id.: 51–56);
3. vrednovanje usmjereno na studenta s naglaskom na formativnom vrednovanju s jačanjem uloge povratne informacije, samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja (id.: 56–60, 93);
4. mogućnost prilagodljivih putova učenja (flexible learning pathways) uz uvažavanje studentovih interesa, sposobnosti, potreba u pogledu ciljeva, vremena, prostora, sadržaja, nastavnih metoda, načina prenošenja znanja (kao što su mogućnost izbornih predmeta, učenje na daljinu, prilagodbe i sl.) (id.: 60–62, 93);
5. podrška studentima u učenju u skladu s različitim individualnim vještinama, znanjima i sposobnostima studenata (kao što je mentorsko pružanje pomoći u učenju, akademsko savjetovanje, centri za učenje, savjetovanje o karijeri i sl.) (id.: 63–66, 93);
6. podrška nastavnicima, koja im kroz usavršavanje omogućuje stjecanje vještina i sposobnosti za različite didaktičko-metodičke pristupe, vrednovanje, prijenos znanja (stručno usavršavanje visokoškolskih nastavnika i pedagoško usavršavanje studenata poslijediplomskog studija i asistenata na dodiplomskom studiju) (id.: 66–70, 93);
7. »aktivni« prostori za učenje i akademske knjižnice, čija je karakteristika prilagodljivost u smislu omogućavanja aktivnog i produbljenog učenja te omogućavanja prijelaza između različitih razrednih sastavnica ili aktivnosti, odnosno oblika nastave od nastavnikovog izlaganja sadržaja, grupnog rada, izlaganja učenika i sl. (id.: 71–73, 93);
8. »infrastruktura« nastavnih tehnologija s ciljem učenja i poučavanja poboljšanog tehnologijom s online tečajevima, kombiniranim učenjem, obrnutim učenjem i platformama za online učenje te s ciljem korištenja analitike učenja za utjecaj na institucionalnu i razrednu praksu poučavanja i učenja, donošenje odluka i raspodjelu resursa (id.: 73–76, 93–94);
9. povezivanja i partnerstva u društvu s istraživačkim, školskim ustanovama i drugim institucijama u sektoru obrazovanja ili s poduzećima i širim društvom (primjerice, međuinstitucionalno partnerstvo u istraživanju, povezivanje s poduzetništvom i povezivanje u svrhu osvješćivanja lokalne zajednice i poslovnih subjekata) (id.: 76–78, 94).
10. osiguranje kvalitete koja promiče učenje i poučavanje usmjereno na studenta (na temelju ESG standarda i smjernica), pri čemu visokoškolske ustanove moraju prilagoditi interne strategije i procese osiguranja kvalitete u skladu s prethodno navedenim pristupom, a agencije za kvalitetu moraju sukladno tome prilagoditi standarde vanjskog osiguranja kvalitete (id.: 79–82, 94).

Na temelju ovog analitičkog izvješća autori također zaključuju da učenje i poučavanje usmjereno na studenta može značajno doprinijeti dvama glavnim aspektima uključivog visokog obrazovanja, a to su sposobnost bolje prilagodbe različitostima u učionici te omogućavanje i poboljšanje pristupa visokom obrazovanju sa svim gore navedenim elementima pristupa (id.: 94).

Stručnjaci za visokoškolsku nastavu napominju da je promišljanje o čimbenicima uspješnosti studiranja prošlo kroz tri faze koje ujedno predstavljaju tri razine koncepcija (Biggs i Tang, 2011: 17–21), a to su 1. faza, koja predstavlja fokus na to kakvi su studenti, 2. faza, koja se fokusira na ono što nastavnik radi (prenošenje znanja studentima, usavršavanje strategija prenošenja znanja, retoričke vještine, integracija obrazovne tehnologije itd.), te 3. faza, koja se fokusira na ono što učenik radi, gdje je važno kakvo će učenje nastavnik (zadaci, aktivnosti) pokrenuti kod studenata. Pri tom je glavna

zadaca visokoškolskog nastavnika planirati, poticati i pratiti aktivnost studenta te stvoriti što poticajnije, izazovnije i bogatije okruženje za studiranje.

U našem radu usredotočit ćemo se na četiri od prikazanih elemenata nastave usmjerene na studenta, a to su prisutnost potpore visokoškolskim nastavnicima, analizi nastavnih planova i programa sa stajališta planiranja provedbe pedagoškog procesa te percepcije nastavnih metoda i oblika ocjenjivanja znanja iz perspektive studenata.

2. Svrha i problem istraživanja

U istraživanju nas je zanimalo:

1. kakva je potpora visokoškolskim nastavnicima na području stručnog usavršavanja;
2. u kojoj su mjeri nastavni planovi i programi usmjereni na studenta;
3. koje nastavne metode i oblike koriste visokoškolski nastavnici prema mišljenju studenata u nastavi visokog obrazovanja;
4. koje oblike ocjenjivanja znanja koriste sveučilišni nastavnici prema mišljenju studenata.

3. Metoda

Istraživanje je provedeno na tri razine:

1. Najprije smo pregledali podatke o broju polaznika koji su sudjelovali u edukacijama u sklopu projekta Inovativno učenje i poučavanje za kvalitetne karijere diplomanata i izvrsno visoko obrazovanje (dalje u tekstu INOVUP), kao i teme edukacija koje su provedene u okviru ovog projekta.
2. Zatim smo analizirali odabrane nastavne planove i programe tako da smo prema KLASIUS klasifikaciji iz svakog područja odabrali 10 nastavnih planova i programa u kojima smo analizirali predviđene metode učenja i poučavanja.
3. Na kraju donosimo rezultate ankete u kojoj je sudjelovalo 212 studenata Sveučilišta u Mariboru.

Na 1. i 2. razini analizirali smo dostupnu dokumentaciju, a na 3. razini prikazujemo rezultate istraživanja u kojem su sudjelovali studenti Sveučilišta u Mariboru (Ograjšek, 2020.), a njih smo dobili pomoću anketnog upitnika.

Prikupljene podatke obradili smo na razini deskriptivne i inferencijalne statistike.

4. Prikaz rezultata i interpretacija

U Sloveniji se već četvrtu godinu provodi projekt Inovativno učenje i poučavanje za kvalitetne karijere diplomanata i izvrsno visoko obrazovanje (INOVUP), čija je svrha poboljšati kvalitetu visokoškolskog obrazovanja uvođenjem fleksibilnijih, modernijih oblika učenja i poučavanja. U projektu sudjeluju sva tri javna sveučilišta u Republici Sloveniji (Sveučilište u Ljubljani, Sveučilište u Mariboru, Primorsko sveučilište) i Fakultet za informacijske studije Novo mesto. Projekt INOVUP svojim aktivnostima doprinosi boljoj pedagoškoj kompetentnosti visokoškolskih nastavnika i suradnika. Provođenjem pedagoških edukacija i drugih događanja, provođenjem multiplikatorskih posjeta inozemnim visokoškolskim ustanovama i pripremom didaktičkih materijala, osigurava se prijenos znanja o inovativnim i fleksibilnim oblicima nastave među slovenskim visokoškolskim pedagoškim kolektivima, pa i iz inozemne pedagoške prakse (Inovativno učenje in poučavanje..., 2022).

Tablica 1: Broj provedenih edukacija i broj sudionika edukacija po ustanovama sudionicama (Projektno gradivo, 2022)

Ustanova sudionica	Broj provedenih edukacija do 30. 6. 2022	Broj sudionika edukacija do 30. 6. 2022
Sveučilište u Ljubljani	154	4.625
Sveučilište u Mariboru	152	2.961
Primorsko sveučilište	63	1.263
Fakultet za informacijske studije, Novo mesto	6	324
Ukupno	375	9.173

Iz gornje je tablice vidljivo da je visokoškolskim nastavnicima i suradnicima u Republici Sloveniji omogućeno sudjelovanje u raznim edukacijama i stjecanje znanja i vještina potrebnih za rad sa studentima. Teme provedenih edukacija pokrivaju različita područja: npr. planiranje pedagoškog procesa i priprema za predavanja i vježbe, specifičnosti visokoškolske nastave u radu s velikim i malim skupinama studenata, predani istraživački i pedagoški rad, kako sastaviti dobra ispitna pitanja, karakteristike obrnutog učenja i nastave u visokom obrazovanju, aktualna pitanja stručnog usavršavanja, problematika interkulturalnosti, problemsko učenje, mentorstvo doktorandima. Predavanja koja se održavaju u okviru ovog projekta održavaju se i u obliku radionica, što doprinosi stjecanju različitih znanja i vještina polaznika na području visokoškolske didaktike. Održavanje predavanja i radionica pridonosi i stjecanju i unaprjeđenju onih znanja, kompetencija i vještina studenata, budućih diplomanata, koji su važni za uspješnu integraciju mladih u društvo i na tržište rada. Na temelju toga možemo zaključiti da u Sloveniji postoji briga za profesionalni razvoj visokoškolskih nastavnika i suradnika, što utječe na kvalitetu rada sa studentima.

Nadalje, zanimalo nas je u kojoj su mjeri analizirani nastavni planovi i programi usmjereni na studenta.

Didaktičko znanje visokoškolskih nastavnika ogleda se i u izradi nastavnih planova, posebice u dijelu o metodama učenja i poučavanja. Analizom metoda poučavanja i učenja željeli smo saznati kakvo je poznavanje nastavnih metoda visokoškolskih nastavnika i njihov pristup planiranju provedbe pedagoškog procesa.

Utvdili smo da sveučilišni nastavnici planiraju primjenu različitih nastavnih metoda za izvedbu pedagoškog procesa. Kao važan način prijenosa znanja koriste se predavanja, koja su oblik metode objašnjavanja. Budući da su svjesni da je nastavu potrebno obogatiti aktivnošću studenata, napisali su da planiraju interaktivnu nastavu ili nastavu s raspravom: naglašava se mentalna aktivnost studenata unosom pitanja i kratkih zadataka – individualno ili grupno.

Nadalje, u izvođenju pedagoškog rada navode primjenu metode razgovora i metode demonstracije. Predviđena je i metoda rješavanja problema, metoda primjera te, ovisno o specifičnostima pojedinog predmetnog područja, laboratorijsko-eksperimentalni rad.

Na temelju pregleda navodimo neke mogućnosti za poboljšanje zapisa:

1. **Dobro poznavanje karakteristika pojedinih nastavnih metoda i korištenje odgovarajuće terminologije.** Npr. zapis: »Navedena je apstraktna konceptualizacija problema, • naveden je primjer konkretnog problema i rješenja, • konkretno iskustvo, • refleksija iskustva, odnosno osvješćivanje, analiza i promišljanje čimbenika koji su utjecali na iskustvo i ponašanje pojedinca u njemu, • uspoređivanje i traženje veza reflektiranog iskustva s prošlim vlastitim i stranim iskustvima, teorijskim spoznajama, stavovima i sl., • praktično eksperimentiranje, odnosno planiranje novih oblika i koncepata korisnih proizvoda • integracija novih znanja u postojeći mentalni sklop«. U ovom zapisu ima previše riječi. Iz ovog zapisa proizlazi da je na predavanjima i vježbama važan naglasak na iskustvenom učenju. No, koristi se objašnjenje, demonstracija, rješavanje problema.
2. **Veća integracija suvremenih pristupa učenju u pedagoški proces, što bi trebalo razvijati u okviru ovog projekta.** Npr. zapis: » Samostalni studij, - klasična predavanja, - interaktivna predavanja - obrada studijskih primjera; - gostujući predavači; - seminarski projekt - timski rad«. Iz zapisa je vidljivo da sastavljač nastavnog plana i programa nastoji uključiti razne suvremenije pristupe u pedagoški rad, ali ih nedovoljno prikladno imenuje.

Klasius-P-16 analiza zapisa među područjima ukazuje na neke razlike među predmetnim područjima koje se očituju uglavnom u duljini zapisa. Zapisi na područjima 01, 02, 03 (obrazovne, humanističke i dijelom društvene znanosti) su u većini slučajeva kraći i približavaju se zapisima nastavnih metoda kako su definirane u didaktičkoj teoriji (Ivanuš Grmek & Javornik Krečić, 2011; Valenčić Zuljan & Kalin, 2020). Zapisi na područjima 04, 09 (dijelom društvene znanosti – pravo, medicinske znanosti) su dugi i na temelju opisa možemo zaključiti o korištenju pojedinih nastavnih metoda. Na područjima 05, 06, 07, 08 (tehnika, tehnologija, prirodne znanosti, poljoprivreda) se u većini slučajeva radi o ponavljanju zapisa visokoškolskih oblika rada (predavanja, razne vrste vježbi), ponegdje se u metode svrstavaju artikulacijske razine nastave (visokog obrazovanja). Ova nas analiza upozorava da ima smisla posvetiti veću pozornost didaktičkoj osviještenosti visokoškolskih nastavnika

o nastavnim metodama pri izradi nastavnih planova kao uspješnim načinima rada koji nas vode do željenog cilja (Analiza stanja na Univerzi v Mariboru, 2019).

U nastavku prikazujemo koje nastavne metode i oblike koriste visokoškolski nastavnici prema mišljenju studenata u visokoškolskoj nastavi

Tablica 2: Broj (*f*) i strukturni postoci (*f*%) različitih nastavnih metoda prema učestalosti primjene u nastavi visokog obrazovanja prema procjeni studenata

	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Predavanje	0	0,0	0	0,0	4	1,9	208	98,1
Razgovor	26	12,3	71	33,5	87	41,0	28	13,2
Demonstracija	6	2,8	35	16,5	86	40,6	85	40,1
Rad s tekstem	21	9,9	79	37,3	70	33,0	42	19,8
Rješavanje problema	8	3,8	58	27,4	78	36,8	68	32,1
Laboratorijsko-eksperimentalni rad	46	21,7	56	26,4	48	22,6	62	29,2
Rad na primjerima	4	1,9	22	10,4	85	40,1	101	47,6

Iz tablice 2 je vidljivo, da visokoškolski nastavnici i suradnici u visokoškolskoj nastavi koriste različite nastavne metode, no, prema mišljenju studenata Sveučilišta u Mariboru, predavanje je daleko najčešća nastavna metoda u visokoškolskoj nastavi, što dokazuje i analiza nastavnih planova i programa. Slijede način rada na primjerima i demonstracije. Za metodu laboratorijsko-eksperimentalnog rada veći udio studenata procjenjuje da se nikada ne koristi u procesu učenja u odnosu na ostale nastavne metode.

Koje oblike ocjenjivanja znanja primjenjuju sveučilišni nastavnici prema mišljenju studenata.

Tablica 3: Broj (*f*) i strukturni postoci (*f*%) odgovora studenata o primjeni različitih oblika ocjenjivanja znanja

	Primjenjuju i uzimaju u obzir u konačnoj ocjeni za predmet		Primjenjuju, ali ne uzimaju u obzir u konačnoj ocjeni za predmet		Ne primjenjuju	
	f	f %	f	f %	f	f %
Ispit	207	97,6	4	1,9	1	0,5
Kolokvij	160	75,5	23	10,8	29	13,7
Ocjena seminarskoga rada	153	72,2	41	19,3	18	8,5
Ocjena prezentacije seminara	156	73,6	45	21,2	11	5,2
Ocjena projektnog, istraživačkog zadatka	103	48,6	26	12,3	83	39,2
Samostalni pisani radovi	80	37,7	44	20,8	88	41,5
Grupni radovi	97	45,8	49	23,1	66	31,1
Prisutnost na nastavi	59	27,8	96	45,3	57	26,9
Ocjena izvođenja	54	25,5	35	16,5	123	58,0
Samovrednovanje	9	4,2	39	18,4	164	77,4
Vršnjačko vrednovanje	3	1,4	27	12,7	182	85,8

Gotovo su svi studenti odgovorili da pri oblikovanju konačne ocjene nastavnici u obzir uzimaju ispit. Otprilike tri četvrtine studenata odgovorilo je da se kolokvij, ocjena prezentacije seminara i ocjena seminarskog rada također koriste i uzimaju u obzir u završnoj ocjeni, nešto manje od polovice odgovorilo je da se u završnoj ocjeni u obzir uzima ocjena projektnog, odnosno istraživačkog zadatka i

grupnih radova. Rjeđe se, prema riječima studenata, u završnoj ocjeni uzima u obzir i ocjena samostalnih pisanih radova, prisutnosti na nastavi i ocjena izvođenja. Većina studenata izjavila je da se samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje rijetko koriste i uzimaju u obzir u konačnoj ocjeni predmeta.

Studenti navode da prisutnost na nastavi nastavnici najčešće koriste, ali ne uzimaju u obzir u završnoj ocjeni. Tako je odgovorilo nešto manje od polovice studenata. Prema mišljenju oko petine studenata, nastavnici primjenjuju, ali u završnoj ocjeni ne uzimaju u obzir grupne radove, ocjenu prezentacije seminara, samostalne pisane radove i ocjenu seminarskog rada. Još se neki oblici rjeđe koriste u praksi, ali se ne uzimaju u obzir u konačnoj ocjeni predmeta, što je vidljivo iz Tablice 3. Istraživanje je također pokazalo da se među svim navedenim oblicima najmanje koriste vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje, neovisno o tome uzimaju li se u obzir pri konačnom ocjenjivanju ili ne.

5. Zaključak

Rezultati istraživanja ukazuju na to da u Republici Sloveniji postoji briga za pedagoško usavršavanje visokoškolskih suradnika i visokoškolskih nastavnika. Na to ukazuje veliki broj sudionika na predavanjima održanima u okviru projekta INOVUP. Osim toga, teme predavanja su takve da visokoškolske nastavnike usmjeravaju na primjenu različitih pristupa koji pomažu studentima da aktiviraju svoje misaone procese i dovedu do produbljenog učenja, a time i do boljih ishoda učenja (Klemenčič, Pupinis i Kirdulytė, 2020). Po njihovom mišljenju, "prelazak na aktivno učenje ima najbolje učinke na ishode studenata".

Vezano za pripremu nastavnih planova i programa usmjerenih na studente, napominjemo da još uvijek postoji potreba za njihovim poboljšanjem. Autori Shirani Bidabadi, Nasr Isfahani, Rouhollahi i Khalili (2016: 173–174) ističu važnost nastavnikova planiranja i prethodne pripreme za studijski proces. Također smatraju da najbolji pristup poučavanju uključuje nastavne metode usmjerene na studenta, kao i one koje u prvi plan stavljaju nastavnika. Analiza koju smo proveli pokazuje da nastavnici u svojim nastavnim planovima i programima planiraju metode koje u prvi plan stavljaju nastavnika (npr. predavanja), kao i metode koje su više usmjerene na studente (razgovor, rješavanje problema). Ova nastojanja potvrdili su i studenti Sveučilišta u Mariboru koji su sudjelovali u istraživanju. Rezultati istraživanja pokazuju da u izvedbi studijskog procesa sveučilišni nastavnici Sveučilišta u Mariboru primjenjuju različite nastavne metode, među kojima dominiraju predavanja. Primjena različitih nastavnih metoda pozitivno utječe na akademski uspjeh studenata, što su u svojim istraživanjima potvrdili i Ganyaupfu (2013) te Shirani Bidabadi, Nasr Isfahani, Rouhollahi i Khalili (2016). Točnije, utvrdili su kako je za kvalitetan studijski proces potrebna kombinacija različitih nastavnih metoda koje su usmjerene i na nastavnika i na studenta. Naime, nastava usmjerena na studenta omogućuje studentima aktivno sudjelovanje i utjecaj na studijski proces, kao i kontrolu vlastitog procesa učenja.

Istraživanje je također pokazalo da je ispit i dalje dominantan oblik provjere i ocjenjivanja znanja u visokom obrazovanju. Budući da su visokoškolski nastavnici svjesni manjkavosti ispita kao oblika vrednovanja znanja, potrebno ga je i smisleno nadopuniti drugim, alternativnim oblicima provjere i vrednovanja znanja. Potonje u svojim razmišljanjima potvrđuju Biggs i Tang (2007). Ističu da studenti uče na različite načine i tako na različite načine konstruiraju svoje znanje, a tako stečeno znanje teško je provjeriti samo putem ispita. Murphy (2006) se također slaže da zbog složenosti i slojevitosti procesa učenja treba koristiti različite pristupe za provjeru i vrednovanje znanja. U svjetlu navedenog, ohrabruje saznanje iz ovog istraživanja da u praksi nastavno osoblje ispit nadopunjuje drugim oblicima provjere i vrednovanja znanja koji su više usmjereni na studente i potiču njihovu aktivnu ulogu tijekom samog studijskog procesa. Oko tri četvrtine studenata odgovorilo je da, u svrhu provjere i vrednovanja znanja, nastavnici koriste i u završnoj ocjeni predmeta u obzir uzimaju kolokvij, ocjenu seminarskog rada i ocjenu prezentacije seminara, dok je nešto manje od polovice studenata odgovorilo da se u konačnoj ocjeni u obzir uzima ocjena projektnog, odnosno istraživačkog zadatka i vrednovanje grupnih radova. Ostali oblici provjere i ocjenjivanja znanja rjeđe se uzimaju u obzir u završnoj ocjeni predmeta (Pšunder i sur., 2021).

Rezultati istraživanja kažu, da su upraksi visokoškolskog obrazovanja prisutni elementi učenja i poučavanja usmjerenog na studenta. Ali ima još puno prilika za poboljšanje ove situacije: npr. u korištenju nastavnih metoda i oblika, u poticanju studenata i ocjenjivanju znanja.

LITERATURA

- Aškerc, K. (ur.) (2016). Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Download from: https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Monografija_projekt-EHEA_splet.pdf [28.08.2022.]
- Biggs, J. B., Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university: what the student does (3rd ed.): Society for Research into Higher Education & Open University Press, Maidenhead.
- Cvetek, S. (2019). Na študenta osredinjeno poučevanje: priročnik za visokošolske učitelje. Akadem, Ribniško selo.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching Methods and Students' Academic Performance. International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2. 9. 29–35.
- Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo INOVUP. (2022): Download from: <https://pef.um.si/raziskovanje-in-umetnost/projekti-iz-evropskih-skladov/inovup/> [28.08.2022.]
- Ivanuš Grmek, M. & Bezjak Š. (2021). Kakovost na področju visokošolskega izobraževanja s poudarkom na učenju in poučevanju. In: Vršnik Perše, T. (ed.): Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba: Pedagoška fakulteta, Maribor, 19–46. Download from: <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/568> [28.08.2022.]
- Ivanuš Grmek, M. & Javornik Krečič, M. (2011). Osnove didaktike. Maribor: Pedagoška fakulteta UM.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Ograjšek, S. (2020). Nekatere didaktične značilnosti poučevanja na Univerzi v Mariboru z vidika študentov. Sodobna pedagogika, 71. 2. 24-39. Download from: https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/02-2020_nekatere-didakticne-znacilnosti-poucevanja-na-univerzi-v-mariboru-z-vidika-studentov/ [28.08.2022.]
- Klemenčič, M., Pupinis, M. in Kirdulytė, G. (2020). Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Košir, K., Vršnik Perše, T., Ograjšek, S., Ivanuš Grmek, M. (2020). Spodbujanje aktivnega študija, kot ga zaznavajo študenti. AS. Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih, 26.2. 33–46. Download from: <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/9150/8974> [28.08.2022.]
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. V C. Bryan in K. Clegg (ed.): Innovative Assessment in Higher Education.: Routledge, London in New York, 37–47.
- Ograjšek, S. (2020). Inovativne in prožne oblike poučevanja in učenja v različnih študijskih programih Univerze v Mariboru: magistrsko delo. Filozofska fakulteta, Maribor.
- Projektno gradivo (2022). Število izvedenih usposabljanj in število udeležencev usposabljanj po sodelujočih institucijah. Univerza v Mariboru, Maribor.
- Pšunder, M., Bakračević, K., Ograjšek, S. & Ivanuš Grmek, M. (2021). Tradicionalne in alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja z vidika študentov Univerze v Mariboru. In: Vršnik Perše, T. (ed.): Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, Pedagoška fakulteta, Maribor, 99–125. Download from: <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/568> [28.08.2022.]
- Shirani Bidabadi, N., Nasr Isfahani, A., Rouhollahi, A. in Khalili, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: requirements and barriers. Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 4. 4. 170–178.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. Pedagoška obzorja, 17. 3/4. 3–12 .
- Valenčič Zuljan, M. & Kalin, J. (2020). Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.

CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION DIDACTICS - HOW CAN STUDENT-CENTRED LEARNING AND TEACHING BE REALIZED?

Abstract

The term "student-centred learning and teaching" is increasingly used in higher education development documents and is now considered synonymous with high-quality educational activities in higher education institutions. Student-centred learning and teaching enable students to actively participate in and influence the study process and to control their own learning process.

In this paper, we present support for university teachers in training to work with students. We were also interested in the extent to which curricula are student-centred and how students perceive learning and teaching from the perspective of using teaching methods and assessing knowledge. We note that university teachers participate in different forms of training. Different teaching methods are specified in the curricula, which is also confirmed by the students at the University of Maribor during the research. The most common form of knowledge assessment is an exam, which is supplemented by other alternative forms of knowledge assessment.

Keywords: *Higher education, higher education didactics, student-centred learning and teaching, teaching methods and forms, assessment*



RICHÁRD KÓSZÓ

Doctoral School of the Faculty of Law and Political Sciences of the University of Szeged,
Szeged, Hungary
koszorichard955@gmail.com

Mentor: associate professor, Edit Soós

DISCUSSION OF DEVELOPMENT APPROCHES IN THE FIELD OF HUNGARIAN REGIONAL AND URBAN DEVELOPMENT

Abstract

The cohesion policy of the European Union provides resources to overcome the differences between the regional levels. However, the planning and distribution of resources is the responsibility of the member states.

Regarding domestic and international regional and urban development, two determining development approaches have spread. One of them is the "bottom-up" approach, which focuses on the local level instead of state redistribution. Its aim is to stimulate local interventions in order for communities to mobilize their untapped potential. In this case, the coordination of developments is characterized by horizontal cooperation and decentralization.

The other narrative is provided by the "top-down" development approach. In this case, the areas requiring intervention are usually determined centrally. In the case of the financing and the management of developments, centralization predominates and the sectoral approach is dominant.

Since 7 out of the 8 operational programs operating in Hungary (2021-2027) are sectoral and only 1 is regional, I hypothesize that the top-down development approach is the most decisive in the country.

The purpose of the study is to compare the "bottom-up" and "top-down" development approaches, as well as to examine their application in the field of Hungarian regional and urban development. The methodology for procession is based on a summary of the relevant literature published in the field of the subject. The application of the two approaches in Hungary is mainly approached from a theoretical point of view.

Keywords: *Hungary, developments, "top-down approach", "bottom-up approach", EU funds, allocation*

1. From the use of EU funds to the development approach

In the member states of the European Union, the cohesion policy provides a common framework for the use of public funds for development purposes. The resources of policy provide a significant share of community expenditure. The intervention logic of EU support is based on the fact that, taking social needs into consideration, it defines economic-social-environmental goals, for which it provides means and support. The basic goal of creating a common cohesion policy on a European level was to promote balanced economic growth on the level of the EU member states. However, in order to achieve this goal, it is first necessary to equalize the development differences between the individual member states and their regions (Nyikos, 2013).

In accordance with Article 175 of the Treaty on the Functioning of the European Union (consolidated version of 2012), the European Commission prepares a cohesion report every three years, in which it describes the situation of economic, social and territorial cohesion in the EU (Treaty on the Functioning of the European Union, 2012 consolidated version). The 8th Cohesion Report of the Commission was published on 4 February, 2022, which stated that the resources of the cohesion policy are more and more important, but the results are still not satisfactory. It is true that between the

2007-2013 and 2014-2020 programming periods, the proportion of cohesion funding increased from 34% to 52%, but despite this fact, economic stagnation has occurred in many of the less developed regions of Eastern Europe. As a result, catching up failed (European Commission, 2022). So, the pace of development between regions is still not balanced. The report mentions "development-trapped regions", which have a low GDP per capita and, despite the use of a significant amount of EU support, have lagged behind, compared to other regions. The Committee of the Regions recommended examining the situation of regions getting into development trap (European Committee of the Regions, 2022). In my opinion, the revealed problem is complex, which can be traced back to several reasons. The development approach used in the given regions may also be false.

Examining the domestic development efforts of the past decades from the point of view of evening out the development differences, it can be concluded that the goal of the country to catch up with Europe has typically arose. This means the need for regional approach on a continental scale, not only in terms of narrower economic development, but also in terms of mentality or the operation of social institutions. This effort is one of the elements of overcoming regional inequalities. At the same time, we can also mention an effort in the narrower sense of regional development, the aim of which is to make European catch-up visible in the main settlement types of the country. The process must take place in a spatially balanced form (Nemes Nagy, Tagai, 2009). So the intention to develop and catch up in Hungary is unbroken.

Since the development of the country requires the use of EU and domestic "public finance", it is essential to build domestic institutions specialized in receiving support from the EU. EU finances are basically the means of the EU's cohesion policy, therefore the areas that can be supported, the development goals, the resources that can be used, the institutions and procedures that coordinate the resources are basically determined by the EU regulations created by the Council, the Parliament and the Commission. Legislation established by the institutions of the Union determine the basic principles of the development of management and control systems, as well as the "mandatory" persons of the institutional system and their essential tasks. In addition, the member states can develop the management system of the funds with extensive autonomy and designate the persons in the institutional system. The official opinion of the Union is that the specific, national management solutions of the member states can be more efficient and effective. The specific solution may reflect the features and traditions of the public administration system of the member state (Perge, 2009). Since the system for the distribution of EU funds is created and coordinated by the member states, they also play a major role in shaping the development approach based on the use of the funds.

2. Development approaches within a theoretical framework

2.1. The "top-down" development approach

Along with the use of EU funds in member countries, it has become a fundamental question which decision can be made on which hierarchical level, and which level should carry out the development and implementation of the strategy. The two defining levels created in the region are the state management, i.e. the upper level, and the regulatory subsystem of the regional system, which represents the lower level (Rechnitzer, Smahó, 2006).

From the 2000s onwards, development approaches became the centre of interest of more and more domestic and international authors. In their report of 2006, Andy Pike, Adrés Rodriquez-Pose and John Tomaney already defined a "**top-down**" development approach. According to them, when applying the approach, the regions requiring intervention are determined centrally. Developments are financed centrally, and their management mostly takes place with the participation of decentralized bodies. The sectoral approach becomes dominant (Pike, Pose, Tomaney, 2016). The realization of the central development ideas can be achieved with the cooperation of decentralized public administration bodies in individual regional units (Kabai, Szabó, 2016).

During the practical realization of the approach, it is typical to ignore the planning of developments, the application of an integrated approach is omitted, and there is less room for local initiatives (Somlyódyné, 2020). The top-down idea is based on a centralized model of state management, that is, it strengthens the decision-making centre (Rechnitzer, Smahó, 2006). The development approach, the direction of development and innovation are established in the decision-making centre. Development usually starts from the centres, as innovation is created in them. After

that, they reach the peripheries following a hierarchical order. The path of innovation is directed from above (Éva G. Fekete, 2001).

This development approach is typical of centralized or state-centred countries. Partnerships are dominated here by public operators. Based on researches analysing partnership models, it can be concluded that the role of local communities often fades in community participation managed by public operators, as they are unable to enforce their own interests (Pálné Kovács, 2021).

Some governments can play a major role in dampening bottom-up approach, as they play a dominant role in determining development directions, thereby they can further strengthen centralized power (Rechnitzer, 1998).

The opinion of the authors is divided in the assessment of the application of the approach. According to Éva G. Fekete's idea, if the "top-down" approach dominates, higher-level plans are mandatory for lower levels. In many cases, the involvement of the lower level and society is only apparent (Éva G. Fekete, 2013). On the other hand, József Nagy Nemes drew attention to the fact that the implementation of the "top-down" approach is not necessarily bad. According to him, this process can also have a positive outcome if it does not hinder development from below, but helps to break down centralized social functioning (Nemes Nagy, 2009).

On the whole, it can be said that the "top-down" development approach has different characteristic features. Among other things, it is characterized by the failure to plan developments, the centralization of funding, the participation of decentralized organizations in their distribution, the central management and the lack of the involvement of lower levels. In my opinion, the reduction of regional differences cannot be achieved by the exclusive application of this approach.

2.2. The "bottom-up" development approach

In addition to the "top-down" development approach, the "bottom-up" approach is gaining popularity in Europe. The term appeared in the United States of America already in the 1960s, but its European adaptation occurred much later (Winnick, 1966). Its strong European influence can be connected with the Barca report. In 2008, Danuta Hübner, the commissioner responsible for regional policy at that time, commissioned the Italian economist Fabrizio Barca to prepare a comprehensive analysis of the situation, challenges and possible reform of cohesion policy. The report prepared by Barca pointed out that the place-based approach is hardly present in the cohesion policy, even though this could increase the effectiveness of the policy. In addition, he emphasized that, in addition to economic and social cohesion, a greater role should be attributed to regional cohesion. With this, Fabrizio Barca created the basis for the spread of the bottom-up development approach (Barca, 2009).

The goal of bottom-up development is to achieve the reduction of regional differences by activating the resources of the region. An important element of the activation process is the exploration of endogenous resources and the promotion of their interregional flow. In addition, the disconnection of the periphery from the centre and its protection from its absorbing effect plays a significant role (Rechnitzer, Smahó, 2006).

When implementing place-based development, the principle of subsidiarity and multi-level governance must be taken into consideration in which decision-making competencies are shared by supranational, national, regional, and local governments and national governments are no longer provide the sole interface between supranational and subnational arenas (Hooghe and Marks 2001).

Based on these, first it is necessary to horizontally integrate the sectoral policies, and in parallel, to vertically integrate public policies, in a regional approach. The developments of the bottom-up development approach must fit the needs of the given region and the needs of the people living there. Its application assumes two main elements, the social, cultural and institutional character of the region and the new knowledge and ideas appearing in policy interventions (Somlyódyné, 2020). Barca and his co-authors formulated the essence of the approach as follows: "Who knows what should be done, where and when?" (Barca, McCann, Rodríguez-Poze, 2012). The idea can be traced back to the dimension of subsidiarity, according to which any task that can be solved on the lower level, should be solved locally, regionally or on a lower level. State management should be secondary in solving regional issues (Soós, 2006).

In contrast to "bottom-up" developments, the region to be developed here is not established on the upper level, but on a lower level based on endogenous needs. According to this, horizontal cooperation

and decentralization are decisive in the coordination of developments, either within the framework of local or regional development policy (Kabai, Szabó, 2016).

Based on the regional-power interpretation of the emerging decentralization, not only a division of power, but also a division of labour is created between the central and local organization (Döbrönte, Vida, 2004). The concept of decentralization and how it manifests itself in the development approach of a given country can be differentiated. Only one common feature can be established in the forms of decentralization, namely, that public authority competences start from the centre downwards, but there may be differences in what exactly these competences are, in the direction of which regional persons and with which tool system is used. Based on a theoretical approach, a sharp separation can be drawn between three pure decentralization models. The first is the administrative deconcentration. In this model, the tasks within the state administration system move downwards. The second is the financial decentralization. Here, there is a change in the proportions of resource distribution in the direction of local bodies. The third is the democratic decentralization or devolution. In this model, the actual division of power is realized between different levels of elected representatives. The decentralization effect of the three models is different. The political advantages of decentralization, a more direct participation, proximity to citizens and transparency occur only in the case of the third model (Pálné Kovács, 2014).

The perspective of bottom-up development has gained more and more popularity in recent decades. This is due to the fact that civil society opinions can highlight many aspects that make the development and realization of the strategy more effective. In addition, the fact that with its application the social legitimacy of the regional development program is also strong cannot be neglected, since the residents themselves played a role in the development of the concept. As a result, their interests also prevail (Jóna, 2014).

The two development approaches are not mutually exclusive, they can exist side by side, and even their elements can be combined with each other (Crescenzi, Rodriguez-Pose, 2011). The role, relationship and effectiveness of the two perspectives may differ. These factors are determined by the organization and organizational structure of the applying state (Kabai, Szabó, 2016).

Based on these, it can be concluded that several features of the "bottom-up" development approach try to adapt to local needs. Its developments are based on the activation of endogenous resources, local needs and the involvement of lower levels. The effect of decentralization can increase the efficiency of developments. In my opinion, this development approach is actually suitable for eliminating regional differences. Not only with using purely "bottom-up" elements can the difference between the regional levels be reduced to some extent. However, the use of "top-down" elements reduces efficiency.

3. The development approach applied by Hungary in practice

3.1. Development approach in the design of operational programs

In order to learn about the development practice of Hungary, it is necessary to compare and analyse the individual development areas, as well as to examine whether they reflect the characteristic features of a "top-down" or a "bottom-up" approach. The study focuses on regional and urban development among the areas to be developed with EU funds. As a starting point, I will examine the structure of Hungary's National Development Plans.

15 operational programs provided a framework for the implementation of The New Hungary Development Plan of the 2007-2013 programming period and the New Széchenyi Plan, which replaced it. The operational programs determined the target areas in which the country will use the resources of the European Structural and Investment Funds during the 7-year period. Of the 15 operational programs, 8 were sectoral and 7 were regional (Nyikos, 2017) (Table No. 1).

Table No. 1: *Hungarian operative programs and their objectives for the 2007-2013 budget period*

Economic development OP	A sustainable economy in the long term
Transport OP	Quality and sustainable transport
Social Renewal OP	Increasing labour market activity, improving the quality of human resources
Social Infrastructure OP	Development of educational and health infrastructure
Environment and Energy OP	Achieving more efficient energy use and sustainability

State reform OP	Building a competitive public administration
Electronic public administration OP	Improving the performance of public administration
Realization OP	Effective realization of operational programs
South Great Plain OP South Transdanubia OP North Hungary OP North Great Plain OP Central Transdanubia OP Central Hungary OP West Transdanubia OP	Regional economic development; tourism-related developments, development of local transport infrastructure, urban development actions, human infrastructure developments

Source: Own construction

Among the operational programs that distribute EU funds, the seven regional operational programs, which are smaller regional units compared to the sectoral operational programs, aimed at the development of the regions. Within the framework of the regional operational programs, the local infrastructural developments of local governments with a lack of resources were mainly supported (Péti, 2011). So here, the focus on the region appears significantly in addition to the sectoral operational programs.

After that, territoriality is beginning to get into the background during the 2014-2020 programming period. The Széchenyi 2020 program defined 10 operational programs. Out of these, 8 programs were sectoral and only 2 were regional (Table no. 2). If we examine this change in a European context, it can be seen that there was no proportional distribution among the EU member states either. In Poland, for example, there were 21 operational programs, 16 of which only developed the voivodeship. In fact, a separate program developed Eastern Poland. By contrast, the number of regional operational programs in the Czech Republic is the similar as the number in Hungary. Out of the 7 programs they used, one developed the region of the centre and one developed the regions in general. However, there were also countries in which territoriality played a smaller role. In Slovakia, 1 out of 6 operational programs operated as a regional operational program, and in Romania, 1 out of 5 programs had a regional purpose. Overall, it can be concluded that Hungary hold the middle ground in terms of the establishment of regional operational programs in the period 2014-2020 (Józsa, Szabó, 2022).

Table No. 2: Hungarian operative programs and their objectives for the 2014-2020 budget period

Human Resource Development OP	Increasing human capital
Economic Development and Innovation OP	Development of small and medium-sized enterprises
Integrated Transport Development OP	Development of transport infrastructure
Environmental and Energy Efficiency OP	Achieving economic growth while taking long-term environmental effects into consideration
Public Administration and Public Service Development OP	Development of public administration and public services
Hungarian Fishery Management OP	Sustainable fish production
Supporting Persons in Need OP	Helping people living in poverty
Regional and Urban Development OP	Regional decentralized economic development
Competitive Central Hungary OP	Regional and sectoral developments
Rural Development Program	Development of rural areas

Source: Own construction

In addition to the structure of the operational programs, their implementation system should also be mentioned. In Hungary, management tasks related to EU funds are carried out by national ministries and other national central organizations. This means that decentralization is limited, i.e. the implementation model of operational programs is characterized by centralized execution (Nyikos, 2017).

The 2021-2027 budget cycle brought a new program structure. The Széchenyi Plan Plus distributes the EU funds among 8 operational programs. The division of sectoral and regional operational programs further narrowed. Currently, only 1 regional program is operating in addition to the 7 sectoral ones (Table no. 3). This happened despite the fact that the government which developed the programs declared on several occasions that overcoming regional differences was a priority national goal (Józsa, Szabó, 2022).

Table No. 3: *Hungarian operative programs and their objectives for the 2021-2027 budget period*

Digital Renewal OP Plus	Responding to global, technological, security and sustainability challenges
Human Resource Development OP Plus	Support for social catch-up
Hungarian Fishery Management OP Plus	Development of the domestic fishery sector
Regional and Urban Development OP Plus	Development of least developed regions and backward areas
Economic Development and Innovation OP Plus	Change of technology of Hungarian enterprises, strengthening their digitalization and innovation capabilities
Environmental and Energy Efficiency OP Plus	Renewable energy economy taking environmental aspects into consideration
Executive OP Plus	Carrying out tasks related to IT, partnership, communication and public relations

Source: Own construction

Based on the above, it can be concluded that the structure of operational programs has moved rather in the direction of centralization. The number of regional programs has fallen sharply in recent years. Central management has increased the proportion of sectoral operational programs, thereby shifting the country's development approach towards a "top-down" approach.

3.2. Development approach in the more decisive regional operational programs

After the creation of the operational programs, the study examines the stylistic features of the "top-down" and "bottom-up" developments in the most decisive instruments of regional development, in the Regional and Urban Development Operative Program and the Regional and Urban Development Operative Program Plus. During the period 2021-2027, the task of the program called TOP Plus instead of TOP is to provide region-based developments for the least developed counties and backward regions. Beneficiaries are the settlements. In the previous chapter it was already mentioned that the performance of management tasks related to resources is usually the responsibility of a national ministry, however, TOP Plus is currently the only regional program, so the examination of its centralization/decentralization in the field of realization is extremely important.

During the 2014-2020 period, the local governments of the counties and cities with county rights participated in the planning and implementation of the TOP. In the 2021-2027 period, however, only the local governments of the counties were present as regional operators in the development of the regional evaluation aspects of the TOP Plus tenders and in the preparation of decisions (Perge, 2022).

Territoriality already appears in the name of the operational program, so it could be assumed that several regional operators appear in the process of distributing resources. However, this is not the case. The reason for this is that the management of TOP Plus resources is strongly centralized. It is true that the county local governments are present as regional operators, but they are only connected to the processes with a helping, mediating, and commenting role. If a small settlement cannot perform the tender writing/project management tasks, it can ask for the help of the county local government, which performs this task through its own tender writing company. The institutional structure established at the time of the TOP is also applicable in the case of the distribution of TOP Plus resources, since the institutional structure did not change during the change of budget periods. Its management authority is centralized, and the contributing organizational tasks are performed by the Hungarian State Treasury (Pálné Kovács, 2019) (Figure No. 1).



Figure 1: *Institutions participating in the distribution of TOP and TOP Plus funds*
Source: Kószó, 2022

TOP Plus's resource allocation schemes, indicators, and evaluation criteria prevail according to fixed and strict rules, therefore the role of county local governments and decision-making committees cannot be essential in the processes. The influence of lobbying may arise during the evaluation of the submitted tenders, however, based on the information available to us, this cannot be supported (Pálné Kovács, 2019).

The next test point is the existence of the involvement of the lower level. In the case of TOP Plus, the lowest-level operators for whom the operational program itself was created are local governments. However, they were completely excluded from its planning and implementation. As regional operators, it would be useful to involve them, since they are the beneficiaries of the operational program, they would be really concerned in the useful and effective allocation of resources (Perge, 2022). Since they do not have the powers of regional operators, their role is limited to commenting on calls for tenders. Based on the level of involvement of regional operators, the program assumes the application of a "top-down" approach rather than a "bottom-up" approach. The question of involving the lower levels is clearly visible in the practice of regional development.

The involvement of the lower levels and the community took place on the basis of the partnership agreement prior to the finalization of TOP Plus tenders. The Hungarian government put them out for consideration (Government of Hungary, 2020).

In regional development, partnership, i.e. cooperation means that the relevant organizations must be given insight into the planning, the development of the programs and the relevant background materials. In a good case, the participation is not limited to getting to know the opinions of the partners with the help of some communication tool, but there is also a chance to take the opinions into account and give feedback (VÁT Strategic Planning Office, 2003).

The defining document of the subject area is the European Commission's Delegated Regulation 240/2014/EU (7 January, 2014) on the European code of conduct related to partnerships implemented within the framework of the European Structural and Investment Funds (European Commission, 2014). The decree establishes that the relevant partners must be involved in the preparation and implementation of operational programs in accordance with the institutional and legal framework of the member states.

One of the reasons for the need to involve the civil sector may be that the operational programs define the development path of a country for at least a 7-year time interval. The 7-year programming includes how the goals and resources should develop. Therefore, building experiences and opinions into programs can be significant in the design of the appropriate program and can increase the effectiveness of projects (Finta, 2021).

In Hungary, the involvement of the relevant partners can be described today with the concept of "socialization". Within the framework of socialization, the government presents the titles, goals and structure of the planned operational programs on a web page. All operative programs and their calls for tenders can be found on the website. This is where interested parties have the opportunity to express their opinions. Opinions were also received in connection with TOP Plus tenders. Commenting on the announcements was not proportionate. While only 3 comments were received for the tender TOP_Plus-3.3.3-21 "Sustainable human infrastructure", there were 20 for TOP Plus-1.2.1-21 "Livable settlements". If we examine the number of comments received, it can be concluded that the participation of reviewers was low. Suggestions were received from municipalities, civil organizations, private individuals and other interested parties. In terms of their scope, the suggestions and guidelines covered a wide range. Attention was drawn to filling in gaps and incorporating experience (Government of Hungary, 2021). So the interested parties had the opportunity to express their opinions and shape the call for tenders. With this, we can recognize the characteristics of the "bottom-up" development approach. However, it should also be noted that the EU's regulations may stand behind the involvement of persons concerned and it is possible that the government only meets the Commission's expectations. The number of people participating in the opinion poll is very low, and it is not guaranteed that the will of the interested parties will actually be taken into consideration by the government.

The question of the flow of information and the communication between the operators also arises in the case of TOP, which theoretically concentrates on regions and regional operators, and then in the case of TOP Plus. Examining the speed of responses given to problems arising during TOP projects did not support effective communication between the operators. During the realization of many projects in the 2014-2020 period, an unexpected problem arose in the form of a cost increase. Mainly as a result of the rise material prices, the items which had been planned in advance in the projects could no longer be purchased at the previously constructed prices. The cost increase was created from the difference between the originally planned price and the new increased price. The problem already affected many project managers in 2017, but the institutions involved in the allocation of resources were unable to solve it for a long time. Finally, in 2019, the state paid the amount of additional costs required for the projects of the settlements struggling with the problem. Based on this, the question arises, why was the solution delayed for so long? Obviously, learning about the problem itself was delayed, as well (Kószó, 2022).

The organization carrying out the project generation always holds an information day before the start of the projects, where it personally informs the beneficiaries of the projects about the possibilities of the projects, the tender conditions, and the most necessary information through a direct contact. These informational activities usually date at the start of the beginning of the given budget period. Here, people representing settlements have the opportunity to ask questions and formulate proposals (Holczeiter, Számadó, Treszkán-Horváth, 2015). The transmission of information flowing from top to bottom is ensured in this way, but information flow from bottom to top does not have such a special channel. In the implementation phase, the lower levels can no longer be involved in the processes.

Since the "top-down" development approach cannot be as effective as "bottom-up" developments, regional differences still exist (Komarek, 2019).

4. Conclusions

Examining the development plans of Hungary and the established system of operational programs, we can come to the conclusion that the number of regional programs has been continuously decreasing in recent decades. By contrast, the proportion of sectoral programs was much more significant. Based on these, the development approach to be used in the country is closer to the "top-down" approach.

The dominant regional operational program of the period 2014-2020 include the TOP, and the only regional operational program of the period 2021-2027, TOP Plus, contain mixed development elements. The study points out that the number of regional operators participating in the planning and implementation of the programs has decreased and a strong centralization has taken place in both processes. Only the county local governments, as regional operators, participate in the development of the regional evaluation aspects of the tenders and in the preparation of decisions. And their role became of little importance. The managing authority of the program is centralized, and the contributing organizational tasks are performed by the Hungarian State Treasury.

The European Union pays special attention to the channelling and integration of the opinions of citizens, civil organizations and the parties involved into planning, and therefore it requires this by law, as well. The Hungarian state fulfils this requirement through the socialization of operational programs, however, the number of participants in commenting on tender calls is very low. In addition, it is not guaranteed that the will of the parties interested will actually be channelled and that the government will include them in the tenders.

The study points out that the communication and information flow between the operators is weak. Based on the "bottom-up" development approach, well-developed networks should be functioning, however, they did not develop in connection with TOP and TOP Plus. Although information comes from the higher level, the role of the information day can be mentioned here, for example. On the other hand, the lower levels and the beneficiary settlements do not have similar forums, so their involvement in the processes is problematic.

It can be concluded that bottom-up approach is given very little space, since the interest integration mechanisms between the local, subnational and central levels do not function on a healthy level. The role of the lower level is much weaker. Instead of decentralization, centralization is taking place.

The information presented in the study shows that both "top-down" and "bottom-up" development approaches are present in regional and settlement development in Hungary, but the "top-down" approach prevails much more strongly. The development advantages offered by the regionally based "bottom-up" approach lack, therefore regional differences continue to exist.

BIBLIOGRAPHY

- Az Európai Unió Működéséről szóló Szerződés (2012) HL C326, 201210.26.
- Barca Fabrizio (2009): *An agenda for a reformed cohesion policy*. A placed-based approach to meeting European Union challenges and expectations. Independent Report prepared at the request of Danuta Hübner, Commissioner for Regional Policy. Source: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/regi/dv/barca_report/barca_report_en.pdf [2022.07.22.]
- Barca, F., McCann, P., Rodríguez-Poze, A. (2012): *The case for Regional Development Intervention: Place-Based Versus Place Neutral Approaches*. Journal of Regional Science, 52. 1. 134–152.
- Crescenzi, R, Rodríguez-Pose A. (2011): Reconciling top-down and bottom-up development policies. *Economics and Social Sciences*, 24. 3. sz.
- Döbröte K., Vida Sz. (2024): A regionális politika és intézményrendszer szerepe Magyarországon. *Tér és Társadalom*, 18. 4. sz. 1–28.
- Európai Bizottság (2014): A Bizottság 240/2014/EU felhatalmazáson alapuló rendelete (2014. január 7.) az európai strukturális és beruházási alapok keretében megvalósított partnerségre vonatkozó európai magatartási kódexről. HL L 74
- European Commission (2022): *Ont he 8th Cohesion report: Cohesion in Europe towards 2050*. Brussels. 4.2.2022. COM (2022) 34 final.
- European Committee of the Regions (2022): *Initial assessment of the 8th Cohesion Report: Cohesion in Europe towards 2050*. Brussels, 10. 2. 2022. COR-2022-00809-00-00-TCD-REF
- Finta István (2021): A véleményezés és részvétel lehetőségei, határai, korlátai a magyar fejlesztéspolitikában a rendszerváltást követő harmadik évtizedben. *Új Magyar Közigazgatás*, 14. 1. sz. 23–34.
- G. Fekete Éva (2001): Innovációk a kistérségi fejlesztésben. *Tér és Társadalom*, 15. 3–4. sz. 39–53.
- G. Fekete Éva (2013): *Regionális tervezés és programmegvalósítás*. Miskolc. Forrás: <https://gtk.uni-miskolc.hu/files/5025/Region%C3%A1lis%20tervez%C3%A9s%20%C3%A9s%20programmegval%C3%B3s%C3%ADt%C3%A1s.pdf> [2022. 07. 20.]
- Holczer M, Számadó R, Szilágyi I, Treszkán-Horváth V (2015): *Pályázatmenedzsment*. Nemzeti Közszerkeleti Egyetem, Budapest.
- Hooghe, L., Marks, G. (2001): *Multi-Level Governance and European Integration*. Rowman Littlefield & Publishers, London.
- Jóna György (2014, szerk.): *A területitőke-koncepció normatív megközelítése: hely-alapú fejlesztéspolitika Ausztráliában és az Egyesült Királyságban* In: Lukovics Miklós, Zuti Bence: *A területi fejlődés dilemmái*. SZTE Gazdaságtudományi Kar, Szeged.

- Józsa V., Szabó P. (2022, szerk.): *Egyesülve a sokféleségben- területi szintek és érdekek az Európai Unió regionális politikájában*. In: Nemes Nagy József és Pálné Kovács Ilona: *A regionalizmus az elmélettől a gyakorlatig*. Publikon Kiadó, Pécs.
- Kabai G., Szabó P. (2016): A hazai fejlesztéspolitika és térszervezés kapcsolódásának változása az európai uniós csatlakozás tükrében. *Közép- Európai Közlemények*, 9. 1. sz. 7–21.
- Komarek, L. (2019): Territorial differentiation of the development of Hungary. *Romanian Journal of Regional Science*, 13. 1. sz. 15–34.
- Kószó Richárd (2021, szerk.): *Az uniós források allokációja a településfejlesztésben 2020 előtt és után*. In: Horák Rita (szerk.): *Fenntartható örökség. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciáinak Tanulmánygyűjteménye*. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Kószó Richárd (2022): A Csongrád-Csanád megyei TOP projektek tapasztalatainak gyakorlati hasznosítása. *Comitatus*, 32. 241. sz. 116–127.
- Magyarország kormánya (2020): *Terület- és Településfejlesztési Operatív Program- véleményezés*. <https://www.palyazat.gov.hu/terulet-es-telepulesfejlesztési-operatív-program-plusz-velemenyezés> [2022. 07. 25.]
- Magyarország kormánya (2021): *A Terület-és Településfejlesztési Operatív Program Plusz felhívások társadalmi egyeztetése*. <https://www.palyazat.gov.hu/terulet-es-telepulesfejlesztési-operatív-program-plusz-felhivások-társadalmi-egyeztetése> [2022. 07. 25.]
- Nemes Nagy J., Tagai G. (2009): Területi egyenlőtlenségek, térszerkezeti determinációk. *Területi Statisztika*, 43. 2. sz. 152–169.
- Nemes Nagy József (2009): *Terek, helyek, régiók*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Nyikos Györgyi (2013): A közfinanszírozásból megvalósított fejlesztések hatásai, különös tekintettel az EU kohéziós politikára. *Pénzügyi Szemle*, 58. 2. sz. 165–166.
- Nyikos Györgyi (2017): *Kohéziós politika 2014-2020. Az EU belső fejlesztéspolitikája a jelen programozási időszakban*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Pálné Kovács Ilona (2014): *Jó kormányzás és decentralizáció*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Pálné Kovács Ilona (2019): *A középszintű kormányzás helyzete és perspektívái Magyarországon*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Pálné Kovács Ilona (2021): A centralizáció és a perifériák fejlődési esélyei. *Tér és Társadalom*, 35. 4. sz. 215–240.
- Perge Éva (2022, szerk.): *Az állami területfejlesztési politika pénzügyi eszközei- gondolatok Illés Iván nyomán*. In: Nemes Nagy József és Pálné Kovács Ilona: *A regionalizmus az elmélettől a gyakorlatig*. Publikon Kiadó, Pécs.
- Perger Éva (2009): Uniós regionális támogatások felhasználása Magyarországon. *Polgári Szemle*, 5. 5.sz. 115–127.
- Péti Márton (2011): *A területi tervezés és fejlesztés a fenntarthatóság jegyében*. JatePress Kiadó, Szeged.
- Pike A., Rodriguez- Pose A., Tomaney J. (2016): *Local ad Regional Development*. Routage, London.
- Rechnitzer J.–Smahó M. (2006): *Regionális politika*. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- Rechnitzer János (1998): *Területi stratégiák*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Somlyódy Edit (2020): A vidéki térségek felzárkóztatásának feltételei és eszközei uniós szemszögből – Visszatérés az endogén erőforrásokra alapozott fejlesztési szemlélettől az újraelosztó támogatáspolitikához Magyarországon. *Tér és Társadalom*, 34. 4. sz. 18–44.
- Soós Edit (2015): *A megreformált Lisszaboni Stratégia és az eurorégiók*. In: Kaiser Tamás: *Hidak vagy sorompók? A határokon átívelő együttműködések szerepe az integrációs folyamatban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- VÁTI Stratégiai Tervező Iroda (2003): *Partnerség figyelembe vétele a területfejlesztésben, különös tekintettel a civil szervezetekre*. Forrás: http://www.terport.hu/webfm_send/298 [2022.08.20.]
- Winnick, L. (1966): *People Prosperity vs. People Prosperity: Welfare Considerations in the Geography of Economic Activity*. Urban Land Economics. University of California at Los Angeles: Real Estate Program. Honor of the Sixty-fifth Birthday of Leo Grebler. 273–283.



KOVÁCS ÍRISZ

Szegedi Tudományegyetem Állam- és jogtudományi Doktori Iskola, Szeged, Magyarország
kovacsirisz@gmail.com

Mentor: Dr. Habil. Szalai Anikó, egyetemi docens

CATALAN LANGUAGE RIGHTS FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATION POLICY

Abstract

The protection of minority languages and cultures is an important task, as their disappearance could jeopardize Europe's cultural heritage. The situation of a group living in a minority within a given state is greatly influenced by the language policy of that country. Language policy is a double-edged sword. On the one hand, it can promote the use of a particular language, and the protection of the rights of language communities.

On the other hand, it can become a means of assimilation, forcing the exclusion of a language within a given state. This study focuses on the Autonomous Community of Catalonia. The aim of this study is to provide a comprehensive picture of Catalan language and education policy. The Spanish Supreme Court recently made a judgment on a policy of so-called "language immersion" that has led to an ongoing political debate. The controversial court decision that disrupts the current educational model raises a number of issues on which the study focuses.

Keywords: *language policy, education policy, Catalan minority, minority protection, language immersion*

1. Introduction

This study deals with Catalan language policy and its development over the years. The Catalan language did not cease to exist despite years of severe repression. The study also aims to provide the reader with a comprehensive picture of Catalan education policy. The Spanish Supreme Court recently made a judgment on a policy of so-called "language immersion" that has led to an ongoing political debate. The essence of the policy of "language immersion" is that all children up to the age of seven are provided with education in their mother tongue. After that, they can only study in Catalan.

The protection of minority languages and cultures is an important task, as their disappearance could jeopardize Europe's cultural heritage. The situation of a group living in a minority within a given state is greatly influenced by the language policy of that country. Language policy means the policy of the states with regard to the languages used in their territory (Cserniczkó, 2015). It defines the use of languages and the relationship between languages and language rights. One of the main goals of language policy is to avoid language conflicts but these conflicts rarely arise from the language itself. In the background there is usually a social, political or economic confrontation between groups that speak the given language or languages (Cserniczkó, 2015). Language policy is a double-edged sword. On the one hand, it can promote the use of a particular language and the protection of the rights of language communities. On the other hand, it can become a means of assimilation, forcing the exclusion of a language within a given state (Láncos, 2009). That is why it plays a significant role in determining the situation and the future of certain languages.

Language policy and language planning play a particularly important role in Spain, as the country is characterized by regional diversity. Despite hundreds of years of assimilation, Spain is still one of the most colorful countries in Europe in terms of language. Among the minority languages, Catalan,

Galician and Basque have the largest number of speakers. This study focuses on the Autonomous Community of Catalonia.

2. Language rights in Catalonia

2.1. The development of the Catalan language

Catalan belongs to the group of Neo-Latin languages, it evolved from vulgar Latin during the ninth century. Today, it is one of the 100 most common languages in the world. The number of Catalan speakers is nearly ten million and another three million people understand this language (Xarxa, 2011). The population of the Catalan region in 2021 is 7.716 million (www.idescat.cat).

Catalan identity dates back many years as Charles the Great established the Marca Hispanica as a buffer zone in the 9th century, during the Moorish wars in the Frankish Empire. The County of Barcelona where today's Catalan territory is located, was also part of the Marca Hispanica. The territory merged with the new Spanish state with the marriage of Ferdinand of Aragon and Isabella of Castile in 1469 but remained a territorial, legal and political entity with its own identity (Nagy, 2018).

2.2 The weakening of the Catalan language

The weakening of the Catalan language can be attributed to several reasons. On the one hand, the loss of its official status two and a half centuries ago as a result of the regulations of Nueva Planta which made Spanish the only official language. The twelve-year long War of Spanish Succession (1701-1714) was an important milestone in the history of Catalonia, as the newly conquered Philip V abolished Catalan institutions and the use of the official Catalan language, which dates back several centuries (Lénárt, 2017). The Catalan people remember the fateful day of September 11, 1714 when Barcelona fell and they lost their prerogatives.

The Catalan Cultural Renaissance (Renaixença), which started as a cultural, historical and literary movement in the 19th century, played a major role in their awakening to national consciousness. As a result, the Catalan language and culture began to regain its role as a social organizer. Later, the rebirth became increasingly political, with the movement now aiming to achieve self-government within the Spanish state (Berkics, 2010). As an achievement of political Catalanism, the Commonwealth of Catalonia (Mancomunitat de Catalunya) was established in 1914, an organization over four Catalan provinces that played an important role in administration, culture and health. This attempt at self-government was ended in 1925 by General Primo de Rivera's policy of autonomy.

The dictatorship of Francisco Franco was another misfortune to the Catalans, in which he favored a policy of assimilation. He established a centralized, officially monolingual state, ignoring the language, culture, and identity of different nationalities. Franco believed that Castilian culture and language should play a central role in economic, political and social institutions in all regions of the country. However, the Spanish state's policy of assimilation over the centuries has failed to achieve its goal, as the country still retains its multilingual nature today.

3. A new chapter in Catalan language rights

After Franco's death, a period of democratic transition began. The first free elections were held in 1977, and a new Spanish constitution was born in 1978, which divided Spain into seventeen autonomous communities with equal rights. Also following the 1978 constitution, the co-official language system was established, as a result of which different language regulations can be found in each of the multilingual autonomous provinces. Six of the country's seventeen autonomous regions have regional co-official languages. Basque is the official language in the Basque Country and Navarre, Catalan is the official language in the Balearic Islands and Catalonia, but in Catalonia Occitan (Aran) it is also official. Galician is the official language in Galicia and Valencian in Valencia. Catalan is also spoken within Spain and outside Catalonia, in the Balearic Islands, Valencia, and in some parts of Aragon and Murcia. The use of Catalan in public administration, education, culture and the media is guaranteed by the Catalan Government, the Generalitat.

Article 3 of the 1979 Statute of Autonomy states that the Catalan language is official in Catalonia as also is Spanish, which is official throughout the Spanish State. According to the Statute, Aranese, a dialect of Occitan spoken in the Aran Valley, is also a co-official language (Ley Orgánica 6/2006). The Aran Valley is a high mountainous region bordering France. It is located on the northern slope of the central Pyrenees, in the province of Lleida. Although it has gained official status in Catalonia, most

of its speakers live in France. It was a kind of gesture on behalf of the Catalan government, signaling that it is striving for linguistic equality despite the fact that the Catalan language has been under severe repression for decades (Estatuto de autonomía de Cataluña 1978).

3.1. Law on Linguistic Normalization in the Catalan Region

Linguistic normalization laws aim to eliminate the disadvantages of regional languages and to create a level playing field with the state language in both the public and private sectors. In Catalonia, the Law of Linguistic Normalization (Ley 7/1983) came into force in 1983, which is actually based on the language provisions of the Statute of Autonomy (Act No. 1, of 7th January 1998, on linguistic policy).

In 1998, another law was passed to strengthen language normalization. The law expresses the political will of the Catalan Autonomous Government (Generalitat) to continue to encourage the process of prosperity and the presence of Catalans in all areas of social life. The law states that citizens can use Catalan and Castilian in all private and public activities without exception. Legal proceedings in any of the two official languages are valid and enforceable. The law reinforces the Generalitat's policy on the authorities, education and institutional media under the 1983 law, improves regulation in the various areas of official use of Catalan and recognizes the linguistic rights of citizens. It provides a Catalan presence in many areas of social and cultural life.

3.2. Statute of Autonomy of Catalonia of 2006

Another change in the field of language rights was the new Catalan Statute of Autonomy of 2006 (Decret 306/2006), which includes a separate chapter on language rights and obligations. The Statute of Autonomy identifies Catalan as the primary language of public institutions and public service media. The language of instruction is obligatory Catalan, the Generalitat and the municipalities are obliged to use Catalan in internal and public communication. As a result of this language and education policy, the use of the Catalan language has become commonplace in everyday life, in the mass media, and has significant literature and book publishing.

One of the most controversial points in the 2006 Statute of Autonomy has been the national issue. The preamble states that the Catalan Parliament views the people living there as a nation, referring to historical and cultural traditions. It is worth interpreting the terms nation and nationality, as these words are often used interchangeably, incorrectly. According to the Hungarian interpretive dictionary: "A nation is a historically formed lasting community held together by a common language, territory, economic life, a common spiritual peculiarity expressed in culture, and usually by a state organization." The difference lies in the fact that a nation is a historically formed and enduring unit, whereas nationality is a narrower conceptual designation, although it possesses a linguistic and cultural factor but lacks the criterion of unity (Mikó, 1981). The preamble to the 2006 Statute of Autonomy states: "The Catalan Parliament, relying on the emotions and will of the people of Catalonia, declares by an overwhelming majority that Catalonia is a nation." By contrast, the first article states that it recognizes Spain's 1978 constitution, which refers to the country as a "unified Spanish nation" and defines Catalonia as a nationality (Decret 306/2006).

In 2010, the Constitutional Court ruled unconstitutional those parts of the statute that invoke Catalonia as a nation. It reaffirmed the unity and indivisibility of the Spanish state and repealed the article on "Catalonia as a nation" (BOE núm. 172, de 16 de juliol de 2010).

The decision provoked outrage among Catalans, with more than a million protesters marching in Barcelona on 10 July 2010 (Nagy és Szabó, 2015). Although the Catalan national definition has survived, it has become clear that it has no legal effect as the constitution does not allow it.

3.3. A positive turn in the field of language rights

Spain has implemented a well-functioning, decentralized system of state power. With regard to the Catalan region, the development of language rights has taken a positive direction since the years following the dictatorship of Francisco Franco, as the Catalan language has managed to survive despite prolonged repression. The language policy of recent years has been effective. Catalan has become the language of the institutions, the media and a successful model in education policy, despite the current controversial situation.

It is also an indisputable merit of Spain's success in joining the European Union and, at the time, the European Community without conflicts of nationality. It is also positive that in 2005, at the initiative of the government, the European Union granted Catalan, Basque and Galician languages quasi-official language status, so that citizens have the opportunity to address the EU institutions in these languages as well. A similar agreement is in place with the UK government on the use of Welsh and Scottish Gaelic (Celtic). If required, the government of the Member State concerned shall provide the translation at its own expense.

Although the constitution emphasizes the unity and indivisibility of the Spanish state, it nevertheless guarantees the cultural and political rights of different nationalities, recognizing the special historical, linguistic and cultural specificities. The degree of autonomy varies from region to region, with the most extensive being in Catalonia and the Basque Country. This is justified by their historical independence, their significant economic development, and the fact that political, linguistic and cultural nationalism, national and linguistic self-awareness are by far the strongest here. The regional autonomy of the Autonomous Community of Catalonia is exemplary and can provide important lessons for other national minorities (Domonkos, 2011). Despite the successful constitutional arrangement, there may, of course, be problems with the territorial nature of minority autonomies and the incomplete homogeneity of its population.

4. The model of linguistic immersion (*inmersión lingüística*) in education policy

In 1980, the Spanish Government transferred much of its powers in the field of education to the Catalan Government, pursuant to Royal Decree 2809/1980 (Real Decreto 2809/1980). The changes opened new territories for the Catalan language. The right of Spanish children to education in their mother tongue has been retained, but full Catalan education has become the primary goal. The aim of the language policy was to increase the weight of the Catalan over the Castilians through education (Miley, 2006).

In short, the method of so-called "language immersion" means that from 1993 the language of education and school communication in Catalonia became Catalan instead of Castilian (Spanish). Although there are only Spanish-language educational institutions, they are mostly private institutions, as the Generalitat supports Catalan language institutions. The method of linguistic immersion has been the subject of debate in the political climate for years. In disputes over the regulation of language use, native Spanish speakers complain about the violation of their rights and the oppression of the Castilian language. This is contradicted by surveys of students, which showed that the Spanish language competencies of learners using the immersion method are as good as those of their peers in the traditional curriculum.

4.1. Historical background of the method

The method was first applied in 1965 in Quebec, Canada. The initiative can be linked to the names of three parents who are dissatisfied with the education system. The children of Olga Melikoff, Valerie Neale and Murielle Parkes were students at the Saint-Lambert School, where education was conducted in English. Parents expressed concern about their children's lack of French language skills and wanted to improve the situation. A new pedagogical approach has been developed, based in part on the model outlined in the 1963 UNESCO report (Stern, H.H., 1969). Thus, the school conducted the first worldwide test of this method, teaching English-speaking children in French, a minority language. The program has produced good results. Teaching in a minority language has been shown to help students learn French from the first grade of school without being an obstacle to their academic success (Sargera, 2021).

4.2. Application of the method of linguistic immersion in Catalonia

The method of language immersion was first introduced in 1983 in nineteen public schools, where the majority of students were native Spanish speakers. Thanks to the positive results, the method was already present in seven hundred schools in Catalonia in 1989-1990, and from 1992 it was extended to public education throughout the Autonomous Community.

Pupils become acquainted with the minority language on the first day of teaching, and teachers speak only this language as soon as they cross the threshold of the classroom. Spanish is gradually being introduced in primary school for children between five and eight years old. From then on, the

Spanish and Catalan classes are included in the curriculum as two separate subjects, while the other subjects are taught in Catalan. According to Ley Orgánica 1/1990, this method applies to the organization of pre-school education (0-5 years), primary education (6-12 years) and compulsory secondary education (13-16 years) in Catalonia.

4.3. The aim and efficiency of the method

The aim of the method is to improve the knowledge and use of the Catalan language, to prevent social segregation resulting from the language, and to create a bilingual society in the Catalan region (Plataforma per la Llengua). Some believe that teaching children in a language other than their mother tongue can have a detrimental effect on their learning processes. However, researchers have used the method of linguistic immersion to prove that this belief is wrong. Scientific results confirm that this education system is just as effective as other Spanish education systems. One of the arguments of researchers studying the method in favor of language immersion education is that it is the only system that guarantees that Catalan children are fluent in both Catalan and Spanish. Ferrer et al (2011), for example, refer to the 2009 PISA study (OECD 2010) of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). The organization periodically tests the science, math, and reading competencies of fifteen-year-old students in sixty-five countries. In this test, Spanish-speaking students in Catalonia who studied using the immersion method scored similar scores in science, math and reading as other Spanish students who studied in their mother tongue.

Catalonia participated in the PISA survey for several years, including 2003, 2006, 2009 and 2012, all of which reported similar results. The Spanish language proficiency of the students participating in the model is equal to or higher than the average of the rest of the Spanish state. The same can be said for the other subjects. An additional benefit of the model is that students have a better chance of learning a third language, such as English.

In 2006, the European Commission set up a High Level Group of Independent Experts on Multilingualism. The task of the group is to analyze the progress made by the Member States in promoting multilingualism, to provide support and advice, to provide up-to-date ideas in the field of multilingualism, and to make recommendations to the Commission for action in this area. The group published a report in 2007 praising, among other things, the bilingual education model used in Catalonia as a good example to promote language learning (European Commission, 2007).

4.4. Attacks on the method

In recent years, some families have gone to court to have their children taught in Spanish. Despite its many advantages, the judiciary questions the method of linguistic immersion. In 2014, the Supreme Court of Catalonia (TSJC) ruled that the Ministry of Education must provide at least twenty-five percent of Castilian lessons. At the time, the judgment applied to only eight students, but the court ruled that this rule should be followed if at least one student or his family requested lessons in Spanish. The 2014 decision was the first to set this percentage.

Later, in December 2020, the TSJC passed another resolution requiring the entire Catalan education system to teach twenty-five percent of the lessons in Spanish. The Catalan government appealed, but this was rejected by the Supreme Court. Catalan Education Minister, Josep González-Cambray said that since 2005, only eighty families in the school system, which has one and a half million students, have requested education in Spanish. In his view, there is no language conflict in Catalan schools (Josep, 2021). The Catalan government sent a letter to 5,108 school principals advising them not to change their language program despite the court's decision. According to the government, the Spanish National Education Law guarantees Catalonia the right to continue to hold most classes in Catalan. In practice, each school has some leeway to develop its own regulations. Depending on the stage of education, there is education in Spanish between three and four hours a week. The Supreme Court's decision would raise this to just over six hours a week in elementary school, seven and a half hours a week in high school and the bachillerato, a pre-university program. The President of the Generalitat, Pere Aragonès, described the decision of the Supreme Court as a "very serious attack" and a "lack of respect for teachers".

4.5. The current situation

On 24 March, the Esquerra Republicana de Catalunya (Socialist Republican Left), the Socialistes Units per Avançar (The Socialists move forward), the Junts per Catalunya (Together for Catalonia) and the En Comú Podem to amend the Law on Language Policy after the Catalan Supreme Court ordered the provision of a minimum of 25% of education in Castilian in Catalan schools.

Parliament has not yet voted in favor of a bill that says "Som Escola is raising concerns and uncertainty in the community" about the effectiveness of promoting Catalan in schools following the court's ruling. Som Escola is a Catalan civic, cultural and educational organization set up to strengthen its support for the model of social cohesion represented by Catalan education. It aims to bring together all the people, entities and institutions that are committed to actively advocating for the Catalan education model (somescola.cat). In its statement, it called on the courts to put an end to interference in the Catalan education system and language policy (Lavanguardia.com).

At the end of last year, participants called for a unified demonstration to defend the model of linguistic immersion at the Triumphal Arch in Barcelona. This year, on the second of April, another demonstration took place on the streets of Barcelona. The proposal to amend the law on language policy is scheduled to be voted on in plenary after the Easter holidays (Elpais.com).

5. Education policy in higher education institutions

In the case of higher education institutions, Article 35 of the 2006 Statute of Autonomy states: *"Everyone has the right to education in the Catalan language in accordance with the provisions of this Statute. In university and non-university education, Catalan should generally be used as a medium of communication and learning"* (Ley Orgánica 6/2006).

Thus, students can express themselves orally and in writing in the official language of their choice. Teachers also have this right. In terms of administrative activities, Catalan is undoubtedly the main working language of higher education institutions in the region. This includes, for example, signs on buildings, registration forms or the websites of various university bodies. In some specific cases, Catalan is the only working language. In terms of educational activity, the use of Catalan is very extensive, although it varies from university to university. In general, the proportion of classes taught in Catalan at Catalan universities ranges from sixty to eighty percent. In postgraduate, master's and doctoral studies, the proportion of Catalan is declining, to the benefit of Spanish, but sometimes English. The fact that a teacher teaches a class in Catalan does not mean that students are required to use that language. Under the law, students can express themselves orally and in writing in the official language of their choice, so all students can speak Catalan and Spanish in their class and write their exams in either of the two languages. There are teachers who provide the possibility to use other languages as well, but of course Catalan and Castilian are the main languages of communication.

The case of Jordi Juanico Sabaté, a professor at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), sparked a debate over the presence of Catalan in universities. The teacher gave up teaching last November because he was forced to teach Spanish. In a statement, faculty members working at the university were informed that education in Spanish was mandatory without the possibility of an answer. The decision was justified by the high number of foreign students. Juanico announced his resignation and then immediately published his case on social media. The case triggered a flood of complaints, with a number of similar cases coming to light. In response, the institution allowed the teacher to return to work, teaching in Catalan (Elnacional.cat).

The Generalitat agreed in September this year with twelve Catalan public universities to oversee language use in university education for the first time. The government will check every six months whether subjects are taught in the language of the curriculum (Miquel, 2021). Universities are required to produce a semi-annual report, which is sent to the ministry, where all incidents related to language changes in education are collected. The Generalitat wants university classes to be conducted in the language planned.

Catalan universities plan to prescribe 80% of their education in Catalan, thus extending language immersion to university centers. Member of Parliament Gemma Geis announced the new plan at a conference organized by her department, which was attended by representatives of the rectors, research, linguistics, culture, politics and students. The joint work on the plan is expected to take place in February and March so that the plan can be presented in April for the next school year, 2022-2023 (Elperiodico.com).

According to university language use data published in the academic year, 73.9% of subjects in Catalan public universities are taught in Catalan, 23.1% in Spanish and 21.2% in a third language, which is mainly English. However, there is a significant difference between public and private universities, in the case of the latter only 15.2% of masters courses are taught in Catalan, compared with 35.3% in Spanish and 52.8% in English. In the case of theses, only 10.3% are presented in Catalan, compared to 54% in third languages, especially English.

According to Isabel Fernández, a professor of communication at the Universitat Autònoma de Barcelona, teachers change the language of instruction due to unforeseen circumstances, such as the number of foreign students or the presence of non-Catalan guest teachers. She believes that restricting the right to education in the language of one's choice is contrary to the Basic Law, which includes the right of teachers and students to express themselves in the language of their choice. Fernández also warns that the plan to offer 80% of masters and postgraduate courses in Catalan is unworkable because the majority of students, at least in her faculty, are foreign and non-EU nationals, they want to study in Spanish or in English. According to the ministry, 50% of undergraduate courses at Catalan universities are in Catalan.

In conclusion, there is no complete consensus on language use in university education either. There is a kind of effort to promote the Catalan language, but this is hampered by the need to take into account the needs of foreign students. It is certainly positive that both students and teachers can express their thoughts in Spanish and Catalan, but as the example above shows, this right is not fully realized in all cases.

6. Conclusions

In the debate over linguistic immersion, language has become a tool of political struggle. The model has successfully compensated for the dominance of the Spanish language in language use and promoted equal opportunities for children and adolescents. This is supported by data from surveys on language use and the success of the language immersion model has been recognized by international organizations. Those who disagree with the policy of language immersion, refer to the rights of parents to freely choose the language of education for their children from the two official languages. Part of society speaks of positive discrimination, saying the model of linguistic immersion violates the rights of native Castilian speakers.

Despite the fact that 48.6% of the Catalan population over the age of 15 consider themselves to be native Spanish, compared to 36.1% who are Catalan, both groups have adequate knowledge of both languages. According to science, the model of language immersion has no negative effect on students' language skills or other competencies.

Until now, the goal of education policy has been to balance what is unbalanced in society. Education centers can improve asymmetry by making Spanish a mediating language in places with a strong Catalan predominance, and Catalan where Spanish is more prevalent. Language immersion should be flexible enough to adapt to the language needs of students, depending on whether or not their school is located in a predominantly Spanish-speaking area. In terms of education policy, the secret for the time being is the future of the language immersion model, with the plenary sitting still to be on the agenda. In any case, the issue of Catalan divides public opinion and raises a number of other exciting questions.

BIBLIOGRAPHY

- Berkics Erika (2010): Spanyolország történelmi nemzetiségei és régiói. *Külgügyi Szemle*, 9. évfolyam, 3. szám. 101.
- Csernicskó István (2015): A nyelvpolitika mint a fegyveres konfliktus (egyik) ürügye Ukrajnában. *Hungarológiai Közlemények*, 51.
- Elpais.com: La inmersión lingüística regresa a la calle. <https://elpais.com/espana/catalunya/2022-04-02/la-inmersion-linguistica-regresa-a-la-calle.html> [2022. 04. 10.]
- European Commission (2007): *COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, FINAL REPORT*. High Level Group on Multilingualism. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg.
- Ferran, F. (2010): *Languages, Minorities and Education in Spain: The case of Catalonia*. 2010. Forrás: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713656610> [2022. 04. 12.]

- Josep, C.F (2021): Catalan government defies Supreme Court ruling on teaching more Spanish language at schools. El País. Forrás: <https://english.elpais.com/spain/2021-11-26/catalan-government-defies-supreme-court-ruling-on-teaching-more-spanish-language-at-schools.html> [2022. 04. 12.]
- Láncos Petra Lea (2009): Részvételi jogok és a nyelvi sokszínűség az Európai Unióban. In: *Miskolci Jogi Szemle*, 4. évfolyam, 2. szám. p.112.
- Plataforma per la Llengua: *La immersió lingüística en Catalunya. Un model eficaç y de èxito*. https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/immersio-cast_1537173291.pdf [2022. 04. 12.]
- Stern, H.H.(1969, szerk.): Languages and the young school child. *Language and language learning*, vol. 24. London: Oxford University Press. Forrás: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131569?2=null&queryId=f9c6a0a1-c684-40da-afbd-b90d5c3a2ad> [2022. 04. 12.]
- Lavanguardia.com: Somescuela reclama al Govern blindar el catalán en el sistema educativo. <https://www.lavanguardia.com/vida/20220407/8185461/somescuela-reclama-govern-blindar-catalan-sistema-educativo.html> [2022. 04. 10.]
- Lénárt T. András (2017): Katalónia a 20. században. *Rubicon*, 28. évf. 11. sz. 56. p.
- Mikó Imre (1981): *Nemzet és nemzetiség*. Kriterion Kiadó, Bukarest, 683.p.
- Miley, T. J. (2006): The Constitutional Politics of Language Policy in Catalonia, Spain. *Adalah Newsletter*, 29.
- Miquel, V. (2021): *Cataluña deja de exigir el inglés en las universidades mientras refuerza el catalán en los campus*. Forrás: https://www.abc.es/espana/catalunya/abci-cataluna-deja-exigir-ingles-universidades-mientras-refuerza-catalan-campus-202110061854_noticia.html [2022. 04. 10.]
- Nagy Sándor Gy. és Szabó B. (2018): A katalán parlament szerepe a spanyol politikai folyamatok alakításában: A középkori előzményektől napjainkig. *Parlamenti Szemle*, 1. 61–76.
- OECD (2010), *Higher Education in Regional and City Development: Catalonia, Spain*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264089006-en>[2022.04.12.]
- Sagrera, B. (2021): ¿De qué hablamos cuando hablamos de inmersión lingüística? https://www.elnacional.cat/es/politica/immersio-linguistica-que-es_684866_102.html [2022. 04. 12.]
- Xarxa, C. (2011): *Informe sobre la situació de la llengua catalana (2010)*. Observatori de la Llengua Catalana. Barcelona. Forrás: www.idescat.cat [2022. 04. 11.]

LEGAL CITATION

- Act No. 1, of 7th January 1998, on linguistic policy
- Decret 306/2006, de 20 de juliol, pel qual es dóna publicitat a la Llei orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de Reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya
- Estatuto de autonomía de Cataluña 1978
- Ley 7/1983, de 18 de abril, de normalización lingüística en Cataluña
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
- Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña, Art. 6. Ref.: BOE-A-2006-13087
- Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza
- Sentencia 31/2010, de 28 de junio (BOE núm. 172, de 16 de de juliol de 2010)
- 1716, enero, 16, Madrid Decreto de Nueva Planta de la Audiencia del Principado de Cataluña. Carta Acordada de la Real Audiencia que registra la Real Cédula sobre la Nueva Planta. ACA, Real Audiencia, Registros, 6, fols. 1r-11r.



ANDRE KUROWSKI, EVA MIKUSKA

University of Chichester, Chichester, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

a.kurowski@chi.ac.uk, e.mikuska@chi.ac.uk

FROM SETTING TO STRATEGY: A STUDY INTO PERSPECTIVES ON HIGHER EDUCATION OF EXPERIENCED EARLY YEARS PRACTITIONERS, A ‘PARADIGM SHIFT’ ON TWO LEVELS.

Abstract

Research was carried out on the Isle of Wight, in the United Kingdom, to determine the impact of Higher Education (HE) in childhood studies as studied at a Further Education (FE) college. The original aims were to find out what a childhood studies graduate ‘looks like’ and what degrees in the sector offer employers. It also set out to evaluate the impact of the Graduate Practitioner Competences (GPCs) offered by HE providers. Research took the form of focus groups with childhood studies undergraduates and on analysis. The participants focus was on professional progression and personal development beyond the early years setting. Findings pointed to an appreciation of the skills and abilities of childhood graduates by managers but, once embarked on HE programmes, Early Years (EY) practitioners tend to look to develop their careers beyond the setting they are employed. The participants used their degrees to move away from the role of EY practitioner into more ‘professional’ positions such as teaching and social work. It was not possible to evaluate the impact of GPCs in the way intended, because the participants had little knowledge of this initiative (ECSDN, 2018). This constitutes a paradigm shift in two ways: first, students begin to see the opportunities available to them and look for career development, and second, the research on this group took a different direction to that first anticipated. It began to focus not on the impact of HE on practitioners in the ECEC workforce, but on the perceived benefits to practitioners in terms of career progression and self-satisfaction. It is recommended that for further research on GPCs be carried out on practitioners at earlier stages in their careers.

Key Words: *Isle of Wight, Graduate Practitioner Competences, Paradigm Shift*

1. Introduction

This research examines the perspectives of a particular cohort of early childhood students studying at Isle of Wight (IOW), and their views on the benefits of higher education (HE) on practice in early years (EY) settings. The participants are all mature students and experienced EY practitioners who have made decisions to embark on first a Foundation Degree. After successful completion, they progressed to Top Up year to give them a full bachelor’s degree (BA). It also focuses on Graduate Practitioner Competences (GPCs) (ECSDN, 2018) and how these can enhance EY practice. GPCs were developed to enhance practice and help to raise the profile of early years professionals with a view to further professionalising the sector (Fairchild et al., 2022). A narrative approach was used to hear the participants voices through focus group method with 12 students in two separate sessions. This allowed the cohort the freedom to answer questions in their own way. What was found during this research was that students showed a tendency to use higher education (HE) strategically rather than for their current practice, and this led to a shift in the emphasis of the research. This resulted in a paradigm shift on two levels.

2. Background

Research has already highlighted the benefits of a graduate early years workforce and its impact on the children in their care (Siraj-Blatchford et al., 2008; Sylva et al., 2010; Archer & Oppenheim, 2001); however, despite the breadth of research evidence, there has been limited appetite for policy makers to change the qualification requirement in non-compulsory provision (DfE, 2021b). Policy mandates that a level 3 vocational accreditation is sufficient to work with young children in England (DfE, 2021b), which contrasts with other age phases of education (primary school for example) where a graduate level qualification is required (Hevey, 2013). There are around 328,500 practitioners in the early years sector and an estimated 62,000 providers in England (DfE, 2021). Of these more than twice as many providers are in the private sector than in schools or the ‘maintained’ sector. Four fifths of staff are qualified to at least level 3, and inschool-based settings 32% were qualified to degree level in 2021. In private and voluntary group-based settings the proportion of graduates is 11%. Pay reflects the levels of qualifications with 12 % of staff with school providers and 18% of group-based staff earning less than the National Living Wage (NLW) (DfE, 2021). Figures from the Department for Education (2022) show higher average staff turnover than before the COVID 19 pandemic in early years settings, with 28% in group-based settings (GPBs) and 11% for school-based settings (SPBs). Just over half (55%) of SBP’s reported a 0% turnover rate, compared with 28% of GPBs. The reasons staff have left settings since the pandemic are for GPBs lack of career progression (42%), a better work-life balance/ less stressful job (34%) and better and more suitable working hours (32%). For SBPs the reasons also included better pay (47%).

Against this background, the Early Childhood Studies Degree Network (ECSDN) is encouraging early years staff to achieve Graduate Practitioner Competences (GPCs) (ECSDN, 2022). Among the aims of the ECSDN are to:

- Campaign for a high-status early childhood graduate profession.
- To provide a critical perspective on and a forum for the advancement of appropriate early years policies, initiatives, and legislation.
- To develop graduate and postgraduate level education, training, and research in the field of Early Childhood Studies.

As well as the aims, the ECSDN also seek to promote academic and professional developments and develop Early Childhood Studies (ECS) as an academic and professional discipline in HE. It aims to work towards the integration of ECS within other early childhood academic and professional initiatives, both nationally and internationally and promote pay recognition and acceptance by employers of early childhood academic and professional qualifications (Fairchild et al., 2022). The ECSDN acknowledges that Early Childhood degrees have been awarded for more than 25 years, but also that these degrees vary substantially in their content and the need for placements to assess the practice of EY practitioners at graduate level (ECSDN, 2018). GPCs are an attempt to offer the opportunity to students to practice and be assessed at graduate level in an early years settings. They promote the critical application of theory to practice and holistic knowledge and understanding of the ecology of child development in family, community, and wider socio-political contexts. GPCs are set at level 6, for students to demonstrate the ability to apply, critically evaluate and communicate theoretical knowledge to practice (ECSDN, 2018), to provide a standardised method of assessed practice across the wide range of early childhood degrees. However, GPCs are optional and do not necessarily carry HE credits, but the aim is for employers to start expecting that graduates in early years have achieved GPCs, to create a demand for these higher-level skills.

It is in this environment that this research has taken place. It seeks to find out what staff in the ECEC sector think of HE and what they will do with the degree once they have completed their studies. Therefore, the aim of the of project is ‘To explore the ECEC sectors perspectives of ECS degrees (FD and BA Hons Top Up) and ECS graduates on Isle of Wight’. It seeks to map the terrain on the IOW by through relevant local and national policy, to consider what a graduate ‘looks like’ and what ECS degrees offer the sector in IOW, to consider perceptions of the of the graduate practitioner, and to identify implications for the delivery of HE in ECS, both Foundation Degree and BA Hons Top Up, and the inclusion of Graduate Practitioner Competencies within ECS degree programmes.

3. The research

The findings of this research are part of a research project being conducted on the Isle of Wight (IOW) in the United Kingdom. They are the results of the first stage of research, and therefore are preliminary findings that stand at the time of writing but when further research has taken place, more substantial findings will be available. Through exploring the aim, the expectation was to provide a better understanding of how the ECEC sector can contribute to the notion of ‘graduate-ness’ and ‘graduate skills’, and to have a greater understanding of the ECS degrees and placement provision. It was hoped that with a better understanding of the sector needs universities can ensure that EY undergraduates and graduates are prepared for placements during their studies, and their transitions to work, or positions of greater responsibility. Additionally, it was hoped to use the findings to refine/tailor the programme universities offer to current and prospective students which have routes into employment. There is some debate about what ‘graduate-ness’ means. In general, level six (the final year of a bachelor’s degree), students should be able to think critically about abstract concepts in their field, in this case childcare, and use primary sources to construct arguments (Quality Assurance Agency, 2022a; 2022b). Other sources emphasise more general skills, not necessarily connected to a sector or subject area. For example, the Office for Students (2022) highlight abilities such as networking, securing employment and preparing for job interviews, and employers also look for generic skills such as self-reliance, including willingness to learn and self-promotion, people skills including teamworking and interpersonal skills, and general skills including problem solving and flexibility. This is sought after as well as specialist subject skills (Graduate Recruitment Bureau, 2022). This distinction between subject specific abilities and general graduate skills became significant in the analysis of the data.

3.1 Participation

The sample included 12 EY practitioners from a range of EY settings across the IOW. The participants were studying at a Further Education (FE) college through a partnership with a university in mainland England, as no actual university exists on the IOW. The sample are all female, and this is not too dissimilar from the national picture of between 2% and 3% of males in the early year’s workforce (DfE, 2019). This is despite efforts to increase the male presence in the sector (Warin et al., 2020). This compares with the international average of 3% (Brody, 2015) and the OSCD rate for pre-primary teachers across OECD (2020) countries at 3.2%. The sample varied in age with the youngest in the 18-24, and the oldest in the 45-54 age groups. This reflects the picture in England; five of the sample were under 34 years of age whereas in England overall, 40% are under 30 years old. The sample practised in a range of settings; this includes half from the private/ voluntary/ independent sectors and the other half from ‘maintained’ settings (legally constituted as schools) (DfE, 2019). The second half also included one ‘Academy’, a school that receives funding directly from the government and is operated by an academy trust (Gov.UK., no date). The sample were divided almost equally between schools and early years settings, and all white British. The sample was taken from a group studying for a ‘Top Up’ (i.e., the third year of a degree in Early Childhood which is equivalent to level 6), and unsurprisingly the highest qualification all of them held was the Foundation Degree in Early Childhood. All the sample volunteered to take part in the research.

3.2 Research method

The research was conducted through a narrative approach and the method used was two separate focus groups, each including half (six) of the group. A narrative approach was chosen because it was the story of the participants that was sought (Riessman, 2000). It was felt that this is a relatively un-researched topic and an almost ‘forgotten’ group of students, and a narrative style promised to access the ‘omniscient, authorial voice’ (Bruner, 2004: 702). The sample have a distinct story to tell about their experiences and oral literature would provide understanding of the forms and functions rooted in their cultural contexts, scenes, and events (Bauman, 1986). It was anticipated that this group of practitioners had not planned the outcomes of their professional lives, that they had ‘stumbled’ or fallen into the roles they have arrived at, due to their backgrounds and family situations, and that although their stories might seem simple and straightforward, there was more complexity than first appears. So, there was an attempt not only to allow the actors to make meaning of their situations and capture the vividness of their experience, but also to make the familiar strange, ‘rescue it from

obviousness' (Bruner, 1986). As their experiences were expected to be intricate and perhaps sensitive, the narrative approach was also used to meet their psychological needs (Gibbs, 2007) and to gain the same insights as from an interview (Thody, 1997), but with less formality, and a group approach. The group approach was achieved by using the increasingly popular in educational research (Cohen et al., 2011), focus group method.

The focus group method was selected initially for practical reasons. Due to restraints such as family and childcare responsibilities, it was economical on time, and a large amount of data was expected in the limited time available (Hyden and Bulow, 2003). Fifty minutes was allotted for each of two groups of six students, as recommended for educational research (Barbour and Kitzinger, 1999). Although the data generated was less than would be expected from individual interviews, the benefits of the collective view (Morgan, 1988: 9) and the meeting of the psychological and social needs of the students (Gibbs, 2007) compensated for this. One of the benefits of focus groups is the bringing together of people previously unknown to each other (Hyden and Bulow, 2003), but in this case, all the students in the two focus groups knew each other from being taught together. Bearing in mind the psychological and social needs of the students, it was considered appropriate for them to be familiar with each other to encourage the generation of a collective view. The focus group method allowed themes to develop and attitudes and opinions to emerge (Hyden and Blow, 2003) without domination from the facilitators (Morgan, 1988: 9). Skilful facilitation (Smithson, 2000) was needed to listen to each member and hear a range of views, and minimise domination by some, or neglect of others (Newby, 2010: 350). This prevented controversial views to be suppressed (Smithson, 2000), and contributed to the overall outcome of the 'paradigm shift' through which the participants explained their reasons for embarking on a further education programme, not to gain skills in the ECEC field they operated in, but to progress to other associated areas of ECEC and education. Had the focus group method not been used, this may have been missed. The focus groups were conducted in a room familiar to the participants, they were video recorded (with appropriate consent) and the verbal data was transcribed for analysis. The two facilitators were also familiar to the participants and all these factors contributed to a sense of rapport where a degree of understanding, trust and respect (Becker and Bryman, 2004) was engendered between the participants and then facilitators.

The questions for the two focus groups were open to allow the participants to tell their stories (Bruner, 2004). The questions asked generally about their settings and moved on to discuss the role and expectations of graduates and undergraduates, before asking about the Graduate Practitioner Competences (ECSDN, 2018) and perceptions of this initiative. However, one of the aims was to allow the participants to relate to their experiences and freedom was given for them to influence the agenda.

4. Findings

Overall, three main themes emerged from the research, (i) logistical and financial (ii) professional (iii) personal; and these themes are presented below.

4.1. Logistical and financial

Many of the group stated the costs of travelling to a university on the English mainland, and the impact on family and other responsibilities, as restrictive in terms where to study. One stated that it was a:

B3 Cheap way to get a degree/ stay on the IW.

Another claimed that they:

A2 feel disadvantaged because they have children and other commitments.

However, there were other reasons that travelling to mainland England was not seen as viable. One stated:

B1 I haven't got the mental capability to leave (the Isle of Wight).

For some the option of distance learning was not as attractive as face-to-face learning. Participants also saw financial benefits as studying locally meant that travelling costs to the mainland were saved.

Some stated that without the opportunity to study at the IOW College, they would not have engaged with higher education.

4.2. Professional

Some stated that they started in HE to improve their practice in early years. One student stated that the role of early years practitioner was where she was 'needed', and emphasised the necessity:

B5 to learn about children/ gain confidence in working with children/ to do job better

Another stated:

A2 It's just changed my whole perspective in my role.

However, most viewed HE as a way of developing their careers by changing their role. This was especially the case as they realised the options for progressing to other employment, as they progressed on the programme. However, some felt that early years' graduates could be recruited to positions which required only level 3 qualifications, and therefore felt a level of exploitation, saying:

A2: on the IW, schools advertise a lower level and take graduates for lower-level work

A6: Schools recruit staff that need level 3 for their job, from graduates, to do higher level work (ie teachers) for the same Terms and Conditions.

Even so, the UK Foundation Degree model, where it is possible to work and earn while studying (Mikuska, 2016), was welcomed and all would recommend the programme to other childcare practitioners. The post- Higher Education ambitions of the group indicate that achievement in higher education leads students to consider career options beyond that of early years practitioner or learning assistant. Common destinations for the groups are professions such as teaching and social work, but also include occupational therapy and psychologist. There was a level of regret that more options are not available on the IW, but some were pleasantly surprised at the possibilities available for graduates in general. Most saw the procurement of a degree as a way to develop their careers in the ECEC workforce beyond the nursery/ reception class. Two stated:

B1 to go into a different route from early years, but still work with children

B5 The Top up has opened doors- for example to study for the Certificate of Education

Also, one explained that Higher education had opened new, unforeseen, possibilities as she:

B1 originally wanted to go into mental health (to understand my own background and others), but now I am happy to see where it takes me.

One participant claimed that the professional benefits of higher education had already paid off:

A4 it helped me progress because I was just a bank support worker and I'm now home coordinator.

Those students who held managerial or supervisory roles welcomed the skills and abilities that early childhood HE provides, such as depth of understanding, communication, and team-working, but most of the group looked beyond the early years setting on achievement of a degree. Interestingly, none of the group were aware of the role/ status of those holding Graduate Practitioner Competences.

4.3. Personal

All the group stated benefits to studying in HE, was 'worth doing'. Many stated personal reasons for starting in HE; these varied from the 'love of studying' to validation to self and others. One was keen:

B5 to show the family I am studying, he can see me studying, and I can see him doing it.

Other benefits of undertaking higher education included a distraction from the rigours of life. One stated:

A1 It helped, it helped just to be busy all the time.

These views developed from the confidence they gained as they progressed in the programme. In terms of personal benefits, students stated that the return to learning was valuable, some thought the degree has its own value beyond professional development and would encourage any practitioners to embark on the programme. One stated:

B1 I am a different person- more confident.

...and another found out about herself by:

B6 realising that I am quite capable (academically).

The impact on the students' self-concept was notable. One stated that she had a bright future because the experience of higher education had:

B6 expanded my world (and brought) personal development.

Another said:

B1 If I wasn't here, if I hadn't done it, I wouldn't be who I am now.

All stated the degree has its own value besides getting a better occupation. One stating it has changed her perspective in a broad sense:

A2 It has changed the way that I think about everything.

Learning in smaller groups, than may be the case in an actual university was welcomed, with some stating that they could not have coped in an establishment on a greater scale. Students stated the development of confidence, patience and understanding, as well as the realisation that progression in the sector is a real option. Students refer to improved self-confidence and resilience, and there was a feeling of achieving something for 'myself'. The stage of life timing was welcomed by some who stated that they could not have coped at an earlier age. However, opportunities for single parents were still regarded as limited due to childcare responsibilities. But, even so, the feeling of personal achievement came through strongly with one stating:

A2 you've done it for you and nothing else.

5. Findings summary

Students embark on Early Childhood Studies HE programmes on the Isle of Wight for various reasons: these can be practical and developmental. There is a 'market' for HE programmes in early childhood on the Isle of Wight as these opportunities are considered valuable and significant among childhood practitioners for personal, professional and career development. However, this realisation may not manifest itself until students develop confidence begin to understand the opportunities available. In addition, it is felt that the Early Childhood Education Care (ECEC) sector does not appreciate early years graduates, who are often offered positions for which holding a degree is not necessary. The realisation of the opportunities available, tends to steer childhood studies graduates away from ECEC workforce into graduate professions associated with, but perceived by many at higher professional levels, than EY practitioners. Also, the personal development offered to these undergraduates should not be underestimated as this is crucial to the self-concept and self-efficacy of the students.

6. Discussion

The purpose of this research was to explore the perspectives of graduates and three main themes emerged from the narratives of the participants. An overriding topic emerged from the data, that is what motivates the students before, during and after higher education. Motivation theories will be discussed to form an understanding of the perspectives of this student group to find out what direction they are headed and what behaviour persists (Franken, 1994), and where they place their effort (Jones and George, 2005).

6.1 Logistical and financial

One of the main issues for the students on the IOW is travel to the 'UK Mainland' to study. Costs and existing responsibilities were given as factors for not travelling to an actual university; these responsibilities include work and family commitments. Also, one student stated a lack of confidence to

leave the IOW for a mainland university, implying a sense of imposter syndrome (Langford and Clance, 1993). One other option could be to study online to take travelling out of the equation, but this was not attractive to the students. According to eLearning Industry (2022), there are advantages and disadvantages to online learning. Of the advantages, efficiency, accessibility of time and place, and affordability were not enough to convince the participants to undertake online learning, and it did not seem to suit their learning styles. Of the disadvantages (eLearning Industry, 2022), it seems that 'isolation' was the biggest obstacle. The students have a need for the group experience. The sense of 'belonging' (Maslow, 1943) and relatedness (Alderfer, 1972) overrode potential advantages of online learning. These were the main reasons students chose to stay on the Isle of Wight for their studies.

6.2 Professional

The Early Childhood Studies Degree Network (ECSDN, 2018) introduced Graduate Practitioner Competences as a strategy of improving and raising the professional profile of early years practitioners. This is to use GPCs to become more effective and skilled practitioners. This relates to Pink's (2009) theory of *drive*. Pink states that in the contemporary working world, people are motivated by autonomy, mastery and purpose. There was little evidence that the participants sought autonomy, to become self-directed and increase engagement in their work. If they sought this at all, it was to become autonomous by leaving their EY settings to pursue other options in the sector, and perhaps increase engagement through this route. In terms of a sense of purpose, the participants all had a desire to educate and care for children before, during and after HE so this did not seem to be a motivator to engage in HE in the first instance. Alderfer's ERG theory (1972) fits the motivations of the participants better. The participants were seeking to improve their economic situation, i.e., moving out of a notoriously low paid sector (DfE, 2021). This satisfies the existence aspect of ERG theory. They were also attracted to the relatedness facet of ERG theory, by choosing to study in a group (and isolated online). Above all, they sought *growth*. For the sample, moving out from EY settings and on to more challenging or rewarding roles seemed to be key to explain their perspectives of HE. It may be that they did not formulate these views until they had started (or finished) the HE programme, but HE has opened opportunities for them to realise they seek growth in their roles as early years practitioners. This represents a paradigm shift for them in a professional sense. They have come to realise that other, more challenging and rewarding opportunities are available at this time in their careers, and this has guided their perspectives on HE. So, in terms of becoming better practitioners at what they already do, they have not chosen to do this. Rather, they have realised their potential and have voted with their feet.

6.3 Personal

It has been argued that the participants have experienced a realisation that they can move on from early years settings to more challenging and rewarding roles. However, this is not simply a professional matter. Many of the sample related to personal change and growth due to the experiences of HE, and this should not be underestimated as a factor in their perspectives of HE. Maslow (1943) writes about deficiency needs which motivate people when these needs are unmet. Esteem needs are included in this category and as the participants gain esteem through the experience of HE, the search for esteem has diminished. Instead, they seek growth needs, and these include cognitive needs and self-actualisation. The experience of HE has satisfied some of the deficiency needs and encouraged them to develop. This does not manifest itself in becoming better practitioners at what they already do, it has inspired them to develop their careers in other, but related ways. This is also reflected through Alderfer's (1976) concept of achievement; the participants' experience of HE has diminished their sense of 'risk' to further their careers.

7. Conclusions

This research has shed light on the motivations and professional and personal development of a group of students. It has shown that, rather than developing their careers in their current practice, these group of EY practitioners see opportunities emerge and develop self confidence to move into other areas, although connected with ECEC, are more challenging to suit their altered perspectives. This research has shown paradigm shift in two ways:

1. It illuminates a shift in the way that participants think about their work (i.e., leaving current early years practice for better opportunities).
2. A shift in emphasis of research from looking at motivation to enter HE and GPCs to looking at how they use HE strategically.

A paradigm shift is moving away from an ‘accepted model or pattern’ (Kuhn, 1962: 23), and the experience of higher education (HE) has provided a catalyst for the participants to do this. The expected process of this research has also changed as the emphasis of the research has changed from examining perspectives of how ECS students view the experience in, HE in terms of their practice, to how it changes them professionally and personally. So, in two ways, basic concepts have been changed. HE has played the role of social circumstances that have precipitated the shift (Handa, 1986) for the students. The cluster of beliefs and practices associated with the worldview (Becker, and Bryman, 2004) of the participants and the researchers have been changed due to the unexpected findings of this research.

The question of the perspectives of ECS HE students on the impact of their practice remains to be answered, as the research has shifted. This research has shown that, once embarked on an HE programme EY practitioners start to think beyond their current practice. The validity of Graduate Practitioner Competences (GPCs) for this type of student is drawn into question. For ECS graduates at earlier stages in their careers, this may be different, and further research into their views would be helpful to achieve more valid perspectives on the role of GPCs and the effect on practice.

8. Declarations

Acknowledgements: We would like to thank all the participants for giving up their valuable time and for sharing their information so generously with us and for the reviewers for their constructive feedback which helped to improve the paper.

Competing interests: No conflict of interest.

Funding: This is a funded project by the University of Chichester.

Ethics approval and consent to participate: Ethics approved as well as consent collected to participate

BIBLIOGRAPHY

- Alderfer, C. (1972): *Existence, relatedness, and growth; human needs in organisational settings*. Free Press, New York.
- Agamben, G. (2022): "What is a Paradigm?" (PDF). (Retrieved 25th August 2022)
- Archer, N., & Oppenheim, C. (2021): *The role of early childhood education and care in shaping life chances: The changing face of early childhood in the UK*. Nuffield Foundation.
- Bauman, R. (1986): *Story, Performance and Event*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Barbour, R. and Kitzinger, J. (1999): *Developing focus group research: Politics, theory, and practice*. Sage, London.
- Becker, S. and Bryman, A. (2004): *Understanding research for social policy and practice. Themes, methods and approaches*. Policy Press, Bristol.
- Brody, D. (2015): ‘The construction of masculine identity among men who work with young children: an international perspective’. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, (3), 351–361.
- Bruner, J. (1986): *Active Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Bruner, J. (2004): Life as narrative. *Social Research*, 71 (3), 691–710.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2011): *Research methods in education*. Routledge, Abingdon.
- Department for Education (2019a): *The role and contribution of maintained nursery schools in the early years sector in England*.
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/912995/Frontier Economics MNS report REVISED v2.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/912995/Frontier_Economics_MNS_report_REVISED_v2.pdf)
- Department for Education (2019b): *Childcare and Early Years Provider Survey 2019*. Main Tables: Table 24.

- https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1039532/Survey_of_Childcare_and_Early_Years_Providers_2019_revised_Dec_2021.pdf
- Department for Education (2021a): *Survey of Childcare and Early Year Providers: Main Summary, England*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1039675/Main_summary_survey_of_childcare_and_early_years_providers_2021.pdf
- Department for Education (DfE) (2021b): *Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. Department for Education, Cheshire. <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2>.
- Department for Education (2022): *Survey of Childcare and Early Years Providers and Coronavirus (COVID-19) – Wave 4*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1071896/SCEYP_Covid_W4_Research_report.pdf
- Early Childhood Studies Degree Network (2018): *Early Childhood Graduate Practitioner Competences*. <https://www.ecsdn.org/wp-content/uploads/2021/09/ECSDN-Booklet-Rev-July-2020.pdf>
- Early Childhood Studies Degree Network (2022a): <https://www.ecsdn.org/about-us/our-aims/> [24. 08. 2022]
- eLearning Industry (2022): *Advantages and Disadvantages of Online Learning*.
<https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning> [30. 08. 2022]
- Fairchild, N., Mikuska, E., Sabine, A. and Barton, S. (2022): *The Early Childhood Education and Care sector's perspective on the Early Childhood Studies graduate and the Early Childhood Graduate Practitioner Competencies*. Project Report [monograph]. University of Chichester, Chichester.
- Franken, R. (1994): *Human motivation* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Gibbs, G. (2007): *Analysing quantitative data*. Sage, London.
- Gov.UK. (No date): *Types of school*. <https://www.gov.uk/types-of-school/academies> [18. 09. 2022]
- Graduate Recruitment Bureau (2022): *Graduate Skills*.
<https://www.grb.uk.com/careers-advice/graduate-skills> [24. 08. 2022]
- Handa, M. L. (1986): "Peace Paradigm: Transcending Liberal and Marxian Paradigms". Paper presented in "International Symposium on Science, Technology and Development, New Delhi, India, March 20–25, 1987, Mimeographed at O.I.S.E., University of Toronto, Canada.
- Herzberg, F. (1959): *The motivation to work*. John Wiley and Sons, New York.
- Hevey, D. (2013): *Different but equal* [online].
<http://www.becera.org.uk/docs/Different%20but%20Equal%20EYITT.pdf> [10. 08. 2022]
- Hyden, L. and Bulow, P. (2003): Who's talking: drawing conclusions from focus groups- some methodological considerations. *International Journal of Social Research Methodology*, 6 (5), 305–21.
- Jones, G. and George, J. (2005): *Contemporary management*, 4th Edition. McGraw-Hill / Irwin, New York.
- Kuhn, T. (1962): *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.
- Langford, J. and Clance, P. (1993): The Imposter Phenomenon: recent research findings regarding dynamics, personality, and family patterns, and their implications for treatment. *Psychotherapy*, Vol 30, Fall 1993, Number 3. <https://paulinroseclance.com/pdf/-Langford.pdf>
- Maslow, A. (1943): A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50(4) 370–96.
- Mikuska, E. (2016): Your emotional, personal life and your achievements as an undergraduate. In Trodd, L. [ED] *The Early Years Handbook for Students and Practitioners: An essential guide for the foundation degree and levels 4 and 5*. Routledge, London, 3–15.
<https://doi.org/10.4324/9781315773209>
- McClelland, D. (1987): *Human motivation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Morgan, D. (1988): *Focus groups as qualitative research*. Sage, Beverley Hills, CA.
- Newby, P. (2010): *Research methods for education*. Pearson Education, Harlow UK.
- Office for Students (2022): *Graduate employment and skills guide*.

- <https://www.officeforstudents.org.uk/for-students/student-outcomes-and-employability/graduate-employment-and-skills-guide/identify-skills/> [24. 08. 2022]
- Organization for Economic Cooperation and Development (2020): *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions Report for the G20 Education Working Group*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/early-childhood-education-equity-quality-transitions-G20.pdf> [24. 08. 2022]
- Pink, D. (2009) *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Riverhead, New York.
- QAA (2022a): *Subject benchmark statement: Early Childhood Studies*. The basics. <https://www.qaa.ac.uk/quality-code/subject-benchmark-statements/early-childhood-studies>
- QAA (2022b): *Subject benchmark statement: Early Childhood Studies*. <https://www.qaa.ac.uk/quality-code/subject-benchmark-statements/early-childhood-studies> [24. 08. 2022]
- Riessman, C. (2000): Analysis of personal narratives. In Fortune, A. E., Reid, W. and Miller, R. [Eds.] *Qualitative Research in Social Work*. Columbia University Press, Chichester, 168–192.
- Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sylva, K., Sammons, P. & Melhuish, E. (2008): Towards the transformation of practice in early childhood education: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 23–36.
- Smithson, J. (2000): Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 40 (2) 2–9.
- Social Mobility Commission (2020): *The stability of the Early Years workforce in England. An examination of national, regional, and organisational barriers*.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. Routledge.
- Thody, A. (1997): Lies, damned lies- and Storytelling. *Educational Management and Administration*, 25 (3) 325–38. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/906906/The_stability_of_the_early_years_workforce_in_England.pdf [10. 09. 2022]
- Wavrin, J., Wilkinson, J., Davies, J., Greaves, H. and Hibbin, R. (2020): Gender Diversification of the Early Year's Workforce: Recruiting and Supporting Male Practitioners. GenderEYE, Lancaster University. <https://gendereye.files.wordpress.com/2020/10/gendereye-final-end-of-project-report-28-oct.pdf> [24. 08. 2022]



VALENTINA MAJDENIĆ, ANA IZABELA DASOVIĆ
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Osijek, Republika Hrvatska
vmajdeni@gmail.com, ana.izabela.os@gmail.com

LEKTIRA ZA UČENIKE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI U NACIONALNOM KURIKULUMU NASTAVNOGA PREDMETA HRVATSKI JEZIK I NASTAVNOM PLANU I PROGRAMU

Sažetak

Popisi lektirnih djela za osnovnu školu počeli su se pojavljivati početkom 1970-ih i od tada su predmet brojnih rasprava. Svrha je školske lektire razvijanje interesa i potrebe za čitanjem iz užitka, no većini je učenika školska lektira samo još jedna obaveza zbog nametnutog lektirnog popisa i mnogih drugih razloga. Nastavni plan i program propisuje obvezna i izborna djela za školsku lektiru za svaki razred te određuje svrhu i zadaće samostalnog čitanja književnih djela. Prema Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik donesenome 2019. godine učitelji imaju veću slobodu pri izboru književnih djela za lektiru, no od njih se time zahtijeva velika stručnost i odgovornost. Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi razliku popisa lektirnih naslova u Nacionalnom kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik i Nastavnom planu i programu te kolika je sloboda i samostalnost učitelja nižih razreda osnovne škole pri odabiru lektirnih naslova. Istraživanje je provedeno putem online anketnog upitnika na uzorku od 71 učitelja na području Republike Hrvatske. Rezultati istraživanja pokazali su da se većina učitelja osjeća spremno za samostalan izbor te samostalno bira izborna književna djela za lektiru, a kao najvažnije kriterije pri odabiru književnog djela odabrali su sadržaj djela, interese učenika te dostupnost književnih djela u školskoj knjižnici. Obvezni se lektirni popis nije značajno promijenio, ali je učiteljima dana sloboda pri izboru većine naslova.

Ključne riječi: *anketni upitnik, lektirni popis, samostalnost pri izboru književnih djela*

1. Uvod

Budući da je čitanje temeljno sredstvo obrazovanja, zadatak je škole i učitelja mladima osvijestiti važnost čitanja, naučiti ih kako se čita i kako čitanjem spoznati i doživjeti svijet jer osim što se čitanjem bogati rječnik i stječu nova znanja, razvija se i oblikuje čovjekov duh. Zbog toga je važno da učiteljev izbor lektirnih djela rezultira učenikovom željom i potrebom za čitanjem.

Nastavni plan i program (2006) za 1. razred osnovne škole propisuje djela 14 autora od kojih se izabiru 4 djela, a jedno od njih je obvezno. U 2. su razredu propisana djela 19 autora od koji se izabire 5 djela, a jedno je od njih obvezno. Popis se u 3. razredu povećava na 20 djela, a u 4. razredu na 25 od kojih se izabire 7 djela, a 2 su obvezna. Prema Kurikulumu (2019) u 1. i 2. razredu osnovne škole učenik čita 10 cjelovitih književnih tekstova od kojih su dva obvezna, a od 3. do 8. razreda učenik čita 8 cjelovitih književnih tekstova od kojih su također obvezna dva. Učenik treba pročitati jedno djelo po vlastitome izboru godišnje, međutim učiteljima se predlaže da učenicima prepuste samostalan izbor više književnih djela kako bi se povećala želja i interes za čitanjem te stvorile čitateljske navike. Budući da je učiteljima dana sloboda pri izboru izbornih književnih djela za lektiru, a za to je potrebna spremnost na izbor i metodička stručnost te brojni kriteriji za odabir lektirnog djela, zanimalo nas je koliko su učitelji samostalni pri odabiru lektirnih djela.

U radu je provedeno istraživanje o samostalnosti i slobodi učitelja razredne nastave pri odabiru lektirnih djela. Ciljevi istraživanja bili su utvrditi koliko su učitelji zadovoljni trenutnim lektirnim popisom propisanim Nastavnim planom i programom za osnovnu školu, odnosno Kurikulumom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, što je učiteljima najvažnije pri izboru književnog djela za lektiru,

sastavljaju li novi popis lektire za svaku generaciju, pružaju li učenicima mogućnost samostalnog izbora knjige za lektiru te kolika je njihova samostalnost pri odabiru djela za cjelovito čitanje.

2. Lektira

Lektira je u Hrvatskom enciklopedijskom rječniku (2002: 665) definirana kao „ono što se čita; čitano gradivo, štivo [zabavna lektira; laka lektira; popularna lektira]; tekstovi (čitava djela ili ulomci) koje učenici čitaju prema nastavnom planu." Termin lektira dolazi od francuske riječi *lecture* koja je nastala od srednjovjekovne latinske riječi *lectura* – čitanje, izvedene od latinske riječi *legere* – čitati.

Školska je lektira neodjeljiva sastavnica nastave hrvatskoga jezika, a čine ju književna djela propisana nastavnim programom. Učenici je čitaju samostalno izvan nastave, a njena je svrha razvijanje interesa i potrebe za čitanjem kod učenika (Leniček, 2002). Budući da se radi o izvannastavnome čitanju i izvannastavnome vođenju bilježaka, lektira se razlikuje od ostalih nastavnih sati književnosti (Lučić-Mumlek, 2002). Lektira pripada području književnosti, ali je u imeniku izdvojena kao dodatna rubrika uz nastavna područja: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje (pisano i usmeno) i medijsku kulturu (Jerkin, 2012). Rosandić (2005) lektiru definira kao književna djela za samostalno čitanje kod kuće uključena u nastavni program.

Gabelica i Težak (2019) naglašavaju da je lektira spoj čitanja knjiga, razgovora o knjizi, nadahnuća za vlastito izražavanje i stvaranje u različitim medijima, a ne samo čitanje. Ona treba biti „saveznik u stvaranju neraskidivoga prijateljstva između djeteta i knjige" (Gabelica i Težak, 2019: 14).

Rosandić (2005: 52) navodi zadaće čitateljskog odgoja koji je temeljna svrha lektire, a to su: „dostići/postići određenu razinu književnoga obrazovanja; razviti kulturu čitanja, stvaralačke sposobnosti učenica/učenika, književni ukus; omogućiti bogatiji, sadržajni i suptilniji duhovni život; izgraditi cjelovit pogled na svijet".

Iako bi trebala poticati čitanje iz užitka i ljubav prema čitanju, lektira je učenicima često samo još jedna školska obaveza. Temeljni su razlozi takvog razmišljanja obvezatnost lektirnog popisa, neusklađenost tematike djela i interesa učenika, lektirni dnevници, ocjenjivanje lektire te nezanimljiv način obrade lektire (Gabelica i Težak, 2019). Gabelica i Težak (2019) smatraju da se postupcima poput procjenjivanja učeničkog razumijevanja redoslijeda radnje, likova, mjesta radnje i slično zanemaruje umjetnički potencijal književnog djela, ali i njegov utjecaj na učenikov unutarnji svijet. Sati bi lektire trebali biti mjesto gdje učenik i učitelj razmjenjuju mišljenje, produbljuju razumijevanje i izražavaju doživljaje. „Cilj svake umjetnosti, pa tako i književnosti, jest oplemeniti čovjeka" (Gabelica i Težak, 2019).

2.1. Lektirni popis

Prvi okvirni popis lektire u Hrvatskoj objavljen je u nastavnom planu i programu iz 1954. godine, a lektirno se čitanje do te godine samo uvjetno spominjalo u nastavnim planovima. Popisi lektirnih djela za osnovnu školu pojavljivali su se i nestajali sve do 1972. godine kada su postali obavezan, ali ne i nepromjenjiv dio svih planova i programa. Lektirna su djela uspostavom univerzalnog lektirnog popisa postala proizvod za kojim postoji veliki tržišni interes (Hameršak, 2006).

Gabelica i Težak (2019) navode kako bi lektirni popisi trebali biti preporuka književnih stručnjaka učiteljima. „Lektirni popis trebao bi biti fluidna i promjenjiva varijabla s uvijek istim ciljem – utjecati na razvoj čitateljskih navika i ljubavi prema knjizi" (Gabelica i Težak, 2019: 20). Na lektirnom se popisu trebaju nalaziti žanrovski i tematski raznovrsna djela. U prvom se razredu osnovne škole pojavljuju teme bliske dječjem viđenju svijeta: „djeca, životinje i biljke, priroda, roditeljski dom, stvari, uzbudljivi doživljaji, putovanja, igračke i sl." (Gabelica i Težak, 2019: 26). U višim se razredima u skladu s razvojem osobnosti teme proširuju te se njihova interpretacija s vremenom mijenja.

Prema mnogim stručnjacima popisi lektire trebali bi se mijenjati svake godine te dopunjavati novim domaćim i stranim naslovima. Gabelica i Težak (2019) smatraju da u tome važnu ulogu imaju književni kritičari i knjižničari koji prate suvremenu produkciju. Biranje istih lektirnih naslova za svaku generaciju te monotona interpretacija lektirnih djela rezultira prepisivanjem bilježaka među učenicima i korištenjem interneta (Lazzarich i Čančar, 2020). Gabelica i Težak (2019) prema Visinko (2003) navode kako se treba smanjiti broj obveznih i povećati broj izbornih naslova, no pri tome je važna učiteljeva spremnost za izbor, osjetljivost za književnoumjetničke sadržaje i metodička stručnost.

Iako se smatra da bi učenici trebali imati mogućnost samostalnog izbora knjiga za lekturu, cjelokupan popis lektire ne bi trebao biti potpuno prepušten slobodi učenika budući da učenici u toj dobi još uvijek nemaju potpuno razvijene književne i estetske kriterije (Gabelica i Težak, 2019).

3. Izbor književnih djela za lekturu

Učitelji i knjižničari imaju važnu ulogu u izboru književnih djela za lekturu te bi njihov izbor književnih djela trebao biti usmjeren na učeničke interese koji se mijenjaju iz godine u godinu (Gabelica i Težak, 2019). Odabir književnog djela za lekturu početak je kontinuiranog rada s knjigom. Književno djelo koje učitelj odabire za svoje učenike mora biti na razini njihovog emocionalnog i intelektualnog razvoja (Leniček, 2002). Prema Leniček (2002) primjereno odabrana knjiga bliža je učeniku jer je učeniku lakše uspostaviti vezu sa zamišljenim piščevim svijetom i vlastitim iskustvom ukoliko je primjerena njegovoj dobi. Učenik brže i bolje shvaća knjigu, aktivniji je i pozitivno sudjeluje u radu s tekstem. Češći je problem emocionalno i sadržajno neprimjerena knjiga, a još neke od problema navodi Lučić-Mumlek (2002: 48) u svom metodičkom priručniku: „Uz to, učenike odbijaju šablonizirani zahtjevi vezani za dnevnik čitanja i jednaki za sve, nemogućnost slobodnog izbora lektirnih naslova te ustaljen metodički pristup nastavi lektire". Lučić-Mumlek (2002) smatra da će učenik osjećati zadovoljstvo i radost te će biti zainteresiran za čitanje i otkrivanje književnog svijeta ukoliko čita knjige koje su tematski bliske njegovu emotivnom i intelektualnom iskustvu.

Prema Jerkin (2012) za problem u kojem je lektira učenicima često dosadna i mrska krivi su ponekad sami učitelji. Njihova je greška nametanje klasičnih djela za lekturu i navika iz koje izabiru naslove koje su više puta pročitali i za koje imaju gotove pripreme. Učitelji ne uvažavaju interese učenika jer smatraju da njihovi učenici čitaju samo beznačajnu literaturu. Problem je i nedostupnost novih, učenicima zanimljivih naslova u školskoj knjižnici te provjeravanje je li učenik doista pročitao djelo postavljanjem besmislenih pitanja vezanih uz detalje koje ni sami učitelji ne bi zapamtili što nikako nije u skladu sa svrhom književnoga odgoja. Jerkin (2012) navodi kako se poteškoće javljaju i kod pisanja lektire zbog postavljenih zadataka i ustaljenog načina obrade, a odgovornost je opet učiteljeva. Kako bi se osuvremenio i unaprijedio način pisanja i interpretacije lektire nužna je učiteljeva kreativnost.

Vrlo je važno posvetiti više vremena čitanju zajedno s učenicima, a da to ne bude samo obvezna lektira. Učenici u čitanju trebaju uživati, a ne ga doživljavati kao još jednu obavezu. Poželjan je i slobodan izbor književnih djela za čitanje kako bi učenici mogli ostvariti povezanost s djelom i uživati u čitanju (Centner, 2007). Težak (1969) smatra da bi za lekturu trebalo biti 50% obveznih djela i 50% djela po izboru učenika. Učitelj bi za obveznu lekturu izabrao naslove prema određenim literarnim, etičkim, društvenim, obrazovnim ili nacionalnim razlozima, a učenici bi o djelima koja su sami izabrali pisali u svoje bilježnice i obradili ih na nastavi lektire jednako kao i obvezna djela.

Prema Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019: 104) učenik tijekom osnovne i srednje škole čita jedno djelo godišnje po vlastitome izboru. „Broj djela za čitanje po vlastitome izboru učenika nije ograničen, čak štoviše, učenike valja poticati na čitanje iz užitka radi poticanja literarnoga čitanja te stvaranja čitateljskih navika i čitateljske kulture." Jerkin (2012) navodi kako učenicima ne bi trebalo potpuno prepustiti izbor jer bi se moglo dogoditi da učenik izabere istovrsna djela, djela istog pisca itd. Učenička je sloboda u izboru lektirnih naslova ograničena zbog njegove dobrobiti. Učiteljeva je zadaća usmjeravati interese učenika i ponuditi mu djela različitih književnih vrsta i tematike kako bi upoznao književnost i formirao vlastite književno-estetske kriterije.

U Kurikulumu (2019) naglašeno je da se učitelj pri planiranju, programiranju i organiziranju nastavnoga procesa može služiti predloženim popisima izbornih književnih djela i ulomaka te prema svojoj profesionalnoj procjeni i interesima, prije stečenim znanjima i potrebama učenika u pojedinome razrednome odjelu odabire izborna književna djela za cjelovito čitanje i djela za čitanje na ulomcima. „Učiteljska sloboda u izboru naslova vrlo je značajna i može biti vrlo plodonosna za nastavu, za učenike". Kada bi učitelj bio slobodniji u izboru naslova proširile bi se i korelacijsko-integracijske mogućnosti (Jerkin, 2012: 126).

Učitelj pri odabiru književnog djela za lekturu mora misliti na interese i sposobnosti svakog pojedinog učenika u razredu stoga je od presudne važnosti autonomija učitelja kod odabira književnih djela za cjelovito čitanje jer oni najbolje poznaju svoje učenike (Lazzarich, 2018). Blažević (2007) navodi kako se u suvremenim istraživanjima interesa osnovnoškolaca u 1. i 2. razredu vidi zanimanje za dinamične, akcijske književnoumjetničke tekstove u kojima se smjenjuju prepoznatljivi događaju,

dok kod učenika 3. razreda osnovne škole jača interes za fantastično. U 4. se razredu pojavljuje interes za avanturističke romane.

Prema Lučić-Mumlek (2002) motivirajuće je zajednički s učenicima odabrati lektirne naslove tako što će učitelj na početku školske godine anketom provjeriti interese učenika i na temelju rezultata ankete predložiti naslove za lekturu. Anketa bi trebala pokazati interese učenika za određenu književnu vrstu, tematiku ili pisca.

Osiguravanje pozitivnoga iskustva s knjigom rezultat će učenikovom ljubavlju prema čitanju i potrebom za redovito čitanje. Važno je da je knjiga zanimljiva, zabavna i tematski bliska najmlađem čitatelju kako bi istinski mogao doživjeti književnomjetničko djelo i poistovjetiti se s likovima iz djela (Lučić-Mumlek, 2002). „Naime, doživljaj književnog djela stanje je unutarnjeg zanosa, uzbuđenja, sanjarenja, maštanja, asocijacija što ih izaziva djelo u psihi učenika, ali se ne može objasniti i riječju opisati“ (Kovačević, 1997: 54)

3.1. Kriteriji izbora lektirnih djela

Gabelica i Težak (2019) smatraju da bi popis trebao biti prilagodljiviji pa bi se uz kanonska djela učenicima trebala ponuditi i novija djela hrvatskih i stranih autora budući da se svake godine objavljuju novi naslovi.

Lektirna djela koja će se ponuditi učenicima moraju biti odabrana prema nekim kriterijima. Trenutni je lektirni popis sastavljen od reprezentativnih književnomjetničkih djela iz nacionalne književnosti i književnosti drugih naroda te djela antologijske vrijednosti. Pri izboru je važna i tematska i žanrovska raznolikost te primjerenost djela doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika (Gabelica i Težak, 2019).

Prema Kurikulumu (2019: 104) navode se sljedeći kriteriji izbora lektirnih djela: recepcijsko-spoznajne mogućnosti učenika, žanrovska uravnoteženost i tipičnost (poezija, proza, drama), oglednost književne poetike, literarne vrijednosti, podjednaka zastupljenost hrvatskih i svjetskih književnih tekstova iz različitih književnopovijesnih razdoblja.

Gabelica i Težak (2019: 50) navode još neke kriterije o kojima bi trebalo razmisliti pri izboru lektirnih djela: kriterij književnomjetničke vrijednosti nekog djela, kriterij prilagodbe pristupa književnome djelu prema doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika, kriterij povezanosti sa školskim programom, kriterij raznolikosti, kriterij učeničkog ukusa, kriterij dostupnosti knjiga. Leniček (2002) kod kriterija za izbor lektirnih djela spominje umjetničku i odgojnu vrijednost, primjerenu komunikaciju, primjerenost doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika, različitost tema i rodova, djela hrvatske književnosti za djecu i najvrjednija djela svjetske književnosti za djecu, zavičajnu književnost te razvoj jezične komunikacije učenika s djelom. Mnogo je kriterija koje treba uzeti u obzir pri izboru lektirnih naslova kako bi se ostvarila svrha lektire, odnosno razvila kultura čitanja kod učenika mlađe školske dobi. Leniček (2002) smatra da je umjetnička vrijednost osnovni kriterij za odabir djela zato što samo umjetničko djelo kod učenika može pobuditi vrijednosti na emocionalnoj, spoznajnoj, fantazijskoj, etičkoj i drugim razinama. Učenik analizira i spoznaje umjetničko u djelu, usvaja književni ukus i osjetljivost za književni tekst. Prema Težaku (1969) umjetnička vrijednost književnog djela važan je, ali ne i najvažniji kriterij za izbor lektire u osnovnoj školi. Učenici u osnovnoj školi trebaju steći volju i sposobnost čitajući djela koja su im bliska i zanimljiva pa tek onda mogu razumjeti vrijedna umjetnička djela. Leniček (2002: 143) smatra kako se na nastavi književnosti može najviše utjecati na razvoj pozitivnih osobina kod učenika i formiranje učenika kao ličnosti. „Odgojno vrijedna knjiga nudi učeniku model ponašanja, uzor za oblikovanje osobnosti.“ Učenik se stavlja u određeni odnos prema likovima i događajima te ih vrednuje i ugrađuje u svoju etiku.

4. Lektira u nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006)

Hrvatski je jezik najopsežniji predmet osnovnoškolskoga obrazovanja te je kao školski predmet najdulje u korelaciji sa svim ostalim predmetima. Prema Nastavnom planu i programu (2006) nastava hrvatskoga jezika omogućuje učenicima stjecanje znanja, vještina, sposobnosti, stajališta, vrijednosti i navika koje pridonose njihovom osobnom razvoju i omogućuje im aktivno sudjelovanje u društvu.

Hrvatski jezik obuhvaća četiri predmetne sastavnice koje se međusobno prožimaju i nadopunjuju, a to su: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijska kultura. Zadaće nastavnog područja književnosti u hrvatskom jeziku su: spoznavanje i doživljavanje, tj. primanje (recepcija) književnih

djela; razvijanje osjetljivosti za književnu riječ; razvijanje čitateljskih potreba; stvaranje čitateljskih navika; osposobljavanje za samostalno čitanje i primanje (receptiju) književnih djela (MZOS, 2006: 25).

Prema Lučić – Mumlek (2002) svrha je nastave književnosti u razrednoj nastavi raznolikim oblicima i organizacijom nastavnih i izvannastavnih situacija poticati zanimanje učenika za čitanje i razvijati kulturu čitanja književnoumjetničkih tekstova.

Nastavni plan i program propisuje djela za književnu lektiru za svaki razred, daje temeljna metodička određenja, svrhu i zadaće čitanja lektirnih djela – stjecanje književne kulture i kulture čitanja (Leniček, 2002: 12). Prema Nastavnom planu i programu lektira nije zasebno područje već pripada području književnosti iako je u školskom imeniku izdvojena jer zahtijeva ocjenjivanje i vrednovanje (Gabelica i Težak, 2019). Propisani popis lektirnih naslova obuhvaća domaća i svjetska književna ostvarenja za djecu, sastavljen je prema antologijskom načelu te na temelju pedagoškog vrednovanja tekstova, uvažavajući estetski i razvojnopsihološki kriterij učenika (Lučić-Mumlek, 2002).

4.1. Popis lektirnih djela za prvi razred osnovne škole

U prvom su razredu osnovne škole Nastavnim planom i programom propisana djela četrnaest autora, a od nekih je autora navedeno i više djela. Učitelji za lektiru trebaju odabrati četiri djela među kojima su obavezne bajke Jacoba i Wilhelma Grimma po izboru. Djela su s popisa po vrsti bajke, priče, pjesme, ilustrirane knjige za djecu i slikovnice. Lektirna djela deset autora s popisa pripadaju hrvatskoj, a četiri svjetskoj književnosti (MZOS, 2006).

4.2. Popis lektirnih djela za drugi razred osnovne škole

U drugom su razredu propisana djela devetnaest autora. Učenici moraju pročitati pet djela od kojih su obavezne bajke Hansa Christiana Andersena po izboru. Popis se sastoji od bajki, priča i zbirki pjesama za djecu. Lektirna djela dvanaest autora s popisa pripadaju hrvatskoj, a sedam svjetskoj književnosti (MZOS, 2006).

4.3. Popis lektirnih djela za treći razred osnovne škole

U trećem se razredu osnovne škole na popisu nalazi dvadeset djela od kojih učitelji trebaju odabrati sedam među kojima su *Vlak u snijegu* Mate Lovraka te *Čudnovate zgrade šegrta Hlapića* Ivane Brlić-Mažuranić obavezna djela. Izbor se književnih djela u trećem razredu proširuje na basne, pripovijetke i dječje romane. Lektirna djela trinaest autora s popisa za treći razred pripadaju hrvatskoj književnosti, šest svjetskoj, a basne se obrađuju po izboru. (MZOS, 2006).

4.4. Popis lektirnih djela za četvrti razred osnovne škole

U četvrtom su razredu propisana djela dvadeset i pet autora od kojih učitelji moraju odabrati sedam. Obavezna su djela *Regoč* i *Šuma Striborova* Ivane Brlić-Mažuranić te *Družba Pere Kvržice* Mate Lovraka. Na popisu su bajke, basne, pripovijetke i dječji romani. Lektirna djela sedamnaest autora pripadaju hrvatskoj, a osam svjetskoj književnosti (MZOS, 2006).

Uvidom u Nastavnim planom i programom propisane popise lektire Gabelica i Težak (2019) primjećuju da neke književne vrste nisu ravnomjerno raspoređene. Određene se književne vrste na popisu zanemaruju pa se može dogoditi da učenici tijekom cijelog svog školovanja ne pročitaju ni jednu zbirku poezije ili znanstveno-fantastični roman. Gabelica i Težak (2019) smatraju da bi se na popisu lektire trebao nalaziti veći broj zbirki poezije kako bi se djeca bolje upoznala s ovim književnim oblikom. Od književnih su vrsta zanemarene i basne i strip, a slikovnice i bajke smatraju se štivom samo za mlađe učenike. Učenike treba postupno upoznavati s različitim književnim vrstama na svim razinama obrazovanja kako bi naučili neke kompleksnije stilske figure i dublje razumjeli književna djela (Gabelica i Težak, 2019).

5. Lektira u Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019)

Prijedlog Nacionalnog kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik donesen je u veljači 2016. godine, a 29. siječnja 2019. godine Ministarstvo znanosti i obrazovanja donijelo je dokument Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije. U sklopu kurikularne reforme *Škola za život* ovaj se kurikulum eksperimentalno počeo provoditi početkom školske godine

2019./2020. u 1. i 5. razredu osnovne, a u školskoj godini 2020./2021. za učenike 2., 3., 6. i 7. razreda osnovne škole te 2. i 3. razreda gimnazije, dok se za učenike 4. i 8. razreda osnovne škole i 4. razreda gimnazije kurikulum počinje provoditi od školske godine 2021./2022. (MZO, 2019).

Predmet Hrvatski jezik čine tri međusobno povezana predmetna područja, a to su: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji. Područje književnost i stvaralaštvo temelji se na čitanju i recepciji književnoga teksta koji je iskaz umjetničkoga, jezičnog, spoznajnog i osobnog shvaćanja svijeta i stvarnosti, a obuhvaća (Kurikulum, 2019: 9): razumijevanje, interpretaciju i vrednovanje književnoga teksta radi osobnoga razvoja, stjecanja i razvijanja znanja i stavova te vlastitoga stvaralaštva, razumijevanje stvaralačke i umjetničke uloge jezika i njegova kulturnoga značenja, stjecanje književnoteorijskih i književnopovijesnih znanja te uvida u reprezentativne tekstove hrvatske i svjetske književnosti radi razvoja stvaralačkoga i kritičkog mišljenja o književnome tekstu te proširivanja vlastitoga iskustva čitanja, povezivanje jezičnih djelatnosti, aktivne uporabe rječnika i stečenoga znanja radi dubokoga i asocijativnog razumijevanja teksta; potrebu za čitanjem književnih tekstova i pozitivan stav prema čitanju iz potrebe i užitka, osobni i nacionalni identitet te razumijevanje općekulturnoga nasljeđa, razvoj kreativne verbalne i neverbalne komunikacije, stvaralačko izražavanje potaknuto različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta.

Cjelovito je čitanje jedna od glavnih sastavnica učenja i poučavanja književnosti, a svrha mu je razvoj kulturne pismenosti i otvaranje novih perspektiva za refleksiju o svijetu, sebi i drugima. Učenik tijekom svog osnovnoškolskog obrazovanja u svakoj školskoj godini čita određeni broj cjelovitih književnih tekstova koje učitelj izabire zbog ostvarivanja predviđenih ishoda.

Prema Kurikulumu (2019) učenik u 1. i 2. razredu osnovne škole čita dva obvezna od ukupno deset književnih tekstova, a od 3. do 8. razreda čita dva obvezna od ukupno osam književnih tekstova. Jednom godišnje učenik čita djelo po vlastitome izboru, međutim broj djela za čitanje po vlastitome izboru učenika nije ograničen. Učenike je potrebno poticati na čitanje iz užitka kako bi se razvila navika i kultura čitanja (Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, 2019).

Lektirna su djela prema Kurikulumu (2019) birana u cilju ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda u predmetnome području književnost i stvaralaštvo. Popis lektirnih djela vođen je idejom o profesionalnoj autonomiji učitelja i nastavnika. Učitelj izborna književna djela za cjelovito čitanje i čitanje na ulomcima odabire prema svojoj profesionalnoj procjeni i interesima te potrebama učenika u pojedinome razrednome odjelu. Kurikulum (2019) učitelju pri izboru književnih djela predlaže odabir suvremenijih tekstova za poticanje literarnoga čitanja prema načelima: od poznatoga prema nepoznatome, od bliskoga prema udaljenom. Učenik bi se s temom ili žanrom trebao upoznati na suvremenim tekstovima, a svoje spoznaje i vještine produbiti na tekstovima iz književnopovijesnih i stilskih razdoblja.

5.1. Književnih tekstova za cjelovito čitanje

U Prijedlogu kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik (2016: 292) riječ je o otvorenom, neobvezujućem popisu s kojeg učitelj može izabrati tekstove prema svojim profesionalnim kriterijima te je istaknuto kako navedeni popis nije zaokruženo, obvezujući kanonski popis. Prema Prijedlogu kurikuluma (2016) ovaj popis predstavlja prijedlog tekstova koji, prema procjeni članova Stručne radne skupine, omogućuju cjelovito čitanje usmjereno prema navedenoj svrsi nastave književnosti. Učitelj za cjelovito čitanje može izabrati i neki drugi primjereni tekst koji se ne nalazi na popisu. Naglašeno je da je otvoreni karakter ovog popisa posljedica uvjerenja da su „usmjerenost na učenika i profesionalna autonomija učitelja temeljna pretpostavka kvalitetnog odgoja i obrazovanja“, međutim u Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik donesenome u siječnju 2019. godine ipak je dodan popis obveznih književnih tekstova za cjelovito čitanje, ali proširenog popisa i izbornih lektirnih naslova u Kurikulumu (2019) nema već je učiteljima dana sloboda pri izboru lektirnih djela.

6. Metodologija istraživačkoga rada

6.1. Cilj istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja utvrditi koliko se razlikuju popisi naslova u Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik i Nastavnom planu i programu te koliko učitelji nižih razreda osnovne škole samostalno biraju lektirne naslove.

6.2. Zadatci istraživanja

Zadaci istraživanja su pretražiti stručnu i znanstvenu literaturu na zadanu temu, proučiti lektirni popis u Nastavnom planu i programu i Nacionalnom kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik, osmisliti i provesti anketni upitnik o samostalnosti učitelja razredne nastave pri odabiru lektirnih naslova, otkriti što je učiteljima bitno pri odabiru lektirnog djela, otkriti pružaju li učitelji učenicima mogućnost samostalnog izbora lektirnih djela, otkriti kolika je spremnost učitelja za samostalan odabir lektirnih djela, utvrditi stavove učitelja o trenutnom popisu lektire propisanim Nastavnim planom i programom za osnovnu školu.

6.3. Istraživačko pitanje

Istražiti kakva je razlika u popisima lektirnih naslova u Nacionalnom kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik i Nastavnom planu i programu te kolika je sloboda i samostalnost učitelja razredne nastave pri izboru lektirnih djela.

6.4. Uzorak istraživanja

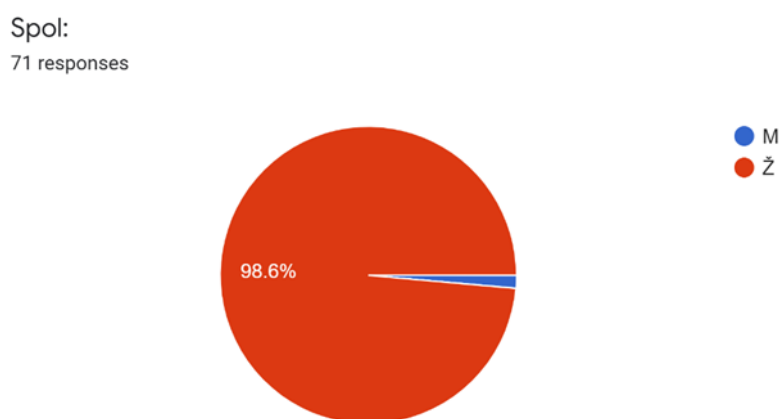
U istraživanju je sudjelovao 71 učitelj razredne nastave na području Republike Hrvatske od kojih je 70 ženskog, a 1 muškog spola. Među anketiranim učiteljima 20 učitelja (28,2%) ima manje od 5 godina radnog iskustva, 15 učitelja (21,1%) ima između 5 i 15 godina radnog iskustva, 11 učitelja (15,5%) ima od 16 do 25 godina radnog iskustva, 18 učitelja (25,4%) ima od 26 do 35 godina radnog iskustva, a 7 učitelja (9,9%) u razrednoj nastavi radi više od 35 godina.

6.5. Instrument, metode i vrsta istraživanja

Istraživanje je provedeno metodom anketiranja putem online anketnog upitnika koji se sastoji od dvanaest pitanja. Anketni je upitnik anonimn, a učitelji će u njemu odgovarati na pitanja vezana uz razloge odabira književnih djela za lekturu, zadovoljstvo trenutnim popisom u Nastavnom planu i programu te samostalnost pri odabiru lektirnih djela. Znanstvena paradigma istraživanja je pozitivistička. Istraživanje je primijenjeno jer služi postizanju novih spoznaja kojima možemo ukazati na načine poboljšanja nastavnog proces, a prema trajanju je transverzalno jer se istražuje trenutno stanje u području osnovnoškolskog obrazovanja. Prema mjestu provođenja istraživanje je empirijsko jer se temelji na prikupljanju i tumačenju podataka iz stvarnosti.

7. Rezultati istraživanja

Prikaz rezultata istraživanja dobivenih odgovorima učitelja razredne nastave na postavljena pitanja u anketnom upitniku.

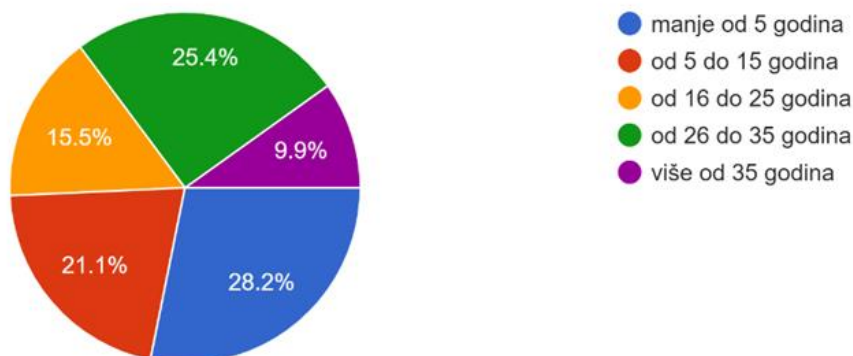


Slika 1. Grafički prikaz spola ispitanika

Najveći broj ispitanika (98,6%) u ovome istraživanju je ženskog spola. Samo je jedan ispitanik muškog spola.

Godine radnog iskustva u razrednoj nastavi:

71 responses



Slika 2. Godine radnog iskustva u razrednoj nastavi

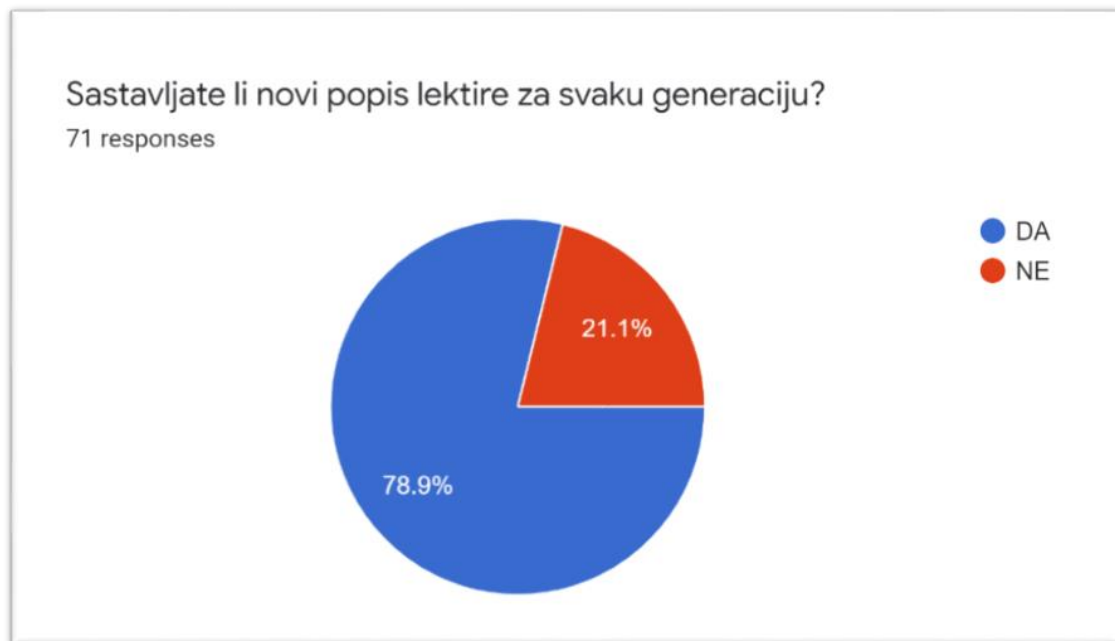
Dobiveni rezultati sa Slike 2. prikazuju da je najviše ispitanika s manje od 5 godina radnog iskustva, a najmanje je ispitanika s više od 35 godina radnog iskustva.



Slika 3. Odgovori na pitanje „Što Vam je najvažnije pri izboru književnog djela za lektiru?“

Slika 3. prikazuje odgovore na pitanje „Što Vam je najvažnije pri izboru književnog djela za lektiru?“. Istraživanjem je utvrđeno da je za 25 (35,2 %) ispitanika najvažniji *sadržaj djela*, a približan broj ispitanika, točnije njih 23 (32,4 %) odabralo je *interese učenika* kao najvažniji kriterij pri odabiru lektirnih djela. *Dostupnost književnih djela u školskoj knjižnici* najvažniji je kriterij za 18 (25,4 %) ispitanika. Samo je jedan ispitanik dodao da su mu pri izboru djela za lektiru najbitnija *vrijedna dječja književna djela i dječji pisci*.

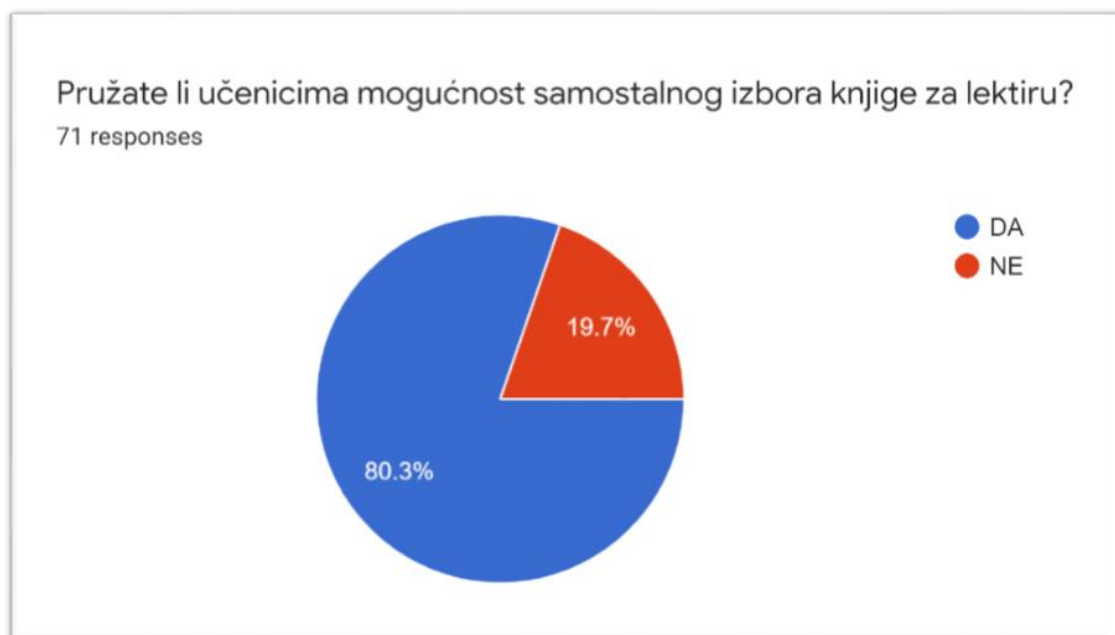
Zanimalo nas je sastavljaju li učitelji novi lektirni popis za svaku generaciju ili koriste ustaljeni popis.



Slika 4. *Odgovori na pitanje „Sastavljate li novi popis lektire za svaku generaciju?“*

Iz dobivenih rezultata prikazanih na Slici 4. vidimo da 56 ispitanika (78,9%) sastavlja novi popis lektire za svaku generaciju, dok njih 15 (21,1%) ne sastavlja novi popis.

Nadalje, željelo se saznati pružaju li učitelji svojim učenicima mogućnost samostalnog izbora knjige za lektiru.



Slika 5. *Odgovori na pitanje „Pružate li učenicima mogućnost samostalnog izbora knjige za lektiru?“*

Iz dobivenih rezultata sa Slike 5. vidljivo je da većina ispitanika (80,3%) učenicima pruža mogućnost samostalnog izbora knjige za lektiru.

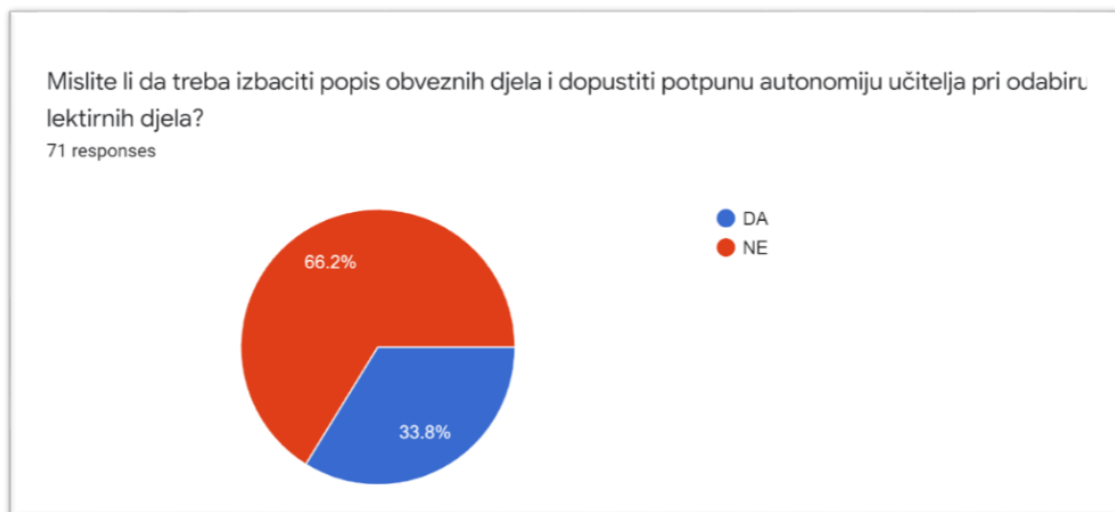
Zanimalo nas je dogovaraju li učitelji zajedno s učenicima naslove književnih djela koja će se interpretirati na nastavi lektire.



Slika 6. *Odgovori na pitanje „Dogovarate li zajedno s učenicima književna djela koja će se obraditi na nastavi lektire?“*

Na pitanje „Dogovarate li zajedno s učenicima književna djela koja će se obraditi na nastavi lektire?“ veći je broj ispitanika (50,7%) odgovorio da ne dogovara, a njih 49,3% je odgovorilo da dogovara.

Željeli smo saznati misle li učitelji da bi trebalo izbaciti popis obveznih djela i dopustiti potpunu autonomiju učitelja pri odabiru lektirnih djela.



Slika 7. *Stavovi ispitanika o izbacivanju popisa obveznih djela i dopuštanju potpune autonomije učitelja pri odabiru lektirnih djela*

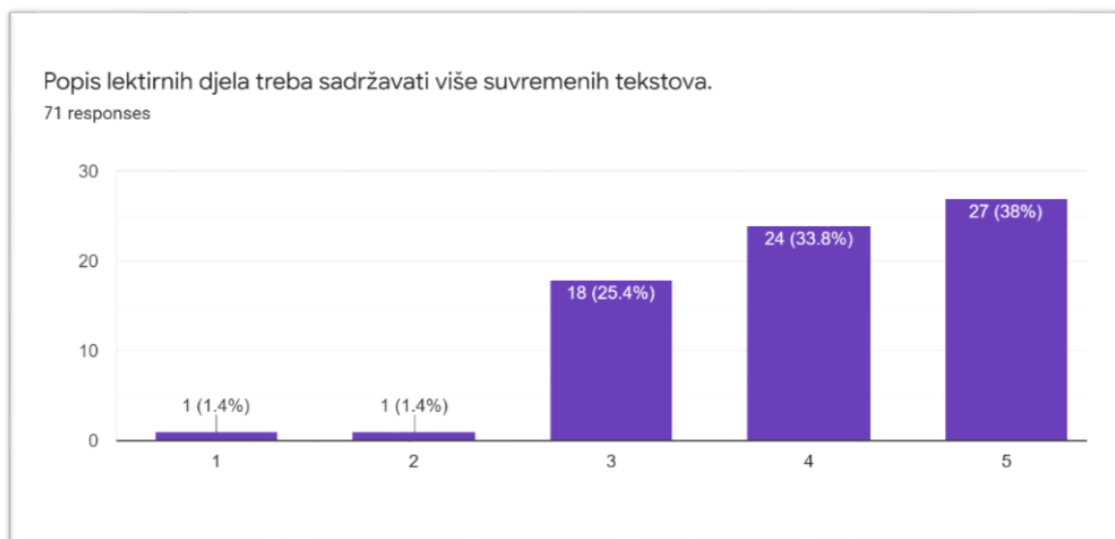
Najveći broj ispitanika (66,2%) smatra da ne treba izbaciti popis obveznih djela za lektiru, dok njih 33,8% smatra da se popis obveznih djela treba izbaciti i dopustiti učiteljima potpunu autonomiju pri odabiru lektirnih djela.

Sljedeći se zadatak sastojao od 6 tvrdnji u kojima je primijenjena Likertova skala u rasponu od „u potpunosti se ne slažem“ (1) do „u potpunosti se slažem“ (5).



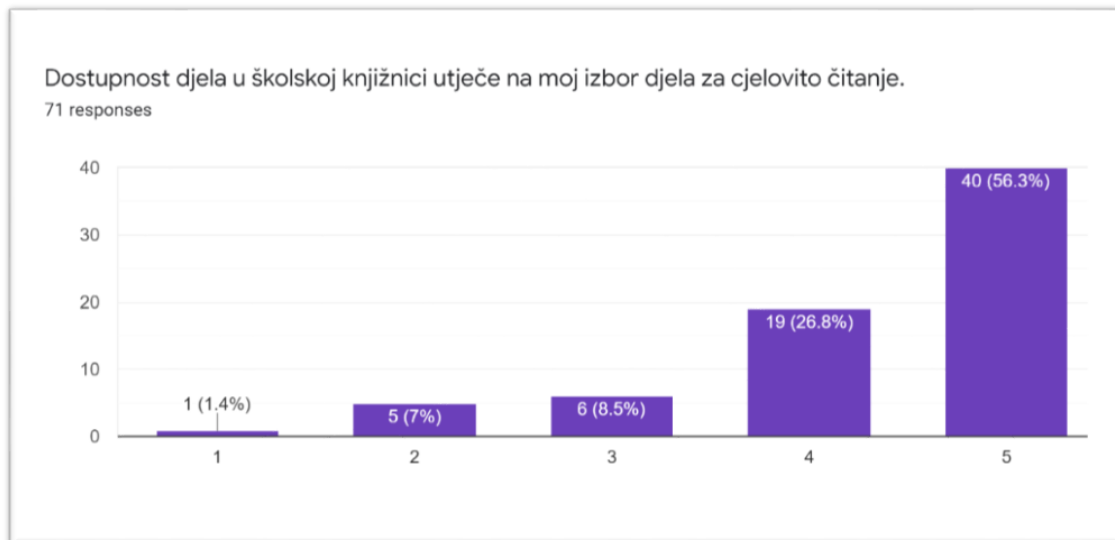
Slika 8. „Zadovoljan/zadovoljna sam trenutnim popisom lektire propisanim Nastavnim planom i programom za osnovnu školu”

Većina se ispitanika (47,9%) slaže s tvrdnjom „Zadovoljan/zadovoljna sam trenutnim popisom lektire propisanim Nastavnim planom i programom za osnovnu školu”, ali ne u potpunosti. Niti jedan ispitanik nije odgovorio da se uopće ne slaže s tvrdnjom, a 33,8% ispitanika nije sigurno u svoj odabir.



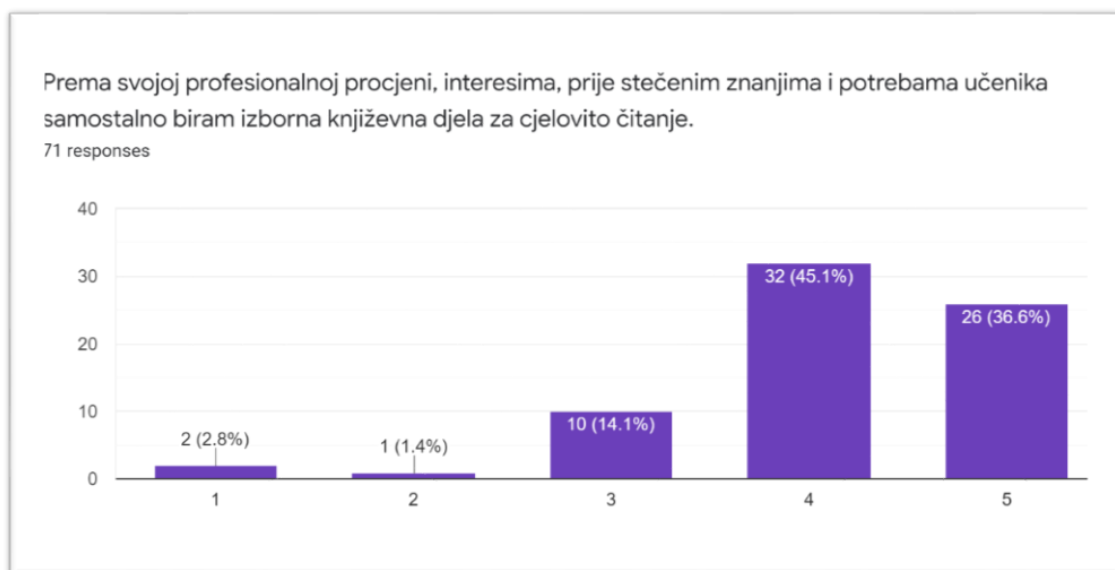
Slika 9. „Popis lektirnih djela treba sadržavati više suvremenih naslova”

Iz dobivenih rezultata na Slici 9. vidimo da se najveći broj ispitanika (38%) u potpunosti slaže s tvrdnjom da bi popis lektirnih djela trebao sadržavati više suvremenih naslova, dok se samo 1 (1,4%) ispitanik ne slaže s tom tvrdnjom, a 1 (1,4%) se u potpunosti ne slaže s tom tvrdnjom.



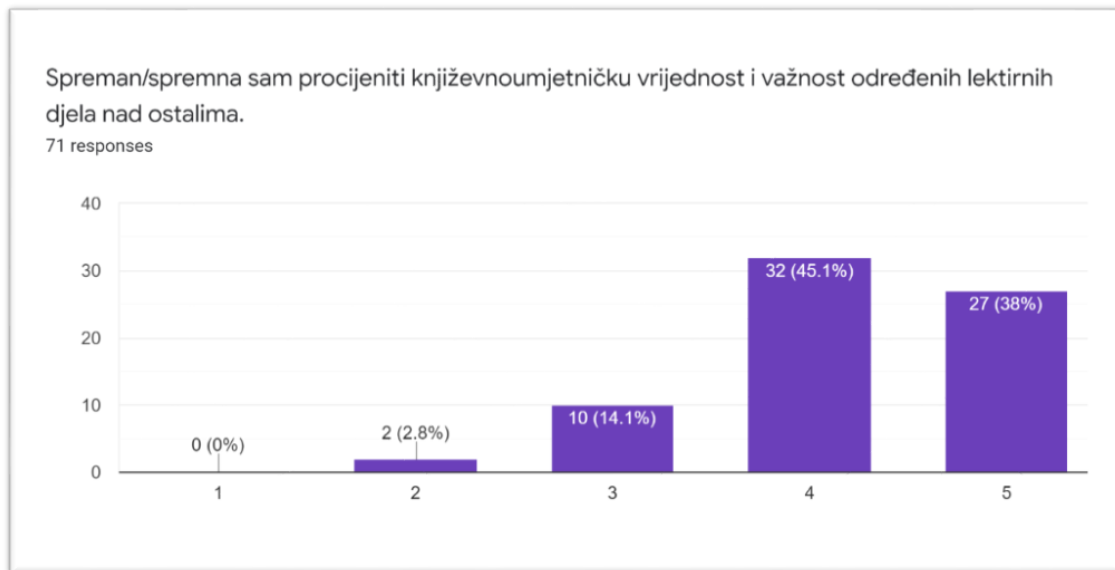
Slika 10. „Dostupnost djela u školskoj knjižnici utječe na moj izbor djela za cjelovito čitanje“

Najveći se broj ispitanika (56,3%) u potpunosti slaže da dostupnost djela u školskoj knjižnici utječe na njihov izbor djela za lekturu, ali postoje i oni koji se ne slažu s tom tvrdnjom.



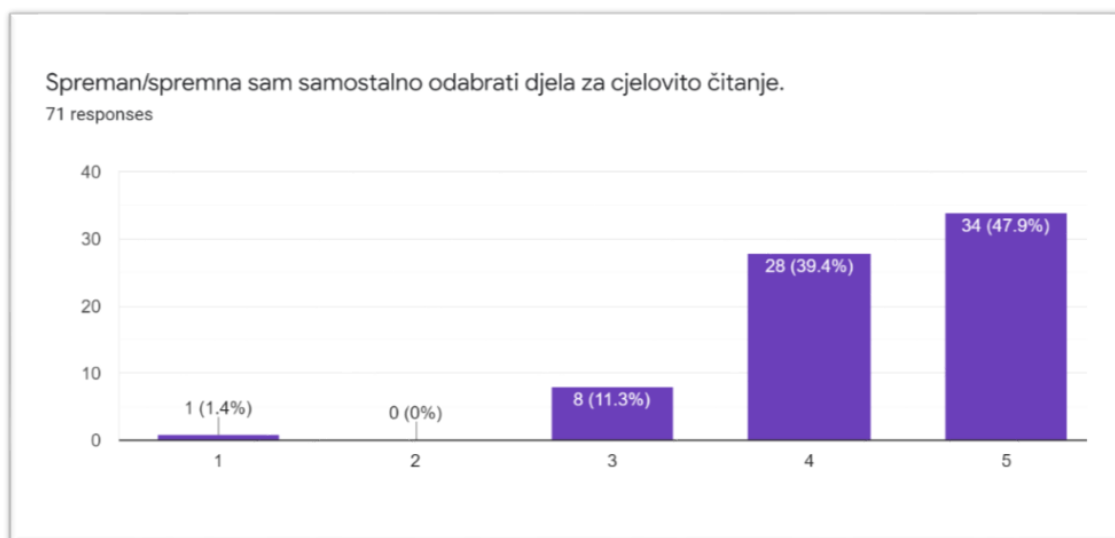
Slika 11. „Prema svojoj profesionalnoj procjeni, interesima, prije stečenim znanjima i potrebama učenika samostalno biram izborna književna djela za cjelovito čitanje“

S tvrdnjom „Prema svojoj profesionalnoj procjeni, interesima, prije stečenim znanjima i potrebama učenika samostalno biram izborna književna djela za cjelovito čitanje“ slaže se 45,1% ispitanika. Dvoje se ispitanika ne slaže s tvrdnjom dok se jedan u potpunosti ne slaže s tom tvrdnjom .



Slika 12. „Spreman/spremna sam procijeniti književnoumjetničku vrijednost i važnost određenih lektirnih djela nad ostalima”

Na Slici 12. možemo vidjeti da se najveći broj ispitanika (45,1%) slaže s tvrdnjom „Spreman/spremna sam procijeniti književnoumjetničku vrijednost i važnost određenih lektirnih djela nad ostalima”, dok se samo dvoje ispitanika (2,8%) ne slaže s tom tvrdnjom. Deset je ispitanika (14,1%) odgovorilo da se niti slaže niti ne slaže s tom tvrdnjom.



Slika 13. „Spreman/spremna sam samostalno odabrati djela za cjelovito čitanje”

S tvrdnjom „Spreman/spremna sam samostalno odabrati djela za cjelovito čitanje” slaže se 39,4% ispitanika, a u potpunosti se slaže njih 47,9%. Osam ispitanika (11,3%) nije sigurno u svoj odabir, dok se jedan ispitanik (1,4%) izjasnio da se u potpunosti ne slaže s tvrdnjom.

8. Rasprava

Na pitanje „Što Vam je najvažnije pri izboru književnog djela za lekturu?“, najveći se broj ispitanika izjasnio da je to *sadržaj djela*, a približan je broj ispitanika naveo *interese učenika*. Budući da je svrha lektire razviti interes i potrebu za čitanjem kod učenika, nužno je poznavati i uvažavati interese učenika kako bi odabirom književnih djela za lekturu kod učenika pobudili želju za čitanjem.

Kao najvažniji kriterij pri izboru lektirnog djela navedena je i *dostupnost književnih djela u školskoj knjižnici*. To je vrlo važan kriterij većini učitelja budući da mnoge školske knjižnice ne posjeduju dovoljan broj primjeraka knjiga, pogotovo novijih, učenicima zanimljivih naslova. Samo je jedan ispitanik s više od 35 godina radnog iskustva dodao *vrijedna dječja književna djela i dječje pisce* kao najvažniji kriterij pri izboru književnog djela.

Na pitanje „Sastavljate li novi popis lektire za svaku generaciju“ veći je broj ispitanika odgovorio da sastavlja novi popis što je i dobro jer se lektirni popis treba redovito mijenjati u skladu s dječjim interesima i čitalačkim sposobnostima, a učitelji bi trebali pratiti i suvremene pisce i djela te novije naslove koji bi mogli zainteresirati učenike pa ih u suradnji s knjižničarima uvrstiti na popis. Neki od razloga zašto učitelji sastavljaju novi popis lektire za svaku generaciju su sljedeći: interesi se učenika mijenjaju i različiti su, generacije se razlikuju te se pojavljuju novi naslovi. Naravno, pri tome je bitno da školska knjižnica raspolaže dovoljnim brojem primjeraka književnih djela koja se odaberu pa je upravo nedostupnost književnih djela većini učitelja glavni razlog zašto ne sastavljaju novi lektirni popis za svaku generaciju. Na pitanje „Pružate li učenicima mogućnost samostalnog izbora knjige za lektiru?“ većina je ispitanika odgovorila da učenicima daje mogućnost samostalnog izbora knjige za lektiru. Većina je učitelja izjavila da učenicima prepuštaju samostalan izbor samo jednog književnog djela za lektiru godišnje. Prema Kurikulumu (2019) učenik čita jedno djelo godišnje prema vlastitome izboru, međutim broj djela po vlastitome izboru učenika nije ograničen. Velik je broj ispitanika izjavio da samostalan izbor djela prepuštaju uglavnom učenicima 3. i 4. razreda. Jedan je ispitanik izjavio da samostalan izbor knjige prepušta boljim čitačima, no smatram da bi svakom učeniku trebalo dati priliku da samostalno izabere književno djelo za lektiru te tako uživa u čitanju i interpretiranju onog što ga zanima. Učitelji koji su se izjasnili da učenicima ne pružaju mogućnost samostalnog izbora knjige za lektiru kao razloge su naveli nedostupnost književnih djela u školskoj knjižnici te lakšu organizaciju nastave, ali i to da bi učenici tada birali samo kratke priče i slikovnice. Jedno od obrazloženja je i to da učenici nisu zainteresirani ni za obvezne naslove, no smatram da upravo zato učenicima treba omogućiti da sami izaberu što žele pročitati i time ih zainteresirati za čitanje i istraživanje knjiga prema njihovom interesu. Svakako je učiteljeva zadaća usmjeravati učenike pružajući im djela različitih književnih vrsta, no smatram da je nužno učenicima prepustiti samostalan izbor najmanje jednog djela godišnje.

Na pitanje „Dogovarate li zajedno s učenicima književna djela koja će se obraditi na nastavi lektire?“ gotovo jednaki postotak učitelja je odgovorio *da* i *ne*. Učitelji koji su potvrdno odgovorili na ovo pitanje obrazložili su svoj odgovor na sljedeći način: „Na početku školske godine provedem anketu o njihovom čitanju (što rado čitaju, što bi željeli čitati...) potom i nešto od toga uvrstim u popis djela za cjelovito čitanje. Naravno, na popisu se trebaju naći reprezentativna književna djela i dječji pisci koja učenici svakako trebaju pročitati.“; „Volim čuti njihova razmišljanja i razloge odabira pojedinog djela.“; „Ako je učenicima prethodna lektira bila laka ili teška za čitanje predlažem im slične ili različite knjige.“

Učitelji koji s učenicima dogovaraju književna djela koja će se interpretirati na nastavi lektire najčešće to rade na način da im na početku školske godine predlože popis književnih djela za lektiru pa zajedno izaberu ono što će se čitati prema njihovim interesima i željama što je vrlo dobar način poticanja učenika na čitanje i aktivno sudjelovanje. Učitelji koji ne dogovaraju zajedno s učenicima književna djela za lektiru smatraju da su učenicima naslovi djela nedovoljno poznati te da nemaju na temelju čega odabrati nešto. Nedostupnost književnih djela u školskoj knjižnici ponavlja se kao jedan od glavnih razloga zbog kojih učitelji izbjegavaju dogovor s učenicima te se vode nastavnim planom i programom. Jedno od obrazloženja odgovora je sljedeće: „Lektirne naslove biram sama. No, osim lektire učenicima je tijekom cijele godine na raspolaganju velik broj knjiga koje sami biraju i čitaju redovito, neki više, neki manje. O pročitanim ponekad razgovaramo, usputno, nevezano uz sat lektire.“

Na pitanje „Mislite li da treba izbaciti popis obveznih djela i dopustiti potpunu autonomiju učitelja pri odabiru lektirnih djela?“ većina je ispitanika (66,2%) odgovorila da ne bi trebalo izbaciti obvezna djela naglašavajući kako su neka vrijedna književna djela dio opće kulture i trebaju biti obvezna za sve. Također smatraju da nisu svi učitelji dovoljno kompetentni za samostalan izbor lektire i procjenu kvalitete i primjerenosti lektirnih djela za pojedini uzrast te da treba prihvatiti mišljenje stručnjaka. Jedno je od obrazloženja odgovora i to da neka reprezentativna književna djela i dječje pisce nikako ne bi trebalo izostaviti u pojedinim razredima te da dijete treba upoznati provjerena, kulturna

dječja književna djela i pisce. Jedan od odgovora je: „Trenutni prošireni popis je bogat i dobar. I učiteljima je u moru dostupnih naslova potrebna vodilja i okvir iz kojega mogu birati, a nitko nam ne brani da ubacimo i naslove po svom izboru, uz one obvezne.“

Među ispitanicima koji smatraju da bi obvezni lektirni popis trebao biti izbačen te da treba dopustiti potpunu autonomiju učitelja pri odabiru književnih djela za lektiru, najveći je broj učitelja s manje od 5 godina radnog iskustva. Neki od njihovih odgovora su sljedeći: „Svaki učitelj je individua za sebe i smatram da bi za svaku generaciju (ovisno o željama učenika) mogao samostalno i uz pomoć učenika složiti popis lektire za tekuću školsku godinu kako bi poticajno djelovao na čitateljske navike učenika, a ne ih prisiljavao na čitanje djela koja su im nezanimljiva.“; „Nisu sva djela za svakoga. Uostalom, smatram da su neka djela zastarjela i nisu primjerena vremenu u kojem učenici žive. Poneka su puna starih izraza i pisana starijim jezikom te ih djeca ponekad ne razumiju. Danas je djecu teško potaknuti na čitanje, stoga smatram da bi svaki učitelj, sukladno interesima djece, trebao osmišljavati popis.“; „Neki obavezni naslovi su odavno postali dosadni jer se rade desetljećima, zastarjeli su, današnja djeca, naročito mala, ne razumiju taj zastarjeli govor ni rječnik.“

Iako prema Prijedlogu kurikulumu (2016: 292) niti jedno književno djelo za lektiru nije propisano kao obvezno te je isticanjem da su „usmjerenost na učenika i profesionalna autonomija učitelja temeljna pretpostavka kvalitetnoga odgoja i obrazovanja“ učiteljima dana potpuna autonomija pri izboru književnih djela za lektiru, u Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik donesenome u siječnju 2019. godine proširenog popisa izbornih naslova nema, ali je ipak dodan popis obveznih književnih djela za cjelovito čitanje koja se moraju obraditi uz ona izborna.

Istraživanje je pokazalo da se veći broj ispitanika slaže s tvrdnjom „Zadovoljan/zadovoljna sam trenutnim popisom lektire propisanim Nastavnim planom i programom za osnovnu školu“, ali ne u potpunosti, no velik je i broj onih koji nisu sigurni. Većina se ispitanika u potpunosti slaže da bi popis lektirnih djela trebao sadržavati više suvremenih tekstova te se slažu s tvrdnjom „Dostupnost djela u školskoj knjižnici utječe na moj izbor djela za cjelovito čitanje“ što se vidi i u odgovorima na prethodna pitanja u kojima ističu nedostupnost književnih djela u školskoj knjižnici kao glavni problem. S tvrdnjama „Prema svojoj profesionalnoj procjeni, interesima, prije stečenim znanjima i potrebama učenika samostalno biram izborna književna djela za cjelovito čitanje“ i „Spreman/spremna sam procijeniti književnoumjetničku vrijednost i važnost određenih lektirnih djela nad ostalima“ se također slaže velik broj ispitanika, ali ima i onih koji nisu sigurni u svoj odabir iz čega vidimo da su učitelji većinom samostalni pri izboru književnih djela za lektiru. S tvrdnjom „Spreman/spremna sam samostalno odabrati djela za cjelovito čitanje“ slaže se 39,4% ispitanika, a 47,9% ih se u potpunosti slaže s tom tvrdnjom, dok je manji broj onih koji nisu sigurni, a samo se jedan ispitanik u potpunosti ne slaže s tom tvrdnjom.

9. Zaključak

Učenički se interesi mijenjaju iz generacije u generaciju te se svake godine pojavljuju novi zanimljivi naslovi domaćih i stranih autora. Ukoliko učenike želimo zainteresirati za knjigu i kod njih razviti ljubav prema čitanju, nužno je redovito mijenjati lektirni popis i pritom uvažiti književne interese i čitateljske sposobnosti učenika. Jedan od čestih problema koji su naveli ispitanici ovog istraživanja je nedostupnost književnih djela u školskim knjižnicama koja ih ograničava u provođenju školske lektire.

Na temelju dobivenih rezultata istraživanja možemo zaključiti da većina učitelja razredne nastave redovito mijenja lektirni popis te samostalno bira izborna lektirna djela uvažavajući pritom sposobnosti i interese učenika. Većina je učitelja zadovoljna ili djelomično zadovoljna trenutnim popisom propisanim Nastavnim planom i programom za osnovnu školu, no slažu se da bi se popis trebao osuvremeniti. Istraživanjem smo također uvidjeli da većinom učitelji s radnim iskustvom manjim od 5 godina smatraju kako bi se obvezni popis trebao ukinuti te bi se učiteljima trebala dopustiti potpuna autonomija pri odabiru lektirnih djela, dok učitelji s više godina radnog iskustva ipak smatraju da su neka vrijedna književna djela dio opće kulture te trebaju biti obvezna za sve. Iako u većem broju zemalja lektirni popis uopće ne postoji, u Hrvatskoj se na obveznom popisu lektire već godinama nalaze ista književna djela za koja se smatra da bi ih sva djeca trebala pročitati prije nego završe svoje školovanje. U obveznom lektirnom popisu u Nastavnom planu i programu (2006) i Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019) ne postoje velike razlike, ali je

učiteljima Kurikulumom (2019) dana sloboda pri izboru izbornih naslova za cjelovito čitanje, no time i velika odgovornost.

Vrlo je važno ulagati u educiranje budućih učitelja kako bi bili spremni samostalno prema svojoj profesionalnoj procjeni te učeničkim interesima i čitateljskim sposobnostima izabrati književna djela za svoje učenike. Zadaća je svakog učitelja kvalitetnim odabirom knjige, ali i metodičkim pristupom prenijeti ljubav prema čitanju na svoje učenike.

LITERATURA

- Anić, V. (2002): *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Novi Liber, Zagreb.
- Blažević, I. (2007): Motivacijski postupci u nastavi lektire. *Školski vjesnik*, 56 (1-2), 91-100.
- Centner, S. (2007): *Kako zavoljeti knjigu i čitanje*. Tempo, Đakovo.
- Gabelica, M., Težak, D. (2019): *Kreativni pristup lektiri*. Naklada Ljevak, Zagreb.
- Hameršak, M. (2006): Osnovnoškolska lektira između kanona i popisa, institucija i ideologija. *Narodna umjetnost*, 43/2, 95-113.
- Jerkin, C. (2012): Lektira našeg doba. *Život i škola*, 27 (1), god. 58, 113-133.
- Kovačević, M. (1997): *Metodičko-književna motrišta*. Narodne novine, Zagreb.
- Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019). Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb.
- Lazarich, M. (2018): (Ne)sloboda izbora književnih djela i problemski pristup interpretaciji literarnoga predloška u nastavi lektire. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20 (2/2018), 71-106.
- Lazarich, M., Čančar, A. (2020): Dječja lektira i novi mediji. *Metodički ogledi*, 27, 2, 149-170.
- Leniček, E. (2002): *Lektira u razrednoj nastavi*. Visoka učiteljska škola u Petrinji, Petrinja.
- Lučić – Mumlek, K. (2002): *Lektira u razrednoj nastavi*. Školska knjiga, Zagreb.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006): Ministarstvo znanosti i obrazovanja i sporta, Zagreb.
- Prijedlog Nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* (2016): Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb.
- Rosandić, D. (2005): *Metodika književnoga odgoja*. Školska knjiga, Zagreb.
- Težak, S. (1969): Izbor književne lektire u osnovnoj školi, *Pedagoški rad*, XXIV, 9-10, 461- 472.

READING FOR YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE CURRICULUM AND THE NATIONAL CURRICULUM OF THE SUBJECT CROATIAN LANGUAGE

Summary

A list of reading assignments for the primary school began to appear in the early 1970s and has been the subject of much debate ever since. The purpose of reading assignments is to develop the interest and need to read for pleasure, but unfortunately for most students school reading is just another obligation due to the imposed reading list and many other reasons. The Croatian National Curriculum prescribes compulsory and elective works for school reading for each grade and determines the purpose and tasks of independent reading of literary works. According to the Curriculum of the subject Croatian language adopted in 2019, teachers have more freedom in choosing literary works for reading, but this requires great expertise and responsibility. This research aimed to determine the difference between the list of reading titles in the National Curriculum of the subject Croatian language and the Teaching Plan and Programme and how much is the freedom and independence of primary school teachers in choosing reading titles. The research was conducted through an online questionnaire on a sample of 71 teachers in the Republic of Croatia. The results of the research showed that most teachers feel ready for independent choice and independently choose elective literary works for reading, and as the most important criteria when choosing a literary work they chose the content of the work, students interests and the availability of literary works in the school library. Mandatory reading has not changed significantly, but teachers have been given the freedom to choose most titles.,

Keywords: *questionnaire, list of reading assignments, independence in the choice of literary works*



MAJOR LENKE, GRABOVAC BEÁTA, KALMÁR LAURA,
NÁMESZTOVSZKI ZSOLT, HORÁK RITA

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerb Köztársaság
lenkemajor@gmail.com, beata.grabovac@magister.uns.ac.rs,
laura.kalmar@magister.uns.ac.rs; zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs,
rita.horak@magister.uns.ac.rs

ÚJ PARADIGMÁK A TANULÁSI MOTIVÁCIÓBAN

Összefoglaló

Tanulmányunkban egyetemi hallgatók tanulási motivációját vizsgáltuk a Covid járvány időszakára vonatkozóan. Az egyetemi oktatás munkarendje a járvány idején offline környezetből online környezetbe került át. Az online oktatás egészen más eszközöket, hozzáállást, tanulási módszereket kívánt meg, mint a hagyományos oktatási forma.

A tanítás-tanulás számára újfajta megújulási igény és lehetőségek jelentkeztek, melyeket nagyban meghatároznak az online tanulási környezetek. Az újonnan létrejött körülményekhez az intézményeknek, az oktatóknak és a tanulóknak is alkalmazkodniuk kellett. A tanulóktól sokkal nagyobb önállóságot követelt meg a helyzet, változott a tanulási idő beosztása, a tanulási szokások és a technikai felszereltség igénye is.

Kutatásunk célja megvizsgálni, miként változott a hallgatók tanulási magatartása, motivációja az online oktatás során. Hogyan változott meg hozzáállásuk a tanulással kapcsolatban, és milyen motivációs megoldásokkal találkoztak az oktatók részéről.

Kulcsszavak: *tanulási motiváció, tanulási magatartás, online oktatás, covid járvány*

Bevezető

Mindig is erőteljes törekvés élt a pedagógia elméletében és gyakorlatában a tanulók tanuláshoz való pozitív viszonyának kialakítására, és ennek érdekében a személyiségen belüli szükséges motivációk létrehozására. A motiváció a pedagógia egyik legizgalmasabb, ugyanakkor talán legkevésbé ismert területe. Köznyelvi jelentése – mint az emberi cselekedetek mozgatója, indítéka, célok meghatározója – már a klasszikus korban is használatos volt. A tanulási motivációt és annak a tanulási tevékenységre, a tanulási teljesítményre valamint a tanuló személyiségének fejlődésére gyakorolt hatását évtizedek óta tanulmányozzák. Eleinte a motivációt ösztönelméletekkel magyarázták, később együtt tanulmányozták a tanulással kapcsolatos összes nem kognitív tényezővel (Réthy, 1988). Az iskolai tanulási motiváció mindössze pár évtizedes fogalom, kutatása ugyanakkor az utóbbi évtizedekben dinamikus fejlődést él meg. Az új megközelítések már a motívumok ötvöződésére, a különböző motívumok egymásra ható működésére, fejlődésének integrált vizsgálatára irányulnak (Réthy, 2001).

A COVID–19 járvány miatt 2020 márciusától bevezetett iskolai digitális munkarend az oktatási rendszer minden résztvevőjét számos új feladat elé állította. Különböző megoldások születtek a hagyományos munkarend felváltására, például valós idejű online órák, oktató videók használata, önálló munka a taneszközökkel. Kiemelt szerepet kapott a tanulók motiválásának kérdése. Az oktatási munka az iskola falain kívül folytatódott, így az évtizedek óta kutatott és fejlesztett motivációs eszközök alkalmazása is kikerült az iskola falai közül. A pedagógusok szerepe megváltozott a tanulók életében, hiszen kizárólag a személyes kontaktust kerülő csatornákon kommunikálhattak a tanulókkal. Emiatt a tanulás személyes, fizikai jelenléttel való támogatása a szülőkre hárult, vagy ennek hiányában a tanulók a külső motivációs hatások helyett csak belső motivációs eszközökre támaszkodhattak a tanulás terén. A társas motiváció lehetősége ugyancsak leszűkült, vagy módosult formában áttevődött

az online tanulási környezetbe. Újfajta tanulási szokások kialakítása, a megváltozott tanulási környezethez való alkalmazkodás és új motivációs rendszerek kialakítása vált szükségessé. Ennek a feladatnak a hangsúlyos része már nem az oktatók, hanem elsősorban a tanulók felelősségévé vált a megváltozott körülmények között (Józsa, Karáné Miklós, Józsa, 2021).

1. A motiváció aspektusai

A pedagógia nézőpontjából a motivációra elsősorban mint a személyiségfejlődést meghatározó tényezőre tekintünk. A motivációt vizsgáló szempontok során azok a személyiségkomponensek kapnak kiemelt figyelmet, melyek alapján egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról döntést hozunk (Nagy, 2000).

A viselkedésnek ezeket a viszonyítási alapjait motívumoknak nevezik. Az emberi motívumok egy része már az élet legkorábbi szakaszában, az idegrendszer kevésbé fejlett állapotában is működik, ilyenek például az alapvető biológiai motívumok mint az éhség, szomjúság, vagy az értelmi fejlődésben kulcsfontosságú elsajátítási motívumok. Az egyén élete során szerzett tapasztalatok nyomán a motívumok változnak, fejlődnek, a motívumokat is tanuljuk. Ez részben az öröklött alapú motívumok változását (fejlődést, legátlődését), részben pedig a motívumkészlet további gyarapodását, szerveződését, hierarchizálódását jelenti (Nagy, 2000). Motívumok – mint az emberi viselkedés döntési alapjai – például a célok, beállítódások, meggyőződések, vélekedések, szociális normák, az énkép (Józsa, 2002).

Életünk során szerzett speciális tapasztalatok eredményeként a motívumok bizonyos köre a direkt iskolai tanuláshoz kapcsolódik, ezeket nevezzük tanulási motívumoknak. Tanulási motívumok – mint a tanulással kapcsolatos döntések alapjai – például a célok, az önhatékonyság vagy a tanulási énkép (D. Molnár, 2013).

1.1. Tanulási motiváció

A tanulási motiváció olyan elméleti konstrukciónak tekinthető, amelynek számos összetevője van, az egyes komponensek jellemzően különböző motivációs paradigmákhoz köthetők. A nemzetközi szakirodalom általános meghatározása alapján a tanulási motiváció a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamat (Roseman, 2008).

A pedagógusok számára a tanulási motiváció kapcsán elsősorban olyan kérdések merülnek fel, mint hogyan lehet rávenni a tanulókat egy feladat elvégzésre, hogyan lehet adott tanórán lekötöni figyelmüket, illetve érdeklődésüket felkelteni egy-egy téma iránt. A tanulási motiváció e megközelítésére Józsa (2002) a motiválás elnevezést javasolja. A motiválás kifejezése így főként a pedagógusok körében elterjedt gyakorlatorientált, elsősorban egy-egy óra sikerét szem előtt tartó megközelítést jelöli a tanulási motivációnak (Réthy, 2001a; Szenczi, 2011).

A neveléstudomány nézőpontjából a tanulási motívumok elsősorban a személyiségfejlődés céljaiként jelennek meg. Ebben a felfogásban a hangsúly a motívumok működtetéséről a motívumok elsajátításának segítésére helyeződik át. Ezt a megközelítést fejezi ki a hazai szakirodalomban a Nagy József (2000) által meghonosított motívumfejlesztés kifejezés.

A 90-es évektől a motivációkutatás terén kialakuló nézetek szerint nem lehetséges mereven elkülöníteni a kognitív és nem kognitív tényezőket a személyiségen belül, hiszen köztük szoros egymásra hatás, kölcsönhatás van (Deci és Ryan, 1991; Boekaerts, 1993). A tanulás és a tapasztalás a motivációban összekapcsolódik és fordítva, a motiváció a tanulási és tapasztalási folyamatban bevéődik. A motiváció fejlődése a gyermeknél nem elválasztható a kognitív fejlődéstől, két egymással interaktív kapcsolatban álló mechanizmusról van ugyanis szó (Fejes, 2015).

1.2. Önszabályozó tanulás

Új perspektívát ad a motivációkutatásnak az önszabályozás kérdésének elemzése. Ebben a felfogásban a tanulási motiváció egy dinamikus öndetermináló folyamat, nem pedig a különböző (belső és külső), előre meghatározott elemekre adott pusztán reakciók együttese. Az iskola fő céljává kell válnia, hogy a külső szabályozást igénylő tanulókat elvezesse az önszabályozáshoz. Ehhez elengedhetetlenül fontos belső célok állítása, az érdeklődés, a tantárgy szeretete, a saját képességek ismerete, az erőfeszítés, kitartás, biztonság, azaz az önszabályozás.

A gyermek önállósága az otthoni és iskolai hatásokra változik. Kezdetben még nem beszélhetünk önszabályozásról, ugyanis a gyermek még szorosan függ környezetétől. Kezdetben például még

automatikusan átveszi a tanárok véleményét. A reflektív önszabályozás kialakulása során a tanuló egyre kevésbé függ a pillanatnyi külső körülményektől. Összeveti a külső hatásokat a korábban szerzett tapasztalataival, s a kapott értékelést felülbíráhatja. A reflektív önszabályozás az értelmi, érzelmi, akarati tényezők egymásra hatásán nyugszik, s egyidejűleg befolyásolja az énkép alakulását is megtanulása (Molnár, 2002).

A motiváció szempontjából is nagyon jelentős, hogy a tanuló milyen okoknak tulajdonítja iskolai eredményeit. A tanuló hajlamos a pozitív tanulási eredményeit saját képességeinek tulajdonítani, a negatív eredményeket pedig külső tényezőkre, így a tanár szigorára, pechre, a feladat nehézségére visszavezetni. Így siker után felértékelődik, kudarc után védekezik a személyiség. Abban az esetben, ha a tanuló belső kontrollal rendelkezik, s a sikert önmagának (képességének, tehetségének, szorgalmának) tulajdonítja, akkor maga a siker büszkeséggel tölti el, s pozitív énképpel, megfelelő önbizalommal lát hozzá a következő feladathoz. A motivált tanuló hatékonyabb, s maga a jobb előmenetel is jobban motivál a továbbiakban. Sikertelenség esetén pedig ismételten megpróbálkozik a feladat megoldásával, mert a kudarcot az erőfeszítés hiányának tulajdonítja (Réthy, 2001b).

1.3. A tanulás és a motiváció kapcsolata

A tanulás és a motiváció összefüggésében feltételről és következményről, célról és eszközről beszélhetünk. Feltétel, minthogy motiváció nélkül nem létezik tanulás. Aki a szükséges tudást el akarja sajátítani, annak a tanuláshoz megfelelő ösztönzőkkel kell rendelkeznie, ugyanakkor a tanulási tevékenység során, annak következményeként a tanulási motiváció is alakul, változik. Mindebből következik az a tény, hogy a tanulói képességekkel nem korrelál az iskolai teljesítmény. Cél is a motiváció mint a személyiségfejlesztés programja, ugyanakkor eszköz is, mint a megfelelő hatékonyságú tanulás nélkülözhetetlen segítője (Réthy, 2001b).

A tanulás motiválása nem más, mint egy kívánatos célállapot elérésére való készítés, mozgósítás, irányítás, koordinálás, az egyén tanulási tevékenységre való készenlétének megteremtése céljából. A tanulást motiváló tényezők sokfélék lehetnek; belülről hatók, kívülről befolyásolók, direkt, indirekt, primer, szekunder, általános, speciális, beépült (internalizált), valamint presztízsmotívumok. A tanuló maga alakítja ki saját motivációs struktúráját, az észlelt valamire tartósan, ami saját domináns motívumaival függ össze (Kozéki, 1990). Az önszabályozás elsajátítása a tantárgyi tartalom tanulása, a tanulni tudás és a megfelelő tanulási motiváció kialakítása segítségével kezdődik (Réthy, 1988). A tanulási motívumok megfelelő fejlettsége lehet a kulcs a készségek, képességek elsajátításához, a művelt, önfejlesztésre törekvő felnőtte váláshoz.

1.4. Önjutalmazó motívumok

A belső, intrinzik motiváció egy tevékenység megkezdésére, folytatására való készítés, amely elsősorban a tevékenységben lelt örömeért történik, nem valamiféle cél elérése érdekében (Hidi és Harackiewicz, 2000). Bizonyos jutalmak mint külső motiváló tényezők gyakran csökkentik a feladatvégzés iránti érdeklődést, az önjutalmazó motívumok hatását. Egy érdekes feladat, probléma iránt eredendően meglévő önjutalmazó motívumok a jutalmazás hatására legátlódhatnak, és a cselekvést továbbiakban a jutalom megszerzése motiválhatja. Fontos azonban, hogy nem általában a jutalom, hanem az elvárt jutalom csökkenti a tevékenység iránti érdeklődést, az önjutalmazó motívumokat. A kutatások szerint a jutalmazás negatívan hathat az elvégzett munka színvonalára és a kreativitásra is. A pozitív verbális megerősítés (pl. dicséret) esetén azonban nem tapasztalták az önjutalmazó motívumok csökkenését. Hasonló folyamat játszódik le, amikor jutalmakat (pl. ajándék, pénz, buliba való elengedés) ígérnek, adnak a gyerekek jó iskolai teljesítményéért. Ekkor a gyerekek azért kezdenek tanulni, hogy újabb és újabb jutalmat kapjanak. Az önjutalmazó motívumok létezéséből az is következik, hogy nem szükséges olyan cselekvést jutalmazni, mely önmagában is jutalmazó hatású. Felesleges a kisgyereket jutalmazni azért, mert szépen olvasott, ha önmaga is örül neki. A külső jutalommal leszoktathatjuk a gyereket arról, hogy saját cselekvését jutalomként élje át, a motívumok legátlódhatnak, kialakulhat, hogy a jót kívülről várja (Barkóczi, Putnoky, 1980). Másrészt, megfelelő jutalmazással elérhető, hogy olyan tevékenységek iránt, melyekben az önjutalmazó motívumok eredendően nem működnek, pozitív beállítódások épüljenek ki, azaz, hogy a jutalmazás eredményeként tartós tanulási motívumok jöjjenek létre.

1.4.1. Az elsajátítási motívumok

Az elsajátítási motívumok egy készség, képesség elsajátítására, begyakorlására készítetnek. A motívumok megfelelő körülmények között mindaddig működnek, amíg a kihívás, a megoldás bizonytalansága fennáll, azaz amíg az elsajátítás meg nem történik. A motívum visszacsatolását, megerősítését maga a készség gyarapodásának érzése adja (Józsa, 2002). Olyan fejlesztési módszerek lehetnek eredményesek, melyek működtetik az elsajátítási motívumokat: biztosítják az optimális kihívást, célokat és részcélokat tűznek ki, melyek elérésével a készségyarapodás a gyerekek számára észlelhető. Az elsajátítási motívumok működése amellet, hogy a készségek fejlődését eredményezi, magának a motívumnak is visszacsatolást, megerősítést ad. Azt az érzetet kelti, hogy a motívumok eredményesek, hiszen kompetenciagyarapodást eredményeztek, ez pedig a motívumok megerősödését, fejlődését eredményezheti (Józsa, 2002).

A tapasztalatok szerint a gyerekek nagy többsége általában nem foglalkozik az iskolai feladatokkal, hacsak nincs ennek valami extrinzik, külső oka. Ugyanakkor vannak olyan gyerekek is, akik ugyanazt a kitartást mutatják az iskolai tevékenységekben elsajátítandó készségek iránt is, amit kisgyermekkorukban. Az elsajátítási motíváció hiányát az iskolai oktatásban részben az elsajátítandó készségek jellegével magyarázzák. Feltételezhetően a gyerekeknek nincs a számolás, olvasás megtanulására olyan öröklött hajlamuk, mint a járás vagy a beszéd elsajátítására. Az olvasás, számolás, írás készségének elsajátítása azonban megfelelő körülmények között ugyanazt a pozitív visszacsatolást, kompetencia-önészlelést eredményezheti, mint a járáselsajátítás a kisgyereknél. Az iskolai feladatok nagy hányadában is benne rejlene az elsajátítási motíváció működtetésének lehetősége (Stipek, 1993 Idézi Józsa, 2002).

2. A tanulási motíváció és a környezet

A motíváció nem tekinthető csupán az egyén jellemzőjének, hanem az az adott kontextusban cselekvő egyént jellemzi. A motívumok működése nem ragadható ki abból a társas környezetből, amiben a tanulás zajlik. Egy viselkedés háttérében egyidejűleg több motívum is működhet. A megvalósuló aktivitás motívumaival egyidejűleg más motívumok éppen a viselkedés elkerülésére készíthetnek. A párhuzamosan működő motívumok egymást felerősíthetik, gyengíthetik, esetleg blokkolhatják (Nagy, 2000).

A gyerek a közösségének, kultúrájának elsajátítására motivált. Ez szolgálja számára a közösségbe való beilleszkedést, a közösség általi elfogadtatást. Ez azt jelenti, hogy a család, a közösség, a kortársak normái alapvető szerepet játszanak a tanulási motívumok fejlődésében is. A különböző kultúrák feltételezhetően eltérő tanulási motívumai mellett egy másik jelentős kérdés a hátrányos helyzetű, és a tanulást értéktelennek tekintő családokból kikerülő gyerekek köre. Az olyan családi környezetből származó gyerekek esetén, ahol a tanulást nem tekintik értéknek, a tanulási motívumok nem alakulnak ki, az öröklött alapú motívumokra nem épülnek rá a tanulási motívumok, helyüket más motívumok töltik be. Ezeknél a gyerekeknél az óvodának és az iskolának elsődleges feladata a tanulási motívumok fejlesztésében rejlik (Józsa, 2002).

2.1. Innovatív tanulási környezetek

A tanulás fogalma az utóbbi évtizedekben jelentősen gazdagodott, átértelmeződött. Az új megközelítések nyomán az osztálytermeket is elérő változások talán legfontosabb jellemzője a tanulás életszerűvé tételére, a tanulói aktivitás, cselekvés növelésére, a tanultak különböző körülmények közötti alkalmazására és a tanulók közötti interakciók növelésére való törekvés. Ezek a célok egyedül a tanári tevékenységek átalakításán keresztül már nem érhetők el, így a hangsúly olyan tanulási környezetek kialakítására helyeződött át, amelyekben e feltételek együttesen jelen vannak. E megközelítést képviselik többek között az autentikus tanulási környezet, vagy a problémaalapú tanulási környezet kifejezések köré szerveződő törekvések (Fejes, 2015).

Az oktatási környezet a tanítási-tanulási folyamat színtere, ahol a tanuló az oktatás tartalmához, az ezzel kapcsolatos információkhoz jut, és ahol a tanulási feladatokat megoldva tevékenységeket végez, gondolva itt akár a legkorszerűbb virtuális megoldásokra (Horváth, 2019), melyben a kognitív folyamatok is fontos szerepet játszanak (Berki, 2019).

Atanulás újabb értelmezését követő, összefoglalóan innovatív tanulási környezetnek nevezett kezdeményezések általában kihasználják az információs-kommunikációs technológia előnyeit is, elsősorban az életszerűség megteremtése és a társas interakciók elősegítése terén. Az online oktatási

környezetben az információforrások alapvetően hálózati kapcsolaton keresztül érhetőek el, illetve a tanulói kommunikáció, információmegosztás, interaktivitás is teljes egészében online kapcsolaton keresztül zajlik. Egyéni és csoportos formájában egyaránt az online hálózatok adják az információáramlás alapját, az online környezet biztosítja a tanulási feladatokat és esetenként erősen szabályozza a tanulási tevékenységet is (Ollé, 2016).

Az online oktatásnak két fő típusa létezik attól függően, hogy a tanár és a tanuló egy időben dolgozik-e együtt, avagy sem. Az első ilyen az úgynevezett szikron távoktatási forma, amely során az együttműködés egy időben valósul meg. Ebben az esetben a hallgatók aktívan vesznek részt az órán, tehát a számítógép előtt ülve látják és/vagy a hallják az oktatót, valamint az általa prezentált tananyagot. Az interakció természetesen a közös munka, a szóban vagy írásban feltett kérdések, illetve a kitöltésre váró tesztek formájában megy végbe általában videókonferenciák keretein belül. A második pedig az aszikron távoktatási forma, amely során az együttműködés nem egy időben valósul meg. Ez azt jelenti, hogy a tananyag online formában érhető el a hallgatók számára, amelyet tetszőleges ütemmel, gyorsasággal sajátítanak el (Major et. al, 2022). Az interakció nem csak a kommunikáció útján – amely még mindig lehet intenzív –, de a különböző kitöltésre váró tesztek vagy egyéb tanulói aktivitások – például fórumolvasások és hozzászólások – útján is végbe mehet (Boros, 2020).

Az életszerűség emelése miatt evidenciának tűnhet, hogy az oktatáskutatás elvei szerint kialakított tanulási környezetekre pozitívan reagálnak a tanulók, azonban a kutatási eredmények nem ilyen egyértelműek. Számos új probléma vetődik fel, vagyis sok esetben túlértékeljük az innovatív környezetek motivációs következményeit. Az új típusú tanulási környezetek kedvezőtlenül hathatnak a motivációra. A motivációs problémákat leginkább arra vezetik vissza, hogy az innovatív környezetek a tanulói önállóság növelésére épülnek, amely implicit módon magában foglalja azt a feltételezést, hogy a tanulók megfelelő erősségű motivációval és önszabályozó stratégiákkal rendelkeznek. A nem megfelelő, az egyéni motivációs készséget figyelmen kívül hagyó innovatív környezetben történő oktatás nem lehet célravezető.

A tanulás újraértelmezése és a technikai változások teremtette lehetőségek jelentős hatást gyakorolhatnak az oktatásra, ugyanakkor új problémákat is felvetnek. Az innovatív környezetek előnyeinek kiaknázása szempontjából a motivációs folyamatok alaposabb megismerése fontos kutatási feladat (Fejes, 2015).

3. A digitális oktatás megszervezése Vajdaságban a Covid 19 időszakában

Szerbiában 2020. március 15. került sor a rendkívüli állapot bevezetésére a Covid 19 vírus terjedéséből adódóan. Az az egyes oktatási intézmények, óvodától az egyetemekig, 2020. március 16-án bezárták kapuikat, az oktatás pedig átkerült az online térbe. Az online oktatás megszervezése a pedagógusokra, diákokra és szülőkre is nagy feladatokat rótt.

A Szerbiai Oktatási és Tudományügyi Minisztérium három oktatási modellt vezetett be országos szinten a rendkívüli intézkedések nyomán. Az első modell a teljes egészében online oktatásra történő átállást jelentette 2020. március 16-tól május 29-ig, a lerövidített tanév végéig. A következő tanév elejétől, mikor már világossá vált, hogy a járványhelyzet továbbra is fennáll, bevezetésre került az ún. kombinált modell a 2020/2021-es tanévre vonatkozóan. A modell lényege, hogy a 15 főnél nagyobb osztályok esetében két csoportot hoztak létre, minden csoport egy hétig online, egy hétig pedig jelenléti oktatásban vett részt. A jelenléti órák időtartamát 30 percesre csökkentették, valamint csökkentették a kötelező osztályzatok számát is. A 2021/2022-es tanévben a harmadik oktatási modell került bevezetésre. A modell értelmében az adott településeket három zónára osztották fel: zöld, sárga és piros. A zöld jelzés azt jelentette, hogy a járványügyi helyzet alakulása kielégítő, így ezekben a zónákban teljes egészében jelenléti formában folyt az oktatás. A sárga zónákban kombinált oktatást alkalmaztak. Napi szinten váltottak a csoportok, egyik nap jelenléti, másik nap online formában tanultak. A piros zónákban teljes egészében online oktatást alkalmaztak.

Az online oktatás megkezdésével egyidőben, már 2020 tavaszán megkezdődött az online tananyag létrehozása, a tanítási órák videóra vétele az alaptantervben foglalt sorrendnek megfelelően. A Szerbiai Rádió és Televízió sugározta a felvett órákat előre meghatározott órarend szerint. Az első három hónapban, március 16-tól május 29-ig 1400 órát vettek fel szerb nyelven az általános iskolások részére (25 perces órák), valamint 960 órát a középiskolások és gimnazisták részére (30 perces órák). A középiskolások részére felvett órák közül 540 felvétel az általános műveltségi tantárgyból készült,

420 óra felvétele pedig szaktantárgyakból a duális képzésben részt vevők számára. A későbbiekben külön platformot is létrehozta az online felvételek számára, ahonnan bármikor visszanezézhetővé váltak.

Az oktatási minisztérium a kisebbségek nyelvén is megszervezte a tanórákat. Összesen 8 kisebbség nyelvén kerültek felvételre az órák, elsősorban a Vajdasági Rádió és Televízió, valamint a helyi kisebbségi médiák közreműködésével. A legtöbb kisebbségi nyelven felvett tanóra magyar nyelvű volt. Az első szabályozási ciklusban 1192 magyar nyelvű tanóra került felvételre a Magyar Nemzeti Tanács jóvoltából. Az alsó tagozatosok számára magyar nyelvből, matematikából, környezetismeretből, valamint természet és társadalomból készítettek online órákat. A felső tagozatosok részére magyar nyelvből, matematikából, történelemből, földrajzból, kémiából, fizikából és biológiából készültek felvételek. A középiskolások számára magyar nyelvből és matematikából vettek fel online órákat a gimnáziumi tanterv alapján. A második szabályozási ciklusban további 1866 magyar nyelvű videó készült el, 251 pedagógus közreműködésével.

A magyar nyelven felvett tanítási órák számára szintén készült önálló platform a Magyar Nemzeti Tanács és a Pannon RTV jóvoltából. Az órák mobil alkalmazáson keresztül is megtekinthetők. A platform folyamatosan működik, így a felvételek jelenleg is elérhetőek a <https://tavoktatas.mnt.org.rs/weboldal> (Távoktatás magyar nyelven, online). A korlátozások feloldása óta tovább bővült a platform tartalma, szerb mint nem anyanyelv tantárgyból is elérhetőek rajta immáron tananyagok. Az így közzétett oktatási segédanyagok nem csak a pandémia miatt bevezetett korlátozások idején, de bármikor a jövőben is hasznos eszköznek bizonyulhatnak az oktatásban a diákok és a pedagógusok számára egyaránt. A felvett videók színvonalasak, a szülők, diákok részéről is pozitív értékelést kaptak. Sok esetben az anyaországból is figyelemmel kísérték és felhasználták a platformot.

A tanárok és a diákok online interakciójának, a tanítási-tanulási folyamatnak is megvoltak a maguk platformjai. Változatos oktatási terekben folyt a tanítás, ilyen volt például a Google Classroom, a Zoom vagy a Microsoft Office Teams alkalmazások, de a Viber, Messenger vagy e-mailes felületeken keresztül is folyt a kapcsolattartás. Az egyes iskolákban meg is határozták, hogy mely platformokat használhatják kötelezően az oktatók és a tanulók (Baráth, 2021).

4. Kutatási terv: A tanulási motiváció alakulása a vajdasági magyar tanulók körében a Covid19 járvány idején

4.1. A kutatás célja

Folyamatban lévő empirikus vizsgálatunk célja, hogy átfogó képet kapjunk a tanulási motiváció alakulásáról a Covid19 járvány idején. Igyekszünk felmérni, hogy miben változott a vajdasági magyar oktatásban részt vevő tanulók motivációja a hagyományos oktatáshoz képest, az online oktatásra való áttérést követően. Vizsgáljuk a távoktatás minőségét a vajdasági magyar tanulók szemszögéből. Kutatjuk, hogy milyen attitűdökkel rendelkeznek az online oktatást illetően. Vizsgáljuk, hogy az online környezet milyen mértékű változást jelent a hagyományos tanrendű oktatáshoz képest a motiváció függvényében. Emellett igyekszünk feltérképezni a tanulók tanulási magatartásának jellegét, formálódását a megváltozott oktatási környezet hatására.

4.2. A kutatás módszere

Az empirikus vizsgálat kérdőíves adatfelvétel segítségével történt. Az első adatfelvételre 2022. májusában és júniusában került sor, a Covid19 járvány miatt az oktatás terén bevezetett rendkívüli intézkedések harmadik oktatási modelljének lezárását követően. A kérdőív online formában állt a felmérésben részt vevők rendelkezésére.

4.3. Minta

A kutatásban részt vevők mintáját két nagyobb csoport képezi. Az első csoportba a Vajdaság területén magyar nyelven tanuló diákok tartoznak. A minta az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán, valamint az Újvidéki Egyetem egyéb karain tanuló hallgatók közül került ki. A kutatás másik csoportját magyarországi tanítóképző intézmények tanulói képezik. A második csoport kialakítására az eredmények összehasonlíthatósága érdekében került sor.

4.4. Mérészköz

Az online formában közzétett kérdőív összesen 56 kérdést tartalmaz. Felépítését tekintve öt részből tevődik össze. Az egyes részek a tanulási motivációval kapcsolatos alábbi témakörök vizsgálatára vonatkoznak:

1. szakasz (19 item): háttér adatok
2. szakasz (7 item): a távoktatás minőségére vonatkozó kérdések;
3. szakasz (7 item): az online oktatás során jellemző tanulási attitűd;
4. szakasz (8 item): tanulási motiváció online környezetben;
5. szakasz (15 item): a vizsgálatban részt vevők tanulási magatartása.

A tanulási magatartásra vonatkozó szakasz három különböző alskála mentén méri a vizsgálatban részt vevők tanulási viselkedését:

1. alskála: érdeklődés, mint motiváló tényező jelenléte;
2. alskála: kitartás, mint motiváló tényező jelenléte;
3. alskála: társas pozíció, mint motiváló tényező jelenléte.

4.5. Előzetes eredmények

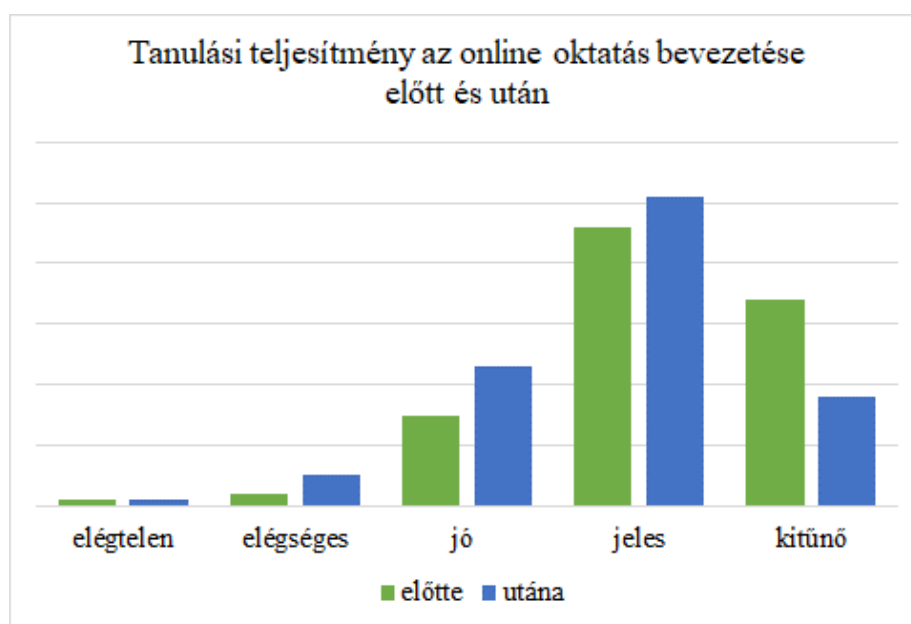
Az első felmérési ciklusban kapott 134 válasz alapján elvégeztük az eredmények előzetes elemzését az online oktatás során jellemző tanulási motivációra vonatkozó legfontosabb kérdések esetében.

4.5.1. A távoktatás minőségének megítélése

A kutatás során kapott adatok előzetes elemzése alapján kiderült, hogy a vizsgált hallgatók közepes mértékben voltak megelégedve az online oktatás minőségével. Az 1-től 5-ig terjedő skálán átlagosan 3,10-re értékelték a távoktatás színvonalát.

4.5.2. Tanulási teljesítmény a hagyományos és az online oktatásban

Megkértük a kutatásban résztvevőket, értékeljék tanulási teljesítményüket a korlátozások bevezetése előtti, hagyományos oktatási formában, valamint az online oktatás során is. A kapott eredmények leíró statisztikai elemzése alapján a két eredmény összehasonlításában nincs kiemelkedő különbség. A legtöbb tanuló jeles teljesítményt nyújtott az online oktatás bevezetése előtt és után is. A kitűnő osztályzatok száma az, ami csökkent az online oktatás ideje alatt (1. ábra).

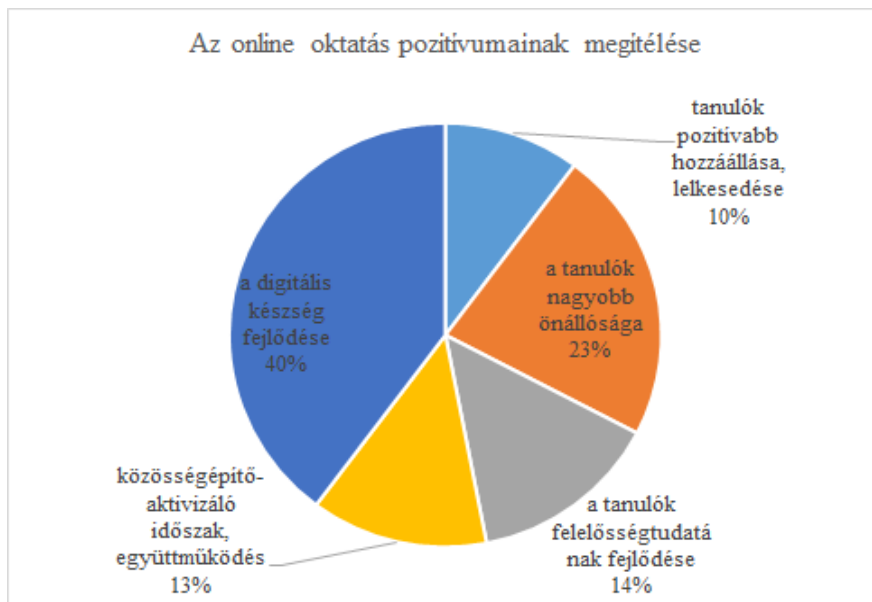


1. ábra: Tanulási teljesítmény az online oktatás bevezetése előtt és után

4.5.3. Az online oktatás pozitívumai és negatívumai

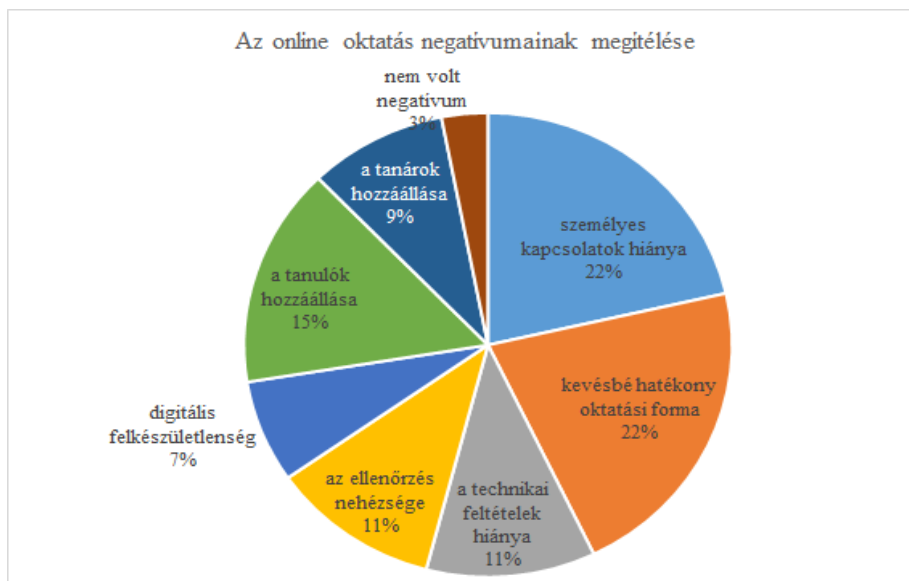
A vizsgálat során a hallgatók elmondták, mit tartottak az online oktatás legfontosabb pozitívumainak illetve negatívumainak.

A pozitívumokkal kapcsolatban elsősorban a digitális képességek fejlődésének lehetőségét emelte ki a válaszadók többsége, 40%-uk. A tanulók önállóságának fejlődését is fontosnak tartja a válaszadók 22%-a. Vizsgálatunk szempontjából a legfontosabb szempont, a tanulók pozitívabb hozzáállása és lelkesedése mindössze a válaszadók 10%-a jelölte meg pozitívumként (2. ábra).



2. ábra: Az online oktatás pozitívumainak megítélése

Az online oktatás negatív hatásaként elsősorban a személyes kapcsolatok hiányát emelte ki a válaszadók 24%-a, és ugyancsak 24%-uk állította, hogy az online oktatási forma kevésbé hatékony mint a jelenléti oktatás. Negatívumként emelte ki a válaszadók 15%-a a tanulók nem megfelelő hozzáállását. Mindössze 3% válaszolta, hogy az online oktatás nem járt együtt negatívumokkal (3. ábra).



3. ábra: Az online oktatás negatívumainak megítélése

4.5.4. Motiváció az online oktatás során

Megkérdeztük a felmérésben résztvevőket, hogy mennyire érezték magukat motiváltnak a tanulásra az online oktatás során ellentétben a jelenléti oktatással. A válaszadók 46%-a választotta, hogy sokkal kevésbé volt motivált az online formában megvalósuló oktatás során, 31%-uk pedig kevésbé. Összesen 3% választotta, hogy sokkal motiváltabb volt mint a jelenléti oktatás során.

A vizsgálatban részt vevő hallgatók többségét, 19%-át a személyre szabott haladás lehetősége motiválta leginkább. A tanár részéről érkező, személyre szóló pozitív megerősítés, jutalmazás is motiváló erővel hatott a résztvevők 15%-nál. Ugyanakkor a teljes csoportnak szóló, nem az egyéni teljesítményt célzó motivációs üzenetek csak kevés hallgatónál, mindössze 3%-nál voltak eredményesek.

Összefoglaló

Tanulmányunkban igyekeztünk rámutatni a tanulási motiváció és az online oktatás kölcsönhatásainak legfontosabb elemeire. Előzetes eredményeink alapján képet kaphatunk a tanulók véleményéről az online oktatás sikerességével kapcsolatban, valamint a tanulási teljesítményre gyakorolt hatását illetően. További célunk a kapott kutatási adatok teljeskörű feldolgozása, mely információk segítségével igyekszünk átfogó képet kapni hallgatóink tanulási motivációjának alakulásáról a Covid19 járvány idején. Az online oktatással kapcsolatos tanulói tapasztalatok feltérképezése azért is fontos, mert a kényszerhelyzetből adódó járulékos pozitívumok a továbbiakban is segíthetik az oktatási rendszer és a hatékony tanítási stratégiák fejlesztését a hallgatók tanulási motivációjának megerősítése érdekében.

IRODALOMJEGYZÉK

- Baráth Gábor Gergely (2021): *Digitális oktatás a vajdasági magyarság szemszögéből*. Előadás. HHÖSZ, Digitalizáció az oktatásban konferencia, 2021. november. 3. Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=KaydVrVmns0> [2022. 08.10.]
- Barkóczy Ilona, Putnoky Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Berki Borbála (2019): Desktop VR as a Virtual Workspace: a Cognitive Aspect. *Acta Polytechnica Hungarica*, 16. 2. sz. 219–231.
- Boros Orsolya (2020): *Micro:bit programozási ismeretek oktatása MOOC-környezetben a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- D. Molnár Éva (2013): *A tanulás önszabályozása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fejes József Balázs (2015): *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hidi, Suzanne, Harackiewicz, Judith (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70. 2. sz. 151–179.
- Horváth Ildikó (2019): MaxWhere 3D Capabilities Contributing to the Enhanced Efficiency of the Trello 2D Management Software. *Acta Polytechnica Hungarica*, 16. 6. sz. 55–71.
- Józsa Gabriella, Karáné Miklós Noémi, Józsa Krisztián (2021): Pedagógusok tapasztalatai a tanulók motiválásáról a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9. 2. sz. 169–186.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Major Lenke, Námesztovszki Zsolt, Kovács Cintia, Urbán Dorottya, Boros Orsolya (2022): Fejleszthetők-e a pedagógusok online oktatással kapcsolatos kompetenciái online tanulási környezetben? *Információs Társadalom*, 22, 1. 49–66.
- Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra* 12. 9. sz. 3–16.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Námesztovszki Zsolt, Molnár György, Kovács Cintia, Major Lenke, Kulcsár Sarolta (2020): Az információs társadalomban megjelenő online oktatás trendjei, lehetőségei és korlátai. *Civil Szemle*, 17. 1. Különszám, 37–58.
- Ollé János, Kocsis Ágnes, Molnár Előd, Sablik Henrik, Pápai Anna, Faragó Boglárka (2016): *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. EKF Líceum Kiadó, Eger.

- Réthy Endréné (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2001a): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2001b): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő, Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Roseman, Ira (2008): Motivations and emotivations: approach, avoidance, and other tendencies in motivated and emotional behaviour. In: Elliot, Andrew. J. (szerk.): *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*. Psychology Press, New York.
- Stipek, D. J. (1993): *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Allyn and Bacon, Needham Heights, Massachusetts.
- Szenczi Beáta (2011): Leendő és gyakorló tanítók meggyőződései az olvasási motivációról. In: Vidákovich Tibor, Habók Anita (szerk.): *PÉK 2011 – IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Távoktatás magyar nyelven. Forrás: <https://tavoktatas.mnt.org.rs/> [2022. 08. 10.]

NEW PARADIGM IN LEARNING MOTIVATION

Summary

The present study analyzes the learning motivation of university students during the period of the Covid pandemic. The work regime of the university education switched to online environment during the pandemic. Online education entails completely different means, attitudes and teaching methods in comparison to traditional educational forms.

A desire and opportunity for new reformation in learning and teaching have occurred that largely define the environment of online learning. Lecturers and students had to accommodate to the newly formed learning environment. Students were expected to evolve individually while the arrangements of studying and learning habits have altered as well as the expectation of technological equipment.

The purpose of our research is to examine to what extent have the students' learning behavior, motivation altered throughout the period of online education. In addition, we also seek to answer how their attitude to studying has changed and what motivational methods their lecturers applied.

Keywords: *learning motivation, learning behavior, online education, Covid pandemic*



IVANA MARINIĆ

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Republika Hrvatska

imarinic@foozos.hr, ivanamarinic@gmail.com

OBRAZOVANJE I SAMOBRZOVANJE KAO PERPETUUM MOBILE I NJEGOV VRHUNSKI REZULTAT

Sažetak

U radu se tematizira odnos prema obrazovanju kao jednom od konstitutivnih načina formiranja ljudske jedinice. Navode se primjeri iz povijesti, te se analiziraju metafore obrazovanja iz kojih se može zaključiti da je obrazovanje, odnosno samoobrazovanje kao vrhunski rezultat suvisloga obrazovanja, nešto što se po unutarnjoj logici u stanju mijenjati s izazovima vremena. Primjer za to je protekla pandemija, čije je paradokse i posve nove situacije (npr. prekid direktnog kontakta između nastavnika i učenika) obrazovanje uspješno premostilo. U nastavku rada se s idejom obrazovanja i samoobrazovanja povezuju motivi i metafore romana „Utvrda“ *Antoinea de Saint-Exupérya*. Interakcija ovih dvaju procesa i njihov istinski identitet pokazuju da proces uspješno pokrenutog obrazovanja postaje svojevrsni perpetuum mobile, kao u *Exupéryevom* romanu o kralju koji ulaže sve svoje snage u edukaciju svoga naroda. Smisao obrazovanja objašnjava se kroz ideje ovog pisca koji je inzistirao na kondicioniranju, smatrajući samoodgoj krunom odgoja i obrazovanja. U radu se zaključuje da je malo toga potrebno poput obrazovanja, kao i da se za održivost obrazovanja nije potrebno boriti, ako ono bude izvedeno u skladu s idejama koje ga nose od samih početaka.

Ključne riječi: *obrazovanje, samoobrazovanje, konstanta znanja, tradicija kao jedina garancija promjene*

1. Uvod

Promjene koje se odvijaju u ljudskim životima uslijed vanjskih događanja mogu se učiniti ključnima za promjenu dotadašnjeg načina funkcioniranja čovjeka, a ta se ideja neželjene promjene često prelijeva i u konceptualizaciju 'novoga učenika', stasalog u drugačijim, za obrazovanje pogubnijim okolnostima. Kao primjere možemo navesti još uvijek vladajuću pandemiju koja je učenike izgnala iz organiziranih obrazovnih ustanova pred ekrane, ratove koji onemogućavaju provedbu školovanja, ali i razvoj tehnike koja mijenja naše navike i obrasce ponašanja u interesnoj, komunikacijskoj i brojnim drugim sferama života. Ipak, ukoliko se u obzir uzme vrijeme koje je šire od vremena u kojem živi jedna generacija, limitirana svojim životnim vijekom i usredotočenošću na vlastiti opstanak u okviru turbulencija koje njihovo vrijeme donosi (a svako vrijeme donosi neke), tada se može utvrditi da pojave poput pandemije, rata ili napredne tehnologije ne bi trebale biti te koje diktiraju ciljeve i smisao obrazovanja. Ukoliko se na obrazovanje gleda kao na jedan od konstitutivnih načina formiranja ljudske jedinice, tada je obrazovanje, odnosno samoobrazovanje kao vrhunski rezultat suvisloga obrazovanja, nešto što se po unutarnjoj logici u stanju prilagođavati izazovima vremena. Jednom, kada je proces obrazovanja započet uz pomoć vanjskih sudionika, najčešće učitelja, ukoliko se na obrazovanje gleda kao na pomoć u razvoju pojedinca i njegove samospoznaje, ono postaje svojevrsni perpetuum mobile koji neminovno dovodi do samoobrazovanja, svog vrhunskog rezultata.

U ovome će se radu kroz analizu pogleda na obrazovanje nekoliko istaknutih filozofa te analizu djela „Utvrda“ *Antoine de Saint-Exupérya* (2017) istaknuti primjeri konceptualizacije obrazovanja putem metafora i pokazati da te metafore čine i sastavni dio paradigme i nastojanja za promjenom paradigme unutar obrazovne reforme u Hrvatskoj, ali i općenitog zahtjeva za porastom kvalitete obrazovanja. Analiza metafora oslanja se na teoriju metafore (*Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Lakoff i*

Johnson 1980) kao alata za kvalitativno istraživanje konceptualizacije obrazovanja (za pregled upotrebe analize metafora u kvalitativnim istraživanjima vidi Schmitt, 2005). Schmitt (2005) navodi da je metafora prisutna kada riječ ili frazu možemo razumjeti izvan njenog doslovnog značenja, kada doslovno značenje proizlazi iz područja fizičkog ili kulturalnog iskustva (izvorna domena) te kada je doslovno značenje preneseno u drugo, uglavnom apstraktno područje (ciljna domena).

2. Efikasno masovno školovanje – stvarna mogućnost ili oksimoron

Richard Wagner zamolio je Friedricha Nietzschea – u to je vrijeme između njih cvjetao prijateljski i suradnički odnos – da se izjasni o stanju njemačkih obrazovnih ustanova. Pitanje koje je mučilo Wagnera, a problem je do današnjih dana, svodi se na zbuđenost izazvanu lošom kritičkom recepcijom Nietzscheova spisa „Rođenje tragedije“ (1997), djela koje je Wagner smatrao preponderantno važnim, a koje je znanstvena i obrazovna zajednica Njemačke dočekala na nož. Wagnera je zbuđivalo kako je moguće da neko malokrvno djelo sastavljeno od citata bude podizano na pijedestal, a snažni, budućnosti okrenuti Nietzsche istovremeno biva izbačen iz te zajednice i proglašavan „znanstveno mrtvim“. Stvarnost kao da je opovrgavala nazore ova dva njemačka velikana: efikasnost njemačkog obrazovnog sustava bila je notorna činjenica, vodeći su političari isticali kako su upravo obrazovne ustanove sudjelovale u usponu Njemačke do vodeće kontinentalne sile. Stupnjevitost obrazovanja od osnovne škole preko realke i gimnazije do univerziteta potvrđivala je smislenost tog sistema ponajviše kompetencijom ljudi koji su iz njega izlazili, radilo se često o vodećim europskim intelektualcima, ali ujedno i vrsnim tehničarima, majstorima i obrtnicima – ova osobina ima svoju legendu i danas u gnomama poput „pouzđano kao Njemačka“, a o redu i ustroju i danas se pišu knjige u kojima se obrazlaže specifičan njemački sistem, poput knjige Paula Levera „Kako Berlin vlada Europom“ (2018). Temelj tog obrazovnog sustava udarila su dva klasika obrazovanja, Johann Heinrich Pestalozzi i Adolph Diesterweg. Diesterweg je često isticao da je cilj obrazovanja u maturanta usaditi vještine samospoznaje, samoodgoja, samoosposobljavanja, na koje onda učenik umije i želi primijeniti snagu i volju, koristeći paletu načina, metoda, znači rekonstruirati vanjsku ljusku bića na svome vlastitome biću. Humboldtov univerzitet nastao je na temelju ovakvih ideja, što je dovelo do visoke valorizacije ovog učilišta u Europi, pa su na studij dolazili najbolji učenici iz brojnih zemalja, a i samo je učilište blagodat svoje organizacije i okrilje u kojemu se moglo kvalitetno učiti dalo nekima od najpoznatijih mislilaca svoga vremena, poput Johanna Gottlieba Fichtea, Friedricha Schleiermachers, Georga Wilhelma Friedricha Hegela, Karla Marxa, Waltera Benjamina, Friedricha Engelsa, Alberta Einsteina, Maxa Plancka. USAĐIVANJE VJEŠTINA kao metafora koju koristi Diesterweg prisutna je i u suvremenom poimanju kvalitetnog obrazovanja, no vještine se svode na tvrde i meke vještine, od kojih su prve više vezane uz tehnička, a druge introspektivna i društveno uvjetovana znanja. Kako su se politička vremena mijenjala i dolazilo je do sve snažnije liberalizacije, upravo od obrazovanja se očekivalo, baš kao i u današnja vremena, da ove nove okolnosti UGRADI u svoj sustav i omogući potpuniju pripremu za tzv. stvarni život. Nietzsche ne bi bio Nietzsche da se mirio sa zatečenim okolnostima, makar one bile takve da se na njemačka sveučilišta gledalo kao na uzorita, pa je on, ne bi li što plastičnije prikazao mijene novih vremena, upravo na temelju stanja u školama dao svoju prvu veliku dijagnozu vremena. Nietzsche je iza ovih bliješćih rezultata uspio dijagnosticirati OKOŠTALOST i nesposobnost ovih institucija za promjenu. Smatrao je da se obrazovni sustav mora mijenjati i da bi ga cijelog trebalo dobro preispitati. Esej u kojemu obrađuje ove teme naslovio je s „O budućnosti naših obrazovnih ustanova“ (2020) i ondje postavlja pitanja: gdje smo? kamo idemo? kako se moramo ponašati?, a zamjećuje dvije glavne silnice svoga vremena, koje imenuje kao „nagon za sve većim proširenjem obrazovanja“ i „nagonom za njegovu umanjnje i slabljenje“. Problem koji on vidi ima janusovsko lice: s jedne strane obrazovanje je demokratizacijom počelo biti prenošeno u sve veće krugove, a s druge se strane, upravo stoga jer je sveprisutno (kao da je time dobilo ono što je bitno), od njega očekuje da se odrekne svojih gospodarskih pretenzija i podčini potrebama države. Imamo s jedne strane sve glasnjiji „narod“ i s druge sve moćnjiji „državu“, što je paradoks nastao pojavom demokracije, odnosno demokratizacije. Ovo nije vječni problem i u europskoj se povijesti zapravo pojavljuje koncem osamnaestog stoljeća, kada – i to baš na Balkanu – njemački književnik Johann Gottfried Herder „otkriva“ postojanje naroda. Nietzsche piše o pretenzijama države, a državu vidi kao monstruožnu i silovitu izraslinu na tijelu naroda, vjerojatno na temelju promatranja Pruske, a krajnja svrha svega je da podanik bude iskoristiv od države. Nietzsche je smatrao da narod i država trebaju stajati ispred obrazovanja, kao

svojevrzne ideje vodilje, no obrazovanje ima samo jedan cilj: FORMATIRATI MLADE LJUDE U ONOM OBLIKU KOJI JE DRŽAVI U DATOM TRENUTKU NUŽAN.

3. Obrazovanje – meko, porozno, prilagodljivo, a jako tkivo

Kako bismo navedene ideje usporedili s današnjom paradigmom i uočili koje se promjene događaju ili priželjkuju u obrazovanju, izdvojiti ćemo metafore koje se javljaju u Nietzscheovim opisima obrazovanja. OBRAZOVANJE treba biti MEKO, a ne OKOŠTALO TKIVO i treba biti POROZNO kako bi u sebe primilo promjene kojima bi se odredio SMJER PUTOVANJA LJUDSKE VRSTE. Za razliku od Nietzscheove osude institucija kao nečega nesposobnog za promjenu, naše je vrijeme svjedočilo žustroj i spretnoj reakciji škola na situaciju s pandemijom u vidu prelaska nastavnog procesa u online okruženje, što je svakako rezultat mogućnosti koje nam omogućuje suvremena tehnologija, ali i spremnosti učitelja da u kriznoj situaciji usvoje nove vještine i omoguće nastavak funkcioniranja obrazovnog procesa. Ipak, u određenom smislu ne možemo se oteti dojmu da institucije nisu spremne na promjenu, odnosno da je sustav u određenim segmentima spor i okoštalo. Primjerice, unatoč preporukama hrvatskog Nacionalnog kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017:14) o individualizaciji učenja, odnosno tezi da se „svim učenicima nastoji omogućiti da u što većoj mjeri ostvare željene ishode učenja, što znači da POUČAVANJE mora biti PRILAGODLJIVO, UVAŽAVATI I PRIHVATITI različite okolnosti, iskustva i mogućnosti učenika“, sve ono čime se mjeri uspješnost obrazovanja i osigurava prohodnost na veće stupnjeve obrazovanja pripada u sferu standardiziranoga testiranja (matura, PISA testovi, najava uvođenja 'male mature'), a ocjena je već općeprihvaćen i neupitan način provjeravanja nečijeg znanja. Je li takav pristup doveo do JAČANJA obrazovanja ili do Nietzscheovog 'UMANJENJA i SLABLJENJA obrazovanja'? Metafora JAKOGA obrazovnog sustava podrazumijeva metaforu PROIZVODNJEVRISNIH POJEDINACA, no postavlja se pitanje odnosa između pojedinaca i države – jesu li vrsni pojedinci inspiracija za državu i NOSITELJI njenih potencijala ili su, kao što Nietzsche ističe MATERIJAL KOJI TREBA FORMATIRATI KAKO BI BIO KORISTAN DRŽAVI. Najava kurikulumske reforme Borisa Jokića u Hrvatskoj često je sadržavala sintagmu o obrazovanju učenika za buduće poslove koji još ni ne postoje, a takav poduzetnički pogled na razvoj jednog bića bliži je ovoj drugoj metafori.

4. Širenje obrazovanja – 'raštimanje' izvrsnosti obrazovnog stroja

Nietzsche se u svoje vrijeme borio da vrijednosti koje definiraju budu klasične (Homer, Beethoven, Wagner, a ne novinarstvo, petparački romani i šund glazba). On je bio filolog i zalagao se za zadržavanje specifičnosti pojedinih kultura, a protiv „kozmpolitskog agregata“. Zapanjujuće, Nietzsche je – u jednoj od svojih klasičnih inverzija – bio ne za unapređivanje, nego unazađivanje obrazovanja, a poradi njegova opstanka. Smatrao je da je evidentno da su najveći protivnici istinskog obrazovanja upravo oni koji najglasnije viču o potrebi za njime, te se zalagao za manji broj vrhunski organiziranih ustanova, nasuprot uprosječivanju. Ustanove koje rade „za masu“ iako naizgled povećavaju pismenost, zapravo sijeku granu na kojoj sjede veličine poput Shakespearea ili Horacija – nećemo polemizirati s njegovim idejama, nego samo iznijeti neke zanimljive aspekte, jer je očito da se problem obrazovanja, ne samo u smislu „problema“, nego nečega kroz što se čovjek razvija, nalazi s modernim čovjekom već od konca devetnaestog stoljeća, paralelno sa spomenutim političkim mijenama. Nietzsche je svakako htio reći jedno: učitelji moraju davati sve od sebe i učenicima prenositi svoje najbolje znanje, a ne se s njima „harmonizirati“ ili usklađivati. U današnje bismo vrijeme mogli reći slično: PRIJENOS NAJBOLJEG ZNANJA podrazumijeva POSJEDOVANJE NAJBOLJEG ZNANJA i POSJEDOVANJA VJEŠTINA ZA PRIJENOS istoga. Pokušamo li se prisjetiti učitelja ili učiteljice koje rese upravo ove odlike, shvatit ćemo da smo ih upoznali tek nekoliko u životu. Unatoč visoko organiziranom sustavu obrazovanja nastavničkoga kadra i nemalim ulaganjima u promjene u obrazovanju (barem u idejnom, papirnatom smislu), on i dalje nije vrhunski organiziran, tj. on je STROJ u koji se ulaže radi UNAPREĐIVANJA i BOLJEG FUNKCIONIRANJA, no u PROIZVODNOM smislu ne zadovoljava kriterij izvrsnosti. Moglo bi se reći da školovan čovjek nije nužno i obrazovan čovjek, odnosno odnjegovan tako da volja za znanjem (iz bilo kojeg područja) i samospoznajom (koja je fenomen važan kako za rad na sebi tako i za rad s drugima) budu u prvom planu u odnosu na karijeru i identitet koji im osigurava određeni položaj u društvu. Nietzsche je mislio da i barbarstvo može biti elegantno, i da se do elegantnog barbarstva danas dolazi upravo neadekvatnim obrazovanjem.

5. Obrazovanje – otkrivanje duha u samome sebi i oblik življenja

Ovaj je zahtjev velik, a *Rüdiger Safranski* (2021: 123) piše: „Za Nietzschea je Sokrat predak zapadnjačke karijere znanja i volje za znanjem. Taj Sokrat utjelovljuje načelo znanja i istine usmjereno protiv tragike. Ono je upereno protiv tragike jer postavlja zahtjev: *ne samo spoznati bitak, nego čak i korigirati*.“ I onda nekoliko redaka dalje: „Kad Nietzsche govori o univerzalnoj ljekovitoj moći znanja, tada se to u prvom redu odnosi na duh koji ima udjela u svemu, što posebice zorno dolazi do izražaja u odnosu Platonova Sokrata spram smrti. Spoznati, to nam demonstrira Sokrat, znači **BITI DIO DUHA KOJI NADILAZI EMPIRIJSKO JA**. Oduvijek smo već prožeti tim duhom, ali presudno je **OTKRITI GA U SEBI SAMOME** i **PREPUSTITI MU VLAST NAD VLASTITIM VOĐENJEM ŽIVOTA** sve do smrti.“ (*Safranski*, 2021: 123-124) Sličnog je mišljenja i Karl Jaspers:

„Obrazovanje je *oblik življenja*; kraljeznica mu je disciplina kao *umijeće mišljenja*, a prostor sređeno *znanje*. (...) Obrazovanje je na Zapadu za šire slojeve, na odstojanju od mase, do danas uspelo jedino putem humanizma, dok su pojedincima i drugi putovi bili mogući. Tko je u mladosti učio grčki i latinski i čitao antičke pjesnike, filozofe, povjesničare, tko je u se primao matematiku, upoznao Bibliju i malobrojne velike pjesnike iz vlastita naroda, taj je ispunjen jednim svijetom koji mu u svojoj neizmjerne pokretljivosti i otvorenosti daje sadržaj, koji se ne da izgubiti i omogućuje mu dostupnost svega ostalog. (...) Nije specifična darovitost za jezike ili za matematičko mišljenje ili za realije ono što odlučuje, nego je to pripravnost čovjeka da bude duhovno dirnut. Humanistički je odgoj uvijek odgoj pojedinca koji svojim bitkom u postanju s odgojem probire sam sebe. (...) Antika je faktički udarila temelje za to što mi na Zapadu kao ljudi možemo biti. U Grčkoj je zamisao o obrazovanju prvi put ostvarena i shvaćena onako kako od tada i važi za svakoga tko je razumije. Svaki veliki uzlet ljudskog bitka na Zapadu se odigrao zahvaljujući nekom novom dodiru i raspravi s antikom. Ondje gdje bi bila zaboravljena, nastupalo je barbarstvo. (...) Premda stalno izložen mijenama, naš je temelj antičko doba, a tek u drugom redu i bez autonomne obrazovne moći to je prošlost vlastita naroda. Volja masa danas to obrazovanje u najboljem slučaju tek dopušta. Broj ljudi, kojima ono nešto znači, sve je manji. (...) U opstanku masovnog poretka obrazovanje svih približava se zahtjevima prosječna čovjeka. (...) Čovjek mase ima malo vremena, ne živi život iz neke cjeline, više ne želi pripremu i naprezanje bez neke konkretne svrhe kojom bi ih pretvorio u korist; on ne želi čekati i dopustiti dozrijevanje; sve odmah mora biti trenutnim zadovoljenjem; duhovno je postalo trenutnom zabavom. (...) Od sada obrazovanje znači nešto što *nikad ne poprima oblik*, nego u iznimnom *intenzitetu želi izaći iz praznine*, u koju se stalno *iznova upada*.“ (*Jaspers*, 1998: 121)

Jaspers je blizak Nietzscheu po ovim svojim na prvi pogled elitističkim pogledima na obrazovanje, no uočimo li metaforu o obrazovanju kao **OBLIKU ŽIVLJENJA**, shvaćamo da se zalažu za pounutranjenje **POTREBE** za obrazovanjem kroz izlaganje znanju koje će potaknuti duh i misao na daljnja traženja i obogaćivanja. Drugim riječima, obrazovanje kao isključivo materijalistički **PRIJENOS ZNANJA I IDEJA** neće imati uspjeha i bit će kontraproduktivno, a obrazovanje koje shvaćamo kroz metaforu **HRANE ZA DUH I MISAO** je održivo znanje, *perpetuum mobile* iz naslova članka, koji vodi do želje za konstantnim samoobrazovanjem. Jaspers je problematičnim shvaćao upravo ono što je danas standard: novina, koja je u naše vrijeme glavni pokretač svega, i starina, koju opisujemo podcjenjujućim kvalifikativima (*Jaspers*, 1998: 123). Kasnije u tekstu ide još i dalje, pa u maniri egzistencijalističke filozofije opisuje kako danas više nije moguće voljeti, nego samo koristiti, a ljude se cijeni kao interesantne, dakle kao podražaje, a ne kao subjekte. „*Obrazovanim* slovi onaj koji je za sve to sposoban, koji djeluje novim, inteligentnim i interesantnim. Polje tog obrazovanja jest diskusija, koja je danas postala masovnom pojavom“ (*Jaspers*, 1998:1 24).

6. Obrazovanje – samodostatno uobličenje pojedinca ili sluga vladajućem 'gospodaru'

Jaspers zvuči pesimistično, kao i Nietzsche, a pogledamo li što o temi obrazovanja piše *Max Scheler* (1996: 63), onda kao da je perspektiva umalo pa još i uža: „Nikada i ni u koje vrijeme meni poznate povijesti nije bilo nužnije, nikada teže pravo obrazovanje vodećih elita!“ Scheler piše o obrazovanju kao o prašumi u kojoj se izgubilo jedinstvo nacionalnog obrazovanja. Opisujući duhovnu situaciju svoga vremena, sa zabrinutošću piše o razlikama i identičnostima u pristupima obrazovanju dvaju velikih zemalja, SAD-a i SSSR-a, razlikama koje su u suštinskom smislu sličnosti: jedni u ime ideologije zabranjuju sve gdje se spominje „bog“, drugi u ime vjerskog fundamentalizma priječe put u obrazovanje svemu descendentskom (lamarskizam, darvinizam, vitalizam). Opisujući Španjolsku piše: „Sveučilište u najtežoj borbi za opstanak s nadutim klerikalizmom“ (*Scheler*, 1996: 65). Zanimljiv je

njegov prikaz stanja u Njemačkoj, gdje odjednom dolazi do paradoksalnog osnaživanja veza sveučilišta s crkvom, što za posljedicu ima priklanjanje kleru, a ne mišljenju: „Sve trči i juri onamo – ne da bi potražili obrazovanje za svoju dušu, *ono* obrazovanje koje odgovara vlastitoj individualnoj osebnosti i bitnom određenju i objektivnoj kulturi znanja vremena, nego da bi potražili nešto posve drugo: gospodara koji zapovijeda što se ima misliti, činiti, kako se ima živjeti.“ Ponajviše ga brine što su vođe postali puki gurnuti eksponenti čas pučkih, čas crkvenih, čas komunističkih vladajućih nagona, pa piše:

„Demokracija može danas od diktature spasiti samu sebe, a ujedno i obrazovna i znanstvena dobra još samo na *jedan* način: time da samu sebe ograniči, da *služi* duhu i obrazovanju, a ne da njima hoće zavladati. Inače bi preostalo samo još jedno: prosvijećena despotska diktatura, koja se ne obazire na obrazovanje neprijateljske mase i njihova vodstva, nego njima vlada uz pomoć biča, sablje i kolača. (...) Istaknuo sam u svojoj, spočetka već citiranoj sociologiji znanja, kako se teorijska i sociološka struktura znanja našeg društva sve više približava onoj aleksandrinsko-helenističkog doba. Ondje kao i ovdje, vazda novi savezi, krugovi, sekte grubo mistične, praznovjerne vrste, sumnjivi izbavitelji koji se razumiju u masovnu sugestiju, k tome kao pandan jedan bezidejni stručni pozitivizam (aleksandrizam) sve više potiskuje jedinstvo i plemenitu zaokruženost grčkog i rimskog obrazovanja.“ (Scheler, 1996: 66-67)

Nakon toga Scheler (1996: 68) formulira tri pitanja, koja se odnose podjednako, kako piše, i na one koji se žele sami obrazovati, kao i na one koji žele obrazovati druge. Ova tri pitanja su: 1. što je uopće bit obrazovanja? 2. kako nastaje obrazovanje? 3. kakve vrste i oblici znanja uvjetuju i određuju proces kojim od čovjeka nastaje „obrazovano“ biće? Obrazovanje je za Schelera prije svega kategorija bitka, ne znanja i doživljavanja, on ovu misao metaforizira opisivanjem kompletnog UOBLIČENJA, DOŽIVLJAVANJA i DRŽANJAČOVJEKOVA, u smislu njegove žive cjeline. To su, piše: ODVIJANJA, PROCESI, AKTI. Kompletni UNIVERZUM – evo još jedne metafore – sažimljen je i sažet U JEDNOM ČOVJEKU: to je SVIJET OBRAZOVANJA. Metafora svijeta draga je Scheleru, svijeta i kao mikrokozmosa, kao čovjekova svijeta, i kao makrokozmosa, dakle svijeta kao cjeline. On na čovjeka gleda kao na stvorenje koje je kao fizičko i kao psihičko i kao noetičko biće slučaj primjene svih „oblika zakona koje poznajemo: mehaničkih, fizikalnih, kemijskih, biologijskih, psihologijskih a i noetičkih, od kojih posljednji izražavaju bit umnoga bića uopće, dakle i božanskoga, ako takav postoji“ (Scheler, 1996: 69). Scheler citira Aristotelovu rečenicu: „Ljudska je duša u stanovitom smislu – sve“ i onda oko nje objašnjava svoju ideju o obrazovanju, o onome što bi ono trebalo biti. Težiti za obrazovanjem znači „ljubeći(m) žarom tražiti oničko uzimanje i imanje udjela u svemu što je svjetski bitno u prirodi i historiji, a ne samo slučajni tubitak i takobitak – znači s Goetheovim Faustom htjeli biti mikrokozmosom“ (Scheler, 1996: 69). To bi dakle značilo neutaživo žeđati „za najtješnim sjedinjenjem i simpatijom sa svjetskim bitnostima svake vrste, koja je nekoć svekolikoj 'philosophia' zauvijek dala ime ljubavi prema bitnome“ (ibid). Scheler je smatrao da se ljudi koji se posve oslanjaju na egzaktne znanosti trebaju odreći obrazovanja, posve ga odbaciti: „Tko posjeduje samo ovo shvaćanje biti čovjeka što nam ga je neupitno približila *jedino* prirodna znanost, tko na ono što tradicionalni jezik Europe još od Grka naziva 'duhom', 'umom' gleda samo kao na komplicirani sporedni rezultat dvostranog životnog procesa – taj neka bude također tako konzekventan i neka se *odrekne* ideje i vrijednosti 'obrazovanja'“ (Scheler, 1996: 73). Ovdje nas se poziva da budemo svjesni – skupa s Kantom, na kojeg se Scheler poziva – da smo stanovnici dvaju svjetova i da ovaj SVIJETKOJI NASTAJE (ili može nastajati) PRAVILNIM OBRAZOVANJEM nije ovdje samo u smislu one svrhovitosti o kojoj nam govore države i poduzetništva, nego da je on SAMODOSTATAN ili, Schelerovim riječima, „samovrijedan“. Scheler niže metafore i pregnantne slike, uspoređujući um sa SVJETLOŠĆU, BEZINTERESNOM LJUBAVLJU, ŽEĐU, SNAGOM, PORIVOM i fiksira ga u temelj distinkcije između njega i ostalih životinja, nazivajući ga BOLESNOM ŽIVOTINJOM koja je, kao posve nepripremljena za preživljavanje na zemlji, bila PRINUĐENA SMISLITI NAČINE VLASTITA OPSTANKA, suprotstavljajući se zakonima kojih je dio. Mario Kopic (2013: 185) u svojoj knjizi „Otkucaji drugoga“ citira Philippea Meirieu, koji kaže: „Odgoj je ono suprotno totalitarizmu.“

Ukoliko ove metafore sagledamo u kontekstu značenja obrazovanja za današnjeg čovjeka, složiti ćemo se da je pitanje obrazovanja ujedno i pitanje samoodgoja, te da je razvoj noetičke spoznaje odnosno samosvijesti jednako važan dio obrazovanja kao i povećavanje činjeničnih znanja, odnosno da metafora OBRAZOVANJA KAO PRIJENOSA ZNANJA nije dostatna za shvaćanje važnosti obrazovanja za čovjeka. Umjesto toga, pogled na obrazovanje kao na SADNJU KLICA IZ KOJIH ĆE NJEGOM I

HRANJENJEM, KAKO IZ VANJSKIH TAKO I IZ UNUTARNJIH IZVORA, STASATI NOVI ŽIVOT, dovodi do promjene paradigme, ali i obrazovne svakodnevice – ulazak u razred pretvara se u BRIGU ZA SVAKI POJEDINI NUTARNJI PLOD.

7. Obrazovanje – građenje utvrde u učenikovu srcu

Antoine de Saint-Exupéry, poznatiji javnosti kroz djelo „Mali princ“, autor je i djela „Utvrd“ (2017) u kojem je obradio problem o kojemu je ovdje riječ – kako od obrazovanja, kod kojeg je naglasak na kondicioniranju u koje je uključen i vanjski faktor, doći do samoodgoja, krune obrazovanja. Knjiga je to koja je nastajala poput *Andrićevih* „Znakova pored puta“ (2014), autor je u bilježnicu godinama unosio svoje misli i sav materijal duplo je deblji od objavljenog, a samo djelo zbunjujuće je sadržajem jer kao da se radi o uputama za preživljavanje u smislu nekog vrlo zatvorenog sustava koji u sebe ne pripušta nikakvu novinu. No vrlo brzo čitatelj se nađe u knjizi (i mislima) koje pozivaju na budnu otvorenost, na ono što je *Sloterdijk* u „Svoj život promijeniti moraš“ (2015) okarakterizirao kao podizanje života na viši stupanj baznog logora. Već je *Kant* (1803) u svom spisu „O pedagogiji“ istakao nešto što slično *Exupéryevu* nastojanju u „Utvrdi“: čovjek može biti ili samo dresiran, obučan, mehanički naučen ili zbilja prosvijećen. Prema *Kantu*, pravi odgoj sastoji se od slijedećih stupnjeva: DISCIPLINIRANJE, KULTIVIRANJE, CIVILIZIRANJE i MORALIZIRANJE. *Exupéry* gotovo pa doslovce slijedi ovaj obrazac. Glavni lik romana je apsolutni kralj, filozof i zakonodavac koji putem parabola nastoji odgojiti svoj narod u smislu da je čovjekov smišljeno vođeni život jedini način očuvanja civilizacije, da su svi drugi – tehnički, državni, itd. – neminovno osuđeni na propast. Djelo započinje stavljanjem samilosti u prvi plan. Narator promatrajući zbivanja u svom narodu -a radi se o fiktivnom pustinjском narodu – odlučuje izgraditi utvrdu u čovjekovu srcu: „Utvrd, ja ću te izgraditi u čovjekovu srcu“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 15). Čovjek mu je sličan utvrdi: „Jer prikazalo mi se da je čovjek sličan utvrdi. Ruši zidove da si osigura slobodu, no on je samo srušena utvrda, otvorena prema zvijezdama“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 14). Metafora UTVRDE jedna je od najstarijih, poglavito od stoičke filozofije, o čemu je pisao *Hadot* (2016: 129) u djelu „Unutarnja tvrđava“, gdje je tvrđava ili utvrda prikazana kroz upravljačko načelo koje bi imalo biti „unutarnjom tvrđavom“. Druga velika metafora u djelu „Utvrd“ je ideja STANOVANJA (*Saint-Exupéry*, 2017: 16), koju nadopunjuje metaforom PODIZANJA BRANE – dakle ponovno utvrđivanja u odnosu na sve što se oko čovjeka događa. Naredna velika metafora je ona LAĐE (*Saint-Exupéry*, 2017: 23), plovila koje od najstarijih književnih dana (Noina arka, npr.) ima snažnu metaforičnost koja označava osiguranu plovidbu izabranih, spremnih na rizični život vlastitog odabira. Nasuprot koncentriranim nastojanjima u „Utvrdi“ se pojavljuje slika uzaludnih napora kroz metaforu PJEŠČANIK (*Saint-Exupéry*, 2017: 27), koji simbolizira sve ono što nije trajno. Njemu kontrapunktira metaforu ŠKRINJE (*Saint-Exupéry*, 2017: 27) u koju valja pohraniti sve vrijedno čuvanja, da se ne ospe poput pješčanika. HRAMNAPLANINI metaforizira ukupnost čovjekovih djela (*Saint-Exupéry*, 2017: 32), no ideja pješčanika sada je nadopunjena slikom sveopćeg propadanja. Kao najveći neprijatelj pojavljuje se metafora PUSTINJSKOGPIJESKA (*Saint-Exupéry*, 2017: 32), svegutajućeg, sveprekrivajućeg. Metafore SUŠNICE, ŽITNICE prirodno se nadovezuju na kraljev pokušaj prenošenja znanja na narod. Što se tiče naslova djela, po „Rječniku simbola“ (*Chevalier i Gheerbrant*, 1987: 733), utvrda je odvajkada metafora za ČOVJEKOVO UNUTARNJE SKLONIŠTE, PEĆINE SRCA i „povlaštenog MJESTA KOMUNIKACIJE IZMEĐU DUŠE I BOŽANSTVA ILI APSOLUTNOG“. Autori navode psalme 46, 59 i 60, kao i *Teofila Filadelfijskog*: „Potrudite se ući u najunutarnjiji zamak duše, u kuću *Kristovu*“ (ibid). Navode i *Meistera Eckharta* koji je zapisao: „Postoji li u duši tvrđava u koju čak ni pogled Boga u tri osobe ne može prodrijeti, jer to je mjesto čistog *Jedinstva*“ (ibid). Jednako tako, u istoj knjizi, „Rječniku simbola“, česta metafora ŽITNICE, a u skladu s tumačenjem koje su dali autori, metaforizira EPOPCIJU ili KONTEMPLACIJU, UPUĆENOST U TAJNE ŽIVOTA (*Chevalier i Gheerbrant*, 1987: 823). Metafore DIJAMANTA i BISERA predstavljaju ZNANJE (*Saint-Exupéry*, 2017: 50), a koje, ako nitko do njih ne drži, kao što su *Nietzsche*, *Jaspers* i *Scheler* mislili da je stvar s obrazovanjem, nisu vrjedniji od – opet metafora – BRUŠENA STAKLA. Banalnost *Exupéry* suprotstavlja djelima koja su posljedica svjesnog odabira, duge fermentacije, uloženog napora. Na momente gotovo da asocira na *Foucaulta* (2017) iz svoje zadnje faze, serije predavanja objavljenih pod naslovom „Hermeneutika subjekta“, gdje je staranje o sebi jedan od glavnih provodnih motiva djela. Čovjek se mora SAMOOBLIKOVATI. Metafora PLIJESNI (*Saint-Exupéry*, 2017: 60) predstavlja proširenje izražajne palete kod opisa opasnosti koje lebde oko čovjeka. „VJETAR OD RIJEČI“ metafora je ispraznosti (*Saint-Exupéry*, 2017: 65), koja se nadovezuje na

prethodno upozorenje o plijesni. Metafora „GOSPODNJEG OGRTAČA“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 65) govori sve sama za sebe: vladar je čovjek okrenut, uz grubu zbilju, i prema njenoj metafizičkoj nadogradnji, oslanja se na sile koje nadrastaju čovjeka. Ogrtač je od davnina metafora za kraljevske attribute i simbolizira PREOBRAZBE (*Chevalier i Gheerbrant*, 1987: 450) – a upravo preobrazba jedna je od temeljnih slika „Utvrdē“. VJETROVI su metafora ŽIVOTNIH MIJENA i NAJTEŽIH ISKUŠENJA, no i OTVARANJA NOVIH MOGUĆNOSTI. Exupéry se postavlja kao protivnik logici – logika bi ovdje bila metafora tehnokratiziranog društva u kojemu je pojedinac posve funkcionaliziran, pa kaže: „Jer sam još jedanput poučen da logika ubija život. I da sama po sebi ne sadrži ništa...“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 84). Ulančava tri metafore, DRVA, GRANE i GNIJEZDA, u nastojanju što točnijeg prikazivanja slike povezanosti koju ima na umu kada je posrijedi odgoj i obrazovanje pojedinca (*Saint-Exupéry*, 2017: 85). „Osobno sam se udubio u veliko čudo preobrazbe i promjene sebe samoga“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 90). Kao što je već spomenuto, Exupéry kroz cijelo djelo konstantno provlači metaforu LAĐE. Po „Rječniku simbola“ lađa „stvara predodžbu napora i izdržljivosti što ih iziskuje plovidba“, a blizak je „simbolizmu POSUDE KAO SPREMNICI“ (*Chevalier i Gheerbrant*, 1987: 341-342), i što je najvažnije kada je „Utvrdā“ u pitanju: „Taj prostor ne bi trebalo zamišljati kao golemu prazninu, nego kao MJESTO GDJE TEČE ŽIVOT, ONAJ ŠTO DOLAZI IZ VISINA, DUHOVNI ŽIVOT“ (*Chevalier i Gheerbrant*, 1987: 342). Exupéry kritizira čovjeka: „Tako mi se pokazalo da čovjek uopće nije vrijedan pažnje, ne samo zato što uopće nije bio sposoban za žrtvu, za opiranje kušnjama i prihvaćanje smrti – jer tada više nema oblika – nego i zato što se, utopljen u masu i upravljao masom, podčinjavao njezinim zakonima“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 99). Ne bi li ove retke mogli potpisati svi gorespomenuti autori, u svojoj kritici lijenosti sustava koji gramzljivo i inercijski, ne htijući se mijenjati, za sebe traži sve, ne dajući za uzvrat ništa osim one Krležine topline štale? (*Krleža*, 1980: 22) Čovjek koji RADI NA SEBI putem samoobrazovanja i obrazuje druge uspoređen je s DJETETOM S LOPATICOM I KANTICOM i koji se smješta u podnožje Atlasa, htijući ga premjestiti na drugo mjesto (*Saint-Exupéry*, 2017: 99). U okviru svojih velikih konstrukcija, Exupéry piše i o prijateljstvu, za koje kaže: „A prijateljstvo je uzvraćeno poštovanjem.“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 139) Kritizira deformiranost odnosa među ljudima: „Dok ti onoga koga voliš ili koji te voli odmah pretvaraš u roba, i ako ne preuzme teret tvoga ropstva, ti ga osuđuješ“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 140). Kada piše o STVARANJU ZALIHA, Exupéry ovu metaforu koristi ne bi li ukorio ljudsku potrebu za UŠTEĐIVANJEM, SUZDRŽAVANJEM, UKOČENOŠĆU, umjesto DAVANJA, kao metafore OTVORENOSTI I RAZVOJA. „Jer kada je riječ o pobudama srca, uopće nema robe koja se daje uštedjeti. Jer davanje je prebacivanje mosta preko ponora tvoje samoće“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 140). Velika je povezanost „Utvrdē“ s djelima poput „Tako je govorio Zaratustra“ Friedricha Nietzschea (1983) ili „Prorok“ Kahlila Gibrana (2022). Evo jednog citata iz Nietzscheova „Zarastre“, koji bi bez poteškoća mogao stajati i u „Utvrdi“, a primjera ima mnogo: „A ovu mi je tajnu rekao sam život: 'Vidi', reče, ja uvijek sam sebe moram prevladati“ (*Nietzsche*, 1983: 105). TAŠTINU Exupéry tretira ne kao manu, nego kao BOLEST: „A ona koju sam vidio kako se uzbuđuje zbog mnijenja gomile, i da kvari svoj hod i glas zato što je postala predstava, i izvlačila je iznimna zadovoljstva iz izgovorenih riječi na svoj račun, ona čiji se obraz žario vatrom zato što su je gledali, nisam u njoj vidio glupost, nego bolest. Jer kako iz drugoga izvlačiti zadovoljstvo, ako ne ljubavlju i darivanjem drugomu? Pa ipak, zadovoljstvo koje ona izvlači iz svoje taštine čini joj se toplijim od onoga koje izvlači iz dobara, jer bi taj užitak platila na štetu ostalih zadovoljstava. Mršavo i nesretno veselje, kao od kakva gubitka. Poput onoga koji se, kad ga što zasvrbi, počese, i od toga ga obuzme milina. MILOVANJE, naprotiv, ZAKLON je i BORAVIŠTE“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 154). STRUKTURA je kod Exupérya metafora APSOLUTA, (*Saint-Exupéry*, 2017: 159), a ništa nema smisla samo po sebi, nego tek kao dio ove veće cjeline. Mikrokozmos i makrokozmos kod njega su u najtješnjoj suradnji i nadopuni. Razboriti ljudi, skloni silogizmima metafora su pogrešnog puta jer „će njihovim silogizmima netko spretniji suprotstaviti bolje argumente kojima će oni, nakon što i sami razmisle, suprotstaviti još bolje argumente“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 167). Što je činiti? Po mišljenju autora „Utvrdē“ ljudi moraju GLEDATI SRCEM, „bogatstvom srca“, što je metafora za UCJELOVLJENOST LJUDSKOG BIĆA o kojemu je kao cilju obrazovanja pisao Max Scheler, a donekle i Karl Jaspers, kao što je gore navedeno. Exupéry je očiti protivnik carevanja pozitivne znanosti i uzroka i posljedice kao stvari bez koje se ne može ništa objasniti: „No u životu postoji organizam koji napreduje. Jedan organizam, a ne jedan niz uzroka i posljedica...“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 167), što također podsjeća na Schelerovo distanciranje i strogi zahtjev za odricanjem od obrazovanja svih onih koji na duh gledaju kao na sekundarnu posljedicu uzastopnih materijalnih procesa. On je pisac kod kojeg sve pršti od slika, metafora, usporedbi i

prenesenih značenja: „No ako vas sabirem da vas sve zajedno podčinim veliku vrču što sam ga izgradio u srcu gradova kako bi bili u žitnici tišine hrama, onda je dobro da hram u svom uznesenju iz vas izvuče nešto da biste ga mogli voljeti“ (*Saint-Exupéry*, 2017: 185). PLOVIDBA je kod njega metafora prelijevajućih značenja, čas je to UNUTARNJE PUTOVANJE, čas IZGRADNJA VLASTITA BIĆA, čas POSAO KOJI SE MORA OBAVLJATI VANI, među drugima, u zajednici, koja cijela mora biti usmjerena prema boljoj budućnosti. Ideje prevladavanja kod njega su konstantno u prvom planu, čovjek je biće koje je dužno razvijati se ili propada. Njegov je život dobra potvrda ovog stava, on je živio što je pisao, i kada se mogao povući, jer je već otišao u mirovinu, on se nastavlja boriti protiv nacista u Drugom svjetskom ratu, te nestaje, odnosno pogiba. Exupéry pripada danas već gotovo posve izumrloj vrsti intelektualca, čovjeka ne-kabinetaša, osobe koja smatra da je čovjek sam svoja najbolja metafora, da je njegov život ono iz čega se može izvlačiti drugi korijen njegove etičnosti – a on je to svojim angažmanom dokazao.

8. Promjena obrazovne paradigme – promjena metafora obrazovnih radnika

Kako se metafore iz „Utvrde“ mogu primijeniti na područje obrazovanja danas? Prije svega, a u okviru promatranja odgojno-obrazovnih područja kurikulumu i međupredmetnih tema možemo uočiti distinkciju između OBUČAVANJA i PROSVJEĆIVANJA, ali i njihovu međusobnu ovisnost. Za primjer uzmimo prijedlog hrvatskog Nacionalnog kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (*MZO*, 2017: 24-25). Naime, sedam je odgojno-obrazovnih područja istaknutih u kurikulumu: jezično-komunikacijsko, matematičko, prirodoslovno, tehničko i informatičko, društveno-humanističko, umjetničko, tjelesno i zdravstveno. Kao ravnopravan dio obrazovanja osnovnoškolaca uključene su i međupredmetne teme, odnosno one teme koje trebaju biti zastupljene kao integralni dio svih odgojno-obrazovnih područja, a to su: osobni i socijalni razvoj, zdravlje, održivi razvoj, učiti kako učiti, poduzetništvo, uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te građanski odgoj i obrazovanje. Konceptualizacija obrazovanja kao obučavanja za određeni posao moguća je i bez ideje o prosvijećenosti, no u tom bismo se slučaju mogli pozvati na već spomenuto Nietzscheovo 'elegantno barbarstvo', jer ne biti barbarin u današnjem svijetu podrazumijeva i razvoj i oblikovanje karaktera, Schelerova 'duha' ili Exupéryjeve utvrde unutar koje je čovjek sačuvan od plijesni i vjetrova, te vanjske okolnosti ne mogu narušiti njegov 'napredujući organizam'. U praksi bi to značilo da je zadatak učitelja i obući i stvoriti uvjete za GRADNJU UTVRDE kod svakog pojedinca. Ovo drugo nije jasno determinirano kurikulumom i ujedno je i najteži dio učiteljskoga posla, a upravo je to ključ promjene paradigme u obrazovanju. Vratimo se u nedavnu stvarnost i pohvalu učiteljima koji su brzo i efikasno 'migrirali' skupa s učenicima u online okruženje. Ovaj put dodat ćemo i to da su se poneki učitelji zaista potrudili da djeca nastave vjerovati u smisao obrazovanja, osjete želju za radom, pomogli im da premoste bezkontaktnu zbilju kontaktom s učiteljem i drugom djecom virtualnim putem. Dobar učitelj djeluje na svoje učenike podjednako u svim uvjetima – sa i bez upotrebe tehnologije, uz detaljan ili općeniti kurikulum, kvalitetne ili manje kvalitetne udžbenike. Drugim riječima, online okruženje, ili bilo koja krizna situacija s početka članka, nije nešto što uvelike mijenja obrazovnu paradigmu. Mijenjaju ju ili stvaraju metafore kroz koje pojedinci koje društvo plaća za obrazovanje mladih naraštaja povlače svoje svakodnevne poteze. Zbog toga je Exupéryjeva metaforika moćan alat za promjenu cjelokupne svijesti u ulozi učitelja (kralja) u društvu: njegova je zadaća izgraditi UTVRDU u učenikovu srcu, sigurnu za STANOVANJE, spremnu za PODIZANJE POTREBNIH BRANA, pomoći mu sagraditi LAĐU ZA DUGU PLOVIDBU, poklanjati mu BISERE koje će spremati u ŠKRINJU vlastite vrijednosti i snage. Umjesto TAŠTINE razvijati želju za MILOVANJEM, a umjesto ŠTEDNJE i UKOČENOSTI vježbati OTVORENOST i DAVANJE. Svaki opis voljenog učitelja, bilo iz našeg sjećanja ili nekog književnog djela, sagrađen je, između ostaloga, i od ovih ili sličnih metafora. U tom je smislu promjena paradigme povratak neprežaljenoj tradiciji gledanja na učiteljsku profesiju kao na jednu od najplemenitijih profesija uopće.

9. Zaključak

Unatoč brojnim vanjskim utjecajima koji ostavljaju privid promjena u obrazovnom sustavu, pogled u prošlost ili pogled u književnost pokazuju nam da se u posljednjih nekoliko stoljeća problemi obrazovanja predočeni kroz metafore ne mijenjaju. Širenje obrazovanja dovodi do njegovog umanjivanja, odnosno izostanka vrhunskih rezultata, a učenike se tretira kao materijal za oblikovanje prema potrebama vremena i sustava. Obrazovanje ne smije biti okoštalo i nepropusno za promjene, no

treba biti jako i sposobno iznjedriti vrhunske pojedince. Obrazovanje usmjereno na pojedinca treba mu pružiti mogućnost otkrivanja svojih nutarnjih vrednota, a ono dovodi do načina življenja u kojem pojedinac utvrđuje svoju cjelovitost. Pravo obrazovanje služi čovjeku i nije alat kojim bi se od čovjeka napravilo slugu. Učitelj, kao reprezent obrazovnih nastojanja sustava, može birati svoj pristup obrazovanju – hoće li ono biti obučavanje ili obučavanje i prosvjeđivanje istovremeno. Svaki kotačić u stroju obrazovanja koji se oslanja isključivo na obučavanje i ne obraća pažnju na duh, ontičko uzimanje, bitnosti, doprinosi kvarenju sustava. Jer obrazovni sustav, koliko god se u formalnom smislu oslanjao na suvremene teorijske doprinose i bio u svojoj biti moderan i naklonjen razvoju pojedinca, funkcionira ili provodi svoju politiku pomoću pojedinaca 'na terenu'. U onoj mjeri u kojoj su pojedinci spremni vidjeti svoj posao kao građenje, pružanje sigurnosnih mreža, hranjenje pojedinačnih interesa i općenito, spremnost na davanje, utoliko će sustav biti i jači i spremniji na prihvatanje različitih vrsta promjena. Obrazovanje je, čak i kada svi sudionici obrazovnog procesa nisu na visini svog zadatka, nezaustavljiv fenomen, zbog čovjekove prirode i prirode njegovih odnosa s drugim ljudima. Ipak, kako bi ovaj perpetuum mobile osigurao samodostatnost svakom pojedincu, jedina promjena koja će sigurno biti njemu na korist bit će promjena u individualnom pristupu i viđenju obrazovanja svakog pojedinog učitelja.

LITERATURA

- Andrić, Ivo (2014). *Znakovi pored puta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain (1987). *Rječnik simbola*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Diesterweg, Adolph (2022). <https://podarilove.ru/hr/vyrazhenie-ob-ucbebe-citaty-pro-ucbebu/>; pristupljeno [24. 08. 2022]
- Foucault, Michel (2017). *Hermeneutika subjekta*. Zagreb: Sandorf.
- Gibran, Kahlil (2022). *Prorok*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Hadot, Pierre (2016). *Unutarnja tvrđava*. Zagreb: Sandorf.
- Jaspers, Karl (1998). *Duhovna situacija vremena*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Johnson, Mark (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kant, Immanuel (1803). *Über Pädagogik*. Königsberg: D. Friedrich Theodor Rink.
- Kopić, Mario (2013). *Otkucaji drugoga*. Beograd: Službeni glasnik.
- Krleža, Miroslav. (1980). *Na rubu pameti*. Sarajevo: Oslobođenje.
- Lakoff, George (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lever, Paul (2018). *Kako Berlin vlada Europom*. Zagreb: Profil.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2017). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, prijedlog nakon javne rasprave*. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>, pristupljeno [1. 08. 2022]
- Nietzsche, Friedrich (1983). *Tako je govorio Zaratustra*. Beograd: Grafos.
- Nietzsche, Friedrich (1997). *Rođenje tragedije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Nietzsche, Friedrich (2020). *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*. Beograd: FactUM izdavaštvo.
- Safranski, Rüdiger (2021). *Nietzsche – biografija njegove misli*. Zagreb: Sandorf.
- Saint-Exupéry, Antoine de (2017). *Utvrdi*. Zagreb: Naklada Jučić.
- Scheler, Max (1996). *Ideja čovjeka i antropologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Schmitt, Rudolph (2005). Systematic Metaphor Analysis as a Method of Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358-394. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1854> [24. 08. 2022]
- Sloterdijk, Peter (2015). *Svoj život promijeniti moraš*. Zagreb: Sandorf.

EDUCATION AND SELF-EDUCATION AS A PERPETUUM MOBILE AND ITS HIGHEST ACHIEVEMENT

Summary

This paper thematises education as one of the constituent ways human beings are formed. It gives examples from history and the analysis of education metaphors which show that education and self-education as the highest achievement of meaningful education are, by their inner logic, able to change with the challenges new times bring. A recent example is the pandemic, whose paradoxes and completely new situations (such as the non-existence of direct contact between a teacher and students) have been successfully overcome in education. Also, the paper compares the idea of education and self-education with the motives and metaphors of the novel "The Wisdom of the Sands" by Antoine de Saint-Exupéry. The interaction of these two processes and their genuine identity show that the process of a successfully initiated education resembles a Perpetuum mobile, like in the Exupéry's novel about the king giving his best to educate his people. The purpose of education is discussed in line with the author's ideas, who believed in conditioning and saw self-education as the crown of education. The paper concludes that not many things are as needed as education and that therefore the sustainability of education is unquestionable, as long as it is conducted in line with the ideas that have formed it from its very beginnings.

Keywords: *education, self-education, the knowledge constant, tradition as the only guarantee of change*



IVANA NIKOLIĆ, ZVONIMIR MARIĆ, SNJEŽANA MRAKOVIĆ
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Republika, Hrvatska
ivana.nikolic@ufzg.hr

PERCEPCIJA RODITELJA O TJELESNOJ AKTIVNOSTI NJIHOVE DJECE

Sažetak

Istraživanja pokazuju da je tjelesna aktivnost roditelja povezana s tjelesnom aktivnošću djece, točnije djeca tjelesno aktivnih roditelja provode više vremena u tjelesnim i organiziranim sportskim aktivnostima. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u percepciji roditelja o tjelesnim aktivnostima djece u vrtiću i slobodno vrijeme, s obzirom na tjelesnu aktivnost roditelja. Uzorak je činilo 259 roditelja s područja grada Zagreba. Uzorak varijabli činilo je 15 tvrdnji izraženih na Likertovoj skali. Mann Whitney U testom izračunate su razlike između tjelesno aktivnih i neaktivnih roditelja. Rezultati su pokazali da djecatjelesno aktivnih roditelja značajno više sudjeluju u tjelesnoj aktivnosti u slobodno vrijeme i organiziranim sportskim programima u vrtiću i izvan vrtića. Također tjelesno aktivni roditelji više potiču djecu na tjelesnu aktivnost u vrtiću, češće aktivno provode vrijeme s djetetom u prirodi, smatraju da dijete pokazuje interes za bavljenje sportom i važno im je da dijete pohađa sportski program jer su svjesni opasnosti tjelesne neaktivnosti. S druge strane, prema percepciji tjelesno neaktivnih roditelja, njihova djeca više vremena provode u sedentarnim aktivnostima.

Ključne riječi: *tjelesna aktivnost, roditelji, djeca*

1. Uvod

Dosadašnja istraživanja sugeriraju da postoji potreba za povećanjem razine tjelesne aktivnosti (TA) djece. Roditelji imaju važan utjecaj na ponašanje djece, a može se ostvariti na jedan od tri načina: 1) roditelj je aktivan s djetetom; 2) roditelj je aktivan (ne nužno s djetetom) i modelira aktivno ponašanje; i 3) roditelj pomaže svom djetetu da se bavi tjelesnim aktivnostima (Jago, Fox, Page, Brockman, i Thompson, 2010). Tijekom pred-adolescentnog djetinjstva, roditeljsko modeliranje igra sastavnu ulogu u uspostavljanju društvene norme glede tjelesne aktivnosti djece, ali kako dijete sazrijeva uloga modeliranja opada, a veći utjecaj imaju vršnjaci (Gustafson i Rhodes, 2006). Istraživanje (Fuemmeler, Anderson i Mâsse, 2011) pokazuje pozitivnu povezanost TA roditelja i njihove djece. Tako je veća umjereno do visoka TA roditelja bila povezana s većom umjereno do visokom TA djeteta. Osim toga, imati dva roditelja s višim razinama umjerene TA bilo je povezano s višim razinama aktivnosti kod djece. Autori navode kako bi za povećanje razine aktivnosti u djetinjstvu moglo biti korisno poboljšati tjelesnu aktivnost roditelja jer mogu značajno utjecati na djetetovu tjelesnu aktivnost, stoga se roditelje često potiče da budu aktivniji sa svojim djetetom. Zanimljive rezultate pokazuje trogodišnje longitudinalno istraživanje na predškolskom uzrastu britanske djece (Jago, Solomon-Moore, Macdonald-Wallis, Thompson, Lawlor i Sebire, 2017) u kojemu je ispitivana povezanost između tjelesne aktivnosti roditelja i djeteta, i vremena koje provode u sedentarnim aktivnostima, i to u dobi 5-6 godina i 8-9 godina. Roditelji koji su bili tjelesno aktivniji kada im je dijete imalo 8-9 godina imali su dijete koje je bilo aktivnije, ali je veličina povezanosti općenito bila mala. S druge strane, TA roditelja od prije tri godine nije predviđala aktivnost djeteta u dobi 8-9 godina, a isto tako, promjena u TA roditelja nije utjecala na promjenu u TA djeteta.

Neki drugi autori u istraživanjima navode da TA roditelja nije izravno povezana s TA djeteta, već je bitnija podrška obitelji. U meta analizi Yao i Rhodes (2015) dokazuju da su specifična ponašanja

poput hvaljenja djeteta, promatranje djeteta kako sudjeluje u TA, sudjelovanje u zajedničkoj aktivnosti roditelja i djeteta, prijevoz djeteta na mjesta gdje bi dijete moglo biti aktivno, imala male veličine učinka na TA djeteta, dok je jedino individualno potporno ponašanje umjerene veličine učinka bilo roditeljsko ohrabrenje. Istraživanje (Jago, Sebire, Wood, Pool, Zahra, Thompson, i Lawlor, 2014) pokazuje slabe povezanosti između umjerene TA djece dobi 5-6 godina i TA roditelja, stoga autori zaključuju da vrijeme koje su djeca aktivna sa svojim roditeljima nije glavni uzrok razine tjelesne aktivnosti djece, već bi trebalo poticati roditelje da stvaraju mogućnosti svojoj djeci da budu aktivna.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u percepciji roditelja o tjelesnim aktivnostima djece u vrtiću i slobodno vrijeme, s obzirom na tjelesnu aktivnost roditelja.

2. Metode rada

Uzorak ispitanika činilo je 259 roditelja s područja Zagreba, Požege i Popovače. Njihova djeca predškolske su dobi, od 5 do 7 godina. Uzorak varijabli činilo je 15 tvrdnji koje su obuhvaćale organizirane tjelesne aktivnosti u vrtiću i izvan vrtića, slobodnu igru, sedentarne aktivnosti djece te podrška djeci za bavljenje tjelesnim aktivnostima. Sve tvrdnje bile su izražene na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (uopće se ne slažem – u potpunosti se slažem) Tjelesna aktivnost procijenjena je na osnovu preporuka Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 2020) o minimalno 150 minuta tjelesne aktivnosti umjerenog intenziteta tjedno za odrasle, i 60 minuta dnevno za djecu. Roditelji su odgovarali na tvrdnju zadovoljavaju li ili ne, preporuku „U slobodno vrijeme vježbam barem 150 minuta tjedno u aktivnostima umjerenog intenziteta“. Na osnovu odgovora determinirani su kao skupina tjelesno aktivnih (TA) i neaktivnih (TN) roditelja. Istraživanje je provedeno u ožujku 2022. godine, a upitnik su dobrovoljno ispunjavali roditelji putem on-line upitnika. Razlike između skupina izračunate su neparametrijskim Mann Whitney U testom.

3. Rezultati i rasprava

Tablica 1: Rezultati razlika u percepciji TA djece između tjelesno aktivnih (TA) i neaktivnih (TN) roditelja

Tvrdnje	TA(N=131) 51% AS-Med	TN (N=128) 49% AS-Med	TA Mean Rank	TN Mean Rank	M-W test	p
Dijete je tjelesno aktivno u slobodno vrijeme više od 60 minuta dnevno	4,76-5,00	4,42-5,00	142,59	117,12	6735,00	,000
U vrtiću dijete se bavi organiziranim vježbanjem (sportska igraonica, sportski programi...)	3,56-4,00	2,96-3,00	143,28	116,41	6644,00	,003
Mjesto u kojem živim ima odlične uvjete za razvoj i bavljenje sportom	4,41-5,00	4,20-5,00	137,36	122,47	7420,00	,065
Dijete pohađa organiziranu sportsku aktivnost izvan vrtića	3,72-5,00	2,72-2,00	148,05	111,52	6019,00	,000
Za razvoj djece dovoljna je samo slobodna igra	2,70-3,00	2,83-3,00	126,08	134,01	7870,50	,374
Potičem dijete na tjelesnu aktivnost u slobodno vrijeme	4,72-5,00	4,48-5,00	139,81	119,96	7098,500	,007
Jedina tjelesna aktivnost mog djeteta je igranje u vrtiću	1,34-1,00	1,49-1,00	123,79	136,36	7570,50	,069
Važnija mi je informatička pismenost djeteta nego tjelesna aktivnost	1,62-1,00	1,67-1,00	128,48	131,55	8185,00	,707
Dijete u slobodno vrijeme gleda televiziju više od 2 sata dnevno (uključujući igranje igrica na konzolama/	2,09-2,00	2,41-2,00	120,47	139,75	7135,50	,031
Često aktivno provodim slobodno vrijeme s djetetom u prirodi	4,23-5,00	4,02-4,00	139,05	120,74	7199,00	,036
Zbog posla i raznih obaveza nemam dovoljno slobodnog vremena za tjelesnu aktivnosti sdjetetom	2,72-3,00	3,00-3,00	122,41	137,77	7390,00	,090

Dijete u slobodno vrijeme nema vremena za sport jer pohađa druge aktivnosti (glazbena, plesna, likovna, dramska, jezična poduka...)	1,42-1,00	1,65-1,00	124,10	136,04	7611,00	,126
Važno mi je da dijete pohađa sportski program jer sam svjestan/na opasnosti tjelesne neaktivnosti	4,46-5,00	4,27-5,00	137,96	121,85	7341,00	,046
Dijete pokazuje interes za bavljenje sportom	4,55-5,00	4,18-5,00	142,48	117,23	6749,00	,002
Dijete više preferira individualne sportove (tenis,atletika, plivanje.....)	3,07-3,00	2,99-3,00	133,50	126,41	7925,00	,416

U tablici 1 prikazani su deskriptivni parametri i rezultati Mann Whitney U testa. Prema preporukama Svjetske zdravstvene organizacije vidljivo je kako 51% roditelja zadovoljava, a 49% ne zadovoljava preporuku o 150 minuta tjedno u aktivnostima umjerenog intenziteta. Kod djece 12,3% ne zadovoljava, a 87,7% zadovoljava preporuku o minimalno 60 minuta dnevno u TA u slobodno vrijeme. Razina tjelesne aktivnosti roditelja i djece ovog uzorka je veća u odnosu na istraživanje na britanskom uzorku predškolske dobi, gdje je 80% roditelja zadovoljilo smjernice WHO-a, međutim 29% dječaka i 47% djevojčica u dobi od pet do šest godina nije ih ispunilo (Jago i sur., 2014).

Statistički značajne razlike u percepciji tjelesnih aktivnosti djece između tjelesno aktivnih i neaktivnih roditelja dobivene su u tvrdnji *Dijete je tjelesno aktivno u slobodno vrijeme više od 60 minuta dnevno* ($p=,000$), *U vrtiću dijete se bavi organiziranim vježbanjem (sportska igraonica, sportski programi...)* ($p=,003$), *Dijete pohađa organiziranu sportsku aktivnost izvan vrtića* ($p=,000$), odnosno djeca tjelesno aktivnih roditelja provode više vremena u tjelesnim aktivnostima u slobodno vrijeme, te organiziranim TA u vrtiću i izvan vrtića. Dobivene rezultate možemo tumačiti na način da je tjelesna aktivnost roditelja povezana s tjelesnom aktivnošću djece u slobodno vrijeme što je u skladu s istraživanjem na predškolskoj dobi 3-5 godina (Ruiz, GesellBuchowski, Lambert i Barkin, 2011) u kojemu je dobivena visoka pozitivna povezanost između TA roditelja i TA njihove djece te autori potvrđuju da među djecom predškolske dobi postoji snažnija povezanost između umjerene TA roditelja i djeteta. Navedeno potvrđuju i rezultati Puglies i Tinsley (2007) koji navode da roditeljsko modeliranje ima slab utjecaj na TA djece i adolescenata, međutim utjecaj TA roditelja može biti važniji za djecu predškolske dobi. Istraživanje (Moore, Lombardi, White, Campbell, Oliveria i Ellison, 1991) koje je utvrđivalo spolne razlike roditelja u modeliranju na tjelesnu aktivnost djece pokazuje da je veća vjerojatnost da će predškolska djeca aktivnih majki biti aktivna, nego djeca neaktivnih majki. Točnije, djeca aktivnih majki imala su 2 puta veću vjerojatnost da će biti aktivna od djece neaktivnih majki, djeca aktivnih očeva 3,5 puta veću vjerojatnost, a kad su oba roditelja bila aktivna, vjerojatnost da će djeca biti aktivna bila je 5,8 puta veća u odnosu na djecu dvaju neaktivnih roditelja. Autori navode da mogući mehanizmi za odnos između razine aktivnosti roditelja i djeteta, uključuju roditelje kao uzore, zatim dijeljenje aktivnosti s članovima obitelji, poboljšanje i podršku aktivnih roditelja u djetetovom sudjelovanju u tjelesnoj aktivnosti te genetski prenosive čimbenike koji predisponiraju dijete na veću razinu tjelesne aktivnosti. Na uzorku školske djece dobi 11-14 godina (Zovko, Djuric., Sember, i Jurak, 2021) dobivena je pozitivna povezanost umjerene do visoke TA majke i djece, te TA roditelja i djece dobi 10-17 godina (Heitzler, Lytle, Erickson, Barr-Anderson, Sirard i Story, 2010).

Veće prosječne vrijednosti djece tjelesno aktivnih roditelja u tvrdnjama *U vrtiću dijete se bavi organiziranim vježbanjem (sportska igraonica, sportski programi...)*, *Dijete pohađa organiziranu sportsku aktivnost izvan vrtića* mogu se objasniti većom podrškom tjelesno aktivnih roditelja za organizirano bavljenje sportom, ali i mogućim socioekonomskim čimbenicima, budući da se organizirane aktivnosti dodatno plaćaju. U ovom istraživanju nemamo podatak o prosječnim primanjima, ali istraživanja navode da sudjelovanje djece u organiziranim aktivnostima ovisi o socioekonomskim čimbenicima obitelji (Jayanthi, i sur., 2018; Whitaker i sur., 2021), odnosno roditelji s većim primanjima imaju veće mogućnosti za plaćanje organiziranih fitness programa i sportskih aktivnosti svoje djece.

Razlike u tvrdnjama koje obuhvaćaju podršku roditelja *Potičem dijete na tjelesnu aktivnost u slobodno vrijeme* ($p=,007$), *Često aktivno provodim slobodno vrijeme s djetetom u prirodi* ($p=,036$),

Važno mi je da dijete pohađa sportski program jer sam svjestan/na opasnosti tjelesne neaktivnosti ($p=,046$), Dijete pokazuje interes za bavljenje sportom ($p=,002$) mogu se objasniti istraživanjem na predškolskoj dobi (Dowda i sur., 2011), koje pokazuje da je TA roditelja neizravno povezana s TA djeteta, kroz utjecaj roditeljske podrške (potičem dijete da se igra na otvorenome, vožnja na treninge, promatranje djece u tjelesnoj aktivnosti ili slobodnoj igri, govorenje djeci da je TA važna za njihovo zdravlje). Isto tako, Loprinzi i Trost (2010) nisu pronašli izravan učinak TA roditelja na TA djeteta, ali su pronašli neizravan učinak koji je posredovan roditeljskom podrškom. Također, na uzorku 6-godišnjaka nisu dobivene značajne povezanosti između TA roditelja i djece (Jago i sur., 2010), odnosno autori navode da roditelji ne moraju biti aktivni da bi njihova djeca bila aktivna, već bi trebali tražiti načine kako povećati tjelesnu aktivnost svoje djece, poput poticanja hodanja u školu ili promicanja slobodne igre na otvorenom. Važnost roditeljske potpore ističu i autori koji navode da je važno prepoznati da su i drugi oblici roditeljskog utjecaja, kao što je pružanje logističke potpore tjelesnoj aktivnosti, upisivanje djece u programe tjelesne aktivnosti i stvaranje mogućnosti za aktivnost, povezani s većom TA dječaka i djevojčica (Brockman i sur., 2009; Sebire i sur., 2016). Također, Loprinzi i sur. (2013) na uzorku 4 godišnjaka ($N=176$) navode da roditeljska podrška može imati važnu ulogu u tjelesnim aktivnostima predškolske djece. Tako roditelji koji su tjelesnu aktivnost smatrali važnom za svoje dijete, pružali podršku djetetovoj tjelesnoj aktivnosti, imali dobra iskustva s tjelesnom aktivnošću u djetinjstvu te imali visoku percepciju djetetove tjelesne sposobnosti, vjerojatnije će primjenjivati ponašanja koja povećavaju tjelesnu aktivnost njihove djece. Rezultati kvalitativnog istraživanja (Thompson i sur., 2010) upućuju da jednostavne strategije koje se fokusiraju na poticanje roditelja da budu aktivni sa svojim djetetom, nisu dovoljne za povećanje tjelesne aktivnosti djeteta.

Razlike u tvrdnji *Dijete u slobodno vrijeme gleda televiziju više od 2 sata dnevno (uključujući igranje igrice na konzolama)* ($p=0,031$) pokazuju da djeca tjelesno neaktivnih roditelja značajno više vremenaprovide u sedentarnim aktivnostima u odnosu na djecu tjelesno aktivnih roditelja. Dobiveni rezultati sukladni su s istraživanjem na predškolskoj dobi koje pokazuje jaku povezanost između djece i roditelja u dnevnim sedentarnim aktivnostima (Ruiz i sur., 2011). Jago i sur. (2010) na uzorku 6 godišnjaka utvrđuju pozitivnu povezanost ukupnog vremena u sedentarnim aktivnostima djevojčica i roditelja, dok kod dječaka nije bilo značajne povezanosti. Slične rezultate na uzorku školske djece navode Zovko i sur. (2021) gdje je dobivena povezanost između sedentarnih aktivnosti roditelja i dječaka, ali ne i kod djevojčica.

4. Zaključak

Rezultati su pokazali da djeca tjelesno aktivnih roditelja značajno više sudjeluju u tjelesnoj aktivnosti u slobodno vrijeme i organiziranim sportskim programima u vrtiću, i izvan vrtića. Također tjelesno aktivni roditelji više potiču djecu na tjelesnu aktivnost u vrtiću, češće aktivno provode vrijeme s djetetom u prirodi, smatraju da dijete pokazuje interes za bavljenje sportom i važno im je da dijete pohađa sportski program jer su svjesni opasnosti tjelesne neaktivnosti. S druge strane prema percepciji tjelesno neaktivnih roditelja, njihova djeca više vremena provode u sedentarnim aktivnostima.

LITERATURA

- Brockman, R., Jago, R., Fox, K. R., Thompson, J. L., Cartwright, K., & Page, A. S. (2009). "Get off the sofa and go and play": Family and socioeconomic influences on the physical activity of 10–11 year old children. *BMC public health*, 9 (1), 1–7.
- Dowda, M., Pfeiffer, K. A., Brown, W. H., Mitchell, J. A., Byun, W., & Pate, R. R. (2011). Parental and environmental correlates of physical activity of children attending preschool. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 165 (10), 939–944. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.84>
- Fuemmeler, B. F., Anderson, C. B., & Mâsse, L. C. (2011). Parent-child relationship of directly measured physical activity. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 17. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-17>
- Gustafson SL, Rhodes RE. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine*, 36:79–97.

- Heitzler, C.D., Lytle, L.A., Erickson, D.J., Barr-Anderson, D.J., Sirard, J.R., & Story, M.T. (2010). Evaluating a model of youth physical activity. *American journal of health behavior*, 34 5, 593–606.
- Jago, R., Fox, K. R., Page, A. S., Brockman, R., & Thompson, J. L. (2010). Parent and child physical activity and sedentary time: do active parents foster active children?. *BMC public health*, 10, 194. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-194>
- Jago, R., Sebire, S. J., Wood, L., Pool, L., Zahra, J., Thompson, J. L., & Lawlor, D. A. (2014). Associations between objectively assessed child and parental physical activity: a cross-sectional study of families with 5-6 year old children. *BMC public health*, 14, 655. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-655>
- Jago, R., Solomon-Moore, E., Macdonald-Wallis, C., Thompson, J. L., Lawlor, D. A., & Sebire, S. J. (2017). Association of parents' and children's physical activity and sedentary time in Year 4 (8-9) and change between Year 1 (5-6) and Year 4: a longitudinal study. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 110. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0565-0>
- Jayanthi, N. A., Holt, D. B., Jr, LaBella, C. R., & Dugas, L. R. (2018). Socioeconomic Factors for Sports Specialization and Injury in Youth Athletes. *Sports health*, 10(4), 303–310. <https://doi.org/10.1177/1941738118778510>
- Loprinzi, P. D., & Trost, S. G. (2010). Parental influences on physical activity behavior in preschool children. *Preventive medicine*, 50(3), 129–133. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.11.010>
- Loprinzi, P.D., Schary, D.P., Beets, M.W., Leary, J.M., & Cardinal, B.J. (2013). Association Between Hypothesized Parental Influences and Preschool Children's Physical Activity Behavior. *American Journal of Health Education*, 44, 18–9.
- Moore, L. L., Lombardi, D. A., White, M. J., Campbell, J. L., Oliveria, S. A., & Ellison, R. C. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children. *The Journal of pediatrics*, 118 (2), 215–219. [https://doi.org/10.1016/s0022-3476\(05\)80485-8](https://doi.org/10.1016/s0022-3476(05)80485-8)
- Pugliese, J., & Tinsley, B. (2007). Parental socialization of child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *Journal of family psychology : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 21 (3), 331–343. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.3.331>
- Ruiz R, Gesell SB, Buchowski MS, Lambert W, Barkin SL. (2011). The relationship between hispanic parents and their preschool-aged children's physical activity. *Pediatrics*. 127 (5): 888–895.
- Sebire, S. J., Jago, R., Wood, L., Thompson, J. L., Zahra, J., & Lawlor, D. A. (2016). Examining a conceptual model of parental nurturance, parenting practices and physical activity among 5-6 year olds. *Social science & medicine* (1982), 148, 18–24. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.11.022>
- Thompson, J. L., Jago, R., Brockman, R., Cartwright, K., Page, A. S., & Fox, K. R. (2010). Physically active families - de-bunking the myth? A qualitative study of family participation in physical activity. *Child: care, health and development*, 36 (2), 265–274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01051.x>
- Whitaker A.A., Baker G., Matthews L.J., McCombs J.S., Barrett M. Who Plays, Who Pays? (2021) Funding for and Access to Youth Sports. [preuzeto 20. kolovoza 2022];dostupnoonline: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2581.html
- WHO (2020).Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Preuzeto 20. kolovoza 2022. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Yao CA, Rhodes RE. (2015). Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. Feb;12:10. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0163-y>
- Zovko, V., Djuric, S., Sember, V., & Jurak, G. (2021). Are Family Physical Activity Habits Passed on to Their Children?. *Frontiers in psychology*, 12, 741735. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741735>

PARENTS' PERCEPTION OF THEIR CHILDREN'S PHYSICAL ACTIVITY

Abstract

Previous research shows that the physical activity of parents is related to the physical activity of children, more precisely, children of physically active parents spend more time in physical and organized sports activities. The aim of this research was to determine whether there are differences in parents' perception of children's physical activities in kindergarten and free time, with regard to parents' physical activity. The sample consisted of 259 parents from the area of the city of Zagreb. The sample of variables consisted of 15 statements expressed on a Likert scale. Differences between physically active and inactive parents were calculated using the Mann Whitney U test. The results showed that children of physically active parents participate significantly more in physical activity in their free time and in organized sports programs in kindergarten and outside kindergarten. Also, physically active parents encourage their children to be more physically active in kindergarten, they spend more time actively with their child in nature, they believe that the child shows an interest in playing sports and it is important for them that the child attends a sports program because they are aware of the consequences of physical inactivity. On the other hand, according to the perception of physically inactive parents, their children spend more time in sedentary activities.

Keywords: *physical activity, parents, children*



BOJANA PERIĆ PRKOSOVAČKI
Faculty of Medicine, University of Novi Sad, Novi Sad, Republic of Serbia
bojana.peric-prkosovacki@mf.uns.ac.rs

STUDENT PARLIAMENT - A PLACE WHERE STUDENTS ASK QUESTIONS AND INITIATE CHANGES¹

Abstract

During the life, an individual belongs to various social groups. From the primary group – family, we belong to groups like preschool, clubs, informal groups, formal educational and work systems and many other groups. By active participation, in all these groups, we influence the development of the group as well as our personal development. We make different decisions, some very important and some less, some decisions make us less and some more happy. The democratic way, which we strive for, making collective decisions has an effect on the group and allows all group members to have equal rights in making them. The Student Parliament is a place, prescribed by law, which allows students a democratic way of association to represent the interests of all students in the school and student participation in making decisions that directly concern them. The Student Parliament is a place where students ask questions and make changes.

This article consists of three parts. First, we want to present the Student Parliament as a form or school body and its potential contribution in changing the school as a place for children and youth. Secondly, we will analyse the working methods of Student Parliaments and the attitudes among students regarding the work of student parliaments, in general. In the end, through conclusions and discussion, we would like to provide recommendations on the further work of the Student Parliament.

Keywords: *student parliament, youth voice, development of a democratic society*

1. Introduction

1.1 Student Parliament - meaning and role

The Student Parliament is a legally prescribed school body, which provides students with a democratic way of association in order to represent the interests of all students in the school and student participation in making decisions that directly concern them. According to Article 88 of the Law, the Student Parliament provides opinions and proposals to professional bodies, the school board, the parents' council and the director. Student Parliament informs students about issues of special importance for their schooling and about the activities of the Student Parliament. It actively participates in the process of planning the development of the school and in the self-evaluation of the school and suggests students as members of the professional asset for development planning and the team for the prevention of peer violence among students (*Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, 2021*).

¹ The research data and conclusions from the conference presented in the article are part of the project "Quality Education For All" "Rp./3 Democracy with a lot of listening, understanding and cooperation" Medical School "7th April" Novi Sad which was supported by the European Commission.

During their involvement in the Student Parliament, students consider topics such as: rules of conduct at school, safety measures, annual work plan, school development plan, school program, way of arranging the school space, choice of school literature, free activities, participation in sports and other competitions and organization of all manifestations for students in and out of school, etc.

The role of the Student Parliament is perceived in the development of competent citizens (Campbell 2008, Milliken, 2001). Studies related to projects and programs that develop civic education and are connected to Student Parliament participation can make citizens more informed about politics, more likely to engage in political activities and democratize their views. The Student Parliament is a form of participation for children and young people in the work of the school as one of the social institutions.

The Student Parliament functions through regular meetings and based on pre-agreed rules. Each parliament has a plan and program and can form its own bodies: president, vice president, administration or various working groups and teams that will concern various topics. During the annual work, regular meetings are holding, the decisions are making by election, at the end of the working year, a report is compiled, which is an integral part of the report on the work of the school in the working year. Each class has its elected representatives in the parliament. Class students are equally responsible for the election of their representatives. Parliament representatives are obliged to act in the spirit of democratic principles and to represent the interests of all students. The quality of the work of the Student Parliament depends on the character of the leadership, the good distribution of work and the efficiency of decision-making. The representatives of the Student Parliament are obliged to listen to each other, to present their views in a reasonable manner, and they are obliged to inform their class colleagues about the decisions made and to discuss with them all the issues that could be presented to the parliament.

Youth participation is the process of involving young people in institutions and decisions that affect their lives. It includes initiatives that emphasize education reform, juvenile justice, environmental quality, and other issues. As an expression of participation in the school, young parliamentarians are organized for social and political action, choosing and planning their own programs and representing their interests in the community. They also raise awareness by educating others about matters that concern them (Wang, 2006).

Willingness to participate in the community is part of the general political culture of young people. One of the expected effects of the Civic Education course is related to increased awareness of the importance of active participation of young people in community life and assuming an active role in their environment. Based on the research data obtained by the authors Džamonja-Ignjatović, Baucal & Radić-Dudić, it is concluded that about 40% of students regularly or occasionally openly complain to the teacher because of unfair treatment towards themselves or another student, while about 30% of students declare that they have never done so. Similar results were obtained when it comes to the involvement of students in decision-making within the school. According to these data, it can be seen that the involvement of students in school is less than in the case of family life, where their participation is estimated at 80%. Authors state that this is to be expected considering that the school is a formal institution, the family is based on close relationships. In a certain sense, these data suggest that a significant part of students who attended subject Civic Education will be more ready to express their disagreement with the unfair treatment of teachers towards students and to take an active role and fight for their rights (Džamonja-Ignjatović, Baucal & Radić-Dudić, 2009).

Apart from observing the democratic way of decision-making and active participation in their community, parliamentarians develop various personal skills such as teamwork. The ability to cooperate and work with others to achieve a common goal involves members of parliament being willing to communicate appropriately with each other. Parliamentarians demonstrate a variety of social skills such as problem solving, negotiation, and providing feedback that illustrate their ability to accept responsibilities (Lower, 2017). Opportunities to debate in the work of the parliament through active search for facts and true information, students develop the ability to think critically. The author Pešić, along with the importance of knowing the arguments, values debating as an innovation in the work of schools that develops critical thinking. The author notes a great motivational value in cooperative

learning, group work and debating are used (Pesic, 2003). The ability to negotiate, mediate, accept other people's points of view, respect diversity and willingness to listen are basic forms of human communication, which we often use even when we are not aware of it. The interactive process of communication between parliament and the environment during the active participation of parliamentarians empowers young people to take on an active role throughout their lives. Asking questions, searching for arguments, creatively finding solutions, examining assumptions are important elements that guarantee the basic freedoms of students, expression, freedom of association and freedom of expressing one's own opinion.

Young people are often just consumers of the services provided to them, they may not play a significant role in the process of creating those services, but we must not forget that children and young people have their own opinion and have the right to freely express their opinion (Milliken, 2001).

The Student Parliament contributes to the development of collective relationships and the building of partnerships with teachers, professional associates, directors and school authorities. Partnerships often can be formal and only on paper, rather than providing a real opportunity for participation. Empowering students to represent their ward in parliament empowers the entire community, school and other bodies where youth and adults participate together (Milliken, 2020).

1.2 Youth conference "Does a Student Parliament really exist?"²

The conference "Does a Student Parliament really exist?" was held on May 9, 2022, with the aim of marking the Day of Democratic Culture. The conference was realized in cooperation with the Youth Alliance Association "Novi Sad Youth Capital of Europe - OPENS" and the Novi Sad Voluntary Service.

The goal of the conference "Does a Student Parliament really exist?" was to answer basic questions about participation in the Student Parliament, to determine how Student Parliaments function today and does their work correspond to the initial idea of Student Parliament.

During the conference, discussion groups discussed special topics: Activities of Student Parliaments, obstacles and challenges in the work of Student Parliaments; The role of the Student Parliament in preserving the mental health of young people; Support received by the Student Parliament from teachers, pedagogical and psychological counsellors and principals of the school; Visibility of Student Parliaments. In the continuation of the article, we will present part of the results of the work in the discussion groups concerning the topic of this article.

The inclusion of the director, pedagogical and psychological counsellors and school teachers was positively evaluated. Parliamentarians want adults to get involved in the work of parliaments, but this happens sporadically in schools. On the other hand, the inclusion of students in school boards is important for parliamentarians. They recognize an opportunity where students have contact with the school administration and professors as a fruitful cooperation.

Part of the participants estimated that they have a good relationship with the coordinators who support the parliament itself because they allow freedom of expression of opinions and different ideas. In some schools, freedom is not respected or fulfilled, even neglected. The participants stated that even in schools there is a general lack of respect and lack of interest in the demands, initiatives and opinions of Student Parliaments. It is noticeable that the school deals with various topics, but the topics necessary for students to meet their basic needs are neglected.

There is a division of attitudes towards the work and importance of the Student Parliament. The negative point about it is that some teachers do not understand what the Student Parliament can do in

² conclusions from the conference presented in the article are part of the project "Quality Education For All" "Rp./3 Democracy with a lot of listening, understanding and cooperation" Medical School "7th April" Novi Sad which was supported by the European Commission.

collaboration with teachers and how they can improve the work of the school together. By including more professors, the parliament would be more active and efficient. It has been recorded that there is generally a weak financial or material support of resources in the Student Parliament.

In most schools Student Parliaments do not have the practice of directing part of their activities to the preservation of mental health. The proposal is that the Student Parliaments (at the free will of the school parliaments) establish an "external pedagogical-psychological service", which would be chosen and appointed by the parliament, and would consist of students or psychology interns under supervision, which would assist students in placing their trust in someone who is closer to their age.

2. Research methodology

The purpose of the research within this article is to improve the content and quality of the work of the Student Parliament based on the evaluation of the work of the Student Parliaments. For the purpose of evaluation, a survey was conducted with 171 representatives of Student Parliaments of 57 secondary schools in the territory of Novi Sad and surroundings. A specially prepared Google questionnaire with 15 questions on a five-point Likert scale, one multiple-choice question and one open question was used to collect relevant data. It covered several areas of work of Student Parliaments: students' information, knowledge of the work of Student Parliaments and students' attitudes towards the Student Parliament, transparency in the work of the Student Parliament, the involvement of teachers, counsellor services and directors in the work of Student Parliaments, the degree of political culture expressed through students' attitudes towards society and social readiness for civic participation.

3. Research results

On the first statement, *The Student Parliament advertises its activities in a clear and open manner*, 60,8% of students declared that they fully agree and 21,1% agree with the position that parliaments advertise their activities openly and clearly. Furthermore, 50,9% completely agree and 18,7% of respondents agree with the second statement *that students, teachers and parents are informed about the work of the parliament through the website, school documents, posters and information book.* Nevertheless, 19,3% say that they do not know that these interested groups are informed about the work of the parliament.

In the elections for the Student Parliament, every student of the school has the right to participate as much as 75,4% completely agree with the statement (Table 1).

Table 1

In the elections for the Student Parliament, every student of the school has the right to participate.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
2,9%	6,5%	8,8%	9,4%	75,4%

Only half of the respondents *have the impression that there is regular and open communication between members of parliament and students in the class.* However, 17,5% of respondents do not know whether they have open communication with the class they represent (Table 2).

Table 2

I have the impression that there is regular and open communication between members of parliament and students in the class				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
3,5%	4,1%	17,5%	17,5%	57,3%

65.5% of the surveyed parliamentarians have the impression that *representatives in the Student Parliament are elected through democratic decision-making* in their class (Table 3).

Table 3

I have the impression that representatives in the Student Parliament are elected through democratic decision-making in their class.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
4,1%	5,8%	12,9%	11,7%	65,5%

A question about are *activities of the Student Parliament are aimed to involve as many students as possible*, 48% completely agree with that statement. About 20% agree or are not aware, while one in ten respondents disagree that the activities are aimed to involve a larger number of students (Table 4).

Table 4

Activities of the Student Parliament are aimed to involve as many students as possible.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
2,3%	10,5%	19,3%	19,9%	48%

The answers are almost similar to the question of how to plan the work of Student Parliaments. On the claim that *the work of the Student Parliament is planned based on the proposals of students from all classes*, only 48% fully agree. In the numbers of respondents, 82 students out of 171 believe that the work of the parliament is planned at the suggestion of students from all classes (Table 5).

Table 5

The work of the Student Parliament is planned based on the proposals of students from all classes.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
2,3%	10,5%	18,1%	24,6%	48%

In this regard, 43,3% completely say that *I gladly participate in the activities organized by the Student Parliament*, 15,2% agree, and 21,6% do not know if they agree with that statement (Table 6).

Table 6

I gladly participate in the activities organized by the Student Parliament.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
8,8%	11,1%	21,6%	15,2%	43,3%

Multiple choice question about *the types of activities that the Student Parliament doing with*, members of parliament say that 26,3% student or school projects, 25,1% support the students issues, 20,5% analysis of the teaching process and 15,8% humanitarian actions.

59,6% of those surveyed fully believe that *the representatives in the Student Parliament have the opportunity to contribute with their proposals to making important decisions in the work of the school*. Also, 20,5% agree with this statement (Table 7).

Table 7

Representatives in the Student Parliament have the opportunity to contribute with their proposals to the making of important decisions in the work of the school.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
8,8%	11,1%	21,6%	20,5%	59,6%

As many as 61,4% of parliamentarians fully agree that *discussions and the expression of differences of opinion are encouraged in the work of the Student Parliament* (Table 8), while 52,6% fully agree that *Student Parliaments foster team spirit* (Table 9).

Table 8

In the work of the Student Parliament, discussions and the presentation of opinion differences are encouraged.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
2,3%	2,3%	17%	17%	61,4%

Table 9

The Student Parliament fosters good teamwork.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
1,2%	4,7%	18,1%	23,4%	52,6%

The next three questions refer to the cooperation of the school and other school bodies with the Student Parliament. Thus, 61,4% of respondents state that they fully agree that *the Student Parliament cooperates with the school administration and the principal with mutual respect* (Table 10).

Table 10

The Student Parliament cooperates with the school administration and the principal with mutual respect.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
2,3%	2,3%	16,4%	17,5%	61,4%

46,2% of the respondents have the impression that the majority of teachers encourage and support the work of the Student Parliament, 8,8% disagree with this statement and 2,9% strongly disagree with this statement. Numerically, 20 students out of 171 said that they did not have the impression that the teachers supported the work of the parliament (Table 11).

Table 11

Teachers encourage and support the work of the Student Parliament				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
2,9%	8,8%	19,3%	22,8%	46,2%

However, 47,4% say that the school provides the means and conditions for the work of the Student Parliament (Table 12).

Table 12

The school provides funds and conditions for the work of the Student Parliament.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
1,8%	7%	22,2%	21,6%	47,4%

In the end, the statement that gives the answer on is the parliament the place where we are nourishing youth activism and voluntary work, the amount of data is that 46.8% completely agree and 16,4% agree that through the Student Parliament it is possible to get involved in various forms of volunteering. 28,7% do not know if they can get involved in voluntary work (Table 13).

Table 13

Through the Student Parliament, it is possible to get involved in various forms of volunteering.				
completely disagree	disagree	don't know	agree	completely agree
4,1%	4,1%	28,7%	16,4%	46,8%

To the open and last question *What should Student Parliaments deal with*, the students stated: support in the work of students, humanitarian actions, arranging the school space, analyzing and improving the teaching process, state graduation, youth projects, improving the relationship between

students and professors, volunteering, rights and obligations, preventing peer violence, organizing excursions, motivating students, internal school policy and improving teaching and the work of the institution.

4. Discussion and recommendations

The research results presented in this article are straight forward. Students from 57 secondary schools in the city and schools from the surrounding area presented data that are significant in evaluating the work of Student Parliaments, a so-called recording of how Student Parliaments currently function. Furthermore, the data could be used to improve practice and certainly for further research on this topic.

Students understand their needs, recognize their problems and the problems of their peers. In this sense, the revealed data can enable the school to meet these needs as best as possible. The Student Parliament provides the opportunity for all students to participate, to share their opinion, needs, knowledge and skills, regardless of race, religion, nationality, property or gender. Through the Student Parliament, the voice of all groups and subgroups of young people in the school can be heard more easily.

Significant research data tells us important information and raises several crucial questions regarding the work of Student Parliaments.

First, parliamentarians have the impression that the representatives in the Student Parliaments are elected through democratic decision-making in their class. We concluded that the representatives of the class thereby gained legitimacy to represent their class colleagues. On the other hand, it is also significant that half of the respondents have the impression that there is no open communication between members of parliament and students in the class, or at least they are not aware of it.

Second, the activities of the Student Parliament are aimed to involve in parliament activities as many students as possible. About 20% agree that they are not familiar are activities involve large number of students. The encouraging fact we established in this research is that the majority see the Student Parliament as a place where discussions and differences of opinion are encouraged and where team spirit is fostered.

Also, respondents expressed positive views on the statements related to the cooperation of the Student Parliament with teachers, the counselling (pedagogical-psychological) service and the school director. We concluded that the Student Parliaments cooperate well with the school administration and the principal with mutual respect. However, we should not forget the data obtained in the discussion groups during the conference that tell us that some professors are not aware of what the Student Parliament can do together with the professors and how they can improve the work of the school together. Students believe that by including more professors, the parliament would be more active and efficient.

Finally, the respondents' proposals are interesting regarding what should Student Parliaments be dealing with. These are very realistic suggestions and it is important to state them. They mention the activities of providing support to students in existing problem situations, improving the relationship between professors and students, and improving the teaching process. Followed by the activities of arranging the school space, humanitarian activities, projects and referring to volunteer work within the school or outside it.

The data obtained in this study confirm largely that the existence of Student Parliaments is justified. They invite us to create an even more stimulating environment and to provide greater support to students in the work of School Parliaments.

LITERATURE

- Andolina, M. W., K. Jenkins, C. Zukin, and S. Keeter (2003): Habits from home, lessons from school: Influences on youth civic engagement. *Political Science and Politics*, 36(2): 275–80.
- Campbell, D. E. (2008): Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30: 437–54.
- Džamonja-Ignjatović, T., Baucal, A., & Radić-Dudić, R. (2009): Civil education in elementary and secondary schools in Serbia: Evaluation study. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka*, 3(3), 711–723.

- Fuks, M., & Casalecchi, G. A. (2012): Trust and political information: Attitudinal change in participants in the youth parliament in Brazil. *Brazilian Political Science Review*, 6(1), 70–89.
- Lower, L. M., Newman, T. J., & Anderson-Butcher, D. (2017): Validity and reliability of the teamwork scale for youth. *Research on Social Work Practice*, 27(6), 716–725.
- Milliken, M. (2001): Enfranchising young people: The case for a youth parliament. *Child Care in Practice*, 7(2), 157–163.
- Milliken, M. (2020): The Development and Delivery of Community Relations Through Youth Work. In *Investing in Lives: The History of the Youth Service (1973-2017)*. Volume 2.: Book Launch-Ulster University, Newtownabbey, 433–453.
- Moreno Fernández, O., Puig Gutiérrez, M., & González Monteagudo, J. (2018): *Good practices in school to educate critical citizens: the youth parliament programme from the perspective of secondary school teachers in training*.
- Pešić, J. (2003): Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja-ka teorijskom utemeljenju koncepta. *Psihologija*, 36(4), 411–423.
- Wang, C. C. (2006): Youth participation in photo voice as a strategy for community change. *Journal of community practice*, 14(1-2), 147–161.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020 i 129/2021



RUDNÁK ILDIKÓ, NAGY KINGA, NAGYHÁZI BERNADETTE
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Gödöllő, Kaposvár, Magyarország
Rudnak.Ildiko@uni-mate.hu, Nagy.Kinga@uni-mate.hu, Koverne.Nagyhazi.Bernadette@uni-mate.hu

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÉS KULTÚRA KÖTELEZŐ TANTÁRGY BEVEZETÉSE A NEMZETKÖZI HALLGATÓK SZÁMÁRA: TAPASZTALATOK A MAGYAR AGRÁR- ÉS ÉLETTUDOMÁNYI EGYETEMEN

Összefoglaló

A magyar állam a Stipendium Hungaricum ösztöndíj keretében fogad a magyar felsőoktatási intézetekben nemzetközi hallgatókat, akik angol nyelvű alap- és mesterképzéseken végzik tanulmányaikat. Számukra a 2020/21-es tanévtől a Magyar mint idegen nyelv és kultúra (MID) kötelező tantárgy lett. Tanulmányunkban a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE) campusain tanuló nemzetközi diákok véleményét tárjuk fel empirikus vizsgálat alapján. A kutatás adatgyűjtése kérdőíves módszerrel történt, a programban résztvevők 90%-a, azaz 222-en adtak választ kérdéseinkre angol nyelven. A kérdések a hallgatói elégedettséget kívánták felmérni, de a nyelvtanulási készségek mellett több, a nyelvkurzust érintő véleményalkotásra is volt lehetőségük: ötfokú skálán kellett az online kérdőívben véleményüket jelezni, ugyanakkor nyitott kérdésekben is elmondhatták tapasztalataikat. A minta hihetetlenül színes sokaságot takar: életkorit, a küldő ország földrajzi hovatartozás szerintit, campusok, illetve szakok szerintit. A válaszok nemcsak objektív képet mutatnak számunkra, hanem a későbbiekben megszívlelendő javaslatokat is a magyar nyelv tanításával kapcsolatban.

Kulcsszavak: *nyelvoktatás, MID (Magyar mint idegen nyelv), nemzetközi hallgatók, MATE (Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem)*

1. Bevezetés

Egy új tantárgy bevezetése mindig nagy körültekintést igényel, nem is beszélve azokról az előkészületekről, egyeztetésekről, amelyek megelőzik a kezdést. Nem volt ez másként a Magyar mint idegen nyelv és kultúra (MID) kötelező tantárgyként való megjelenésekor az angol nyelven tanuló elsőéves nemzetközi hallgatók tantervében, órarendjében.

Jelen tanulmány nem tér ki a bevezetés körülményeire, szervezési nehézségeire – bár a kérdőíves vizsgálat ezt is tartalmazza –, inkább bemutatja a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE) négy campusán tanuló nemzetközi diákok szociodemográfiai hátterét, valamint a magyar nyelvtanulással kapcsolatos értékelésüket, a szemeszterben tapasztalt nehézségeiket, sikereiket.

A szakirodalom egyrészt foglalkozik anyanyelvünk külföldiek oktatásával kapcsolatos módszerekkel, kiemelten a felsőoktatásra jellemző szakmai-pedagógiai trendekkel, másrészt a Stipendium Hungaricum ösztöndíj tartalmával, céljaival, a MATE-hoz kapcsolódó adatokkal, valamint nem mehetünk el a Covid-19 járvány sajnálatos következménye mellett sem, hiszen az online oktatási forma mindannyiunk számára komoly kihívást jelentett, és a nem személyes jellegű oktatás tagadhatatlanul még inkább bonyolította az új tantárgy elindításakor tapasztalt nehézségeket.

Az oktatás 2020 szeptemberében természetesen elindult, a hallgatók abszolvták a félévet december közepén. Empirikus vizsgálatunk kérdőíves megkereséssel történt 2021 januárjában, februárjában, és a fontosabb eredményeket jelen tanulmány tartalmazza.

2. Szakirodalmi háttér

2.1. A MID oktatása felnőtteknek, illetve a felsőoktatásban

A magyar mint idegen nyelv első, írásban is bizonyítható tanulója egy vándordiak, Rotenburgi János volt (Nádor, 2006), aki budai tartózkodása során a környezetéből elhallott, megtanult magyar szavakat jegyezte le latin nyelvkönyvébe.

A magyarországi intézményes magyarnyelv-oktatás az 1950-es években államközi kapcsolatok, illetve ösztöndíj-csereprogramok révén kapott nagy lendületet. 1952-ben alakult meg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa, melynek feladata volt a Magyarországi egyetemekre érkező külföldi diákok magyar nyelvi oktatása. Ez a lépés alapozta meg a magyar nyelv tudatos, intézményes, átgondolt tanítását a felsőoktatásban (Nádor, 1998), és termelte ki az ehhez szükséges tapasztalatokat és módszereket. Ugyanebben az évben 20 koreai diák kezdte meg magyar nyelvi tanulmányait Budapesten a Koreai Felkészítő Intézetben, ahol felkészítették őket magyar nyelvű egyetemi tanulmányaikra. Néhány év alatt az ösztöndíjasok létszáma százas nagyságrendűvé nőtt, így megalakult a Nemzetközi Előkészítő Intézet – első nevén Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítője –, amelynek feladata volt a magyar nyelvű felsőoktatásba bekapcsolódó külföldi ösztöndíjasok célzott felkészítése magyar nyelvből a szakterületüknek megfelelően. A 11 hónapos intenzív képzés végén ezek a diákok különböző magyar egyetemek hallgatói lettek, és képessé váltak felsőoktatási tanulmányok végzésére magyar nyelven (Nádor, 1998). Az intézmény többször is nevet váltott, 2002-től Balassi Bálint Intézet, majd Balassi Intézet néven nem csupán az intenzív magyar nyelvi képzést, hanem a származásnyelv megőrzését, a magyar kultúra bemutatását, közvetítését és népszerűsítését, valamint a külföldi magyarnyelv-oktatás személyi feltételeinek biztosítását is feladatának tekintette és koordinálta. Jelenleg – 2016-tól – a Külgazdasági és Külügyminisztériumba tagozódva folytatja – a többi területtel együtt – a magyar nyelv oktatását. Az ELTE mellett 1976-tól a Budapesti Műszaki Egyetemen 1970-ben alakult Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportja foglalkozik szakspecifikus magyartanítással, amely lehetővé teszi ösztöndíjas vagy önköltséges hallgatók számára, hogy magyar nyelven folytassanak felsőfokú tanulmányokat. Ezekon a kurzusokon már nem kezdő szintű, hanem szaknyelvi fejlesztés történik (Nádor, 1998).

A magyar nyelv és kultúra oktatásának a felnőttek számára egyik speciális formája a Debreceni Nyári Egyetem, amely indulásakor célként nem a magyar nyelv tanítását, hanem a magyarság, a magyar kultúra kérdéseinek megvitatását határozta meg, magyar anyanyelvű diákok közreműködésével (Nádor, 1998). Néhány év alatt azonban megjelentek a külföldről, főként Amerikából érkező érdeklődők, de kezdetben még ekkor is a magyarság történelmének, kultúrájának közvetítése történt idegen nyelven, amelyet rövid, 12 órás magyar nyelvi képzés egészített ki. A nagy érdeklődés miatt ez fejlődött a későbbiekben kibővített nyelvi képzéssé, amelynek elvégzését 1934-től szóbeli vizsgán is igazolhatták a résztvevők (Nádor, 1998). A Debreceni Nyári Egyetem 10 évig szünetelt a II. világháború után, majd 1958-ban éledt újjá, és végzi töretlenül azóta is a magyar nyelv és kultúra közvetítését, értékes tapasztalatokkal, módszertani újításokkal, tananyagokkal és taneszközökkel bővítve a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani eszköztárát. E rövid és korántsem teljes metszet is képet ad arról a sajátosságról, ami a magyar mint idegen nyelv oktatásának legfontosabb, a tankönyveket és módszertanokat is meghatározó eleme volt: a magyar nyelv magyarországi tanulója az 1950-es évektől kezdődően évtizedekig szinte kizárólag fiatal felnőtt, főként egyetemi tanulmányokra készülő diák volt.

Kezdetben a nyelv tanítására sem nyelvkönyvek, sem módszertan nem állt rendelkezésre; ez az intenzív képzési forma korábban ismeretlen volt a magyar mint idegen nyelv oktatásában (Nádor, 1998), így alapvető szükséglet és korszakalkotó feladat is volt a megfelelő tananyagok kidolgozása. Több korábbi kezdeményezés után 1968-ban Hegyi Endre szerkesztésében jelent meg *A Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatóinak magyar nyelvkönyve I-V.*, amely a kor idegennyelv-oktatási módszertanában friss szellemű, direkt módszerre építő, egynyelvű tankönyv volt (Nádor, 1998: 88), és „szürke könyvek” néven maradt fenn (Giay, 1998). Utódja, a *Színes magyar nyelvkönyv I-II.* és *Munkafüzet* (Erdős et al., 1979) ennek hagyományait folytatta, javította a hibáit, kiegészítve újabb módszertani fejlesztésekkel. Ez a tankönyvcsalád az egyik legsikeresebb a magyar mint idegen nyelv tankönyvtörténetében (Giay, 1998); legújabb, 2009-es kiadása *Új színes magyar nyelvkönyv* néven a mai, posztkommunikatív nyelvoktatási módszerhez igazodóan újult meg (Erdős, 2009). Emellett az egyes képzőhelyek –jelenleg az ország szinte valamennyi nagy egyetemén folyik magyarnyelv-oktatás – az elmúlt évtizedekben létrehozták az egyetem- és szakspecifikus, saját tananyagot, nyelvkönyveket.

Sajátos színfoltot képvisel a Debreceni Nyári Egyetem fejlesztése az 1990-es évek elejétől, a Hungarolingua-sorozat, amely a kezdetektől más irányvonalat követ: az alapvetően nyelvtan-grammatikai beállítódás helyett a kommunikációt állítja előtérbe. Tematikájában, lexikájában tükrözi a nyári egyetem léhelyzetét és helyszínét, így természetes módon teremt beszédhelyzeteket. A sorozat nemcsak nyelvkönyveket tartalmaz a kezdőtől a haladó szintig, hanem hanganyagokat, pedagógiai nyelvtant, segédkönyveket, szótárt, irodalmi szövegeket is.

A felnőttek magyartanításának legújabb fejlesztése a MagyarOK-sorozat (Szita–Pelcz), amely 2013-tól folyamatos fejlesztés nyomán A1 szinttől B2+ szintig jelent meg. A tankönyv újítása a modellalapú nyelvtanítás, amely mindenekelőtt erősen kommunikáció-központú, és jelentőse épít a nyelvtanulók önálló, tanórán kívüli felkészülésére. Mindezek mellett további nyelvkönyvek támogatják a magyar nyelv oktatását, elsősorban az egyes egyetemek igényeihez igazodva (vö. Durst *Lépésenként*-sorozat; Gyöngyösi–Hetesy *Jó reggelt!, Jó napot!* stb.). A felsorolt tananyagok, nyelvkönyvek közös jellemzője, hogy egy-egy adott intézmény, az ott tanuló diákok számára készült, épít az intézmény helyi sajátosságaira (pl. földrajzi helye), figyelembe veszi a felhasználók nyelvi igényeit, illetve – mindezeket túl – általában egyéves, kétszemeszteres időtartamra, intenzív oktatási gyakoriságra épít.

A 20. század utolsó két évtizedében, különösen a rendszerváltás után új nyelvtanulói célcsoportok és új nyelvtanulói igények is megjelentek a magyar mint idegen nyelv oktatásában, azonban máig kirajzolódik az a sajátosság, hogy létezik és erős az akadémiai céllal magyartanuló egyetemista réteg. Ez a fiatal felnőtt korosztály jelentős előnyökkel rendelkezik a magyartanulás terén: mivel magyar egyetemeken, jellemzően magyar nyelven tervezik tanulmányaikat, így erős motivációval haladnak a nyelv elsajátításában; életkorukból és – jellemzően – többnyelvűségükből adódóan kialakult nyelvtanulási stratégiáik is támogatják az új nyelv tanulását. Ez a két pillér pedig jó alapot ad a sikerhez.

Ebbe a több évtizedes hagyományba ágyazódik be az az új forma, amely a Stipendium Hungaricum-ösztöndíjasok kötelező magyartanítását írja elő, így újabb nyelvtanulói célcsoportot, újabb nyelvtanári feladatot teremtett a magyar mint idegen nyelv tanításának történetében. Az új nyelvtanulói csoport a magyar nyelvet és kultúrát úgy ismeri meg, hogy az a környezet nyelve és kultúrája, de az akadémiai stúdiumoknak nem eszköze, hiszen ezek a diákok alapvetően angol nyelvű képzésekre járnak. Emiatt csökkenhet a motiváció, amit jól kialakított tananyaggal és jól megválasztott módszerekkel, illetve a célok világos meghatározásával kell ellensúlyozni annak érdekében, hogy felkeltsük az érdeklődést a nyelv és a kultúra iránt, és készítsük a diákjainkat – a kötelező mellett vagy után – a magyar nyelv további tanulására/elsajátítására, a kultúra további felfedezésére.

2.2. A Stipendium Hungaricum ösztöndíj és a kötelező MID

A Stipendium Hungaricum Programot (SHP) Magyarország kormánya a 285/2013.(VII. 26.) rendelettel hozta létre, hogy kiemelten támogassa a külföldi hallgatók magyarországi felsőoktatási tanulmányait. Működtetéséért a külügyminiszter felel, aki az ösztöndíjprogram megvalósítása során érvényesíti Magyarország külpolitikai és külgazdasági stratégiai, valamint nemzetközi fejlesztési célkitűzéseit. Lebonyolítását a Tempus Közalapítvány látja el. A program elsődleges célja a hazai felsőoktatás nemzetköziesítése, a magyar tudományos elit nemzetközi kapcsolatainak erősítése, valamint a versenyképes magyar felsőoktatás népszerűsítése (SHP, 2013). 2019-ben az SHP stratégiai összefüggéseiről szóló 793/2019.(XII. 23.) kormányhatározat új irányt szabott a programnak: a nemzetközi hallgatók számára kötelezővé tette a részvételt a magyar mint idegen nyelv és kultúra oktatásban, azzal a nem burkolt szándékkal, hogy nyelvünk és kulturális értékeink megismertetése által erősítsük Magyarországhoz való kötődésüket. A külföldiek magyar közösségekbe, kultúrába történő beilleszkedésének ösztönzése a későbbiekben Magyarország gazdasági és diplomáciai kapcsolataira pozitív hatással lehet, hiszen ők népszerűsíthetik hazánkat, és elősegíthetik a kormány külpolitikai és külgazdasági célkitűzéseinek megvalósítását. A nálunk diplomát szerző, a magyar kultúrát ismerő és szerető, magyarul beszélő, gazdag kapcsolati hálával rendelkező szakemberek hazautazásuk után Magyarország jó hírét kelthetik, újabb hallgatókat toborozva a magyar egyetemekre, ugyanakkor a maguk szakterületén értékes lehetőségeket teremthetnek az országaink közötti együttműködésre (SHP, 2019a). Ezek ismeretében nem kérdés, hogy minden nemzetközi ismertségre és elismerésre törekvő magyar felsőoktatási intézmény számára kiemelt stratégiai feladattá vált a magyar nyelv és kultúra színvonalas oktatásának biztosítása, hiszen így tarthatja meg

nemzetközi hallgatóit, és vonzhat be újakat a jövőben. Ugyanakkor ezen feladat ignorálása, avagy elbagatellizálása nem kis anyagi és presztízsveszteséggel járhat az intézmények számára, míg egy nívós és tartalmas MID-oktatás komoly hozzáadott értéket jelenthet az arculatépítésben, továbbá az országimázs kialakításában.

Az kiadott útmutató világos és követhető keretrendszert biztosít a MID-oktatás bevezetésére és lebonyolítására: a nem magyar nyelvű alap- és mesterképzésben tanuló ösztöndíjasoknak tanulmányaik első és második szemeszterében kötelező részt venniük egy heti 2x2 órás magyar mint idegen nyelv és kultúra kurzuson, és a második szemeszter végére A1-es szintre kell eljutniuk. Ez a feladat új utat jelöl ki a magyar mint idegen nyelv oktatásában a magyarországi felsőoktatáson belül. Bár mind a tananyagok, mind a módszerek adottak egyetemi tanulmányokat (magyarul) folytató diákok magyar nyelvi képzésére, ez az új előírás nem a korábban, évtizedek alatt kikristályosodott módszerek változatlan bevetését jelentette. Az ösztöndíjprogram pontosan megfogalmazta a nyelvi elvárásokat, ami széles témakörben, de minimalizált nyelvtannal kiegészítve írja elő az ösztöndíjasoknak a magyar nyelv kezdő szintű adekvát ismeretét és használatát. Emiatt a feldolgozásra javasolt tananyagok átdolgozásra szorultak; a kimeneti követelményeknek megfelelően kell válogatni és szintetizálni a tankönyv kínálta tartalmat. A tankönyvünk a Durst Péter: Lépésenként magyarul 1., Szerzői kiadás 2017. és a hozzá kapcsolódó honlap: <http://www.lepesenkent.hu/> volt, melyet viszonylagos egyszerűsége, részben moduláris szerkezete és kiegészítő (internetes) anyagai miatt a MATE campusainak oktatói egyetértésben választottak ki. A MATE minden campusán összehangoltan, azonos tananyag, egységes tanmenet és számonkérés alapján kezdődött, majd zajlott a MID oktatás. A kollégákkal havi rendszerességgel értekeztünk, megosztottuk egymással az online feladatainkat, és közösen állítottuk össze a ZH-k és a vizsga feladatsorait. A tanmenetünk igazodott az SHP által javasolt kimeneti követelményekhez, amely a kötelező témakörök mellett a grammatikai minimumot és kulturális tartalmakat is megjelöli (SHP, 2019b).

2.3. A Covid-19 miatti oktatás nehézségei

A MATE campusain a vizsgált tanévben a Covid-19 járvány miatt online indultak a MID kurzusok, így azok a diákjaink, akiknek beutazási nehézségei, vízumproblémái voltak, vagy éppen karanténba szorultak, szintén részt tudtak venni a magyarórákon. Sajnos voltak, akik nem tudták teljesíteni az első és második szemeszter követelményeit különböző nehézségek miatt. Számukra tömbösített formában szerveztünk intenzív kurzust januárban és júniusban, így a hallgatóink többsége sikerrel teljesítette az előírt kötelezettségét. A virtuális térben zajló MID oktatásban kevés tapasztalattal rendelkezünk a pandémia előtt, így kényszerűségből új képességek, módszerek és tananyagok fejlesztésére kellett fókuszálnunk. Az élő nyelvtanulás során a folyamatos személyes interakció, az egymás támogatása, a motiváció, amelyet egy közösség adhat, nagymértékben segíti a nyelvtanár munkáját. Az online nyelvórákon a figyelem és a párbeszéd fenntartása sokkal nehezebb; az introvertáltabb diákok könnyen kivonják magukat a kommunikációból. Időnként az akadozó internetkapcsolat, rossz hangminőség is nehezítette a beszédértést, a kiejtés, az intonáció, a szóhatárok felismerését. A szemkontaktus, a nonverbális kommunikáció szintén nagyon hiányzik a virtuális térben, gesztusaink, testbeszédünk nem értelmezhető, gyakran félreérthető. További problémát jelentett, hogy a digitális tanterem nem egy zárt tér, tehát az óra alatt a diák elkalandozhat (facebook, üzenetváltások), és ez jelentősen rontja a nyelvtanulás hatékonyságát, a hallgató teljesítményét.

A járványhelyzet okozta nehézségek között nem elhanyagolható a bezártság, elszigeteltség, és az ebből fakadó szorongás, magány negatív hatása a diákok tanulási kedvére. A pandémia fenyegetettségében a diákok pszichés állapota, a személyes kapcsolatteremtés hiánya, az élő nyelvhasználat tereinek beszűkülése jelentősen visszavetette a nyelvtanítás hatékonyságát is. A célnyelvi környezet összes előnye, inspiráló, motiváló ereje elpárolgott a kijárási tilalom idején. Hiába tanult Magyarországon magyar nyelvet a külföldi hallgató, egy kollégiumi szobába bezárva nem élhetett az élőnyelvi környezet biztosította lehetőségekkel. Az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetében folyó kutatás szerint a külföldi hallgatók egyfajta társas vákuumba kerültek, távol a családjuktól, egy számukra ismeretlen országban, semmit nem értenek, nem tudnak az őket körülvevő világról. Így nagymértékben megnő az egyetem és az őket oktató tanárok felelőssége, hiszen ők az egyetlen kapocs a magyar társadalom felé (TKA, 2020).

Az online térbe kényszerülés miatt az első feladat a tananyag digitalizálása és elérhetővé tétele volt azok számára is, akik – mivel nem tudtak az országba beutazni – nem jutottak hozzá a papír alapú

tankönyvhöz az első félévben-évben. A kollégák a feladatot egyéni kompetenciájuk, kialakult nyelvoktatói eszközrendszerük segítségével oldották meg ppt-k, interaktív órai feladatok, sok szóbeli gyakorlat formájában, de emellett jó gyakorlatainkat, sikeres módszereinket egymással is megosztottuk. Ugyanakkor a fiatal korosztály az interneten fellelhető friss tartalmakat, nyelvoktató appokat, online szótárakat nagyon hatékonyan és szívesen használja, és a tanárnak alkalmazkodni kell az új digitalizált világban felnőtt nemzedékhez. Felkészültségén, nyitottságán és rugalmasságán múlik, hogy ezeket hogyan tudja beépíteni az online nyelvórákba. Az új technológiák segítségével (quizlet, kahoot, redmenta, learningapps) érdekes feladatokat, tesztek, játékokat készíthetünk. A hallgatók számára az önálló online kutatómunka, prezentációkészítés, blogbejegyzések, videótartalmak létrehozása nem jelent nehézséget, és a magyar nyelv aktív használatára ösztönzi őket. A világháló segítségével egyszerűbb a kulturális tartalmak közvetítése is. Autentikus szövegek, blogok, videók, hangoskönyvek, dalok, filmek megosztásával, feldolgozásával színesíthetjük a nyelvórákat, és támogathatjuk a különböző nyelvi készségek fejlesztését.

A virtuális tantermi oktatás új szerepkörbe állítja mind a nyelvtanárt, mind a tanulót: a tanár esetében hangsúlyossá válik a tartalomkészítő, mentoráló szerep, a tanuló autonómiája pedig jelentős mértékben nő. Az online nyelvoktatás kellő eszközellátottság mellett járhat előnyökkel is: bárholnan elérhető, lehetőséget nyújt kollaboratív munkára, valós idejű információszerzésre, tartalommegosztásra (Zajacz 2021).

Borsos–Kruzslicz (2022) ezirányú kutatásainak eredményei azt mutatják, hogy digitális közegben akkor vagyunk eredményesek, ha a digitális közegen kívül is eredményesek vagyunk, fejlett digitális kompetenciával rendelkezünk (digitális eszközhasználat, digitális írástudás,) ugyanakkor a didaktikai és szakmódszertani szempontokat sem tévesztjük szem elől. A digitális eszközök használata új lehetőségeket is kínál: szótanuló programok, internetes játékok, interaktív feladatok, kvízek, videók a tantermi órákon is hasznosak lehetnek, ilyenképpen az online térben kipróbált, működő tananyagok nagy része átmenthető a jelenléti oktatásba is.

A MATE-n 2020 óta tapasztalt és hozzáértő csapat dolgozik az online tananyagfejlesztésen, valamint a tanmenetek és a számonkérés módjának kidolgozásán. A hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés eredményei igazolják, hogy az oktatói gárda sikerrel vette a pandémia okozta akadályt, meg tudta valósítani a magyar nyelv és kultúra közvetítését a kényszerű online térben, és fontos iránymutatást adnak a következő tanévre, és azok figyelembevételével folytatjuk munkánkat.

3. Anyag és módszer

Kutatási módszerként a kérdőíves felmérés mellett döntöttünk. A kérdőív kitöltése anonim volt, és nem az egyetemi oktatási rendszeren keresztül történt, hanem egy google-ban készített kérdőív linkjét küldtük ki a hallgatói levelezési listára 2021 januárjában. Az első kitöltési hullámban 138 válasz érkezett január 10. és 17. között, majd egy következő kérésre a további 84 válasz február 2. és 8. között. Az első tanévre beiratkozott hallgatók száma 245 volt. A kitöltők száma 222, így a kitöltés a 90,1%-os, ami teljes mértékben megfelel a reprezentativitás kritériumának.

A kérdőív a szociodemográfiai kérdések után a MID-oktatással – elégedettség, légkör, tananyag, szervezés, oktatói hozzáállás stb. – kapcsolatban várt 5-fokú skálán megjelölhető értékelést, illetve feleletválasztós, valamint nyitott kérdések keretében véleménynyilvánítást. Az 5-fokú skálás kérdéseket úgy fogalmaztuk meg, hogy 1-es érték a NEM, egyáltalán nem, míg az 5.ös az IGEN, teljes mértékben véleményt lefedje. A kérdések elemzése az Excel-táblázat adataiból diagramos, %-os megjelenítéssel történt.

Előzetesen a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: A MID-kurzus megítélése kategóriák szerint különböző, vagyis negatívabban ítélik meg

- azok a hallgatók, akik késve kezdték meg tanulmányaikat
- a férfi hallgatók
- az alapszakos hallgatók
- a nem európai hallgatók
- a nagy campusok hallgatói

H2: A nyelvtan és a szövegértés a két legnehezebben elsajátítható készség a hallgatók számára

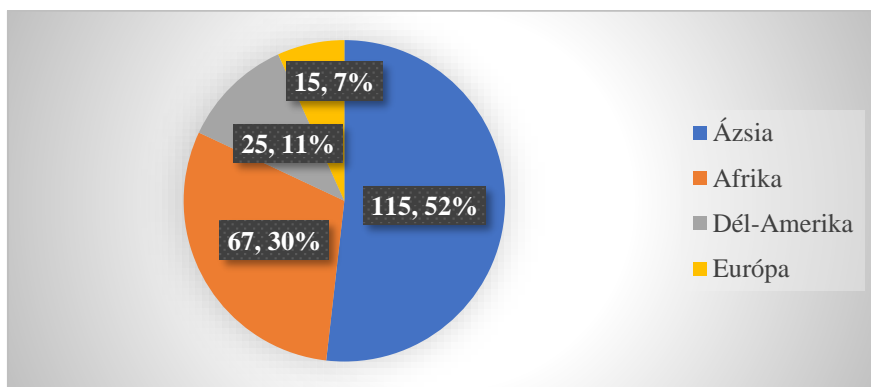
A minta bemutatása

A 222 válaszadó nemek szerinti megoszlása: 95 női (42,8%), és 127 férfi (57,2%) hallgató válaszolt a kérdésekre. Közülük 74-en (33,8%) alap-, míg 148-an (66,2%) mesterszakon tanultak. Az alapszakosok közötti nemi arány: 24 női (32,4%) és 50 férfi (67,6%). A mesterszakokon ez így néz ki: 71 női (48%) és 77 férfi (52%). Megállapítható, hogy az alapszakokra kétszer annyi férfi hallgató jár, mint női. A mesterszakok esetében a nemi arány szinte egyenlő.

Az átlagéletkor 25 év. A legfiatalabb kitöltő 18 éves (3 fő), míg a legidősebb 42 éves (2 fő) volt. Alapszakon az átlagéletkor 21,7 év, a legidősebb egy 30, illetve egy 31 éves hallgató. Az alapszakos női hallgatók átlagéletkora: 20,9 év, míg a férfi hallgatóké 22,1 év. Látható, hogy az alapszakos férfi hallgatók idősebb korban kezdik el tanulmányaikat. A mesterszakon ez a következőképpen néz ki: az átlagéletkor 26,7 év, ugyanakkor a legfiatalabb mesterszakosok még csupán 20 évesek (2 fő). A női mesterszakosok átlagéletkora 26,5 év, a férfi hallgatóké pedig 27 év. A mesterszakos hallgatók közötti átlagéletkor férfi-nő aspektusból kiegyenlített.

A 222 hallgató 44 országból érkezett: Brazíliából a legtöbben (16 fő), de még Jordánia és India (13 fő), Marokkó (12 fő), a Fülöp-szigetek és Kína (11 fő) diákjai vannak többen, ugyanakkor 12 országból csak egy, további öt országból pedig csak két hallgató jött.

Ha a kontinensek szerint vizsgáljuk a hallgatókat, a következők derülnek ki (1. ábra): 115-en (52%) Ázsiából érkeztek, 67-en (30%) Afrikából, 25-en (11%) Dél-Amerikából, míg 15-en, azaz a hallgatóknak csupán 7%-a Európából.



4. ábra: A hallgatók kontinensek szerinti megoszlása. N=222

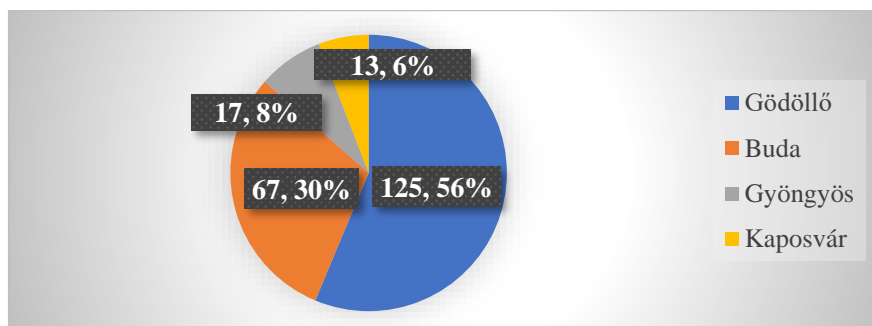
Az ázsiai hallgatók képviselik magukat a legnagyobb arányban (52%), hiszen többen vannak, mint a többi kontinensről érkezők összesen (48%). Nemek szerinti megoszlásuk: 49 női (42,6%) és 66 férfi hallgató (57,4%). Az ázsiaiak átlagéletkora 24,7 év, a nőké 25,6 év, a férfiaké pedig 24,1 év. Megállapítható, hogy Ázsiából a férfiak fiatalabb, míg a nők idősebb korban érkeznek hozzánk. Ez azzal magyarázható, hogy alapszakra csak 10 nő (27,7%), viszont 26 férfi (72,3%) érkezett. Egyébként alapszakon 36-an (31,3%), mesterszakokon pedig 79-en (68,7%) tanulnak, hasonló arányban, mint az összes válaszadó. Ázsia 18 országának hallgató tanulnak nálunk.

Az afrikai diákok 12 országból érkeztek: közülük 21 női (31,3%) és 46 férfi (68,7%) hallgató jött. Az ő esetükben a nemek aránya a férfiak dominanciáját mutatja. Az átlagéletkoruk (25,4 év) hasonló a minta átlagához, a nők 24, a férfiak pedig 26 évesek. Alapképzésre 24-en (35,8%), míg mesterre 43-an (64,2%) érkeztek, vagyis szinte kétszer annyian, mint alapszakokra, hasonlóan a mintához.

Dél-Amerika 25 diákja 6 országból érkezett, közülük 15 nő (60%) és 10 férfi (40%) hallgató. Látható, hogy a nemek aránya itt fordított. Az átlagéletkor 26,6 év: a nőké 25,9 év, a férfiaké pedig 27,6 év. Alapszakra 11-en (44%), mesterszakra pedig 14-en (54%) jöttek. Alapszakon 4 férfi és 7 nő, míg mesterszakon 8 nő (57,1%) és 6 férfi (42,9%) kezdte meg a tanulmányait.

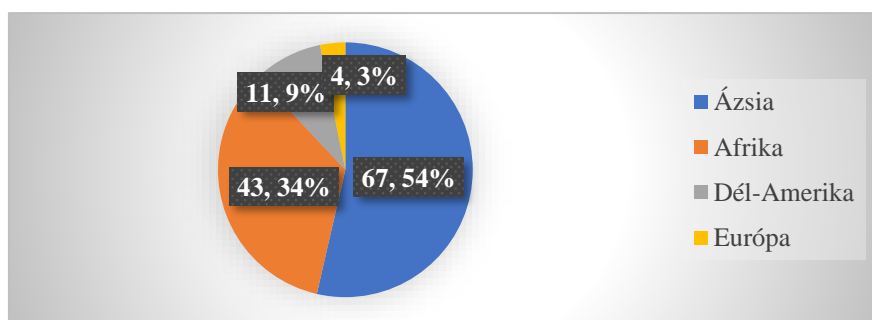
Az európai hallgatók Montenegró, Koszovó, Törökország, Oroszország és Észak-Macedónia állampolgárai. Közülük 10 női (67%) és 5 férfi (33%) hallgató. Alapszakon 4-en (27%), mesteren pedig 11-en (73%) tanulnak. Átlagéletkoruk 23,4 év. Az alapszakosok közül 2 nő 20 éves, két férfi hallgató pedig 19, illetve 24 éves, így az ő átlagéletkoruk 20,8 év. A mesterszakos hallgatók átlagéletkora 24,4 év.

A MATE négy campusán kezdődött meg a MID oktatás (2. ábra). A kitöltők több mint fele Gödöllőn végzi tanulmányait (125 fő, 56%).



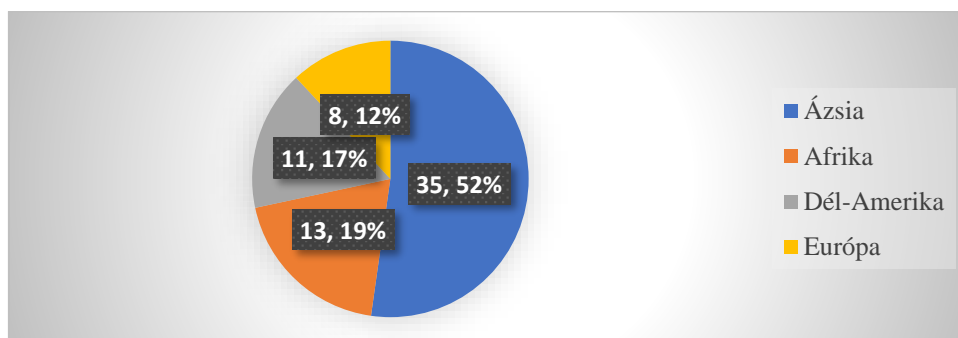
5. ábra: A MATE campusain tanuló hallgatók megoszlása. N=222

A Gödöllői Campus hallgatói összetétele a következőképpen fest: az átlagéletkor 24,7 év. A nemek tekintetében 41 fő nő (32,8%), míg 84 férfi (67,2%). Kétszer több férfihallgató kezdi meg tanulmányait Gödöllőn, mint nő. A nők átlagéletkora 24,4 év, a férfiaké pedig 24,9, vagyis elenyésző a különbség. Alapszakon 47-en (37,6%) kezdtek, míg mestersen 78-an (62,4%). Az alapszakosok között 12 nő (25,5%) és 35 férfi (74,5%) van. Megállapítható, hogy az alapszakra beiratkozott hallgatók háromnegyede férfi ezen a campuson. Mesterszakon 29 női (37,2%) és 49 férfi (62,8%) hallgató van, vagyis a nemek aránya itt is a férfiak javára írható. Gödöllőn az ázsiai diákok aránya kicsivel több a minta átlagánál, az európai és dél-amerikai pedig kevesebb (3. ábra).



6. ábra: A Gödöllői Campus hallgatói kontinensenként. N=125

A Budai Campuson a nemek aránya a következő: 38 női (56,8%) és 29 férfi (43,2%) hallgató, és az átlagéletkoruk 26,6 év. Közülük csak 11-en (16%) tanulnak alapszakon, tehát itt a mesterszakosok dominálnak: 57 fő (84%). Itt is az ázsiai hallgatók vannak többségben, viszont az afrikaiak kisebb, míg a dél-amerikaiak nagyobb mértékben képviselik magukat az összmintához képest (4. ábra).



7. ábra: A Budai Campus hallgatói kontinensenként. N=67

Gyöngyösön 10 nő (58,8%) és 7 férfi (41,2%) hallgató volt 12 országból, átlagéletkoruk 22,6 év. Ez abból is adódik, hogy alapszakon 11 fő (64,7%), míg mesteren csak 6 fő (35,3%) tanult. Ezen a campuson 9 afrikai (52,9%), 5 ázsiai (29,4%), két európai (11,8) és egy dél-amerikai (5,9%) diák van. Megállapítható, hogy ezen a campuson az afrikai diákok aránya a mintához képes jóval magasabb.

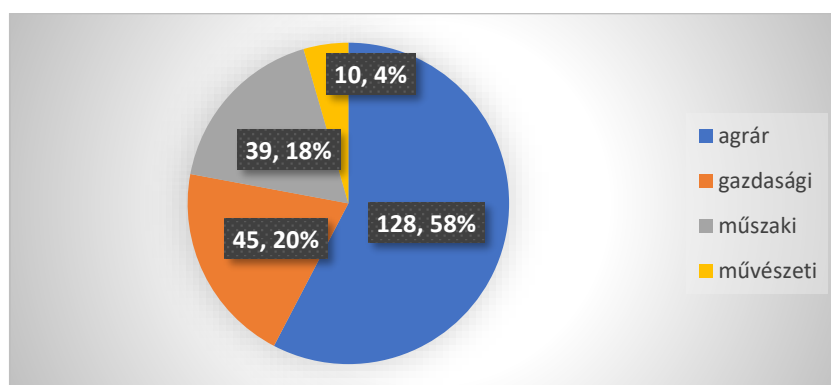
A Kaposvári Campus hallgatói összetétele: átlagéletkoruk 24,2 év. A nemek szerint 6 női (46,1%) és 7 férfi (53,9%) a hallgatói létszám, ami az összmintához képes kiegyenlített. Ugyanez az arány az alap- és mesterszak tekintetében (6:7 fő). Ezen a campuson 10 ország hallgatói vannak jelen. Az ázsiai hallgatók felülreprezentáltak: 8 fő (61,6%), míg 2-2 fő jött Afrikából, ill. Dél-Amerikából, és csak egy Európából.

A hallgatók 9 különböző alap-, és 19 mesterszakon tanulnak a négy campuson (1. táblázat).

1. táblázat: A MATE angol nyelvű alap- és mesterszakjai a hallgatói létszámmal. N=222

a szakok neve	létszám	terület
• [BA] Business Administration and Management	12	gazdasági
• [BA] Commerce and Marketing	5	gazdasági
• [BA] Tourism and Catering	3	gazdasági
• [BSc] Agricultural Engineering	12	agrár
• [BSc] Environmental Engineering	11	agrár
• [BSc] Food Engineering	8	agrár
• [BSc] Horticultural Engineering	3	agrár
• [BSc] Mechanical Engineering	14	műszaki
• [BSc] Wildlife Management Engineering	6	agrár
• [MA] Business Development	2	gazdasági
• [MA] Landscape Architecture and Garden Design	10	művészeti
• [MA] Management and Leadership	14	gazdasági
• [MA] Regional and Environmental Economic Studies	1	agrár
• [MA] Tourism Management	1	gazdasági
• [MSc] Agricultural Biotechnology (Plant and Animal)	16	agrár
• [MSc] Agricultural Biotechnology (Plant)	17	agrár
• [MSc] Agricultural Water Management Engineering	3	agrár
• [MSc] Animal Nutrition and Feed Safety Engineering	6	agrár
• [MSc] Crop Production Engineering	5	agrár
• [MSc] Environmental Engineering	3	agrár
• [MSc] Food Safety and Quality Engineering	9	agrár
• [MSc] Food Science and Technology Engineering	13	agrár
• [MSc] Horticultural Engineering	6	agrár
• [MSc] Mechanical Engineering	25	műszaki
• [MSc] Rural Development Engineering	7	agrár
• [MSc] Supply Chain Management	7	gazdasági
• [MSc] Tourism Management	1	gazdasági
• [MSc] Wildlife Management Engineering	2	agrár

A szakok gazdasági, művészeti, műszaki és agrár tudományterületeket ölelnek fel.



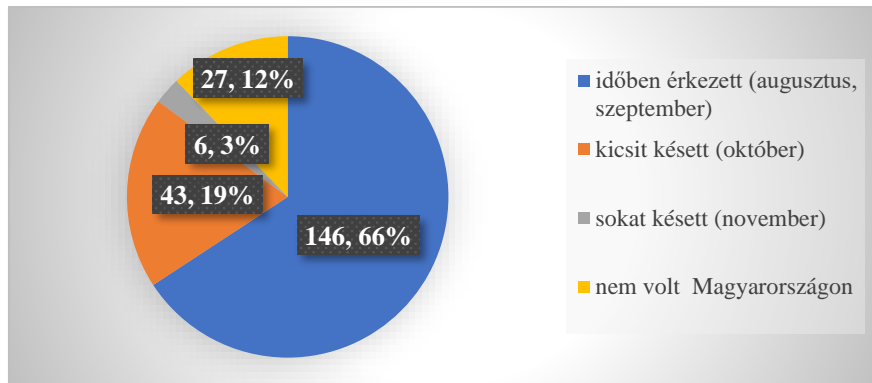
8. ábra: A szakok hallgatói tudományterület szerinti megoszlásban. N=222

Az agrártudományi szakok adják a hallgatók 58%-át, amelyhez 5 alap- és 12 mesterszak tartozik. A gazdasági szakokon a hallgatók 20%-a tanul 3 alap- és 5 mesterszak keretében, míg a műszaki tudományok egy-egy alap- és mesterszakkal van jelen, a művészeteket pedig a tájépítészeti mesterszak képviseli (5. ábra).

4. Eredmények

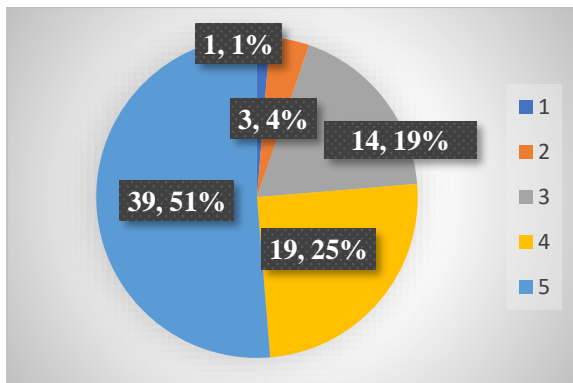
Első hipotézisünkben (H1) feltételeztük, hogy a MID-kurzus megítélése a kategóriák szerint különböző. A következőkben ezen kategóriákat vesszük górcső alá.

H1a Azok a hallgatók, akik késve érkeznek, negatívabban ítélik meg. A tanévkezdéssel kapcsolatban elmondható, hogy 146 fő (66%) időben megérkezett Magyarországra, a többiek, 76 fő (34%) viszont csak később, illetve egyáltalán nem tudott beutazni az országba (6. ábra).

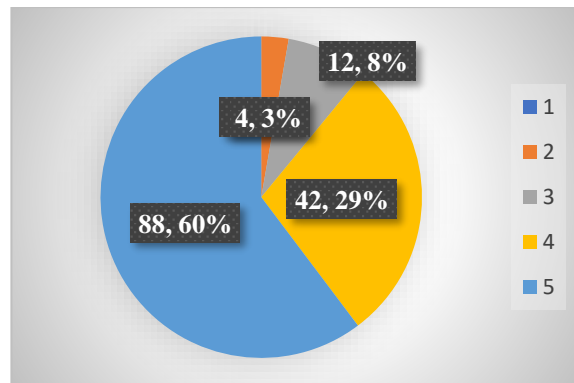


9. ábra: A nemzetközi hallgatók időbeni érkezése a tanévkezdéskor. N=222

Minden aspektust figyelembe véve kértünk egy általános értékelést a hallgatóktól a kurzust illetően: ennek átlaga az 5-ös skálán 4,38-as eredményt hozott. (Ez önmagában egyébként nagyon pozitív vélemény!) Azok, akik időben kezdték el a kurzust, 4,47-re értékelték, a késők pedig 4,21-re.



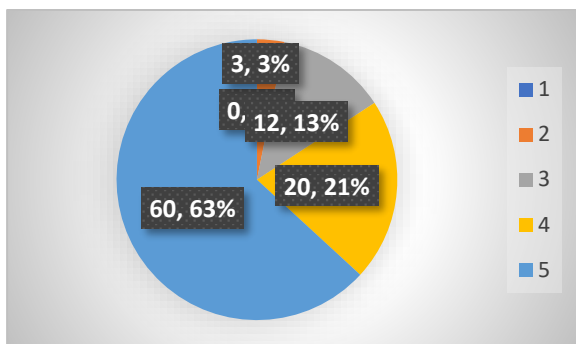
10. ábra: A későn érkezők értékelése. N=76



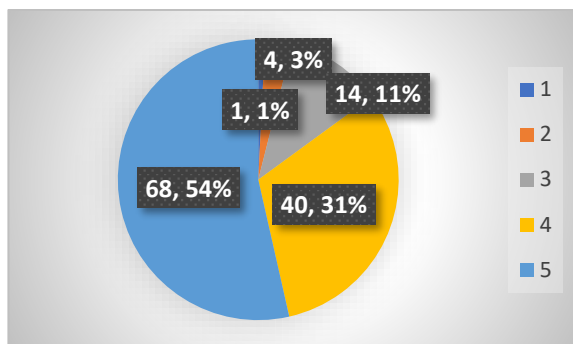
11. ábra: Az időben érkezők értékelése. N=146

Míg a későn érkezők (7. ábra) 76%-a értékelt 5-ös vagy 4-es értékkel, addig az időben érkezőknek (8. ábra) már 89%-a. Kettes vagy közepes értéket az időben érkezőknek csupán a 11%-a adott, a későn érkező esetében ez 24%. Ezen értékek egyértelműen igazolják a hipotézist, miszerint a későn érkezők számára nehézséget okozott a lemaradás, így negatívabban ítélik meg a nyelvtanulást.

H1b A nemek tekintetében a férfiak negatívabban ítélik meg a nyelvtanulást, mint a nők. A mintát megvizsgálva láthatjuk, hogy a nők elégedettsége átlagosan 4,43, míg a férfiaké 4,34. Az összminta átlagánál a nők 0,05 századdal pozitívabban, míg a férfiak 0,04 századdal negatívabban értékelték.



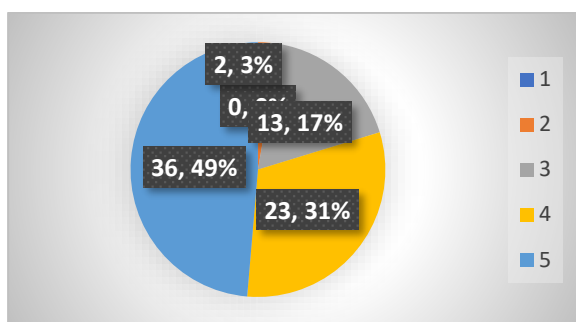
12. ábra: A női hallgatók értékelése. N=95



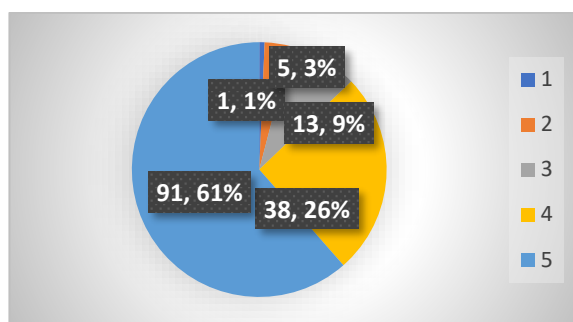
13. ábra: A férfi hallgatók értékelése. N=127

Az értékek minimális különbséget mutatnak: a nők 63%-a értékelt jelesre a férfiak 54%-ához képest, ugyanakkor, ha együtt nézzük az 5-ös és 4-es értékeket, láthatjuk, hogy a férfiak 85%-ban, míg a nők 84%-ban voltak elégedettek. (9-10. ábra) Az a feltevés, hogy a nők pozitívabban értékelték, igazolást nyert ugyan, de az igazsághoz hozzátartozik, hogy a különbség elenyésző a két nem értékei között.

H1c A mesterszakosok pozitívabban véleményel vannak a MID-kurzusról, mint az alapszakosok. Az alapszakosok értékelése 4,26-os átlagot mutat, a mesterszakosoké viszont 4,44-est. Az alapszakosok átlagérték az összátlag alatt van 0,12 századdal, míg az alapszakosoké 0,04 századdal fölötté.



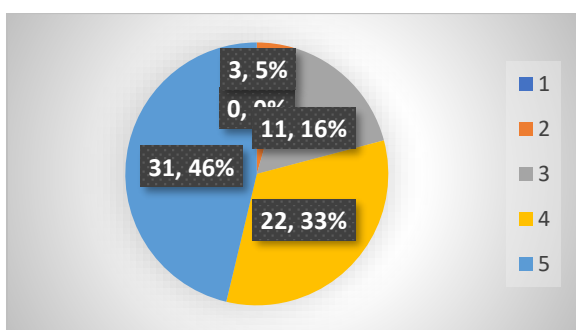
14. ábra: Az alapszakosok értékelése. N=74



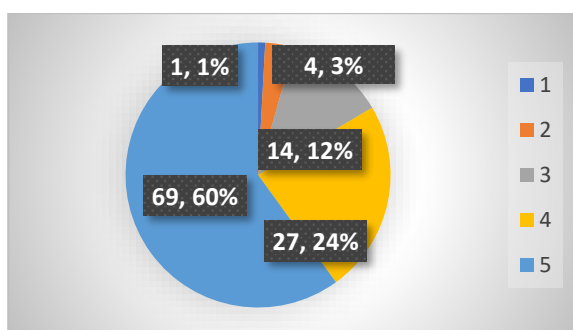
15. ábra: A mesterszakosok értékelése. N=148

Az alapszakosok 49%-a értékelt a kurzust jelesre a mesterszakosok 60%-ra, míg az 5-ös és 4-es értékelés az alapszakon 80%, addig a mesteren 87%. (11-12. ábra) Megállapítható, hogy a mesterszakosok pozitívabban magyar nyelvtanulási tapasztalatokkal bírnak, mint alapszakos társaik. Korábbi feltevésünk igazolódt.

H1d A nem európai hallgatók negatívabban ítélik meg a MID-tanfolyamot, mint az Európából érkezők. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy kontinensek szerint miként oszlanak meg a vélemények. Az afrikaiak átlaga 4,21, ami az összátlaghoz képest 0,17 századdal alacsonyabb. Az ázsiaiak átlaga 4,38, ami egyenlő a minta átlagával.



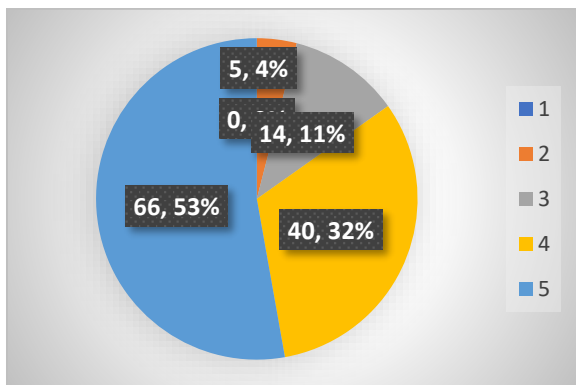
16. ábra: Az afrikai diákok értékelése. N=67



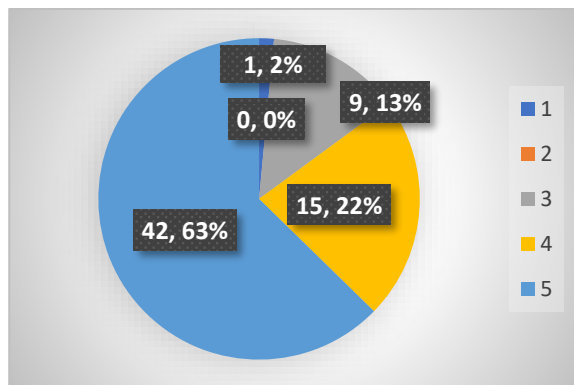
17. ábra: Az ázsiai diákok értékelése. N=115

Az európaiak átlaga 4,87, ami messze a legmagasabb az összes érték között. A 15 hallgató közül csak egy értékelt 4-esre, a többiek mind 5-öst jelöltek meg. A dél-amerikai csoport átlaga is magasabb a minta átlagánál 0,14 századdal, vagyis 4,52. (13-14. ábra) A 25 diák közül egy 3-as jelzés érkezett, a többi 4-es vagy 5-ös. Megállapítható, hogy az európai hallgatók voltak a legelégedettebbek, az afrikaiak pedig a legkevésbé. A két vélet között 0,66 százalós a különbség. Ez a hipotézis is igazolódott.

H1e A két nagy campus hallgatói negatívabban ítélik meg a magyar nyelvtanulást, mint a két kisebb campusokon tanulók. Végül ezen elégedettséget a campusok között is megnéztük. A Gödöllői Campus átlaga 4,32, ami éppen elmarad az összátlagtól. A Budai Campus 4,51-es átlagot mutat, ami 0,13 századdal magasabb, mint az átlag. Ugyanakkor az 5-ös és 4-es értékek összehasonlításakor a két campus értéke egyforma, azaz 85%-os (15. és 16. ábra).



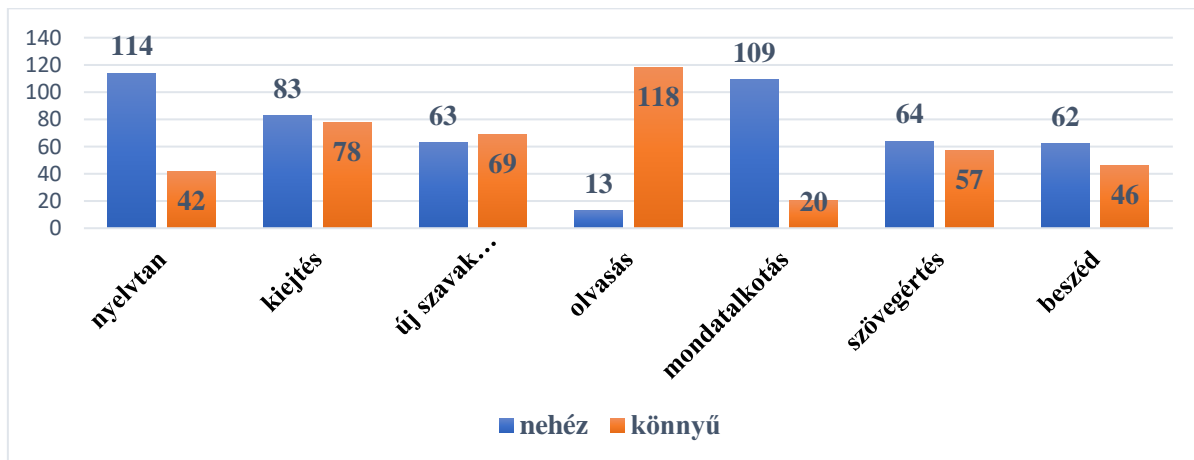
18. ábra: A Gödöllői Campus hallgatói elégedettsége. N=125



19. ábra: A Budai Campus hallgatói elégedettsége. N=67

A gyöngyösi elégedettség 4,59, a kaposvári pedig 4,00-es. A hipotézis nem igazolódott be: az egyik nagy campus hallgatói negatívabban, míg az egyik kisebb campus hallgatói pozitívabban értékelték.

A második hipotézisünk (H2) a nyelvtanulási készségekkel foglalkozott: feltételeztük, hogy magyar nyelvtan és szövegértés a két legnehezebben elsajátítható készség a hallgatóink számára. A legnehezebben, illetve a legkönnyebben elsajátítható készségekről is kérdeztük őket (17. ábra). Előzetesen ugyan azt kértük, hogy a két legnehezebb, illetve legkönnyebb készséget jelöljék meg, azonban többen több opciót is választottak, és úgy döntöttünk, hogy meghagyjuk mindegyik jelölést, ami azonban így a válaszok számában eltérést mutat.



20. ábra: A legnehezebben és legkönnyebben elsajátítható készségek. N=222 (több válasz)

Látható, hogy a magyar nyelvtan megtanulása, használata okozza a legnagyobb nehézséget a nemzetközi hallgatók 51,4%-ának, de a mondatalkotás is nagy kihívás számukra, amit 49% jelölt meg. Az is kiderül, hogy a magyar hangok kiejtése sem egyszerű feladat nekik, ezt 37,4%-uk ítélte nehéznek. A beszéd és hallott/írott szövegértés is meglehetősen magas értékkel szerepel, ami a diákok 27,9, illetve 28,8%-át érinti. Az új szavak memorizálásával való megbirkózás 28,4% számára volt kiemelten bonyolult, míg az olvasással szinte mindenki boldogult, csupán 5,9% vélte túlságosan nehéznek.

A legkönnyebben elsajátítható készségek közül a magyar szöveg olvasása van az első helyen, amit 53,2% ítélte könnyűnek, de a kiejtés, az új szavak megtanulása is elég magas értékkel szerepel, tehát megállapítható, hogy a kiejtés 35,1, a szókinccsfejlesztés pedig 31,1%-nak nem okozott gondot. A szövegértés, a beszéd és a nyelvtan is kapott jónéhány jelölést, ami azt mutatja, hogy a diákok közel negyedének ezen készségek elsajátítása elég könnyű volt. A mondatalkotás kapta a legkevesebb szavazatot, csupán 9% számára volt könnyen elsajátítható készség.

A hipotézis igazolásához összevetettük a nehéznek, ill. könnyűnek vélt a készség-párokat. Ebből az derül ki, hogy 114 főnek nehezen, míg 42-nek könnyen elsajátítható a magyar nyelvtan, ugyanakkor 66-an (akik nem jelölték meg) sem nehéznek, sem könnyűnek nem találták. A válaszok alapján viszont megállapítható, hogy közel háromszor annyian tartják nehéznek a nyelvtant, mint amennyien inkább könnyűnek. A hipotézisnek ez a része tehát igazolódott.

Ami viszont a szövegértést illeti, jóval kevesebben (64 fő) jelölték nehéznek a nyelvtanhoz képest, és jóval többen (57 fő) könnyen elsajátíthatónak, ugyanakkor 101 fő nem jelölte egyik opciót sem. A hipotézisnek ez a része nem nyert igazolást. Ugyanakkor az is nyilvánvaló az eredmények tükrében, hogy a nyelvtan mellett a mondatalkotás a második legnehezebben elsajátítható készség, hiszen ötször annyian jelölték nehéznek (109-en), mint könnyűnek (20-an), bár 93-an sem a nehezen, sem a könnyen elsajátítható lehetőséget sem választották.

A nyitott kérdésben megindokolhatták a választásukat: kigyűjtöttük és csoportosítottuk azokat a kommenteket, amelyek negatív felhangúak, problémát jelentettek a hallgatóknak, illetve valamilyen javaslattal élnek ezen hiányosságok kezelésére. Ami nagyon meglepő, hogy összesen 78 kritikai észrevétel született, míg pozitív tartalmú üzenetek száma 234, ami azt jelenti, hogy a véleményválaszok háromnegyede pozitív, és csak egynegyede kritikai szemléletű. Ezek között első helyen az online-tanulás nehézsége áll (17 megjelölés, 7,7%), és ezzel párhuzamosan a tantermi órák iránti vágy kifejezése (10 esetben). A tanítás, illetve az elvégzendő anyag mennyiségének tempóját 14-en (6,3 %) gondolták gyorsabbnak, mint ami számukra megfelelő. Heten magát a nyelvkurzust találták nehéznek, hatan pedig a magyar nyelvet. A „nem tudok kommunikálni” (4 fő), „egyáltalán nem értem ezt a nyelvet” (1 fő), „nem tudom leírni a szavakat” (1 fő), „sok mindent nem értek” (2 fő) észrevételek mellé a következő javaslatokat tették: legyen „több gyakorlás” (4 fő), „több nyelvtani magyarázat” (2 fő), illetve „több kommunikáció a magyar diákokkal” (5 fő). Ugyancsak nehezményezték, hogy „túlságosan a nyelvtanra fókuszál az oktatás” (1 fő), „sok a házi feladat” (2 fő), „kevés magyar nyelvű filmet nézünk órán” (1 fő), „csak magyarul beszélünk órán” (1 fő), „a könyv csak magyar nyelvű” (1 fő) és „ne nézzünk videót órán” (1 fő). Összességében megállapítható, hogy a negatív tartalmú hozzászólásokat kevesebben jegyzik, mint a minta 10%-a.

A pozitív visszajelzések száma (234) mutatja, hogy az opcionális lehetőséggel sokan éltek: volt aki néhány szavas, volt aki hosszú kommentben írta le véleményét. Legtöbb pozitív elismerés, dicséret a MID-oktató kollégákkal kapcsolatban érkezett, amit a „szuper tanárok” elnevezéssel tartottunk meg, hiszen 71-en emelték ki az oktatói hozzáállást, felkészültséget, kedvességet, szakmaiságot. A tanfolyammal kapcsolatban a „tetszett”, „élveztem”, „jó volt”, „érdekes volt”, „elégedett vagyok” kifejezések 63 hallgató véleményének az összegzése. A „sok dolgot tanultam”, „hasznos volt” 32 fő írta, ez utóbbit főleg a beilleszkedéssel hozták kapcsolatba. A tanórákról egyrészt a „jól felépített tanórák”, „jól érthető magyarázatok”, „nagyon jó tananyag” jelenik meg 27 megjegyzésben, illetve az „interaktív órák”, „jó hangulat” 20 hallgatói véleményben. Az „alapkommunikáció egy szemeszter alatt” 11 diák számára hozott komoly sikert, ugyanakkor a „nem nehéz nyelv”, „csodálatos nyelv” pozitív megerősítést hárman éreztek.

A kérdőív egyik kérdésében arra kértük a hallgatókat, hogy írják le a számukra legszebb három magyar szót. Egy szemeszter befejezése után, kb. 50 tanóra után a szófelhőben látható szavak kerültek a listára. A szavak helyesírását nem változtattuk meg, az ékezetek, egyes betűk hiánya így

IRODALOMJEGYZÉK

- Borsos, L. – Kruzslicz, T. (2022): *Nyelvtanári szerepek az online térben – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai.* (Megjelenés alatt.)
- Borsos, L. – Kruzslicz, T. (2022): Digitális oktatási megoldások a magyar mint idegen nyelv tanításában – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*, 28. 1.sz. 77–97.
- Durst, P. (2017): *Lépésenként magyarul I.* Szerzői kiadás.
- Erdős, J. – Kozma, E. – Uhrman, Gy. – Prileszky, Cs. (1990): *Színes magyar nyelvkönyv I-II.és Munkafüzet.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erdős, J. (2009): *Új színes magyar nyelvkönyv.* Balassi Intézet, Budapest.
- Giay, B. (1998): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay, B. – Nádor, O. *Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia.* Osiris, Budapest, 245–279.
- Gyöngyösi, L. – Hetesy, B. (2014): *Jó reggelt! Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar,* Budapest.
- Gyöngyösi, L. – Hetesy, B. (2011): *Jónapot kívánok! Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar,* Budapest.
- Hlavacska, E. – Hoffmann, I. – Laczkó, T. – Maticsák, S. (2015): *Hungarolingua+ 1/1 – 2/2.* Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Nádor, O. (1998): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története. In: Giay, B. – Nádor, O. *Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia.* Osiris, Budapest, 39–99.
- Nádor, O. (2006): A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia intézményrendszere. In: Hegedűs, R. – Nádor, O.: *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek.* Tinta, Budapest, 47–66.
- Nádor, O. (2017): A magyar nyelv külföldi megismertetése, vonzereje. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője.* Gondolat Kiadó, Budapest, 465–483.
- Szita, Sz. – Pelcz, K. (2013): *Magyar OK A1–B2.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Zajacz, Z. (2021): A magyar mint idegen nyelv oktatásáról a digitális térben – Pillanatfelvétel. In: Bándli, J. – Pap, A. – Zajacz, Z. (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 151–185.

ONLINE FORRÁSOK

- A Stipendium Hungaricum Program Működési Szabályzata (2003): Elérhető: https://stipendiumhungaricum.hu/uploads/2020/03/SH_MSZ_210730_honlap.pdf [2022. 08. 20.]
- A Stipendium Hungaricum Program intézményi megvalósítását segítő Végrehajtási útmutató (2019a): Elérhető: https://stipendiumhungaricum.hu/uploads/2020/03/2022_07_05_SH_VHU.pdf [2022. 08. 20.]
- A Stipendium Hungaricum Program MID Kimeneti követelménye (2019b): Elérhető: https://tka.hu/docs/palyazatok/mid_kurzus_kimeneti_kovetelmenyek_0302.pdf [2022. 08. 20.]
- A járvány hatása a felsőoktatás nemzetköziesítésére (2020): Elérhető: <https://tka.hu/nemzetkozi/15120/a-jarvany-hatasa-a-felsooktatás-nemzetkoziesitesere> [2022. 08. 20.]

INTRODUCING HUNGARIAN AS A COMPULSORY FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE FOR INTERNATIONAL STUDENTS: EXPERIENCES AT THE HUNGARIAN UNIVERSITY OF AGRICULTURAL AND LIFE SCIENCES

Abstract

The Hungarian state offers Stipendium Hungaricum scholarships to international students studying at Hungarian higher education institutions in English-language bachelor and master programmes. From the 2020/21 academic year, Hungarian as a Foreign Language (MID) has become a compulsory subject for them. In this study, we explore the views of international students studying on the campuses of the Hungarian University of Agricultural and Life Sciences (MATE) on the basis of an empirical study. The data collection was based on a questionnaire method, with 90% of the

participants, i.e. 222, answering our questions in English. The questions were designed to measure student satisfaction, but in addition to language learning skills, they were also given the opportunity to express their opinions on a number of aspects of the language course: they were asked to indicate their opinions on a five-point scale in the online questionnaire but were also asked to give their experiences in open questions. The sample is incredibly diverse: by age, by geographical origin of the sending country, by campus and by degree course. The responses not only give us an objective picture, but also suggestions for future action on the teaching of Hungarian.

Keywords: *language teaching, MID (Hungarian as a Foreign Language), international students, MATE (Hungarian Agricultural and Life Sciences University)*



HRVOJE ŠLEZAK, LUCIJA BELOŠEVIĆ
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet Zagreb, Odsjek u Čakovcu,
Čakovec, Republika Hrvatska
hrvoje.slezak@ufzg.hr, lucija.belosevic2502@gmail.com

GEOGRAFSKA KARTA U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Sažetak

Priroda i društvo interdisciplinarni je nastavni predmet u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj koji se poučava od 1. do 4. razreda. Jedan od glavnih zadataka prirode i društva je uvođenje učenika u snalaženje u prostoru i kartografsko opismenjavanje. Istraživanje je za cilj imalo na uzorku od 200 učitelja razredne nastave ispitati opremljenost škola geografskim kartama te istražiti probleme s kojima se ispitanici susreću vezanima uz kartografsko opismenjavanje učenika i korištenje geografske karte u nastavi prirode i društva. Rezultati ukazuju na problem neopremljenosti škola geografskim kartama među kojima se ističe nedostatak geografskih karata užeg i šireg zavičajnog prostora. Rezultati također upućuju na razlike u kartografskom poučavanju s obzirom na određena sociodemografska obilježja ispitanika. Samoprocjena vještina i korištenja geografske karte u nastavi upućuju na potrebu organizacije stručnog usavršavanja u području kartografske pismenosti i metodičkog osposobljavanja za korištenje karte u nastavnom procesu.

Ključne riječi: *Geografska karta, priroda i društvo, Hrvatska, obrazovanje*

1. Uvod

U obrazovnom sustavu Republike Hrvatske nastavni predmet *Priroda i društvo* poučava se od 1972. godine u prvom, drugom trećem i četvrtom razredu osnovne škole. Od samog uvođenja u obrazovni sustav, nastavni plan prirode i društva bilježi stalan trend smanjenja tjedne satnice. Danas je *Priroda i društvo* u hrvatskom osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju zastupljena s dva sata u prvom, dva sata u drugom, dva sata u trećem i tri sata u četvrtom razredu.

Priroda i društvo „interdisciplinarni je nastavni predmet koji integrira znanstvene spoznaje prirodoslovnoga, društveno-humanističkoga i tehničko-informatičkoga područja“ (MZO, 2019). Širok spektar znanstveno-stručnih područja obuhvaćenih u nastavi prirode i društva imaju za cilj da znanja, stavovi i vještine stečeni kroz nastavu prirode i društva učenicima omogućuju bolje razumijevanje kompleksnog svijeta koji ih okružuje. U tom smislu Bjelajac i Živković navode da je temeljna funkcija nastave prirode i društva „osposobljavanje učenika za uspješno snalaženje u životu“ (Bjelajac i Živković, 2006, 323).

Važan dio pozornosti u nastavi prirode i društva usmjeren je na uvođenje učenika u početnu nastavu prirodoslovlja, poimanje prostora i vremena i snalaženje u njima. Pri poimanju prostora učenike valja osposobiti za shvaćanje veličine prostora, za određivanje svojeg položaja i drugih objekata u prostoru te za poimanje kontinuiteta prostora (De Zan, 1999). Pri razvijanju navedenih sposobnosti snalaženja u prostoru i vremenu važno je da učenici primjenjuju osnovna znanja vezana uz kartografsku pismenost (Pletenac, 1991). „Kao što je geografija prostorna znanost, tako se i u nastavi prirode i društva obrađuju sadržaji koji postoje u prostoru što proučavamo“ (Braičić i Franić, 2014, 53). Osim što se kroz nastavu prirode i društva obrađuju sadržaji vezani uz spoznavanje prostora i snalaženja u njemu, sam prostorni pristup i prostor kao takav postaju temeljna orijentacijska točka za sve sadržaje prirode i društva (Pletenac, 1991). Nastavni plan i program izrijeком kao jednu od zadaća *Prirode i društva* donosi „upoznati svoje okruženje (obitelj, razred, školu, mjesto, zavičaj,

državu)“ (MZOŠ, 2006, 253). Upoznavanje mjesta, zavičaja i države nemoguće je bez korištenja geografske karte.

Prostorno-geografski sadržaji prisutni su kroz sva početna četiri razreda osnovne škole. Braičić i Franić navedene sadržaje jednostavno kategoriziraju „tako se u 1. razredu obrađuju sadržaji koji se odnose na prostor doma i škole, u 2. razredu obrađuje se prostor užeg zavičaja (mjesta i općine), u 3. razredu širi zavičaj, a u 4. razredu prostor Republike Hrvatske“ (Braičić i Franić, 2014, 53). Iako zastupljeni u svim razredima, geografski sadržaji dominiraju u trećem razredu (Bjelajac i Živković, 2006). Uz treći razred, značajan udio geografskih, odnosno prostorno orijentiranih sadržaja pronalazimo i u četvrtom razredu u kojem se poučavaju sadržaji vezani uz cjelokupnu Republiku Hrvatsku. U prva dva razreda od učenika se očekuje da uoči i opiše stvari i pojave u prostoru, dok se od trećeg razreda od učenika traži razumijevanje međudnosa između pojava i njihov značaj za čovjeka (Bezić, 1997). U trećem razredu započinje kartografsko opismenjivanje učenika što, prema Grdiću, predstavlja jedan od najtežih zadataka nastavnog predmeta prirode i društva (Grdić, 1989).

Proučavanje prostora i elemenata u njemu nemoguće je bez korištenja geografske karte kao osnovnog sredstva prostornog sporazumijevanja (Šlukan Altić, 2003). Kartografija, odnosno geografska karta ima nezamjenjivu ulogu u spoznavanju prostora, njegovim zakonitostima, te pojavama i procesima u njemu jer omogućava prikaz društvenih, kulturnih i prirodnih fenomena čije poznavanje omogućuje učenicima snalaženje u njihovom budućem životu (Letina i Bertić, 2012). Početno kartografsko opismenjivanje učenika u razrednoj nastavi za cilj ima razvoj sposobnosti čitanja geografske karte kao pretpostavke dubljeg razumijevanja i služenja kartom kao višeg stupnja kartografske pismenosti (Matas, 1996).

Geografska karta u nastavnom procesu istovremeno je i nastavno sredstvo i nastavno pomagalo. Ako je karta samo medij kojim se korisniku prenose određene informacije sadržane u njoj, možemo je smatrati nastavnim pomagalom. Ako, s druge strane, geografsku kartu sagledavamo kao radni materijal kojim kroz analizu sadržaja dolazimo do novih zaključaka i spoznaja, tada geografska karta predstavlja nastavno sredstvo. Karta u obrazovanju „ima teorijsko značenje u smislu predočavanja prostora i aplikativno značenje kao izvor prostorno određenih informacija, te se često upotrebljava kao sredstvo geografskog izražavanja ili pak kao pomagalo pri kretanju u prostoru“ (Grofelnik i Pap, 2013, 87).

Geografska karta predstavlja najvažniji način predočavanja prostora i najpogodnije sredstvo geografskog izražavanja i sporazumijevanja (Roglić, 2005). Upravo iz navedenog proizlazi važnost poučavanja učenika o geografskoj karti i njihovo osposobljavanje za čitanje i korištenje geografske karte.

Samom pojmu *geografske karte* u ovome radu dana je prednost nad pojmom *zemljovid* jer „zemljovid je pojmovno uži, pa iako nekima zvuči „hrvatskije“, ne može zamijeniti staru riječ karta“ (Lapaine, 2002, 194).

Osnovni preduvjet korištenja geografske karte u nastavnom procesu jest opremljenost škola geografskim kartama. Imajući na umu probleme hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava i nedovoljnu financijsku podršku velikog broja osnivača (županija i gradova), postavlja se pitanje imaju li učitelji razredne nastave mogućnost korištenja klasičnih zidnih geografskih karata izrađenih upravo za korištenje u nastavnom procesu. Važno pitanje koje također zaslužuje istraživački odgovor jest koriste li učitelji geografsku kartu u nastavnom procesu u dovoljnoj mjeri i na ispravan način.

2. Cilj, metode, hipoteze

Istraživanje provedeno tijekom 2022. godine za cilj je imalo provjeriti opremljenost osnovnih škola geografskim kartama u razrednoj nastavi te ispitati postoje li razlike u korištenju geografske karte u nastavnom procesu s obzirom na određena sociodemografska obilježja učitelja, prvenstveno prema godinama radnog iskustva. Ujedno je želja bila istražiti samoprocjenu učitelja o osposobljenosti korištenja geografske karte u nastavnom procesu. Istraživanje je provedeno na slučajnom uzorku od 200 učitelja razredne nastave u Republici Hrvatskoj putem anketnog upitnika. Anketni upitnik sadržavao je niz pitanja kojim su u uvodnom dijelu prikupljeni sociodemografski podaci ispitanika. Glavni istraživački dio upitnika sastojao se od pitanja alternativnog tipa (da-ne) i pitanja višestrukog izbora te niza pitanja u kojima su ispitanici uz pomoć likertove skale od pet stupnjeva odgovarali na postavljene tvrdnje i izražavali učestalost svoga rada vezanu uz pojedine elemente nastavnog procesa i

korištenja geografske karte (nikada – uglavnom ne – niti ne, niti da – uglavnom da – uvijek). Dobiveni rezultati analizirani su kroz pokazatelje osnovne deskriptivne statistike.

Sukladno navedenom cilju istraživanja postavljene su hipoteze koje glase:

H1: Opremljenost škola geografskim kartama ujednačena je u svim dijelovima Republike Hrvatske.

H2: Učiteljima razredne nastave najviše nedostaje zavičajna, odnosno županijska karta.

H3: Korištenje geografske karte u nastavi prirode i društva ne ovisi o godinama radnog iskustva učitelja.

3. Sociodemografska obilježja ispitanika

Od anketiranih 200 učitelja razredne nastave čak je 190 učiteljica (95%) i samo 10 učitelja (5%). Zbog tako velike razlike, odnosno malog broja muških ispitanika analizi rezultata nije se pristupilo sa razlikama u spolu kao jednoj od varijabli.

Prema radnom iskustvu ispitanici su grupirani u nekoliko kategorija (tab. 1).

Tablica 1: *Ispitanici prema radnom iskustvu u školi*

Godine radnog iskustva u školi	Broj ispitanika	%
0-5	17	8,5
6-15	25	12,5
16-25	64	32
26-35	71	35,5
36 ili više	23	11,5

Najveći broj ispitanika, njih N=71 (35.5%) ima 26-35 godina radnog iskustva, a odmah slijedi N=64 (32%) ispitanika sa 16-25 godina radnog iskustva. U kategoriji 6-15 godina radnog iskustva je N=25 (12.5%) ispitanika, dok kategoriji 36 ili više godina radnog iskustva pripada N=23 (11.5%) ispitanika. Najmanje zastupljena kategorija je 0-5 godina radnog iskustva koju je označilo N=17 (8.5%) ispitanika.

S obzirom na razred u kojem trenutno rade, ispitanici su bili raspoređeni kako slijedi: Njih N=28 (14%) radi u prvom razredu, dok ih N= 40 (20%) radi u drugom razredu. U trećem i četvrtom razredu radi isti broj ispitanika, N=47 (23,5%). N=33 (16.5%) ispitanika radi u kombiniranom razrednom odjelu, a N=5 (2,5%) ispitanika u produženom boravku.

Od ispitanika se tražilo da odgovore rade li u urbanoj ili ruralnoj sredini. Od ukupnog broja ispitanika njih 45,5% (N=91) radi u gradu, dok njih 54,5% (N=109) radi u školi koja se nalazi u naselju kojeg su ispitanici okarakterizirali kao ruralnu sredinu.

Istraživanju su pristupili ispitanici iz svih županija Republike Hrvatske i Grada Zagreba. No, zbog malog broja ispitanika iz pojedinih županija, ispitanici su grupirani u nekoliko većih regija temeljem kojih je u nastavku proveden dio statističke analize (tab 2).

Tablica 2: *Ispitanici prema regijama Republike Hrvatske u kojoj se nalazi škola u kojoj rade*

Regija Republike Hrvatske	Broj ispitanika
Istočna Hrvatska	32 (16%)
Sjeverna i sjeverozapadna Hrvatska	72 (36%)
Središnja Hrvatska	61 (30.5)
Istra, Kvarner i Gorska Hrvatska	20 (10%)
Dalmacija	15 (7.5%)

4. Rezultati i rasprava

Prvim dijelom istraživanja željelo se utvrditi opremljenost škola, odnosno učionica geografskim kartama potrebnima za provođenje nastave prirode i društva. Geografske karte na koje se pažnja usmjerila bile su zidna geografska karta Republike Hrvatske, geografska karta županije ili zavičajnog prostora, plan naselja u kojem se nalazi škola i priručne karte za svakog učenika.

Tablica 3: *Odgovori ispitanika o opremljenosti učionica geografskim kartama*

	TVRDNJA	DA	NE
Svaka učionica razredne nastave ima svoju zidnu geografsku kartu Republike Hrvatske.		62 (31%)	138 (69%)
Jednu zidnu geografsku kartu Republike Hrvatske međusobno dijeli više učitelja razredne nastave.		146 (73%)	54 (27%)
U svojem razredu posjedujem zidnu geografsku kartu zavičaja.		86 (43%)	114 (57%)
U svojem razredu posjedujem zidnu geografsku kartu županije u kojoj se nalazim.		57 (28.5%)	143 (71.5%)
U svojem razredu posjedujem plan naselja u kojoj se nalazi škola.		38 (19%)	162 (81%)
Svaki učenik u razredu posjeduje geografsku kartu.		142 (71%)	58 (29%)

Iz tablice 3 vidljivo je da od 200 ispitanika, njih čak 138 (69%) ispitanika nema svoju zidnu geografsku kartu Republike Hrvatske, dok njih 62 (31%) ima geografsku kartu Republike Hrvatske u učionici. S tvrdnjom *Jednu zidnu geografsku kartu Republike Hrvatske međusobno dijeli više učitelja razredne nastave* slaže se 146 (73%) ispitanika, dok 54 (27%) ispitanika odgovara da navedena tvrdnja nije točna. 114 (57%) ispitanika odgovara da u svojem razredu posjeduje zidnu geografsku kartu zavičaja, dok 86 (43%) ispitanika ne posjeduje navedenu kartu. Zidnu geografsku kartu županije u kojoj se nalaze posjeduje 57 (28,5%) ispitanika, a njih 143 (71,5%) ne posjeduje zidnu geografsku kartu županije u svojem razredu. Na tvrdnju *U svojem razredu posjedujem plan naselja u kojoj se nalazi škola* 38 (19%) ispitanika odgovara *Da*, dok 162 (81%) ispitanika označuje odgovor *Ne*. Kod 142 (71%) učitelja, svaki učenik ima svoju geografsku kartu, dok kod njih 58 (29%) svaki učenik ne posjeduje geografsku kartu potrebnu za uspješno praćenje nastavnog procesa.

Predočeni rezultati ukazuju da velik broj učitelja razredne nastave u svojim učionicama oskudijeva s osnovnim geografskim kartama neophodnim za uspješno odvijanje nastave prirode i društva. Nedostatak geografskih karata Republike Hrvatske, županijskih karata, odnosno karata zavičajnog prostora, kao i plana naselja u kojem se škola nalazi upućuje na zaključak o postojanju velikog problema opremljenosti škola nastavnim sredstvima i pomagalicama za nastavu prirode i društva.

Kad se navedeni rezultati proanaliziraju na razini velikih geografskih regija Republike Hrvatske, rezultati postaju još zanimljiviji (tablica 4).

Na regionalnoj razini mogu se uočiti velike razlike u opremljenosti škola, odnosno učionica razredne nastave geografskim kartama potrebnima za nastavu prirode i društva. Najizrazitije razlike, potvrđene kao statistički značajne ($p=0,014$) odnose se na posjedovanje zidne karte Republike Hrvatske u učionici ispitanika. Pomalo neočekivano, najslabije su opremljene učionice regije sjeverne i sjeverozapadne Hrvatske. Ta regija, koja inače spada u gospodarski među najnaprednije i najdinamičnije dijelove Hrvatske, ima, prema odgovorima ispitanika, najslabije opremljene učionice zidnim kartama Republike Hrvatske. Očito da osnivači škola tog prostora, Međimurska, Varaždinska, Koprivničko-križevačka, Krapinsko-zagorska županija i njihovi veći gradovi moraju poraditi na kvalitetnijem opremanju svojih škola geografskim kartama. Vrlo velik nedostatak navedenih karata bilježi i Istra s Kvarnerom i gorskom Hrvatskom.

Tablica 4: Frekvencije odgovora ispitanika o opremljenosti škole geografskim kartama prema regijama Republike Hrvatske

TVRDNJA	ODGOVOR	REGIJE				
		Istočna Hrvatska	Sjeverozapadna Hrvatska	Središnja Hrvatska	Istra, Kvarner i gorska Hrvatska	Dalmacija
Svaka učionica razredne nastave ima svoju zidnu geografsku kartu Republike Hrvatske.	DA	13 (40.63%)	14 (19.44%)	21 (34.43%)	5 (25%)	9 (60%)
	NE	19 (59.37%)	58 (80.56%)	40 (65.57%)	15 (75%)	6 (40%)
Jednu zidnu geografsku kartu Republike Hrvatske međusobno dijeli više učitelja razredne nastave.	DA	21 (65.63%)	60 (83.33%)	43 (70.49%)	14 (70%)	8 (53.33%)
	NE	11 (34.37%)	12 (16.67%)	18 (29.51%)	6 (30%)	7 (46.67%)
U svojem razredu posjedujem zidnu geografsku kartu zavičaja.	DA	19 (59.38%)	29 (40.28%)	22 (36.07%)	9 (45%)	7 (46.67%)
	NE	13 (40.62%)	43 (59.72%)	39 (63.93%)	11 (55%)	8 (53.33%)
U svojem razredu posjedujem zidnu geografsku kartu županije u kojoj se nalazim.	DA	9 (28.12%)	25 (34.72%)	11 (18.03%)	7 (35%)	5 (33.33%)
	NE	23 (71.88%)	47 (65.28%)	50 (81.97%)	13 (65%)	10 (66.67%)
U svojem razredu posjedujem plan naselja u kojoj se nalazi škola.	DA	7 (21.88%)	12 (16.67%)	10 (16.39%)	5 (25%)	4 (26.67%)
	NE	25 (78.12%)	60 (83.33%)	51 (83.61%)	15 (75%)	11 (73.33%)

Jedan od problema koji je razotkriven ovim istraživanjem bio je nepostojanje prikladnog mjesta u učionici za geografsku kartu. Naime, na pitanje „*Imate li prikladno mjesto u učionici za geografsku kartu*“, čak 70 ispitanika (35%) odgovorilo je negativno. Dakle, više od trećine ispitanika u svojoj učionici nema prikladno mjesto za geografsku kartu. Samim time, geografska karta koju koriste u nastavi ili je na neprikladnom mjestu i samim time slabo vidljiva učenicima ili dijelu učenika, ili zaklanja ostala nastavna pomagala neophodna za rad poput školske ploče. Navedeno zasigurno mora biti pokazatelj odgovornim osobama prilikom projektiranja učionica u procesu obnove škola i učionica ili izgradnje novih škola.

Pređeni rezultati opremljenosti škola geografskim kartama ukazuju na potrebu odbacivanja prve postavljene hipoteze koja je pretpostavljala ujednačenu opremljenost škola geografskim kartama na čitavom području Republike Hrvatske. Dobiveni rezultati upućuju na postojanje značajnih razlika u opremljenosti škola, odnosno učionica razredne nastave geografskim kartama potrebnima za uspješno provođenje nastave prirode i društva.

Vrlo važna geografska karta za nastavu prirode i društva, pogotovo za treći razred osnovne škole jest karta zavičajnog prostora, odnosno županije u kojoj se škola nalazi. Iako načelno definiran kao širi prostor sličnih obilježja, u praksi se nastava u trećem razredu osnovne škole naslanja na administrativne granice vlastite županije kao zavičajnog prostora što nije dobro rješenje. Naime, samo u malom postotku županija se županijske granice podudaraju s tradicionalnim nazivima za zavičajno područje. Dobar primjer navedenog podudaranja jest zavičajni prostor Međimurja i administrativni prostor Međimurske županije. Za suprotan primjer gdje se administrativne granice gotovo uopće ne podudaraju s tradicionalnim zavičajnim prostorom može poslužiti Sisačko-moslavačka županija (Braičić, 2017). No bez obzira na (ne)poklapanje zavičajnog prostora u određenim dijelovima Hrvatske s administrativnim prostorom županija, nastava prirode i društva u trećem razredu

nezamisliva je bez karte krupnijeg mjerila zavičajnog prostora ili županije u kojem se škola nalazi. Nažalost, rezultati istraživanja ukazuju da upravo takve karte učiteljima ponajviše nedostaju. Njih 57% nema kartu zavičajnog prostora, a čak 71,5% ispitanika nema kartu županije u kojem se škola nalazi. Na regionalnoj razini razlike u nedostatku zavičajnih i/ili županijskih geografskih karata nisu toliko izražene koliko je to bio slučaj kod zidne geografske karte Republike Hrvatske. Zavičajna karta ponajmanje nedostaje učiteljima istočne Hrvatske (40,6%), a najviše učiteljima središnje Hrvatske (63,9%). Županijska karta ponajmanje nedostaje učiteljima iz Istre, Kvarnera i gorske Hrvatske (65%), a najviše učiteljima središnje Hrvatske (82%).

Navedeni rezultati o nedostatku zavičajne i županijske geografske karte u skladu su s rezultatima anketnog pitanja otvorenog tipa u kojem se tražilo od ispitanika da navedu nedostaje li im neka geografska karta, i ako da, koja im geografska karta najviše nedostaje. Na navedeno pitanje 54% ispitanika navelo je da im nedostaje upravo geografska karta zavičajnog prostora i/ili županije u kojoj se škola nalazi.

Pređoćeni rezultati potvrđuju pretpostavku, odnosno drugu postavljenu hipotezu o ponajvećem nedostatku geografskih karata zavičajnog prostora, odnosno županije koje su učiteljima razredne nastave neophodne za uspješno i kvalitetno provođenje nastavnog procesa prirode i društva. Navedeni problem škole ne mogu same riješiti. Manji broj geografskih karata određenih županija odnosno zavičajnih prostora postoje na tržištu, no za većinu županija takvih za nastavu primjerenih geografskih karata nema. Za rješavanje ovog problema odgovornost je prvenstveno na osnivaćima, pogotovo županijama da iznađu sredstva za izradu i nabavku karata županijskog i /ili zavičajnog prostora. Izdavaći za nastavu specijaliziranih geografskih karata nemaju interesa sami krenuti u postupak izrade i stavljanja na tržište takvih karata zbog relativno male potražnje, odnosno malog broja osnovnih škola u svakoj pojedinoj županiji kojima bi takve karte bile potrebne.

Naredni zadatak istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u korištenju geografske karte s obzirom na godine radnog iskustva učitelja. Ispitanicima su ponuđene tvrdnje vezane uz korištenje geografske karte u nastavi za koje su oznaćavali odgovore na Likertovoj skali koja se sastojala od pet stupnjeva (1 – nikada, 2 – uglavnom ne, 3 – niti ne, niti da, 4 – uglavnom da, 5 – uvijek). Za navedenu analizu ispitanici su podijeljeni u pet velikih skupina s obzirom na godine radnog iskustva u školi: 0-5, 6-15, 16-25, 26-35 i 36 ili više.

Rezultati prikazani u tablici 5. ukazuju da postoji statistićki znaćajna razlika kod određenih elemenata korištenja geografske karte u nastavnom procesu s obzirom na radno iskustvo učitelja.

Tablica 5: Korištenje geografske karte s obzirom na godine radnog iskustva učitelja ispitano Kruskall-Wallis testom

Korištenje geografske karte	P
Geografsku kartu koristim na satu obrade nastavnog sadržaja.	.382
Geografsku kartu koristim na satu vježbanja i ponavljanja.	.078
Kod uvođenja novog geografskog lokaliteta provjeravam jesu li svi ućenici pronašli traćeni lokalitet na svojoj geografskoj karti.	.038
Na satu obrade nastavnog sadržaja samo ja ućenicima pokazujem nove geografske lokalitete na zidnoj geografskoj karti.	.018
Na satu obrade nastavnog sadržaja ućenici pokazuju nove geografske lokalitete na zidnoj geografskoj karti.	.136
Kod korištenja geografske karte koristim štap ili neko slićno pomagalo.	.000
Kod korištenja geografske karte koristim laser kao pomagalo.	.842
Geografske lokalitete na geografskoj karti pokazujem rukom.	.003

Statistički značajna razlika utvrđena je kod sljedećih tvrdnji: „Kod uvođenja novog geografskog lokaliteta provjeravam jesu li svi učenici pronašli traženi lokalitet na svojoj geografskoj karti“, „Na satu obrade nastavnog sadržaja samo ja učenicima pokazujem nove geografske lokalitete na zidnoj geografskoj karti“, „Kod korištenja geografske karte koristim štap ili neko slično pomagalo“, „Geografske lokalitete na geografskoj karti pokazujem rukom“.

Kod tvrdnje „Na satu obrade nastavnog sadržaja samo ja učenicima pokazujem nove geografske lokalitete na zidnoj geografskoj karti.“ čiji medijan, odnosno centralna vrijednost odgovora iznosi 3 (niti ne, niti da), učitelji od 0 do 5, 6 do 15 i 16 do 25 godina radnog iskustva većinom su odgovarali slabije od centralne vrijednosti ili jednako njoj. Učitelji od 26-35 i 36 ili više godina radnog iskustva u većem su broju odgovorili iznad centralne vrijednosti što znači da oni češće učenicima pokazuju nove geografske lokalitete na zidnoj geografskoj karti nego sami učenici. Očito stariji učitelji, odnosno učitelji s puno godina radnog iskustva kod obrade novih sadržaja sami pokazuju nove geografske lokalitete koji se obrađuju na satu te ne omogućuju učenicima mogućnost istraživanja na karti i pronalazak novih traženih lokaliteta.

Kod tvrdnje „Kod korištenja geografske karte koristim štap ili neko slično pomagalo“ centralna vrijednost odgovora iznosi 4 (*uglavnom da*). Učitelji od 0 do 5, 6 do 15, 16 do 25 i 26 do 35 većinom su odgovorili slabije od medijana, a učitelji od 36 ili više godina radnog iskustva su u većem broju odgovorili iznad medijana što znači da češće koriste štap kao pomagalo prilikom korištenja karte.

Sljedeća tvrdnja kod koje postoji statistički značajna razlika glasi: „Geografske lokalitete na geografskoj karti pokazujem rukom“, a centralna vrijednost odgovora iznosi 4 (*uglavnom da*). Učitelji s 0-5, 16-25, 26-35 i 36 ili više godina radnog iskustva većinom su odgovarali slabije od medijana, dok su učitelji s 6-15 godina radnog iskustva u većem broju odgovorili više od medijana.

Navedeni rezultati upućuju na potrebu odbacivanja treće postavljene hipoteze koja je pretpostavljala ujednačeno korištenje geografske karte u nastavi bez obzira na radno iskustvo učitelja.

Dio istraživanja bio je usmjeren i na samoprocjenu ispitanika o njihovim vještinama snalaženja na geografskim kartama (tablica. 6).

Rezultati analize samoprocjene učitelja o vlastitim kartografskim vještinama pokazuju da se 155 (77,5%) učitelja odlično snalazi na geografskoj karti Republike Hrvatske, dok se 43 ispitanika (21,5%) snalazi vrlo dobro. Dobro se snalazi njih dvoje. Na geografskoj karti zavičaja u kojem rade, 165 ispitanika (82,5%) se snalazi odlično, 33 (16,5%) ih se snalazi vrlo dobro, a dvoje učitelja se dobro snalazi na karti zavičaja. Broj ispitanika koji se odlično snalazi na geografskoj karti županije iznosi 166 (83%), broj učitelja koji se vrlo dobro snalazi na karti županije iznosi 30 (15%), dok se na navedenoj karti dobro snalaze četiri ispitanika. Također, većina učitelja, točnije njih 168 (84%), se odlično snalazi na planu naselja u kojem rade. Na planu naselja vrlo dobro se snalazi 28 ispitanika (14%), dok se njih četvero dobro snalazi na planu naselja.

Tablica 6: *Frekvencije odgovora ispitanika s obzirom na njihovo snalaženje na geografskim kartama (1-nedovoljno, 2-dovoljno, 3-dobro, 4- vrlo dobro, 5-odlično)*

TVRDNJA	1	2	3	4	5
Na geografskoj karti Republike Hrvatske snalazim se:	0 (0%)	0 (0%)	2 (1%)	43 (21.5%)	155 (77.5%)
Na geografskoj karti zavičaja u kojem radim snalazim se:	0 (0%)	0 (0%)	2 (1%)	33 (16.5%)	165 (82.5%)
Na geografskoj karti županije u kojoj radim snalazim se:	0 (0%)	0 (0%)	4 (2%)	30 (15%)	166 (83%)
Na planu naselja u kojem radim snalazim se:	0 (0%)	0 (0%)	4 (2%)	28 (14%)	168 (84%)

Iako je zabilježena vrlo visoka razina samoprocjene kartografskih vještina ispitanika, očito postoji dio njih kojima bi dobro došlo dodatno stručno usavršavanje u tom području. Ako navedenom pridodamo rezultate pitanja koliko se pažnje tijekom njihovog studija pridavalo razvoju kartografskih

vještina (tablica 7), očito je da prilično velik broj ispitanika nema kvalitetno inicijalno metodičko obrazovanje o poučavanju geografskih i kartografskih vještina kod učenika.

Tablica 7: *Odgovori ispitanika na pitanje „Koliko pažnje se tijekom Vašeg studija pridavalo razvoju kartografskih vještina?“*

Odgovor	Broj ispitanika	%
Nimalo	30	15
Malo	77	38,5
Ni malo, ni mnogo	69	34,5
Mnogo	24	12

Potrebu za stručnim usavršavanjem u području kartografske pismenosti i metodičkog korištenja geografske karte u nastavi dodatno pojačava dobiveni rezultat samoprocjene učitelja o kvantiteti korištenja geografske karte u nastavnom procesu (tablica 8). Idealan rezultat bio bi da se učitelji u potpunosti slažu s tvrdnjom da dovoljno koriste geografsku kartu u nastavi. Kako je taj odgovor odabralo samo 42% ispitanika, očito je još dovoljno prostora kod velikog broja učitelja da korištenje geografske karte u nastavi prirode i društva dovede do subjektivne, ali i objektivne zadovoljavajuće razine.

Tablica 8: *Odgovori ispitanika na tvrdnju „Smatram da dovoljno koristim geografsku kartu u nastavi prirode i društva.“*

Odgovor	Broj ispitanika	%
U potpunosti se ne slažem	8	4
Ne slažem se	3	1,5
Niti se ne slažem, niti se slažem	21	10,5
Slažem se	84	42
U potpunosti se slažem	84	42

5. Zaključak

Geografska karta nezamjenjivo je nastavno sredstvo u nastavi prirode i društva, pogotovo u trećem i četvrtom razredu osnovne škole. Spoznavanje zavičajnog prostora u trećem i prostora Republike Hrvatske u četvrtom razredu zajedno sa svim u kurikulumu propisanim pojavama i procesima koji se u navedenom prostoru proučavaju, nemoguće je ostvariti bez uspješnog i kvalitetnog nastavnog procesa. Takva uspješna nastava za svoj preduvjet ima korištenje geografskih karata kao ponajbolje predodžbe određenog prostora.

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da škole u Republici Hrvatskoj bilježe velike razlike u opremljenosti geografskim kartama. Mnogi učitelji razredne nastave u svojoj učionici nemaju geografsku kartu Republike Hrvatske. Navedeni nedostatak ponajviše je izražen kod ispitanika obuhvaćenih istraživanjem koji rade u području sjeverne i sjeverozapadne Hrvatske. Jednako tako, kao kartu kojom najviše oskudijevaju, ispitanici su naveli karte zavičajnog prostora i županija u kojima rade.

Navedeni rezultati mogu poslužiti kao pokazatelj odgovornima za obrazovnu politiku, kako na nacionalnoj, tako i na lokalnoj razini. Svake hvale je vrijedan trud iznimnog ulaganja u IKT opremu unazad nekoliko godina u hrvatskom obrazovnom sustavu, no istovremeno ulaganja u nastavna sredstva vezana uz ostala obrazovna područja nipošto se ne smiju zanemariti. Osnivači škola, županije i gradovi, morali bi očito puno više pozornosti obratiti na opremljenost škola kako u ovom slučaju geografskim kartama, tako i svim ostalim potrebnim nastavnim sredstvima i pomagalima.

Uočene razlike načina korištenja geografske karte u nastavnom procesu s obzirom na godine radnog iskustva učitelja u školi mogu se pokušati objasniti različitim inicijalnim metodičkim obrazovanjem kao i prilagođavanjem metodičkih postupaka sukladno vlastitom stečenom iskustvu rada. S ciljem ujednačavanja korištenja najboljih metodičkih postupaka prilikom korištenja geografske

karte očito je potrebno organizirati stručna usavršavanja u navedenom području. Stručna usavršavanja koja organizira Agencija za odgoj i obrazovanje obiluju temama u području pedagoško-psihološkog obrazovanja, obrazovanja učenika s posebnim potrebama, metodičkim temama iz nekih drugih predmeta, no tema usavršavanja u području kartografije nažalost nema. Predočeni rezultati ovog istraživanja mogu biti poticaj da se takva stručna usavršavanja za učitelje razredne nastave u doglednoj budućnosti osmisle i organiziraju.

LITERATURA

- Bezić, K. (1973): *Metodika nastave prirode i društva*. Školska knjiga, Zagreb.
- Bjelajac, S. i Živković, S. (2006): Elementi prirode i društva u udžbenicima prirode i društva. *Školski vjesnik*, 55(3–4), 323–336.
- Braičić, Z. (2017): *Metodika prirode i društva I*. Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet, Petrinja.
- Braičić, Z. i Franić, J. (2014): Geografski aspekt nastave prirode i društva – klasifikacija sadržaja. U I. Prskalo, A. Jurčević Lozančić i Z. Braičić (ur.) *14. Dani Mate Demarina: Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja*. Topusko, Hrvatska, 51–59.
- De Zan, I. (1999): *Metodika nastave prirode i društva*. Školska knjiga, Zagreb.
- Grdić, V. (1989): Od uvođenja u orijentaciju u prostoru do čitanja karte. *Obrazovanje i rad*, 12 (1–2), 73–82.
- Grofelnik, H. i Pap, I. (2013): Ovladanost trajnim kartografskim znanjima i vještinama gimnazijalaca nakon osnovne škole, *Kartografija i geoinformacije*, 12 (19), 86–102.
- Lapaine, M. (2002): Karta i/ili zemljovid, *Kartografija i geoinformacije*, 1 (1), 194–194.
- Letina, A. i Bertić, D. (2012): Primjena računala u nastavi prirode i društva u kartografskom opismenjanju učenika. U V. Šimunović i A. Bežen (ur.) *Education in the Modern European Environment*. Učiteljski fakultet Zagreb, Hrvatska.
- Matas, M. (1996): *Metodika nastave geografije*. Hrvatsko geografsko društvo, Zagreb.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO] (2019): *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html [25. 08. 2022.]
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa [MZOS] (2006): *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb.
- Pletenac, V. (1991): *Osnove metodike nastave prirode i društva*. Školska knjiga, Zagreb.
- Roglić, J. (2005): *Uvod u geografsko poznavanje karata*. Školska knjiga i Geografsko društvo Split, Zagreb.
- Slukan Altić, M. (2003): *Povijesna kartografija – Kartografski izvori u povijesnim znanostima*. Meridijani, Samobor.

GEOGRAPHIC MAP IN THE TEACHING OF NATURE AND SOCIETY IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Abstract

Nature and Society is an interdisciplinary subject in primary schools in the Republic of Croatia that is taught from 1st to 4th grade. One of the main tasks of nature and society is to introduce students to spatial navigation and cartographic literacy. The aim of the research was to examine the equipment of schools with geographical maps on a sample of 200 primary school teachers and to investigate the problems that respondents face related to cartographic literacy of students and the use of geographical maps in teaching nature and society. The results of the research indicate the problem of not equipping schools with geographical maps, among which the lack of geographical maps of the narrower and wider homeland is emphasized. The results also indicate differences in cartographic teaching with respect to certain sociodemographic characteristics of the respondents. The self-assessment of cartographic skills and the use of geographic maps in teaching point to the need to organize professional development in the field of cartographic literacy and methodical training for the use of maps in the teaching process.

Keywords: *Geographic map, nature and society, Croatia, education*



DRAŽENKO TOMIĆ

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Republika Hrvatska

drazenko.tomic@ufzg.hr

PROMJENA VRIJEDNOSNE I ODGOJNE PARADIGME HERCEGOVAČKIH ODSELJENIKA U SLAVONIJU POČETKOM 20. ST. PREMA DJELIMA IVANA SOFTE

Sažetak

O vrijednosnim odrednicama, mentalitetu i identitetu hercegovačkog sela početkom 20. st. prema djelima Ivana Softe (Sopte) (1906?–1945.), bosansko-hercegovačkog hrvatskog književnika, izlagali su i pisali Tomić & Legac (Litva, 2022). Ovaj rad, koji je svojevrsni nastavak spomenutog izlaganja, bavi se izmijenjenim vrijednosnim i odgojnim paradigmatima hercegovačkih doseljenika u Slavoniju. Softa se spomenutom problematikom bavio u romanu *Na cesti* (1936.), a donekle i u drugim romanima i pripovijetkama, kao u romanu *Nemirni mir* (1940.) i nedovršenom romanu *Razlaz poznatih*. Ovdje je pokazano kako i koliko se u novom okružju uz iste otežavajuće okolnosti (glad i besposlica) stubokom izmijenila moralna paradigma doseljenika. Posebno je to izraženo u odnosu prema obiteljskoj zajednici i djeci, zatim u odnosu prema radu. Drastična je promjena u shvaćanju spolnosti, a onda i u poimanju suicida. Izmijenio se odnos prema tuđem vlasništvu (krađa), izostala je solidarnost. Alkoholizam i fizičko nasilje dosežu neshvatljivo velike razmjere. Navedeno je dodatno naglašeno Softinim opisima neljudskih uvjeta rada i stanovanja. Svoje čitatelje književnik nutka zaključiti kako zbog evidentnih anomalija na dotadašnjem moralu (npr. odnos prema supruzi i ženi općenito), zbog neočekivanih događaja (npr. rat, velika ekonomska kriza), zbog liberalnijih pogleda radništva na proklamirane vrijednosti (npr. na spolnost), nova životna sredina nije donijela pomak na bolje. Naprotiv!

Ključne riječi: *obitelj (20. stoljeće.); radništvo (20. stoljeće.); velika gospodarska kriza (1929–33); migracije u Slavoniju; odgojne vrijednosti*

1. Uvod

Ivan Softa (Sopta) (Smokinje kod Širokog Brijega, 1906?–1945), bosansko-hercegovački, hrvatski, književnik, svoja značajnija djela je objavio u međuraću. To su romani *Na cesti* (1936), *Dani jada i glada* (1937) i *Nemirni mir* (1940). Softina sabrana djela objavljena su 1994. god., a zatim i 2006. god. o stogodišnjici rođenja. Od više radova o književnom stvaranju Ivana Softe – poput iscrpnog rada o shvaćanju Boga u književnom stvaralaštvu Ivana Softe (Tomić, 2007) – ovdje treba spomenuti članak Tomić & Legac (2022) o mentalitetu hercegovačkog sela početkom 20. st. u književnim djelima Ivana Softe. Gdje staje taj članak nastavlja ovaj članak o vrijednosnim odrednicama hercegovačkih doseljenika u Slavoniju, onako kako ih je doživio i u svojim djelima opisao Ivan Softa.

Softin nedovršeni roman *Razlaz poznatih* referira se na njegov radnički dio života od iseljenja u Slavoniju (1926?) i rad u vinkovačkoj ciglani. Proslov ovog prvi put u sabranim djelima objavljenog romana glasi: „U čast radničkog staleža među kojim sam proveo deset godina mukotrpnoga života, i u spomen mojim drugovima, čije se sudbine u ovom romanu iznose, iako pod promijenjenim imenima.“ (Softa 1994, 130) Roman „nezaposlenog radnika“ *Na cesti* prati životarenje glavnog lika Filipa nazvanog „Sumnjivi“ u potrazi za zaposlenjem u naseljima između Zagreba i Vinkovaca. Radnja romana pokriva skitničko razdoblje Softinog života poslije otkaza u vinkovačkoj ciglani do doseljenja u Zagreb 1934. god. U romanu *Na cesti* Softa posreduje svoje zrelo razmišljanje nastalo u srazu s nemilosrdnom životnom stvarnošću u vrijeme velike ekonomske krize 1929–1933. Roman *Na cesti* je

misaono najzaokruženije Softino djelo. U romanu *Nemirni mir* čija se radnja odvija pretežno u Hercegovini, ubačene su i epizode iz života dvoje djece odvedene na dohranjivanje u Slavoniju. Takva kompozicija ovog romana doprinosi dinamici radnje i kronološki čini zgodan prijelaz prema romanima i pripovijetkama koji radnju razvijaju u okružju izvan Hercegovine. Valja imati u vidu da je kod Softe pojam *Slavonija* sve područje sjeverno od Save, dakle, područje šire od onog što administrativno pripada Slavoniji.

Dok su Prvi svjetski rat (1914.–1918.) i glad odlučujuće utjecale na život na hercegovačkom selu (roman *Dani jada i glada*), na život pojedinaca odseljenih u Slavoniju u drugom desetljeću 20. stoljeća najviše je utjecala besposlica a onda i nemilosrdno iskorištavanje u gotovo nepodnošljivim uvjetima rada. Ovaj članak sagledava vrijednosno i moralno stanje Softinih likova u krizi zaposlenja – i posljedično tom gladovanja – promišljanje moralnih odrednica koje su donijeli iz Hercegovine i njihove realizacije u novom okružju.

2. Glad

U gladnoj Hercegovini, prema Softinom pisanju, s nevjericom se prepričavalo kako u Slavoniji i najveća sirotinja ima jesti kruha i slanine (*Softa*, 1937: 82). Siromašni i gladni ljudi odlazili su iz Hercegovine koja je bila pogođena neimaštinom posebno uzrokovanom posljedicama Prvog svjetskog rata o čem je pisano u *Tomić & Legac* (2022). I Softa je u dvadesetoj godini života otišao iz Hercegovine. Možda je i sam od oca čuo ove riječi koje stavlja u usta Jukuru: „– Ne ide ti se? A šta drugo? Suša oprži godinu. A okreni se po kući ... U svakom kutu otvorena i gladna usta, a hambar prazan. Ludo je tu umirati od gladi, a Slavonija je puna žita. Poslat ćeš nam kukuruza, a drugo nam i ne treba. A posao? Ivanova su djeca poodrasla. Ja ću s njima posvršavati. A ti? Zar bi mi tu mnogo pomogao? ... Više ćeš za nas učiniti u Slavoniji, nego ako tu ostaneš.“ (*Softa*, 1940, 120) Kako Softa, tako i njegovi likovi, iseljavali su. Jedan od Softinih likova konstatira: „Otkada se sjećam, život mi je bijeda i glad. Koju god sliku iz života dozovem, sve su jednake.“ (*Softa*, 1936: 29)

Nažalost, u žitorodnoj Slavoniji Softine likove nisu dočekali kruh i slanina. I tamo su junaci njegovih romana i pripovijetki bili pretežno gladni. Upečatljivo opisuje raspoloženje od gladi pomahnitalog lika iz romana *Na cesti* pred prodavaonicom kruha: „On je i dalje gledao u kruh i mislio: kako bi bilo dobro, da mu je toploga kruha. Micao je rukama, kao da već drži komad, lomi ga i naslađuje se njegovom mekoćom i toplinom. Opio je usne, maknuo malo ruke, da ih ogrije na toplini i pari koja se dizala iz tek izvađena kruha... Nato ga je najednom obuzela glad. Strašna glad, od koje mu se mračilo pred očima.“ (*Softa*, 1936: 12) i na drugom mjestu: „A nekada da krepaš od gladi, crkneš, pobjesniš, da polupaš još prvi izlog ili da ubiješ koga prvoga sretnoš!“ (*Softa*, 1936: 125)

U sveopćoj oskudici mještani Softinog djetinjstva su bili pretežno solidarni. Sjećajući se tih dana jada i gladi Softa konstatira kako su ljudi usprkos neopisivoj gladi pjevali: „Dolazile su žene i djevojke. Bol za ljudima i momcima i patnja od gladi napravili su tragove po licu, ali ipak njihovu snagu nisu uništili. Patnja je podgrizala snagu, veselje i život, ali opet se je u slobodnim časovima čula pjesma.“ (*Softa*, 1937: 29) Čuđenje nad tim stavlja u usta nekog povratnika iz Amerike: „Gladni, pa pjevaju. Čudnovat svijet! Ne razumijem ih, kao da ja nisam njihov, kao da nisam odrastao, gdje i oni? Ne. Ja nisam više onaj, koji je ovuda kože čuvao i igrao se gradova. Kad sam ovuda prolazio s motikom na ramenu, znojnim i crnim licem i žuljavim rukama, pjevao sam. Išao sam s posla gladan i umoran i pjevao. Bio sam snažan čovjek, koji se, je borio za kruh. A danas? ... – Oni jedu travu... i pjevaju. Tu radost ulijeva im vjera: da će ljetina roditi i kruh zamijeniti travu.“ (*Softa*, 1937: 54)

Poslije rata zbrinjavanje gladnih je bilo institucionalizirano kroz pučke kuhinje i javna prenočišta, ali opet nedostatno pred vojskom gladnih i nezaposlenih. U osobnim kontaktima nerijetko izostaje solidarnost s gladnima. Softini likovi se u trenucima očajja pitaju zar bi propali oni koji bi im dali kruha ili oni koji bi im dali dva dinara da kupe kruha. Tek ponetko se raduje da može nekog nahraniti, poput žene koju je veselilo što je nahranila gladne iako je zato od muža dobila batine: „Smijala se je iz sve svoje duše, a njezin je smijeh bio iskren i pošten kao i njezina sebičnošću nezatrovana duša.“ (*Softa*, 1936: 32) Drugi ne daju hrane. Svoj postupak označavaju odgojnim – ne može se jesti kruh bez da se radi (*Softa*, 1936: 26). Od drugih oni čuju: „Skitnica, protuha, lijenčina. I on bi posla? Da on hoće raditi, ne bi takav hodao.“ (*Softa*, 1936: 21) Skitnice su postajale sve više zle, nasilne i bezobzirne, pravdajući se: „Kada tvoja okolina nije dobra prema tebi, moraš i ti postati zao.“ (*Softa*, 1936: 52)

Pod vidikom solidarnosti tj. spremnosti ljudi da svoj kruh podjela s gladnima, Softa procjenjuje pobožne ljude u Slavoniji. Konstatira kako oni svojom vjerom ugađaju vlastitoj proždrljivosti, a ne Bogu: „Čudnovat je ovaj svijet, što se sam naziva dobrim i pobožnim. Svira i pjeva u ime Boga. Pije i jede u ime Boga, sakuplja bogatstvo u ime Boga, kao da je to njemu potrebno. Kao da su i njemu potrebne pjevačice i svirači, dobro jelo i piće. Ta ti bi pobožni vjernici morali bar znati onu jednostavnu priču o bogatom mladiću iz Biblije, koji je pitao za savjet Isusa, kao i Kristov odgovor: 'Ostavi sve svoje bogatstvo i pođi sa mnom!' Zašto se ne drže toga savjeta. Umjesto toga oni pjevaju, piju i jedu, da ugođe Isusu. I upravo s onim stvarima koje je on prezirao, hoće mu ugoditi i dati mu to u zamjenu za dobra djela.“ (Softa, 1936: 54) U Slavoniji su bogobožni (i situirani) seljaci tvrdili da je patnju bog dao (drugima) i da je (druge) ljude stvorio zato da bi patili (Softa, 1936: 23), da će za patnje ovog svijeta imati nagradu na drugom svijetu (Softa, 1936: 54). Neke babe su prestale vjerovati preko posrednika (popova) i kažu da se otada bolje osjećaju, poneka bi dala skitnici kruha „Krista radi“ (Softa, 1936: 57).

3. Besposlica

Ubrzo poslije Prvog svjetskog rata nastupilo je vrijeme besposlice: „Onaj rat nije bio ništa strašniji od današnjega ekonomskog rata, u kojem se jedna klasa sakrila iza obojadisanoga plašta i zabarikadirala iza punih magazina i blagajni, i u ime narodnog barjaka milijune ljudi muči besposleničkim mukama... Svake noći milijuni kreveta stoje prazni, a mi se smrzavamo po cesti i štali. Gdje je tu pravda.“ (Softa, 1936: 30–31) piše Ivan Softa u romanu *Na cesti* baveći se sudbinama ljudi koji su silom prilika iskočili iz svoje kolotečine i rasuli se na sve strane, razlupali se (Softa, 1936: 48). Raznolikost njihova ponašanja i njihovih pristupa teškom usudu koji ih je snašao posljedica je tog što dolaze iz raznolikih sredina. (Softa, 1936: 58) Dok su tragali za kakvim takvim zaposlenjem, „tekli su“ između gradskoga i seoskoga svijeta, na čas se pomiješali s njim da bi ih onda bujica života opet odnijela na cestu. (Softa, 1936: 58) Za nezaposlenoga najveća muka je sama misao. On cijeli dan razmišlja o svojoj bijedi: „Spoznaja, da život i mladost prolazi u bijedi i beznadu, kida dušu na komadiće i ne zarezuje samo brazgotine. Beznađe je teže od spoznaje sigurne smrti.“ (Softa, 1936: 30–31) Promišljajući o svom položaju, neki od njih tvrde kako je položaj nezaposlenih i gori od položaja životinje: i čovjek i životinja rade za hranu, ali za konja se brinu i kad ne radi, a za čovjeka ne; kad konj više nije za posao ubiju ga, a čovjek kad ne radi onda može crknuti od gladi (Softa, 1936: 37).

Živuci na ulici i od ulice s vremenom su se prilagodili na taj način života, zamrzili su rad i navikli se tražiti posao samo tamo gdje ga neće dobiti. „Ne zato što bi oni bili po prirodi lijeni ili što nisu naučili na rad, već zato što znadu da stalno uposlenje ne mogu dobiti, a privremeno se uposliti i za mjesec dana opet na ulicu, čini im se nevrijedno. U njihovoj prinudnoj skitnji i prosjačenju mnogima je postao smisao života slagati, prevariti i ukrasti, samo da se najedu ili da dođu do komada čistoga rublja. Mnogi od njih se boje o nečemu drugom misliti.“ (Softa, 1936: 19)

Skitanje od mjesta do mjesta je postalo smisao njihova života. Postali su „cigani“ čiji je život ispunjen žalosnim i čudnovato blesavim doživljajima: „Bila cesta blatna ili prašna, za nezaposlena mačeha je strašna.“ (Softa, 1936: 40) U razmišljanjima „Sumnjivog“ i susretima na ulici mogu se razabrati sva iskušenja s kojima se susreće nezaposlen čovjek, "hrpa umirućeg života" (Softa, 1936: 10), „vojska gladi“ (Softa, 1936: 12). Nezaposlenost, pa posljedično i neimaština, je razlog zašto mnogi od tih ubogih ljudi krađu, varaju, lažu, pa i ubijaju (Softa, 1936: 22). U njima su se borili čovjek i životinja: „Dok nije stvorio odluku, mučilo ga je nešto u njemu. Bila je to muka koja je nastala zbog čovjeka i životinje u njemu, a koje on nije bio svjestan. Sada, kada je čovjek mrtav, životinja je potpuno zagospodarila u njemu...“ (Softa, 1936: 72)

Neki starac priča o zadovoljstvu koje osjeća u skitnji poznatim krajevima: „Vidim svakakvih ljudi, čujem svakakvih riječi i misli. To vam je tako zgodno, kada znate, tu i tu ima takav i takav čovjek, u tom i tom kraju žive takvi i takvi ljudi. Mnogo volim putovati po poznatim krajevima i dolaziti k poznatim ljudima. Kada se primičem takvom poznatom kraju ili čovjeku, obuzme me neka dragost... Ali mnogo volim i nepoznate krajeve. To čovjeku draži znatiželju. Ne poznaš ni kraja ni okoline, ni čovjeka, ni duše njegove, ni riječi. Pa čas misliš, lijepi su i dobri, a čas, ružni i zli. Pa ih se ujedno i bojiš i veseliš im se, ali obično se iznenadiš i prevariš.“ (Softa, 1936: 53)

Uz besposlicu proletera Softa postavlja i polugladnog seljaka koji prehranjuje nezaposlenog radnika. I dok se nezaposleni radnik klatari cijelu godinu, dotle seljak radi cijelu godinu a u jesen sve što proizvede prodaje u besćenje. Prekupci na seljakovu trudu višestruko zarađuju. Seljaci

povrijeđeno tvrde da su gladni na svojoj zemlji (*Softa*, 1936: 20) Kao odjek besposlice i korupcije u romanu *Na cesti* pitanje vlasti se postavlja češće i radikalnije. Tu se nalaze i misli o samoorganiziranju: „Trebali biste se složiti, izabrati ljude i poslati ih k samoj vladi, da traže da se nešto napravi, ta imate i vi pravo, a ne ovako da se vučete cestom, gledajući kako vam životi propadaju u ništa.“ (*Softa*, 1936: 52) Trebalo bi nemoralne tipove pokupiti i otpremiti na prisilni rad, isušivanje plavnih polja i uređenje putova (*Softa*, 1936: 82), sankcionirati one koji naplaćuju prenoćište (4 dinara) nezaposlenim beskućnicima (*Softa*, 1936: 119), onemogućiti one koji smanjuju porcije kako bi bili konkurentniji na državnim natjecanjima: „– Marš obadvojica! izderao se jedan radnik. – Vaša je konkurencija kriva da sada upola manju porciju dobivamo. Svaki se nudio jeftinije, a sve na račun naše porcije. Svinjarija! Ima tako niskih ljudi da i na nezaposlenima hoće da zarade.“ (*Softa*, 1936: 103) *Softa* na jednom mjestu spominje da su krali i oni koji su bili u prilici ukrasti kao Šimun koji je krijumčario brašno (*Softa*, 1937: 65). Jukur se odrekao vlastitog sina: „Brat ti je, ali meni sin ne. Više ne! Ako svi propadaju, a jedan se diže, onda ne more biti govora o poštenju.“ (*Softa*, 1940: 16)

U pravdu o kojoj i sam ponekad piše, čini se da *Softa* previše ne vjeruje: „Pravda je danas kao i uvijek spora.“ (*Softa*, 1936: 50) Vlasti se smjenjuju ali sve su one slične: „Nismo znali, da su nam samo promijenili jaram. Obojili ga, da ga ne poznamo. Ali sada, kad se to šarenilo zastrugalo, sve je mnogo praznije i prljavije.“ (*Softa*, 1937: 101) „Bičevi su im šareniji, ali udarci su isto bolni.“ (*Softa*, 1937: 101) Tek konstatira: „Mi smo roblje, koje na pucanj kandžije podmeće leđa.“ (*Softa*, 1937: 11) U usta Jukurova stavlja misao: „– Dostojanstvo se stiče radom, a ne političkim obećanjima – odgovori Jukur i obrati se Bariši... – Kad hoće obojica – samo nama dobro, zašto se onda natječu za vlast. Kad bi im obećanja bila iskrena, bilo bi im svejedno, ko je od njih na vlasti, glavno bi im bilo, da se nama pomaže. Oni se natječu, koji će – manje dati. Jer, kad daš drugom sve, ne ostane tebi ništa.“ (*Softa*, 1940: 82)

4. Na cesti, bez ičeg i bez ikog svog

Softini likovi nisu rođeni na cesti, ali o njihovoj prošlosti nema mnogo podataka. Nema mnogo pojedinosti o roditeljima, obitelji, zavičaju, tek priče o nemilom usudu i patnji, nerijetko nasilju – općenita i neodređena prošlost kao preslika neizvjesne budućnosti. Sami za sebe konstatiraju (Caca): „Mi smo bačeni na najniži stupanj života. Živimo kao ološ današnjega društva, kao ljudi potpuno nepotrebni, i štoviše, mi smo im i na teret.“ (*Softa*, 1936: 47) Iako likovi imaju isprave, oni nemaju identitet. Imena su im odraz izgleda, ponašanja, stanja („Kost“, „Padavica“, „Sumnjivi“, „Desna strana“...) ili uloge koju imaju (gostioničar, gazda, teta, otac, majka, odvjetnik...). *Softa* to opravdava ovako: „Onim životom za koji su nas odgajali, ne možemo živjeti, pa nećemo ni da se služimo imenima, koja su nam dali. Mi živimo drugim životom i hoćemo druga imena.“ (*Softa*, 1936: 28) Nositelji radnje su pretežno mlađi ljudi, iako među skitnicama ima i starijih (*Softa*, 1936: 51), pretežno su solidarni, spremni jedni dugima odati gdje su „dobre“ kuće, gdje daju hranu i prenoćište (*Softa*, 1936: 51), a slučaj ih kao i pse, sastavlja i rastavlja. Za mnoge, pa i za njih same: „... oni [su] siromasi i materijalno i moralno i duševno... neka vrsta degeneriranoga čovjeka... takvim ljudima ne bih dao živjeti u društvu jer ga zarazuju.“ (*Softa*, 1936: 82)

Bez kuće i bez zaposlenja, ljudi s ceste tješili su se nekom neodređenom nadom, iščekivali su „nešto“, svjesni da klatarenje ne može trajati vječno. „Nešto“ mora doći i promijeniti njihov izopćenički život. „Ali to 'nešto', po njihovu mišljenju, mora izvesti 'netko drugi'.“ (*Softa*, 1936: 19) Tako njihovo očekivanje „nečeg“, isprazna nada koja gladnom daje misliti da će se nasititi, postoje izraz njihova kukavičluka, izraz gladi za životom (*Softa*, 1936: 10, 15, 35). Glad za životom je silna dok vjeruju u njega, dok ga ne upoznaju u svim njegovim pojavnostima. Onda Softini junaci ili postanu prazni ili polude ili uništavaju sebe i druge samo da ne misle na svoj jadni život (*Softa*, 1937: 98), dok drugi u besćenje izručuju sebe i svoje onima tko ih hoće platiti (*Softa*, 1996d).

U situaciji duhovne i tjelesne dekadencije pojedinci se čude zašto smrt ne dolazi: Smrt: „... da mi rashladi svojim hladnim zagrljajem dušu i ublaži bolove? Da osjetim kako me stežu koščate ruke one najveće nakaze! Da mi svojim strašnim pogledom probode i dušu, i život, i misli, da ne vidim, ne čujem i ne osjetim više ništa. Smrti! O smrti! Blaženo smirenje bolesnih duša i natruhlih života! Dođi!“ (*Softa*, 1936: 122) Bave se mišlju o samoubojstvu, poput glavnog lika u romanu *Na cesti* već pri samom početku romana. Nije više mogao trpjeti glad i svijest o beznadnoj budućnosti (*Softa*, 1936: 15). Neki su se odlučili objesiti (*Softa*, 1936, 106). Mnogi se pitaju ima li uopće smisla živjeti u tolikoj

bijedi (Softa, 1936: 35) i hoće li možda biti bolje ako se sve skitnice ubiju. Svijest da će pobjeći iz ovoga života, osloboditi se gladi i prljavštine ovoga svijeta i pobjeći iz carstva besposličarskog očaja, budila je u jednom samoubojici vjeru da ide u jedan drugi život, život lijep, čist i miran (Softa, 1936: 107–110). Bio je to „krik čovjeka kojega je život pobijedio, kao krik boga, koji bi htio stvarati, ali je nemoćan u svojoj osakaćenosti.“ (Softa, 1936, 66) Ista tematika i u pripovijetci „Tko poznaje ovoga?“ (Softa, 1996f) Tek pojedinci konstatiraju kako je samoubojstvo kukavičluk: „Lako je pobjeći od života u smrt, ali junaštvo je uhvatiti se s njim u koštac.“ (Softa, 1936: 107)

Hercegovački seljak je imao silnu želju kupiti što je moguće više zemlje. To je bio garant njegovog preživljavanja. I u Slavoniji su onog tko nema svoje zemlje je smatraju „cigan“. Ružičin otac propio je sve svoje imanje. Kad je naumio prodati i zadnje jutro zemlje, ona se usprotivila: „– Ne! To ne ćeš, dok sam ja živa! Nadničarka mogu biti, ali ciganka nikada! Ne ću živjeti bez grumena zemlje kao ciganka! S jednim jutrom sam siromašna nadničarka, a bez njega sam još niže! Ništa! Ciganka! – bolnim bijesom viknu Ružica riječima, opranim suzama i zavapi: – Oh, oče! Nemoj to učiniti! Molim te! Nemoj od mene praviti ciganku!“ (Softa, 1940: 89) I Tereza Staroševića pita se hoće li ponovno ozelenjeti njezine njive. Luka Ćorić u *Razlazu poznatih* dvoumi se o tom da li prodati svoje imanje u rodnom kraju iako je s obitelji odselio u Slavoniju, i radi u ciglani: „Odluka je veoma teška. Bože moj! Ta to mi je ćaćevina! I tako je mnogo uspomena i stvari u tom selu, koje ga još i sada vežu i drže nevidljivim rukama. Pomisao na bilo koju od njih bocne ga u srce i izaziva slatku bol tuge i čežnje. To je vrlo teško, rasti se posve od rodnoga kraja.“ (Softa, 1994: 151)

U *Razlazu poznatih* ne obrađuje se zemlja, ali se radi s ciglom koja je od zemlje: „Ni Jerko, sa svojih petnaest godina ne dangubi. Bože moj! Zar se ne živi od rada?... O da. I njegova zarada i te kako dobro dođe. A mlađi sin Jure [12 god.]? Nije niti on lijenčina. On, doduše, nema svoju tjednu plaću i njegova se zarada ne može pribrajati redovnom prihodu obitelji Ćosić, ali zato se i ne hrani kod kuće.“ (Softa, 1994: 149) Naviku rada i Ivan Zadrušić je ponio u Ameriku: „Neobičan je rad u toj ljevaonici. Vrućina. Paklena vrućina. Sve ti se čini, da ti se u kostima mozak topi. Znoj se cijedi i oči jede. Pred očima se magli i u glavi vrti. Znadete li vi, što je to? Ne. Ne znate.“ (Softa, 1937: 44) Tek se kasnije kod Softe rađa misao kako je teško raditi i nemati ništa, ali raditi i nemati ništa od rada je k tom i glupo (Softa, 1936: 39).

5. Ustuk na štetu osude laži i krađe

Valja uočiti kako se u romanu o životu na hercegovačkom selu *Dani jada i glada* ne pojavljuje tema laži. Na početku romana *Nemirni mir* bivši žandar i budući narodni zastupnik laže o svojoj prošlosti – uljepšava je, na što se Markan žestoko ljuti i otjera ga iz svoje kuće (Softa, 1940: 26). U novom okružju, u romanu *Na cesti*, likovi pretežno lažu, i to da bi preživjeli. Softa konstatira da što god ih se pita, na sve će odgovoriti i to će uvijek biti laž. Oni su izgubili povjerenje prema svijetu izvan ceste. „Ima ih velika većina kojima je laž postala već navika, a drugi opet lažu da pobude samilost, da bi što prije dobili jesti ili prenoćiti.“ (Softa, 1936: 19) Softa to opravdava tim da onaj tko je gladan i laže da bi dobio jesti – ne može mu se zamjeriti. S istinom ne bi uspio: „Jer oni ljudi, koji se šest mjeseci ili godinu dvije nalaze na cesti, a za to su vrijeme otjerivani s vrata kad traže jesti, ismijavani kada prolaze ulicom, zamrzili su sve što nije na ulici, a iz te mržnje rađa se volja za laganjem, prevarom, krađom, pa i za ubojstvom. U tome se rađa onaj krik, koji ih muči u duši: – Zašto sam bačen na ulicu? Zar ja nisam čovjek i nemam prava na čovječanski život?“ (Softa, 1936: 19) Tek poneki kažu u lice svima ono što ih spada (Softa, 1936: 103). No, onaj tko laže taj i krađe, kaže narodna mudrost.

U Softinom zavičaju je prisutna vrlo izrazita osuda krađe, o čem su pisali Tomić & Legac (2022). Jedno izrazito traumatično iskustvo koje se odrazilo na čitav život jednog od likova Softina romana *Dani jada i glada* povezano je s krađom. Dok je čekao susjedu da joj pročita pismo Iko Grizeljusić sjeo je na prag njezine kuće „Očima je nagoni bacao pogled na zelje. Glad ga je u tolikoj mjeri bila obuzela, da misli nisu više ništa razabirale. Jedna misao počela ga progoniti, a nje se je bojao. – Uzeti kašiku i najesti se. Samo da me tko ne vidi!“ (Softa, 1937: 21) Vraćajući se kući, molio se: „– O sveti Ante! Pa ti si bar vidio, da ja nisam htio krasti! Ja sam krao, ali nisam htio.“ (Softa, 1937: 23) Bojao se kazne, Boga i đavla, oca i batina. Danima nakon toga se sramio: „Kud god je išao, činilo mu se, da za njim viču: kradljivac! I drvo, i kamen i trava. I blejanje ovaca, i meka koza i kokodakanje kokoši.“ (Softa, 1937: 62) Čudio se što ga druga djeca nisu zvali lopovom: „Svakog od njih gledao je udobrovoljiti, samo da ga ne bi nazvali tim imenom. Ali oni ga nisu nazivali zato, – jer su i oni, kad su

bili gladni, negdje nešto uzeli.“ (Softa, 1937: 26) „Djeca su hodala uplašena, a dušu im je mučio strah pred stidom i batinama, ali glad ih je tjerao na prestupe.“ (Softa, 1937: 62) Odrasli su, pak, strahovali da se djeca u toj neimaštini ne naviknu krasti za cijeli život: „Znaš, kako je prošao onaj Samardžić. Kad je bio mali, nije imao što jesti, i naučio se krasti, a kad je odrastao, imao je, pa je opet krao. A da ih vidiš, što oni sad rade. Međusobno se svađaju i otimaju za kašiku kaše. Meni lažu i varaju me na svakom koraku.“ (Softa, 1937: 36) S povratkom „zelenog kadra“ iz rata nestalo bi kozle, netko bi pojeo nečiji luk (Softa, 1937: 64). Mišo (zelenaš) kaže žandarima koji su ga uhitili tako što ga je susjed odao: „– Za vas je pošten, ali svako poštenje ima i svoju smrdljivu stranu.“ (Softa, 1937: 75)

Propitivanje krađe je prisutno u romanu *Na cesti* i to kao odjek autorovog kasnijeg razmišljanja. Jedan od likova, Caca, pripovijeda kako je naučila u kući krasti jelo - šalicu mlijeka. Kaže da kad je čovjek gladan onda ne osjeća stid (Softa, 1936: 17). Na ulici prihvate krađu kao način preživljavanja. Ako uhvate zgodnu priliku krađu odjeću i hranu. Okradaju se međusobno (Softa, 1936: 78–79), svjesno i namjerno (Softa, 1936: 80–82) završe u zatvoru (Softa, 1936: 21). Nekad daju lažne isprave da prenoće, pa pokradu i nestanu (Softa, 1936: 23). Poneki ono što ukradu dijele s drugima na cesti (Softa, 1936: 58). Oni koji nisu krali, a to su htjeli naučiti, mogli su dobiti poduke od drugih (Softa, 1936: 115). Pojedinci glume da su izgubili razum i tako se domognu novca. Kao takvi bili su predmet izrugivanja, i sažaljenja (Softa, 1936: 116–117).

Autor postavlja pitanje, što ako ih uhvate. Jedni kažu da će drugi put biti spretniji, drugi da će preživjeti jednu ili više noći u zatvoru i tamo se odmoriti (Softa, 1936: 75). Na pitanje što će reći njihovi kod kuće kad doznaju da krađu, odgovor je da neće doznati. A ako ih svezane dotjeraju doma: „Što me se tiče. Kada sam gladovao na cesti, onda nisu znali to, niti su me nahranili. Izbacili su nas na cestu, i mi živimo kako najlakše možemo, a šta me se tiče što će tko o meni reći.“ (Softa, 1936: 115) Drugi tumači kako se u njemu iz straha pred životom kojim su živjeli rodila glad za svim za čim može čovjek gladovati. Prestao je trpjeti, bez obzira mogao trpjeti ili ne mogao. „Glad za životom prevladala je sve društvene obzire. Tu sam našao snage za prvi čin, a drugo je išlo sve samo od sebe. Poslije prvoga uspjeha, želio sam da što prije drugi čin izvršim, a to je ubrzavao i strah da me ne otkriju, i da što više toga učinim prije nego me pozovu na odgovornost. Ja znam da time uništavam svoj život, a ipak radim što više na tom uništavanju, jer ga volim, a baš u uništavanju osjećam sam život.“ (Softa, 1936: 120)

Ako nisu krali morali su prositi. Više Softinih junaka se užasavalo prošnje. Ljudi ne razumiju poniženje prositi (Softa, 1936: 26). Sramili su se prositi i to pretežno oni koji su radili a spletom okolnosti su ostali bez ičega. Nije to jednostavno: „Jednoga ti dana kažu, nema više posla, drugoga nemaš više stana i trećega te žandarmerija gnjavi na cesti: 'Skitnica jedna! Nećeš da radiš! Vucariš se i kradeš!'“ (Softa, 1936: 107) Gadilo im se drhtanje pred kvakom tuđih vrata, moljakanje i puzanje za komadić kruha ili za konak. Zgražali su se nad samim sobom zbog toga (Softa, 1936: 39). Margeta plače saznajući da mu majka prosi od vrata do vrata, „... ali plač ne povisuje plaću i ne povećava zaradu, niti smanjuje troškove. On zaklinje Boga i proklinje život, ali tim se ne pomaže majci.“ (Softa, 1994: 156) No, konstatira neka prostitutka, i na to se čovjek navikne (Softa, 1936: 29). Oni koji nisu krali ljutili su se na one koji krađu: „– Zar ti je bilo potrebno ukrasti, kada dobiješ jesti? – Lakše je jedanput uzeti, nego stotinu puta moliti. – Da, ali drugoga će izbaciti na ulicu, kada dođe. Time otežavaš život svojim drugovima. – Vraga otežavam. Ja se provlačim kroz život sam za sebe i ne tiču me se drugi.“ (Softa, 1936: 58) A drugi dometnu: „Krasti ne smiješ, prositi ne smiješ, pa čak i pokušaj je samoubojstva kažnjiv, dakle je dopušteno samo postepeno umirati od gladi.“ (Softa, 1936: 103)

6. Ustuk na štetu ekskluzivnosti bračnih odnosa

Softini likovi u Hercegovini pretežno žive u skladnoj kućnoj i seoskoj zajednici po nekim nepisanim zakonima, ustaljenom redu, ne videći nikad sebe kao nešto posebno izvan te zajednice (Softa, 1940: 108). Padavičar Marko vrativši se iz rata odbija gostoprimstvo seljana i želi biti u svojoj kući: „– Ne! Ja ostajem ovdje. Ako umrem, umrijet ću na svojem ognjištu... Govorio je sam sebi, kad su one otišle. Na svom ognjištu je najljepše.“ (Softa, 1937: 80) Solidarno i naizmjenice su ga njegovali dok nije poginuo u kući. Bračni moral i bračna vjernost u Hercegovini Softinog djetinjstva su pretežno neupitna datost. Kako su se muškarci vraćali s ratišta u Hercegovinu, tako su ženama postavljali pitanje o vjernosti. Sa mnogih priča koje su slušali izgubili su povjerenje u čast svojih supruga. Miše je to predbacio Biki. Njegova majka ju je uzela braniti (Softa, 1937: 99). Marko, još prije kraja rata otpušten iz vojske zbog padavice, ni u takvom stanju nije vjerovao Vranjki da je bila poštena u

Slavoniji. Otjerao ju je (*Softa*, 1937: 85). U *Razlazu poznatih* dok je Luka radio na ciglani u Slavoniji žena mu je negdje u Dalmaciji rodila tuđe dijete. „– Eh, žene. One su takove. Niti tri godine ne moreš je ostaviti samu... Kinjiš se na radi, jedeš suhi kruh ili s krumpirovom čorbom, štediš, šalješ... Tri godine, kao da je to vječnost... Trpiš a ona za uzvrat: 'Luka! Izvoli kopile'.“ (*Softa*, 1994: 134)

S zgražanjem se u selu Softinog djetinjstva prepričavalo kako u Slavoniji svaka udata žena ima i drugog muškarca. Toliko su nemoralne da izađu na ulicu i nude se tko ih hoće, a prepričavali su da ima i nekih koje žive od tog zanata (*Softa*, 1937: 81). Otud su strahovali za djecu koju su poslali u Slavoniju da u takvoj sredini ne bi usvojili loše navike (*Softa*, 1937: 82). Janju, 17-godišnju djevojku poslanu na dohranu u Slavoniju, opio je a onda i iskoristio Franjo Kelin. Zbog nečeg za što nije bila kriva, u mislima se opraštala od rodnog sela: „Zar nikad više ne ću vidjeti svoju majku? ... Čaću? ... Baku? ... Drugarice? ... Zar nikad više ne ću propjevati kroz brdo? Zar je sve propalo? ... A, jest! ... Majci u kuću više se ne smijem vratiti. ... Ta ona bi me proklela, kad bi saznala, što se je sa mnom dogodilo. ... A kuda, kud ću sada? ...“ (*Softa*, 1940: 67) A Tereza Staroševića kaže o mladenačkoj ljubavi: „U osamnaestoj se godini voli svaka suknja. Ta je ljubav slijepa. Nema ni razuma ni očiju, i ako se na nju ne pazi, obično vrat slomi.“ (*Softa*, 1940: 106) U *Razlazu poznatih* „bravar“ ostavlja trudnu Stanu uz riječi: „– ... da je potrebno imati djevojku kao i ručati ali da je ženidba mahnuti posao koji njemu ne treba.“ (*Softa*, 1994: 193) „Sumnjivi“ je htio osnovati svoju obitelj i oženiti se Cacom. Izjavio joj je ljubav. Ona ga je odbila. Prestala je vjerovati u ljubav i u obitelj (*Softa*, 1936: 56).

U romanu *Na cesti* detaljnije su opisane nedaće i raspad nekoliko radničkih obitelji, jedne iz Zagreba, druge iz Siska i treće iz Novog Sada. Otac jedne „novociganske obitelji“ radio je u Novom Sadu u tvornici, ostao je bez posla. Godinu dana je obitelj gladovala u Novom Sadu, rasprodala namještaj i odijela, uputila se pješke u Zagreb u nadi da će u Zagrebu lakše gladovati (*Softa*, 1936: 22) U tom romanu glavni akteri su nekada imali obitelji, rodbinu i prijatelje, ali u stanju u kojem se nalaze oni ih nemaju niti ih mogu imati. Gotovo da ostaju i bez uspomena na svoje obitelji (*Softa*, 1936: 65).

Obitelji u Slavoniji bile su ugrožene alkoholizmom. Softa nerijetko spominje alkohol kao razlog mnogih nedaća: „Kako je užasan ljudski mozak kad ga svuče alkohol ili bilo koji drugi opijum... Ta pogledajte jedanput gologa čovjeka! Svucite ga malom količinom alkohola i pustite slobodu njegovoj volji i ubit će vas užas koji će vam se pokazati.“ (*Softa*, 1994: 159) Ružica u Slavoniji je nadničarila kod seoskih gazda i štogod bi zaradila: „Uzalud je bilo njezino nastojanje, da se svakog dana pokaže sve vrjednija, valjanija i skromnija. U selu je bila jača predrasuda nego stvarnost: jabuka ne pada daleko od stabla.“ (*Softa*, 1940: 87) Cacin otac nije bio pijanica, ali kad bi se opio stvarao bi u kući paklenu larmu, tukao ženu i djecu, ne bi im dao mira. Nakon što bi se otriježnio bilo mu je žao: „Nijesam ja htio ono sve popiti, mogao sam kupiti tri kilograma kruha i preostaje mi još jedan dinar, pa velim: 'Popit ću malu rakiju.' ... I zaborav sam našao u piću. Žao mi je, ali ne znam, ne bih li i sada isto učinio.“ (*Softa*, 1936: 14)

7. Ustuk na štetu osude razvratnosti

O temi spolnosti, odnosa, prava na svoje i tuđe tijelo, Softa raspravlja u romanu *Na cesti* i to najčešće kroz vrlo upečatljive događaje: neki odvjetnik iskoristio je 13-godišnju spremačicu, neka debela baba iskoristila je skitnicu u zamjenu za večeru i konak (*Softa*, 1936, 114-115), neki muškarac je namamio i iskoristio skitnicu (*Softa*, 1936: 105), muškarci su iskorištavali, mučili i ponižavali ženskotnice (*Softa*, 1936: 26), a drugi prostitutke za prenoćište, za dva dinara. U "Zelenom gaju" se „dobije komad ženskog tijela kao i čaša kisele vode“ (*Softa*, 1994: 135). Glavni lik Filip, nazvan „Sumnjivi“, zaputio se u nepoznato s devet godina mlađom djevojkom, 16-godišnjom Cacom. Nakon tri dana zajedničkog hodanja stupili su u odnos: „Ali te večeri, poslije dobroga jela i nekoliko sati odmora, u Sumnjivom se budio muškarac, i on je Cacu gledao sasvim drugim očima. Do toga se časa osjećao kao njezin zaštitnik, a sada ju je gledao kao ženu, a ne kao šticevicu... Pri dodiru njena tijela u njemu se pojavljivao sve više muškarac u svojoj svojoj snazi i pohotljivosti, potiskujući u njemu čovjeka koji se sažalijevao nad mladom djevojčicom.“ (*Softa*, 1936: 27) S vremenom se počeo osjećati sukrivcem njezine sudbine i sramio se što ju je odveo od njezinih gladnih roditelja. Sumnjivi sluša i ove prigovore (od „Desne strane“): „A to što si slučajno bio ti onaj koji ju je prvi uzeo, zbog toga ne možeš sebi umišljati da imaš nekakvu vlast nad njom... Dala ti je najveće bogatstvo koje djevojka može imati. Dala ti je prvenstvo, i od tebe bi bilo podlo, da još nešto od nje tražiš.“ (*Softa*, 1936: 47) Opravdanje na prigovore glasi ovako (Caca): „Ako netko hoće dati pravila za život, prigovarati i pljuvati na mene, što ne živim prema njima, onda mi mora dati mogućnosti, da živim u granicama tih

pravila. Tko ima prava danas od mene tražiti da živim po nekim zakonima? Izbacili su me na cestu, u pustinju života, što izgleda isto kao da bi bacili janje u pustinju punu vukova, i tražili od njega da sačuva svoju krv. Zar to ne bi bilo smiješno zahtijevati? Isto je tako glupo zahtijevati od ljudi na cesti da sačuvaju poštenje prema današnjim moralnim građanskim zakonima, koji su se rodili iz sitoga želuca, i to samo zato da sačuvaju njegovu sitost.“ (Softa, 1936: 47)

Prisutna je i tema prisilnih spolnih odnosa (silovanje). Među drugima potanko je opisan slučaj žene koja je izgubila razum („Bezduha“): „Prije deset godina došla je u naš kraj [Slavonija] i hoda tako od sela do sela. Pričaju, da su nekakve skitnice u jednoj šumi izvršile nad njom nasilje, a njezinoga vjerenika, kada ju je htio obraniti, ubili, i da je od toga događaja poludjela, ali sigurno o njoj ne zna nitko ništa.“ (Softa, 1936: 63) Sudbina te nesretne žene je u likovima pobudila strah („Desna strana“). „Kada je zovnula u pomoć, pričinilo mi se da vidim njezinu krv, nekakvu crnu i sivu, kao da je u njezine žile nalivena neka crna tekućina pomiješana s rijetkim uzbučkanim blatom. Ta je slika u meni izazvala gađenje i sada, kad samo pomislim na nju, instinktivno moram hraknuti i pljunuti.“ (Softa, 1936: 69)

Softa i temu prisilnih spolnih odnosa u jednom trenutku tumači po principu gladi: ljudi su bili gladni i uzeli komad na dohvata ruke, bez obzira na sve druge zakone i prava. „Istina, to sa stanovišta ljudskoga ne može biti opravdano. To je proždrljivost. Nemoć prema vlastitim nagonima najgora je u čovjeku. I baš iz te proždrljivosti i grabežljivosti među ljudima – da svaki što prije i što bolje nahrani svoju glad – rađaju se sva zla među njima. Ali čovjek obožava tu proždrljivost; to je njegov jedini bog, kojemu on sve žrtvuje, i u tim žrtvama on nalazi lično zadovoljstvo, i tone u obožavanju toga boga, bez obzira na sve posljedice.“ (Softa, 1936: 59) Kao i njegovi likovi, Softa je s vremenom prestao obraćati pozornost na ono što ljudi pričaju. Što znači biti dobar? Ljudske priče relativizira: „Glavno je, da mi ne mogu reći: 'Ubio si, ukrao si i prevario si.'“ (Softa, 1936: 53) Uvjeren je kako dobra djela čine ljude dobrima, a kazna rađa mržnju.

Dok su u romanima s temom iz Softinog djetinjstva prikazani pretežno požrtvovni, gotovo mučenički ženski likovi, kroz njegovo odrastanje sve su prisutniji dekadentni ženski likovi: Dudalićeva gospođa Liza koja je uz živog muža život ispunila vezom s kćerkinim dečkom (Softa, 1940: 111), Strinka Tereza koja se – želeći ostati vječno mlada – panično čuvala djece (Softa, 1940: 48), ciganka Mileva koja uz bezobrazni i tajanstveni smijeh obavlja prljave poslove i za novce čini spaćke seljanima (Softa, 1940: 90). Tu su i likovi nekih gazdarica, djevojke koje su zbog životnih uvjeta pale na rub društva. Ženski likovi izvan obiteljskog okružja postaju po sebi tragični, a po ostale pogubni likovi.

Radnja romana *Na cesti* prati nekoliko tragičnih ženskih likova. Neke od njih su bile udate žene, no kako se obitelj raspala zbog besposlice i gladi one su završile na cesti (Softa, 1936: 98). Za tragično stanje tih nezbrinutih žena Softa krivi „zbrku ondašnjeg društveno-ekonomskog stanja i nemoralnog morala“ (Softa, 1940: 103). Bijeda i neimaština učinile su njihovu narav grubom i nasilnom. Nisu iskazivale ni prema kome nježnosti, uzvraćale su grubim i prostim primjedbama, kao što im je grub i prost bio život koji ih je doveo u takvu situaciju (Softa, 1936: 119), opijale su se da bi nečim ispunile prazninu života (Softa, 1936: 24), prinuđene su prodavati tijelo (Softa, 1936: 93–95). „Otišla je [Caca] i tražila zaborava u vinu, duhanu, pjesmi pijane noći i u ugrizima ljudi. I sada pije, više i živi. Živi jedan život svojim životom, i nudi se i daje drugima da ga uzimaju, kidaju i razdiru. Samo zato da živi, a živi da je nestaje.“ (Softa, 1936: 124) One koje su se zgražale i nad samom pomišlju da bi živjele takvim životom, s vremenom bi se navikle: „Njezinoj odluci, da se primi toga posla, pripomoglo je živovanje među tim svijetom, koji živi od prodavanja svoga ili tuđeg tijela. Prvih dana, nakon dolaska, zgražala se je od same pomisli, da bi ona mogla živjeti takvim životom. Ali dnevno općenje s tim ženama postepeno je mijenjalo njezine osjećaje, dok na koncu nije postala sasvim ravnodušna.“ (Softa, 1940: 101)

Može se uočiti kako Softa nije slijep za ljepotu žene. Poneku bi s divljenjem opisao: „One tanke [Cacine] noge, onaj visoki tanki struk, na kojemu se vrti sitna glavica, to je oblik žene, najsvršenijega prirodnoga djela što se miče kamo i kako hoće. Pokrene u sebi volju, rastvori usne i govori... Čudnovato! Sve je čudnovato.“ (Softa, 1936: 55)

8. Ustuk na štetu brige o djeci

Ono što je zajedničko u odgoju djece u Hercegovini i Slavoniji je da ih tuku. U romanu *Na cesti* otac je tukao sina koji se naučio krasti (Softa, 1936: 53). I u Zagrebu, u romanu *Na cesti* majka tuče

svojih šestero djece kad se navečer umorna vrati iz tvornice, svejedno ih jako voli: „A volim ja njih, volim. Osobito po noći, kada ih čujem, kako mirno spavaju i nekako podjednako dišu ili od zime drhte, onda bih da ih ljubim, grlim i grizem do krvi, a ne ću da ih diram i probudim, pa samo plačem i osjećam toplinu suza niz lice, a to kao da mi olakšava bol. I eto, tako, tučem ih, a kažem ti, volim ja njih, volim.“ (Softa, 1936: 14) U istom romanu neka majka je jaukala: „Da sam vas ja mogla hraniti i da vas nisam pustila na ulicu, iz vas ne bi postali grešnici. Eto, onaj koji mi je oduzeo mogućnost da vas hranim, on je iz vas stvorio zločince i on je odgovoran za vaše grijeh.“ (Softa, 1936: 100) Majka se ubila: „Sutra ujutro kronika dnevne štampe zabilježila je dva slučaja: 'Jučer poslije podne zaklala se jedna žena na periferiji iz nepoznatih razloga', i: 'Jučer je predveden na policiju najmlađi provalnik grada'. Bertin slučaj je izostao [prostitutka]. Ili zato što nije bio vrijedan pažnje, ili zato što je to nešto obično. Ta na neki se način moraju popunjavati redovi prostitutki svježom robom. Čime bi inače pijani bezbrižnjaci zadovoljavali svoju glad u časovima poživinčenja?“ (Softa, 1936: 100)

Problem prekida trudnoće natuknut je kroz lik Tereze Staroševića u Slavoniji. Ona nije rađala bojeći se da će postati ružna, a onda posljedično i sama. Uzela je na dohranu jedno dijete (Antuku Markanovog) i posinila ga: „Stiskala ga je i grlila, kao da je njegovom blizinom htjela uništiti samoću, koja joj se uvlačila u dušu, i plakala gorko, duboko i bolno, kao da je htjela isplakati jad svojevjerne nerotkinje i jecajima htjela zaglušiti umišljene jecaje podavljene djece u utrobi.“ (Softa, 1940: 46) Softa zapodijeva dijalog između Tereze i njezine začete a nerođene djece. Isti pristup Tereza prenosi na Antukinu ženu: „– Nagovorila sam je, da ne smije roditi. Postat će ružna od trudnoće, a on će ljubiti mlade i ljepše...“ (Softa, 1940: 127) Janja je rodila u nekakvom blatu, potpuno pijana. Namjeravala je ubiti i sebe i dijete (Softa, 1940: 130). U *Razlazu poznatih* Softa konstatira takvu praksu i u radničkim obiteljima na ciglani: „Ono što je užas u njihovom selu, ovdje je nešto obično. Ta ovdje već petnaestogodišnje rađaju kopilad. Eno ti ona Hermanova. Ne samo to! Još i gore stvari Luca vidi i čuje. One ih mrtve vade iz svoje utrobe. Ubijaju ih u zametku.“ (Softa, 1994: 153) S druge strane otac sedmorice sinova, u pripovijetci „Brat“ razmišlja ovako: „... šta moremo. Kako da drukčije živimo. Zar da koljemo djecu u majčinoj utrobi, kao oni neki u gradu. To neću, pa makar sva sedmorica otišla u prosjake.“ (Softa, 1996a: 25)

Neobično koliko je batinanje prisutno u romanu *Na cesti*: tuku muževi supruge, roditelji djecu, gazde šegrt, djeca se tuku međusobno, skitnice tuku druge skitnice. Drastičan primjer fizičkog zlostavljanja je ono koje je proživljavao šegrt „Pekar“. Majstor ga je redovito tukao: „Što je dulje bio šegrt i što je više dobivao batina, postajao je svaki dan gluplji.“ Nešto bolje je prolazio Jure u *Razlazu poznatih*: „Jer, ako majstor predugo drži u ruci zgnječeno blato, može na Jurino lice pasti koji komad, ili tresnuti šamar. I to se događa. Ali nije uvijek tako.“ (Softa, 1994: 150)

9. Zaključak

U ovom članku su predočeni neki momenti iz književnog opusa seljačkog i radničkog spisatelja Ivana Softe. Pokazano je kako je materijalna bijeda kulisa pred kojom Softa postavlja radnju glavnine onog što je napisao. Čini se presudnim uočiti dvoje. Prvo, odseljenici su svoj zavičaj napustili zbog materijalne bijede i došli su opet u materijalnu bijedu, njihove materijalne prilike se nisu bitno izmijenile. Drugo, radi o odseljenicima podrijetlom iz koherentnih (seoskih) sredina u kojima se život odvijao po nekim pravilima, o pripadnicima istog naroda, religije, o sličnom mentalitetu.

Što se dogodilo da su se Softini likovi, da upotrijebimo njegove izraze, tako tragično „rasuli i razlupali“ u novoj sredini? Pod izrečenom pretpostavkom da im materijalna bijeda nije bila strana (i u svom zavičaju su gladovali) kao glavni razlog njihovih nedaća nameće se nestanak društvenih mehanizama koordinacije moralnog ponašanja, nestanak relevantnog javnog mnijenja, izostanak uzajamne potpore. Prtljaga moralnih zasada koje su ponijeli iz svog zavičaja rasula se po usputnim stanicama bijede i napornog rada, zaostala daleko u nekom od trenutka života od danas do sutra, utopila se u alkoholu. U toj situaciji nitko se ni za koga nije osjećao odgovornim jer nitko ničiji nije ni bio; nitko nikoga nije osuđivao kako god da živio; nitko nikome nije pomogao da se izdigne iz moralne i materijalne bijede; kao po sebi razumljive prihvaćene su laž, krađa, nasilje, razvrat. U takvoj situaciji patili su muškarci koji nisu mogli dostojanstveno raditi i zaraditi, zasnovati obitelj; patile su žene iskorištavane i bacane na rub društva, u moralnu bijedu; patila su djeca, izložena nasilju i neizvjesnoj budućnosti. Na cesti su životarili iz dana u dan bačeni na najniži stupanj života.

Ovdje tvrdimo kako Softa nije u pravu kad materijalnom bijedom apologizira novonastalu bijedu svojih likova, kad im daje pravo na ekskluzivnost i u moralnom području, kad tvrdi da im nitko ništa

ne može niti smije zamjeriti jer onaj tko bi od njih tražio neki račun morao bi im prethodno osigurati uvjete za život dostojan čovjeka. Ovdje tvrdimo kako Softa nije dosegnuo temelje ljudskog moralnog ponašanja nego se zadržao na opisu stanja, preneglasio segment materijale bijede i tim nenamjerno posramio sve one koji su se usprkos istoj bijedi hrabro nosili sukladno onom što se od njih očekivalo. Da smo u pravu tvrdeći to pokazuju Softini datumom izdanja mladi ali tematikom stariji romani gdje Softa svoje likove stavlja u još veću materijalnu bijedu ali gotovo svima ostavlja njihovo moralno dostojanstvo. On i u tim kasnijim djelima svoje likove odvodi sa škrte hercegovačke zemlje u svijet, ali ih i vraća da bi čitateljima posvjedočili ono čeg je i sam Softa s godinama postao svjestan: *Da Bog dao, da nisam otišao!*

Konačno, Softa je u svojim djelima zorno prikazao jedan bolan segment stvarnosti, neke vrlo teške i mučne ljudske sudbine. No, usprkos bijede koju su pojedinci proživljavali radi se o partikularnim sudbinama – „normalni“ život je išao svojim tijekom: nisu svi ljudi život proveli na cesti niti su svi materijalno i moralno propali; nije glad istrijebila sve one koji su ostali u Hercegovini niti je nesnalaženje i lutanje moralno upropastilo sve one koji su došli u Slavoniju. Život se nastavio odvijati nekim svojim tijekom, a skitnice nastavile tumarati nekim svojim cestama...

LITERATURA

- Dugandžić, I. (2006): „Predgovor“, str. 7–12; u: Sopta, I., *Sabrana djela*. Matica hrvatska, Široki Brijeg.
- Softa, I. (1936): *Na cesti. Roman nezaposlenog radnika*. Binoza, Zagreb.
- Softa, I. (1937): *Dani jada i glada*. Matica hrvatska, Zagreb.
- Softa, I. (1940): *Nemirni mir*. Matica hrvatska, Zagreb.
- Softa, I. (1994): Razlaz poznatih, str. 131–193; u: Softa, I.: *Sabrana djela*, 2. Pitri, Zagreb.
- Softa, I. (1996a): „Brat“, str. 22–29; u: Softa, I.: *Sabrana djela*, 3. Pitri, Zagreb.
- Softa, I. (1996b): „Brak bez ljubavi“, str. 15–21; u: Softa, I.: *Sabrana djela*, 3. Pitri, Zagreb.
- Softa, I. (1996c): „Grančica na vjetru“, str. 44–54; u: Softa, I.: *Sabrana djela*, 3. Pitri, Zagreb.
- Softa, I. (1996d): „Kako smo jeftini“, str. 30–42; u: Softa, I.: *Sabrana djela*, 3. Pitri, Zagreb.
- Softa, I. (1996e): „Šerifova žrtva“, str. 70–74; u: Softa, I.: *Sabrana djela*, 3. Pitri, Zagreb.
- Softa, I. (1996f): „Tko poznaje ovoga“, str. 197–199; u: Softa, I.: *Sabrana djela*, 3. Pitri, Zagreb.
- Softa, I. (1996g): „Vjekovi se smiju i plaču“, str. 55–69; u: Softa, I.: *Sabrana djela*, 3. Pitri, Zagreb.
- Tomić, D. (2007): Govor o Bogu i druge vjerske teme u djelima Ivana Softe. *Obnovljeni život*, 62. 2, 207–227.
- Tomić, D., & Legac, V. (2022): Value Determinants, Mentality and Identity of the Bosnian-Herzegovinian Village at the Beginning of the 20th Century according to Ivan Softa's Literary Works“, *Acta Humanitarica Universitatis Saulensis*, (u tisku).

CHANGING THE VALUE AND EDUCATIONAL PARADIGM OF HERZEGOVINIAN EMIGRANTS TO SLAVONIA AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY ACCORDING TO THE WORKS OF IVAN SOFTA

Abstract

Tomić & Legac presented a paper and wrote about the value determinants, mentality and identity of the Herzegovinian village at the beginning of the 20th century according to literary works of a Bosnian Herzegovinian Croatian writer Ivan Softa (Sopta) (1906-1945), (Lithuania, 2022). This paper, which is a kind of a follow-up study of the mentioned paper, deals with the changed value and educational paradigms of Herzegovinian immigrants to Slavonia. Softa dealt with this issue in the novel *On the Road* (1936), and to some extent in his other novels and short stories (in the novel *Restless Peace* (1940) and in the unfinished novel *The Split-Up of the Famous*). Here it is shown how and to what extent the moral paradigm of immigrants has been radically changed in the new Slavonian environment under the same aggravating circumstances (hunger and unemployment). This can be primarily seen in relation to the family community and children, followed by the relation to work. There is a drastic change in the understanding of sexuality as well as in the understanding of suicide. The attitude towards other people's property (theft) has changed, solidarity has disappeared. Alcoholism and physical violence have reached incomprehensibly large proportions. All this has been

further emphasized by Soft's descriptions of inhumane working and living conditions. The writer urges his readers to conclude that in spite of obvious anomalies in previous morals (e.g. attitude towards wife and wife in general), in spite of unexpected events (e.g. war, great economic crisis), in spite of more liberal views of workers on proclaimed values (e.g. sexuality), the new conditions in Slavonia have not been a move for the better, but on the contrary a move for the worse!

Keywords: *family (20th century); workers (20th century); Great Depression (1929–33); emigration to Slavonia; values and upbringing*



HRVOJE MESIĆ, TIN UŽAR

Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek,
Republika Hrvatska

hrvoje.mesic35@gmail.com, tin.uzar@gmail.com.

VJENCESLAV NOVAK I GLAZBA: KULTUROLOŠKI I RECEPCIJSKI

Sažetak

Stvaralaštvo i ostavština Vjenceslava Novaka razotkrivaju da je glazbena umjetnost bila važan segment njegova književnog stvaralaštva. Primarni interes proizašao je iz glazbene naobrazbe koju je stekao na Praškom konzervatoriju gdje je stekao zvanje orguljaša te učitelja teorije glazbe i pjevanja. Po povratku u domovinu radio je kao učitelj u Senju te zatim kao profesor glazbe u Muškoj učiteljskoj školi u Zagrebu te na školi Narodnoga zemaljskoga glasbenoga zavoda. Stoga su se glazbene zakonitosti koje je učio u mladosti reflektirale na njegovo glazbeno-spisateljsko i književno stvaralaštvo.

Muzikologinja Sanja Majer-Bobetko evaluirala je Novaka kao glazbenog pisca koji je objavljivao brojne članke kao i monografska izdanja: od glazbene kritike preko teorije, glazbene pedagogije, metodike, glazbene estetike do glazbene historiografije. Naime, Novakove glazbene kritike otkrivaju kritičara koji teži argumentiranom te stručnom obrazloženju svojih stavova u okvirima standarda tadašnjeg tiska, ali i umjetnika riječi koji se kreativno odnosi prema navedenom žanru osiguravajući ne samo objektivnost i stručnost sadržaja već i određeno estetsko iskustvo. Novakovi znanstveni tekstovi prikazuju Novakov pedagoški potencijal oplemenjen literarnošću, dok roman *Dva svijeta* oslikava proces glazbenog stvaralaštva mnogo prije Mannovog Doktora Faustusa.

U radu se istražuju kulturološki i recepcijski aspekti Novakova stvaralaštva u kontekstu dviju pojavnosti: one kao glazbenog umjetnika koji će tijekom godina transcendirati u glazbenog pisca, kao i kritičara, te Novakova nastojanja da vlastita književna riječ izrazi glazbene sadržaje. Takvo dvosmjerno gibanje, kao umjetnika i kao pisca, obilježilo je Novakov životni put i rad.

Ključne riječi: *Vjenceslav Novak, književnost u glazbi, glazba u književnosti, glazbeni pisac, književni ukus*

1. Uvod: o jedinstvu književnosti i glazbe

Kultura, kao pojam koji se često upotrebljava u svakodnevnoj i stručnoj ljudskoj interakciji jedan je od povijesno najkompleksnijih i najteže odredivih termina. Suvremeni teoretičar kulture Terry Eagleton ističe kako *kultura može označavati zbroj umjetničkih i intelektualnih djela, proces duhovnog i intelektualnog razvoja, vrijednosti, običaje, vjerovanja i simbolične postupke prema kojima ljudi žive ili cjelokupan način života* (Eagleton, 2017: 11). I dok je suvremena odrednica kulture prilično jasna u stručnoj komunikaciji i proizlazi iz empirijske utemeljenosti, njezino je shvaćanje kroz povijest bilo neistovjetno, a ponekad i oprečno. Kako je poznato, kultura je riječ latinskog porijekla u značenju gajenje, njega, odgoj, obrađivanje, obrazovanost i štovanje, no njezina šira praktična primjena počinje u Njemačkoj krajem 18. stoljeća tiskanjem Adelungova djela *Povijest kulture* kada termin ulazi u rječnike (Kale, 2003: 42). Tijekom prosvjetiteljstva kultura predstavlja opći proces intelektualnog, duhovnog i materijalnog napretka čovjeka te se stvara ideal univerzalne ljudskosti. Krajem 18. stoljeća, Herder ističe kulturu kao raznolikost posebnih životnih oblika od kojih svaki ima vlastite zakonitosti razvoja. U pristupu koji nagoviješta postmodernizam, Herder romantičarski predlaže pluralizaciju pojma kulture govoreći o kulturama različitih naroda i razdoblja, kao i o različitim društvenim i gospodarskim kulturama unutar jednog naroda (Eagleton, 2002: 21). Romantička inačica kulture na koju se oslanjao i Vjenceslav Novak s vremenom se razvija u

znanstvenu. Naposljetku, suvremeno je društvo u mogućnosti proučavati i upoznavati prošlost i sadašnjost kulturne stvarnosti različitih kulturnih zajednica, u razvijenijim kulturnim zajednicama može planirati i kulturne promjene, ali ipak ne može odrediti ili planirati razvoj kulturne stvarnosti (Kale, 2003: 210).

Glazbena je kultura nekog podneblja sazdana od koegzistencije različitih stilova i tradicija te oblika i sadržaja. U takvim heterogenim okolnostima, pojedinac gradi vlastiti glazbeni identitet pod utjecajem različitih izvora. Nikola Buble određuje glazbenu kulturu kao *svekoliku glazbenu djelatnost ljudi, svih slojeva društva određene veće ili manje ljudske zajednice, koja se manifestira u glazbenom ponašanju i mišljenju – glazbenom životu pojedinaca te manjih ili većih skupina ljudi, odnosno, njihovih glazbenih akcija predočenih kroz društveno prihvaćene oblike, tj. forme naučenog glazbenog ponašanja* (Buble, 2004: 42). Kako bi se razumjelo glazbenu kulturu unutar određenog historijskog konteksta, potrebno je uroniti u njezinu geografsku sredinu i kulturne prilike. Novakova je glazbena kultura vezana uz utjecaje društva periferije – one senjske potkrijepljene znanjima i vještinama koje je stekao u metropolama – na studiju u Pragu te životom u Zagrebu. Takve oprečne utjecaje unosio je i u svoj glazbeno-spisateljski te literarni opus prožet glazbom. Također, Novak osnovano primjećuje kako je interdisciplinarni pristup umjetnostima riječi i tona ograničen nedostatkom stručnjaka koji bi u zagrebačkoj sredini kraja 19. i početka 20. stoljeća autoritativno progovorili o toj tematici.

Takva interdisciplinarna težnja da se autor posluži opisnom moći jezika u odnosu na glazbenu umjetnost snažnije je zaokupila književnike tek u romantizmu, a fazu eksperimenta svladala je tek u razdoblju velikih romanopisaca u prvoj polovici dvadesetoga stoljeća. Književni se tekst, želeći predočiti glazbeno djelo, suočava s dvojnom hoće li smanjiti glazbeni utjecaj ili neprimjereno opteretiti pristupačnost literarnog izraza. Jezični iskaz, izbjegavajući stručan glazbeni opis, pribjegava metaforici, tražeći književni korelat glazbenom doživljaju (Žmegač, 2003: 174). Krajem 18. stoljeća nastaje djelo koje postaje uzor brojnim književnicima kao što su Balzac, Dostojevski, Čehov, Ibsen, Mann, Krleža, ali i Novak – Wackenroderova pripovijetka o čudnovatom glazbenom životopisu. Navedena pripovijetka tematski je uzorak za mnoga pripovjedna djela u kojima se prikazuju životni putovi i srazovi umjetničkih egzistencija, odnosno zbivanja koja se većinom temelje na stalnoj opreci između misaonih apstrakcija, umjetničke prosječnosti te iznimnosti, između malograđanske ograničenosti usmjerene na materijalni probitak te pustolovine duha koje se uzdižu iznad prizemnih ciljeva (Žmegač, 2003: 235). Za razliku od zbivanja na inozemnom planu, gdje je napredak u korištenju mogućnosti povezivanja književnosti i glazbe u 19. stoljeću bio istodobno vidljiv na svim navedenim područjima povezivanja, u Hrvatskoj se potvrđuje u svojevrsnoj *koncentričnoj postupnosti*, kako navodi Županović (2001). Za takav je napredak u književničkim opusima i glazbenim kritikama, a ponajviše na znanstvenom području vrlo značajan i Vjenceslav Novak – jedinstvena pojava u hrvatskoj književnosti i glazbi. Usvoji li se i njegovo bavljenje glazbenim stvaralaštvom, dolazi se do vrlo znakovitog stupnja jedinstva književnosti i glazbe bez obzira na ostvarenu umjetničku vrijednost.

Široj je hrvatskoj kulturnoj javnosti Vjenceslav Novak, rođen u Senju 1859. godine, pretežito poznat kao predstavnik hrvatskoga književnoga realizma, dok je manje poznato kako je bio jedan od rijetkih tadašnjih hrvatskih glazbenika sa završenim visokoškolskim glazbenim obrazovanjem. Studij teorije glazbe, pjevanja te orgulja studirao je na konzervatoriju u Pragu iz kojeg šalje brojne književne priloge u zagrebačke časopise. Povratkom u Zagreb, intenzivno je prisutan u hrvatskom kulturološkom, književnom te glazbenom prostoru više od petnaest godina. Glazbenu je umjetnost zadužio svojim radovima iz područja teorije glazbe, glazbene pedagogije, metodike glazbe, organologije, estetike glazbe te glazbene historiografije što ga uz Franju Ksavera Kuhača čini vodećim hrvatskim glazbenim piscem kraja 19. i početkom 20. stoljeća. (Majer Bobetko, 2020: 39) Od 1892. godine zaposlen je naslovni profesor glazbe na Narodnom zemaljskom glazbenom zavodu u Zagrebu. Zanimljiva je recepcijska poveznica kako je Novak u glazbenoj školi predavao hrvatskom književniku Antunu Gustavu Matošu koji mu zasigurno nije ostao u lijepom sjećanju budući da je Matoš bojkotirao Novakova predavanja iz teorije glazbe. Zbog takvog nemarnog odnosa prema predmetu i predmetnom nastavniku, Matoš je isključen iz škole zagrebačkog Narodnog zemaljskog glazbenog zavoda. Premda je započeo svoj umjetnički put književnošću, Novak uzima glazbu kao životni poziv dok literarno stvaranje shvaća kao stanoviti predah u svakodnevicu te kao dobrodošli izvor prihoda za uzdržavanje brojne obitelji. (Županović, 2001: 320) Umro je od tuberkuloze u Zagrebu 1905. godine ostavljajući iza sebe opsežan, vrijednosno i stilski neujednačen književni opus (romani, novele, feljtoni, crtice, satire). (Novak, 2009: 7) Uz Ivu Vojnovića, Antuna Gustava Matoša te Milutina Cihlara

Nehajeva, Vjenceslav Novak zauzima istaknuto mjesto višestrukih umjetničkih talenata kojima je književnost bila samo jedna od umjetničkih disciplina kojima su se predano bavili.

2. Glazbena kritika

Nastavivši tradiciju utemeljitelja hrvatske glazbene kritike Demetera i Vraza, Vjenceslav Novak svoje djelovanje kao glazbenog pisca započinje glazbenom kritikom (Majer-Bobetko, 2020: 41). Analizom devet Novakovih glazbenih kritika te jedne recenzije udžbenika glazbene teorije utvrđena je razina Novakove stručnosti i dosljednosti u vršenju prosudbe djela i njegove interpretacije, uvjerljivost prikazivanja glazbenog i kulturno-povijesnog konteksta te dosljednost u provođenju svojih umjetničkih i kritičkih nazora.

Prosudba djela i njegove interpretacije, prema Majer-Bobetko (1994), temeljni je zadatak svake glazbene kritike, a stručnost Novakove glazbene prosudbe protumačena je analizom čimbenika koji na nju utječu. Čimbenici koji će se promatrati su razina argumentiranosti, uvjerljivost faktografije i stupanj subjektivnosti, no granicu između tih kategorija ponekad je teško podvući zbog specifičnosti Novakova diskursa. U Novakovim se glazbenim kritikama mogu iščitati razlike u razini argumentiranosti. U njegovim se ranijim tekstovima određene slabosti i izrazito subjektivna prosudba mogu protumačiti njegovim početnim sazrijevanjem u vodama glazbenog kritičara. Takva se subjektivna pozitivistička prosudba pronalazi u kritici *Koncert gosp. Aurela Vaisa-Bjelinskoga guslara uz sudjelovanje pijanistice gospodjice Laure Fein*. Kritika je vrlo subjektivna i kreativna vrsta, no njezina prosudba ne bi smjela polaziti za neargumentiranošću i podilaziti pozitivizmu. U ranim se tekstovima Novak koristi eruditskim metajezikom kako bi djelu ili skladatelju uspostavio određenu analogiju. U istoj kritici koncerta Aurela Vaisa-Bjelinskog i Laure Fein Novak eruditski progovara o kompleksnosti izvedbe Beethovenove A-dur sonate i Mendelsohnova violinskog koncerta u e-molu. Nadalje, Novak ponegdje ističe pozitivna i negativna svojstva djela, kao što je to u onom Zajčeve operete Afrodita, dok u prosudbama izvedbi nije odviše britak. Kako mu se glazbene kritike dotiču i koncerata amaterskih sastava, ali i onih profesionalnih glazbenika, Novak gotovo pedagoški balansira prilikom prosudbe vjerojatno ne želeći zatomiti ionako spor razvoj tadašnje zagrebačke glazbene scene. Razlog tomu može biti i osobno poznanstvo s glazbenim suvremenicima tog razdoblja, ali to je manje vjerojatno radi Novakova profesionalizma i njegovih umjetničkih nazora. S druge strane, u kasnijim se kritikama, koje su građom i opširnije, pronalaze detaljniji opisi skladatelja, djela te izvođača vješto ukomponirani u žanr glazbene kritike. Detaljnije se opisuju životi i djela skladatelja W. A. Mozarta, G. Meyerbeera i J. Halevyja te pjevačka vještina ruskog pjevačkog zbora D. Slavjanskoga Agrenjeva. Također, u nekim se dijelovima tih tekstova Novak pretjerano služi glazbeno-stručnim metajezikom što ga udaljava od žanra glazbene kritike, kao i šire čitateljske populacije, ali pridonosi današnjoj spoznaji o Novakovoj mogućnosti da u okvirima zagrebačke glazbene scene s kraja 19. stoljeća progovori autoritativno i stručno. Prilikom prosudbe umjetnika ili djela, faktografija mu je kao školovanom glazbeniku prilično važna te se može ustanoviti utemeljenom. Razlog tomu je prije svega Novakovo baratanje glazbenom problematikom, ali i odmjerenošću njegova književna pera.

Uvjerljivost i primjerenost konteksta u koji uklapa glazbeno djelo ovisi o kritičarevom glazbenom znanju i iskustvu (Petrović, 1972: 46). Novak se u svojim ranijim kritikama više koncentrira na vrijednosni sud nego na uspostavljanje konteksta, dok se kasnijim kritikama kontekstualizacija češće pronalazi. Prikazujući kontekst u glazbenim kritikama usredotočuje se na prikazivanje povijesne i društvene pozadine djela i života skladatelja. Dotičući se povijesnog i društvenog konteksta nastanka djela, Novak vuče paralelu tematike i sadržaja djela s drugim usporedivim djelima. Prikazujući povijesnu pozadinu nastanka djela, Novak ga kontekstualizira i glazbeno-stilskim prilikama toga vremena. Prilikom opisivanja života skladatelja na razini obavijesnosti uspostavlja kontekst važnim događajima i osobama iz političke i društvene povijesti, ali i zanimljivostima o najvažnijim skladateljima toga doba. Primjerice, kontekstualizirajući operu *Židovka* J. Halevyja Novak dosljedno pristupa svojim umjetničkim nazorima kako kultura i umjetnost, pa tako i glazba, moraju biti nacionalne da bi bile originalne pritom navodeći kako je Halevy tuđim elementima vješto pridao francuski karakter te s originalnom instrumentacijom stvorio izvrsnu umjetninu. Uspostavljajući kontekst izvedbe Mozartova *Requiem*a, Novak objašnjava glazbeno-stilske prilike Mozartova vremena te donosi zanimljivosti i međusobnu recepciju najvažnijih skladatelja tog doba.

Osim donošenja suda o djelu i umjetniku te uspostavljanja glazbenog te kulturno-povijesnog konteksta djela, Novak se u svojim glazbenim kritikama dotiče i različitim eksternih glazbenih elemenata, u kojima se može iščitati njegovo poznavanje njihove problematike. Riječ je o primjerima u kojima se dotiče pitanja glazbenog programa, prostora izvedbe, koncertnog bontona, ali i vrednovanja važnosti pojedinih glazbala. Baveći se pitanjem glazbenog programa, Novak ne izbjegava subjektivan pristup problematici vjerojatno želeći time podučiti svoju čitateljsku publiku. Glazbeni program u tekstu *Šaljivi koncert Radnič. pjevač. društva Slobode* ocjenjuje kao pažljivo biran i raznolik, dok program u kritici *Šaljivi koncert Kola* subjektivno, ali i argumentirano označava kao šarolik i karakterno neprikladan tematici koncerta. Komentirajući prostor izvedbe obrušava se na neadekvatnost veličine i akustike prostora u kojima se koncerti u Zagrebu održavaju aludirajući na nepostojanje veće koncertne dvorane ili kazališne zgrade koje će na primjeren način moći odgovoriti potrebama i kvantiteti publike. Podsjetimo da je zgrada današnjeg Hrvatskog narodnog kazališta u Zagrebu koja je tehničkom opremljenošću i kapacitetom mogla odgovoriti na zahtjeve publike otvorena nedugo nakon Novakovih tekstova, 1895. godine. Nadalje, Novak se dotiče i danas aktualne tematike vrednovanja važnosti pojedinih glazbala opisujući veliku eksponiranost glasovira na svjetskim koncertnim pozornicama kao maniju koja se epidemijski širi svijetom.

Osim navedenih glazbenih elemenata, u Novakovoj se glazbenoj kritici pronalaze i oni izvan glazbeni. To su opisi i vrednovanje libreta, opisi fizičkog izgleda i držanja umjetnika, deskripcija kostimografije, opisi dvorane i publike te domaćih glazbenih prilika. U tim digresijama Novak interdisciplinarno uplovljava u svoju literarnu kreativnost. Takvi su elementi ponekad prožeti humorom i ironijom, no u njima Novak ne prelazi granicu ukusnog ponašanja i ljudskosti. Međutim, već je prva njegova glazbena kritika izazvala polemiku. Libretist operete Afrodita Nikola Milan Simeonović impulzivno se i britko okomio na Novakovu kritiku libreta, no on mu odgovara odmjereno, argumentirano te autoritativno s dozom ironije ne odstupivši od svojih kritičkih opaski. Jedina je britka Novakova kritika ona školskog udžbenika glazbene teorije Dragutina Blažeka. Novak u njoj navodi manjkavosti kao što su netočnost u faktografiji, nepravilan razmještaj nastavnih jedinica i cjelina te loš stil i jezik ocjenjujući kako *gospodina Blažeka nije majka, rodila za pisca školskih knjiga* (Novak, 1891: 23).

Novakove ne odviše brojne glazbene kritike razotkrivaju kritičara koji, ne odstupajući od svojih umjetničkih i kritičkih nazora, teži svoje stavove argumentirano i stručno obrazložiti koliko je to bilo moguće u okvirima glazbene kritike kao literarne vrste. Prikazujući glazbenu kulturu tadašnje zagrebačke sredine, Novak u svojim glazbenim kritikama nastoji oslikati i društveni karakter te kulturni uzorak toga vremena. Naposljetku, Novak svojim kritikama ponajprije nastoji podići posjećenost glazbenih događaja, a samim time i uzdići razinu glazbene kulture zagrebačke sredine kasnog 19. stoljeća.

3. Znanstveni tekstovi

Analizom trinaest Novakovih znanstvenih tekstova o glazbi utvrđene su glazbeno-stručne pojedinosti te kulturološke i recepcijske pojave vremena i sredine u kojem djeluje. U svojim se znanstvenim tekstovima u glazbi Novak ponajviše bavi glazbeno-stručnim potankostima koje obrađuje, no one kao takve neće biti predmet analize ovog rada. Također, u takvim se tekstovima mogu pronaći različite kulturološke i recepcijske pojave kojima Novak prikazuje duh vremena u kojem živi i sredine u kojoj živi. Ti se znanstveni tekstovi uglavnom dotiču određenih glazbeno-pedagoških uputa, Novakovog enciklopedizma (potkrijepljenog dostupnom literaturom) prilikom pregleda prošlosti i tadašnjih aktualnosti u znanosti i umjetnosti, ali i političkoj i društvenoj povijesti, a ponegdje mu znanstveni tekstovi skreću s osnovne problematike te uplovljavaju u domenu etničkih stereotipa potkrijepljeni elementima humora.

Koristeći pedagoški diskurs Novak se svom čitatelju obraća s ciljem podučavanja osnovnih glazbenih zakonitosti i termina kao što su glazba i odgoj, glazbeni oblik, ljestvice, intervali, pjevanje u osnovnoj školi, pjevačke tehnike, programna glazba, mutacija glasa te čuvanje i registri orgulja. Ti su tekstovi ponajviše namijenjeni nastavnicima (i roditeljima) te mu je u njima, kao profesoru glazbe, važno pristupiti na didaktički način. Pedagoški diskurs iščitava se u Novakovu članku O mutaciji grla u kojem navodi: *Kako rekosmo prije, mutiranje nije bolest, nego rad prirode, koji ne iziskuje nikakve vanjske pripomoći; nu po uvjerenju većine liječnika i izkusnih učitelja pjevanja ne smije se taj rad priječiti ni otegotiti s pjevačkim vježbama* (Novak, 1892: 34). Prikazujući aktualnosti u znanosti i

umjetnosti, Novak se u biografskim člancima opširno dotiče života Ivana pl. Zajca, Gjura Eisenhutha te Giuseppea Verdija i uspjeha njegove komične opere Falstaff. U takvim subjektivnim tekstovima na površinu isplivava i Novakova literarna strana. U osobnim člancima o Zajcu i Eisenhuthu dočaravaju se kulturno-umjetničke i društveno-političke prilike zagrebačke, ali i hrvatske svakodnevice druge polovine 19. stoljeća. Općenito, vladajuća se politička garnitura prikazuje u lošem svjetlu dok se kulturno-umjetnička svakodnevica, pa tako i ona glazbena, u nedostatku profesionalnih kadrova, tehničkih i financijskih uvjeta uspijeva održati te konstantno napredovati zbog talenta i marljivosti istaknutih pojedinaca. Tako Novak svog suvremenika Gjuru Eisenhutha uz Zajca ističe kao najpopularnijeg i najtalentiranijeg hrvatskog skladatelja tog doba, kojemu je nažalost nedostajalo strogo sustavno glazbeno obrazovanje. Jedno od najvažnijih obilježja društva kojeg Novak opisuje opsjednutost je materijalnim stvarima. Moralna pokvarenost političkih autoriteta i materijalizam opće su prihvaćene vrijednosti suvremene globalne kulture 21. stoljeća što ponovno prikazuje Novakovu i aktualnost i bezvremenost. Kako je i logično, najmanji odsječak Novakovih znanstvenih tekstova komentarima ulazi u domenu stereotipa, ponajviše etničkih te sadrži elemente humora. Primjerice, opisujući talijansku opernu glazbu stereotipno navodi kako *ni duhovitost francuzkih skladatelja, ni učena zadubljenost Nijemaca a niti i svježje nove misli Slavena nijesu ovako sjajno pronijele cijelim svijetom jednodušno priznatu slavu i pobjedu kao nova talijanska operna glazba* (Novak, 1893: 24). S druge strane, elementi humora prikazani su u Novakovim riječima: *Verdi je još kao konservatorista ljubio svoga dobročinitelja – ali i njegovu krasnu kćerku* (Novak, 1893: 24). Novakovi znanstveni tekstovi o glazbi otkrivaju glazbenog umjetnika koji vrlo dobro barata glazbenom terminologijom, ali i književnika koji i unutar takvog zatvorenog žanra interdisciplinarno uspijeva dočarati obrise društva u kojem živi.

4. Roman Dva svijeta

Problematika odnosa između umjetnika i društva jedna je od Novakovih opsesivnih tema kojom se bavi i u svom literarnom opusu, osobito u romanu Dva svijeta. Predmet analize Novakova romana tical će se kulturoloških implikatora koji utječu na njegovu problematiku. U romanu Dva svijeta posebno je vidljiva nakana fikcionalne sublimacije praznine kroz proces kulturalne samoidentifikacije, ali i polarizacije materijalne te nematerijalne zbilje. (Čuljat, 2012: 10) Radi toga Novakov protagonist romana Dva svijeta kao student srednjoeuropskog sveučilišta iskazuje glad za glazbenim samoostvarenjem, odnosno za znanjem izvan uvriježenih načina mišljenja malograđanske hrvatske svakodnevice i vrijednosnog poretka Austro-Ugarske Monarhije. Jaki je autobiografski aspekt kulturološkog pristupa ovom književnom djelu najbolje potražiti u glavnom protagonistu Amadeju Zlataniću, velikom glazbenom talentu porijeklom iz hrvatske periferije, praškom studentu kompozicije kojeg po povratku u domovinu primitivna malograđanska sredina ne shvaća i podcjenjuje pa neshvaćeni genij završava svoj umjetnički put u oskudici s narušenim autorskim integritetom: *Nakladnik nije bio ni izvjedljiv, govorim li istinu. Na pismu je samo pogledao potpis i vratio mi ga s riječima: - Samo mu dajte, toga vam u nas ne će nitko platiti. Molim vas...ime! Glavno je novac* (Novak, 2009: 373). Osim autobiografskog aspekta na protagonista, moguće je da je utjecaj na ime Amadej Zlatanić imala i Novakova glazbena naklonost prema Wolfgangu Amadeusu Mozartu i njegovom bravuroznom glazbenom talentu. Novak putem svog protagonista pripovjedno oblikuje duhovno i mentalitetno stanje hrvatskog umjetnika u okvirima srednjoeuropskih kulturnih obrazaca (Čuljat, 2020: 66). Takvim djelom i njegovim protagonistom, Novak je suptilno naznačio trendove koji prevladavaju u književnosti toga doba koji su dakako posljedica prodiranja stranih kultura u hrvatsku kulturu unutar Austro-Ugarske Monarhije, no nije podlegao uvezenim vrijednostima i idealima zatomivši vlastite. Roman Dva svijeta pruža uvid u razlike središta i periferije u srednjoeuropskom povijesnom sociokulturnom prostoru kraja 19. stoljeća, uvid u ideološke tendencije neobilježenosti i povodljivosti male hrvatske književnosti, što citatom potkrepljuje i sam Novak: *Tješite se i uzdajte u Boga. Eto vidite, takva je sudbina siromašnih talentiranih ljudi u malenih naroda* (Novak, 2009: 223). Također, Novaka zanimaju kulturološke implikacije modernizacije, prijelaza ili prijenosa iskustva između grada i provincije, kako navodi Čuljat (2020), što se ogleda i u samom romanu Dva svijeta: *...nad Pragom padao je dim iz visokih dimnjaka tvornica poput oblaka. Vltavom plovio je uz vodu parobrod raspojasujući vodu u dva srebrena snopa* (Novak, 2009: 223). U romanu Dva svijeta mogu se iščitati i Novakovi umjetnički ideali te kulturološki i sociološki odnosi unutar umjetničke zajednice spram onih materijalizmom okaljane malograđanstine.

Novakov protagonist prema načelima svog učitelja Jahode zagovara slobodu glazbene ideje upravljane zakonima glazbene umjetnosti nasuprot ograničenjima slobode glazbenog izraza što ga pred glazbenika postavlja vlastita zajednica, kao što u sljedećem citatu navodi i sam Novak: - *Ne, Amadeje, reče mu čuvstveno – ti to ne smiješ raditi, moglo bi te lako zavesti od stroge nauke... I onda mu stane pripovijedati o svojoj nauci na konservatoriju, iz kojega se sjećao neumoljive strogosti svoga profesora kompozicije, koji bi udarao strogom kritikom i na najodličnije talente u razvoju* (Novak, 2009: 173). Razlažući Amadejevo pristajanje uz uporišna mjesta svoje glazbene inicijacije do vizije apsolutne i od svega odriješene glazbe, Novak izvodi stajališta o glazbi kao univerzalnoj umjetnosti koja se ne može vrednovati kriterijima pripadnosti autora metropoli ili periferiji niti podložiti stereotipima o autorstvu. Brišući izvanumjetničke kriterije prisvajanja glazbenog autorstva, Amadej spoznaje ukorijenjenost vrijednosnih odrednica kojima se ustanovljuje etnički ili kulturni identitet glazbenika koji dolazi iz malog naroda što se ogleda u Novakovim riječima: *U malenih naroda – a to ste i vi Hrvati – propadaju često takovi rođeni talenti i poradi siromaštva i poradi nerazumijevanja onih, koji bi se imali za njihovu naobrazbu brinuti. Eto, kad je Bog tako uredio naš svijet, pa se nadahnut umjetnik ne rodi uvijek u bogatstvu* (Novak, 2009: 166).

S druge strane, Novakov romaneskni postupak svojevrsnog sinkretizma različitih grana umjetnosti u romanu radi toga upućuje na prazninu u kulturnoj afirmaciji hrvatskih prostora u europskom ozračju krajem 19. stoljeća. Glazba – ključno obilježje Amadejeva umjetničkog poslanja svedena je na kraju romana na puki zanat zbog čega dolazi do rasapa njegove ličnosti i mjesta u kolektivnom pamćenju. Amadejev umjetnički profil, izveden iz vlastitih glazbenih afiniteta i uzora, oslikava njegov ljudski karakter. On je prije svega bezvremenski glazbeni umjetnik koji svoju umjetničku misao ne sputava zahtjevima vremena i sredine u kojoj obitava. Izgubivši vlastito glazbeno uporište, Amadej popušta pred pragmatičnim neumjetničkim svrhama koje glazbenu umjetnost iz sfere duhovnosti vraćaju u nešto ordinarno i ovozemaljsko: *Eto, pred mnom su zapečaćene moje kompozicije u velikom omotu s adresom na berlinskoga nakladnika, a na čelu kompozicija nema moga imena. Svega se odričem, samo dajte novaca* (Novak, 2009: 370).

Romanom Dva svijeta Novak razvija načelo glazbe u književnosti iznoseći jedinstven ogled pretapanja fiktivnoga glazbenog oblika i književnog sadržaja. Novakov glazbeni metajezik i literarizacija kompozicijskog postupka u romanu nastalom čak pedeset godina prije Mannova Doktora Faustusa razvijaju irealni „protusvijet“ koji je karakterističan za razdoblje moderne, ali i kasnijeg modernističkog romana (Čuljat, 2020: 68). Taj se irealni protusvijet ogleda u sljedećem citatu: *U ritmički škropot kolesa ulagao je njegov duh pravo bogatstvo harmonija i melodija, kao da ih oko njega izvode neka nevidljiva bića* (Novak, 2009: 166). Također, Novak problematizira temu glazbenog ukusa i glazbene naobrazbe lokalne sredine koja umjetničku autorsku glazbu podređuju onoj tradicijskoj i popularnoj što i sam navodi: *Doduše, ja nijesam sklon tamburanju. Neka ga našim obrtnicima, neka ga i ljudima, kojima je samo do akroamatijske glazbe, da im ugodno potražuje uho, - samo da mi tamburice ne unose onamo, gdje ima pravo da vlada čista umjetnost, kao viša potreba duševnoga života* (Novak, 2009: 348). Slična se misao može iščitati i u sljedećem Novakovu citatu: *...nastojimo se naći po svojoj kulturi s njima u jednom kolu, u kojem svojim tamburicama ne ćemo nikada uloviti mjesta* (Novak, 2009: 363). S druge strane, predočavajući glazbeno djelo, tekst romana ne opterećuje pristupačnost literarnog izraza s pretjeranim stručnim glazbenim opisima, a pribjegavanjem metaforici i prenoseći umjetnost tonova u drugi sustav, onaj riječi, pronalazi književni korelat traženom glazbenom doživljaju. Naposljetku, Novak se riječju okreće propitkivanju granica književnosti i glazbe znalački prepoznavši mogućnosti njihovog doticaja: *Amadejeva glazbotvorstva za račun nedostatnih starih znanja i preuzetih imenovanja za Novaka je kao integralnog Europejca, hrvatskog odvjetka europske tradicije, senjskoga sina češko-njemačkih korijena neprihvatljivo osiromašivanje, ekscenčna zloporaba univerzalnog jezika glazbe* (Čuljat, 2020: 66).

5. Zaključak

Promatrajući s jedne strane Novakov glazbeno-publicistički opus – glazbene kritike i znanstvene tekstove te roman Dva svijeta s druge strane – lako je zaključiti da je glazbena umjetnost bila važan odsječak njegova publicističkog, ali i literarnog stvaralaštva. Prilikom prosudbe glazbenih djela i reproduktivnih umjetnika, Novak se žanru glazbene kritike, izuzev ranijih tekstova, odnosi vrlo argumentirano, a ponegdje upotrebom glazbeno-stručnog metajezika preduboko uplovljava u strukturu djela ili njegove izvedbe. Znanstvenim tekstovima Novak prikazuje aktualnosti u glazbenoj umjetnosti

tog doba želeći osnovnim glazbenim zakonitostima podučiti svoju čitateljsku publiku, osobito učitelje glazbe kojima je većina tekstova namijenjena. Također, element itekako vidljiv u Novakovim tekstovima jest i subjektivnost koja se češće pojavljuje u glazbenim kritikama nego u znanstvenim tekstovima, što je uvjetovano žanrom. Novak i u takvim tekstovima vješto uspijeva unijeti i dio svoje literarne kreativnosti, čineći glazbenu umjetnost i književnost sinkretičkima. U roman Dva svijeta Novak kroz lik protagonista Amadeja Zlatanića iznosi svoje umjetničke nazore o čistoj slobodi umjetnosti temeljene na nacionalnim i europskim umjetničkim kriterijima, ali i kulturološke i sociološke odnose unutar umjetničke zajednice spram onih materijalizmom okaljanog društva kasnog 19. stoljeća. Literarizacijom kompozicijskog postupka te pribjegavanjem metaforici, Novak uspijeva pronaći književni suodnos traženom glazbenom doživljaju što ga, iako njegove originalne kompozicije nisu sačuvane, čini jednim od najvažnijih hrvatskih glazbenih pisaca na prijelazu između dva stoljeća. Prirodna želja za spoznajom Novaka dovodi do proučavanja kulturno-umjetničke prošlosti i sadašnjosti ljudskog društva. Ne mogavši tim spoznajama promijeniti ili nadograditi kulturnu stvarnost hrvatskog društva kasnog 19. Stoljeća, svoju kreativnost prenosi u svoja literarna ostvarenja.

U analiziranim je tekstovima uočljivo Novakovo veliko znanje u području teorije glazbe, povijesti glazbe, glazbene pedagogije, glazbene estetike i glazbene historiografije u granicama tadašnjih uvriježenih spoznaja hrvatskog društva. Zbog toga je prilično jasno kako Novak stručno i autoritativno progovara o glazbenoj umjetnosti unutar tadašnje zagrebačke sredine. Općenito, Novak o glazbenoj umjetnosti piše stručno utemeljena djela, a na problem se nailazi u tome što su poneka namijenjena isključivo stručnoj publici, a ne širem čitateljstvu. Zbog premalog su korpusa zainteresirane publike tako glazbeno-stručni časopisi koje je uređivao, *Gusle* i *Glazba*, izlazili samo tijekom jedne godine, što onemogućuje Novaku da svojom riječju prodre u širu društvenu okolinu zagrebačke sredine. Vrednovanjem Novakovih glazbeno-publicističkih tekstova i romana Dva svijeta nije se potrebno ograničiti samo na glazbeno-stručne pojedinosti, već ih se može sagledati sa šireg, društveno-povijesnog, recepcijskog i kulturološkog gledišta. Ta bi gledišta mogla poslužiti kao ishodišne točke daljnjim interdisciplinarnim istraživanjima Novakova glazbeno-publicističkog i literarnog opusa.

LITERATURA

1. Izvori

- Novak, Vjenceslav (1888): Aphrodita. Opereta u tri čina. Libreto od Nikole Milana, glasba od Ivana pl. Zajca. *Narodne novine*, 54. 4.
- Novak, Vjenceslav (1888): Gospodinu Nikoli Milanu Simeonoviću, piscu Aphrodite, operete u tri čina. *Narodne novine*, 54. 34.
- Novak, Vjenceslav (1888): (Koncert gosp. Aurela Vaisa-Bjelinskoga guslara uz sudjelovanje pijanistice gospodjice Laure Fein). *Narodne novine*, 54. 4.
- Novak, Vjenceslav (1888): (Šaljivi koncert Radnič. pjevač. društva Slobode). *Narodne novine*, 54. 36.
- Novak, Vjenceslav (1888): Židovka. Velika opera u pet činah od Halévy-a, pjevana u Zagrebu. *Narodne novine*, 54. 106.
- Novak, Vjenceslav (1889): O razvoju crkvene glasbe. *Narodne novine*, 55. 214.
- Novak, Vjenceslav (1889): (Opera Hugeni G. Meyerbeera izvedena je u Zagrebu). *Narodne novine*, 55. 17.
- Novak, Vjenceslav (1890): Pjevački sbor D. Slavjanskoga Agrenjeva. *Napredak*, 31. 9.
- Novak, Vjenceslav (1891): Nauka glavnih pojmova muzike (Zašto ne: Glavni pojmovi muzike-ili: Nauka o glavnim pojmovima muzike?) Napisao Dragutin Blažek. *Književna smotra*, 7. 3. 19–23.
- Novak, Vjenceslav (1891): Prvi komorni koncerat u Nar. zemaljskom zavodu. (Nekoliko riečih u napried). *Narodne novine*, 57. 283.
- Novak, Vjenceslav (1892): Glasba i uzgoj. *Gusle*, 1. 1. 2–3., 2. 9–11., 3. 17–18.
- Novak, Vjenceslav (1892): Moraju li sva djeca pjevati u pučkoj školi? *Gusle*, 1. 5. 36–37.
- Novak, Vjenceslav (1892): O čuvanju orgulja. *Gusle*, 1. 9. 70.
- Novak, Vjenceslav (1892): O mutaciji grla. *Gusle*, 1. 5. 33–35.
- Novak, Vjenceslav (1892): O pjevanju u pučkoj školi obzirom na dječje zdravlje. *Gusle*, 1. 1. 4–5.
- Novak, Vjenceslav (1893): Čemu se uči teorija glazbe? *Gusle*, 1. 6. 47., 7. 50–51.
- Novak, Vjenceslav (1893): Falstaff. *Glazba*, 1. 3. 24–25.
- Novak, Vjenceslav (1893): Gjuro Eisenhut. *Glazba*, 1. 7. 57–59.

- Novak, Vjenceslav (1893): Prije ljestvice – pa onda intervale. *Glazba*, 1. 2. 13–14.
- Novak, Vjenceslav (1893): Ivan pl. Zajc. *Glazba*, 1. 1. 1–3.
- Novak, Vjenceslav (1893): Kako započeti glazbenu obuku? *Glazba*, 1. 8. 66–68.
- Novak, Vjenceslav (1893): Nješto o registriranju orgulja. *Glazba*, 1. 12. 102–103.
- Novak, Vjenceslav (1893): Oblik i sadržina u glazbotvorinama. *Glazba*, 1. 1. 3–4.
- Novak, Vjenceslav (2009, ur.): *Otrov u duši*. Zagreb: Mozaik Knjiga.

2. Knjige i članci

- Batušić, Nikola, Kravar, Zoran, Žmegač, Viktor (2001): *Književni protusvjetovi, Poglavlja iz hrvatske moderne*, Matica hrvatska, Zagreb.
- Buble, Nikola (2004): *Kulturološki pristup glazbi*, Ogranak Matice hrvatske Split, Split.
- Čuljat, Sintija (2020): *Glazbeno tvorivo romana Dva svijeta*. Senjski zbornik, 2020. 47, 65–76.
- Čuljat, Sintija (2012): *Poetika prostora: Kovačić, Novak i Hardy*. Književna smotra, Zagreb.
- Eagleton, Terry (2002): *Ideja kulture*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb.
- Eagleton, Terry (2017): *Kultura*, Naklada Ljevak, Zagreb.
- Kale, Eduard (2003): *Uvod u znanost u kulturi*, Panliber, Zagreb.
- Majer-Bobetko, Sanja (1994): *Glazbena kritika na hrvatskom jeziku između dvaju svjetskih ratova*, Hrvatsko muzikološko društvo, Zagreb.
- Majer-Bobetko, Sanja (2020): *Glazbeni pisac Vjenceslav Novak*. Senjski zbornik, 47. 39–64.
- Petrović, Svetozar (1972): *Priroda kritike*, Liber, Zagreb.
- Žmegač, Viktor (2003): *Književnost i glazba, Intermedijalne studije*, Matica hrvatska, Zagreb.
- Županović, Lovro (2001): *Hrvatski pisci između riječi i tona*, Matica hrvatska, Zagreb.

VJENCESLAV NOVAK AND MUSIC: CULTURALLY AND RECEPTIONALLY

Abstract

Vjenceslav Novak's work and legacy reveal that the art of music was an important segment of his literary work. His primary interest came from his musical education at the Prague Conservatory, where he acquired the title of organist and teacher of music theory and singing. After returning to his homeland he worked as a teacher in Senj and then as a music professor at the Men's Teachers' School in Zagreb and at the school of the National Music Institute.

Musicologist Sanja Majer-Bobetko evaluated Novak as a music writer who published numerous articles as well as monographs: from music criticism through theory, music pedagogy, methodology, music aesthetics to music historiography. Namely, Novak's music reviews reveal a critic who strives for an argumentative and professional explanation of his views within the standards of the press of that time, but also an artist of words who creatively treats the stated genre, ensuring not only objectivity and expertise of content but also a certain aesthetic experience. Therefore, the musical laws he learned in his youth were reflected in his musical-literary and literary work. Novak's scientific texts are showing Novak's pedagogical potential refined by literature, while the novel *Two Worlds* depicts the process of musical creation long before Mann's *Doctor Faustus*.

This paper explores the cultural and receptional aspects of Novak's legacy in the context of two phenomena: those as a music artist who will transcend into a music writer over the years, as well as critic, and Novak's efforts to express music contents through his own literary word. Such a two-way movement, both as an artist and as a writer, marked Novak's life path and work.

Keywords: *Vjenceslav Novak, literature in music, music in literature, music writer, literary taste*



EMŐKE VARGA

University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Education (JGYPK), Szeged, Hungary

v.emo21@gmail.com

RESEARCH IN THE JGYPK API ART FOR EDUCATION RESEARCH GROUP OF THE UNIVERSITY OF SZEGED

Abstract

The Art for Education Research Group (Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport – MűOK), which has been operating since 2009 at the Juhász Gyula Faculty of Education at the University of Szeged, deals with artistic and interdisciplinary issues that can be placed in the perspectives of higher education practice.

The presentation presents the history and results of the workshop, highlighting the two topics that are at the center of the research, professional and artistic programs of MűOK as a self-organized intellectual community made up of researchers, instructors, pedagogues and students: in what way and what methodological principles of student research can be used to expand (1) the digital art education of young children, and (2) the teaching material on the communication forms of picture book storytelling. In line with the narrow theme of the conference, the presentation of the research history will focus on the following question: under what conditions can the exploitation of artistic phenomena "experienced" in empirical research coordinated in the workshop in projects and conferences become a driving force for further intellectual activities? When and why new solutions were or may be needed that question the congruence of the "detached" and that affect the organisation and the guidelines.

Keywords: *research group, art education, picture and interactive book*

1. Rationale for the topic

The Art for Education Research Group (Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport – MűOK) was founded in 2009 at the Juhász Gyula University of Szeged, Faculty of Teacher Education, and deals with interdisciplinary issues of art and science that are not or only partially perspectives in the Hungarian higher education practice. In the following, we will show that its history and the process of searching for new methodological "congruences" – in the narrow terminology of the conference – which defines its image, can also attract professional attention outside the framework of the parent institution. On the one hand, the research group strives to implement knowledge transfer at individual and organisational level and to develop flexible methods for the transmission of the arts, in line with the extended or third generation university model, and on the other hand, the research group's achievements in implementation have, in recent years, extended beyond the boundaries of the parent institution.

2. Structure and objectives of the research team

The main objectives of the MűOK are thus to research the following topics: how, along which methodological principles of joint teacher-student research and by thematising (sub)issues and research problems, (sub)questions, can the curriculum be extended (1) on the digital arts education of young children and (2) on the communicative forms of picture book storytelling. The aim of this extension, and of matrix-like cooperation with various types of institutions (university, inter-university and market players), is also to ensure that aesthetic aspects play as much of a role as possible in the future activities of future teachers, which are embedded in everyday practice and are subject to utilitarian and goal-oriented considerations. In their pedagogical practice, there should be a role for the

expansion of art and the discovery of the social and community-forming power of collective artistic activity.

The research group is composed mainly of students of pre-school education, as well as students of primary school teaching, social pedagogy and art, and of university (mainly faculty) teachers and researchers, and pre-school teachers. At the time of its creation, the number of members was only just over 20, but it has been constantly changing since then, as the success of the first MedvEst, an arts and science programme in spring 2010, which was followed by the national media, soon contributed to the complexity and growth of the membership. At the same time, it was clear from the outset that the key to sustainability is the continuity of the teaching presence and the ability to retain (at least part of) the student membership in the alumni system. The latter is also important because the useful time available for students in the 3-5 year, but especially the 3-year, bachelor programmes is quite short. "Extended" membership as a graduate teacher, on the other hand, not only creates the conditions for a natural transfer of information but can also act as an incentive for new members with student status.

The board, consisting of the president, the vice-presidents and the secretary, prepares projects for members, coordinates and promotes programmes, provides opportunities for professional-scientific and artistic performances for talented students [for this purpose, it issues membership books and certificates, and provides publicity through its own website (www.muok.ucoz.hu)].

The Institute for Primary School and Pre-school Teacher Training of the SZTE JGYPK has supported the projects of the Art Academy on several occasions by offering funding opportunities and by the Faculty's Scientific Grants Committee.

3. Reasons for the creation of MűOK

The first reason that led to the creation, the formation and ultimately the matrix character of the research group, i.e. the development of a methodology for knowledge transfer in its own framework, is related to the following factors: the change in the institutional structure of the university (over the last two decades), the change in the roles and tasks of teachers and researchers, the emergence of a new student mentality with new characteristics, in line with the expectations of a consumer society.

3.1. Institutional framework and its changes

After the abolition of the undivided Hungarian teacher training in 2007, the operation of several departments at the Faculty of Pedagogical Education of the University of Szeged became impossible, and with it the need for the organisational restructuring of the faculty. Art, literature, music and visual arts education could only be continued within a new institutional framework. The new structure of the institutes, including the Teacher Training Institute (TÓKI, now the Applied Pedagogical Institute, API) and the Institute of Arts (from the creation of departments and specialised groups to the elaboration of the subject structure, the development of theoretical and practical training principles and the creation of staffing conditions), and the educational practice based on artistic and interdisciplinary principles, offered favourable conditions for the creation of self-organised research groups and workshops. The fact that these organisations were able to structure themselves relatively freely according to the needs of teachers and students, the questions they raised, their interests, etc. (the themes and methodologies of their programmes were not subject to rigid rules), meant that they were able to reduce the diversity that had arisen as a result of the forced dismantling of the previous educational structure and the new social and educational policy requirements.

3.2. Changes affecting teaching tasks

The accumulation of intellectual capital and experience at individual teacher level, which has been unused since 2007, has made it necessary to explore the theoretical and practical areas not yet covered, to prepare and start knowledge transfer and to renew the links between the institutional actors. This process was also triggered by the training principles of the TÓKI's pre-school teacher and primary school teacher training programme, which are based on the complexity of the different scientific and artistic disciplines, and by the fact that institutional representatives from different disciplines and artistic fields began to collaborate on joint extra-curricular projects. An indirect consequence of this situation of constraint is thus the self-development and increased investment in human capital by teachers, including extra-curricular workshops and research. In the MűOK, teachers in the fields of music, visual arts, literature, pedagogy, mathematics, philosophy and biology have been involved in

occasional, self-organised working relationships with representatives of different levels of the institutional structure. In numerical terms: In the period 2010-2022, in the framework of 22 programmes, nearly 50 teachers-researchers participated in joint projects, 23 of them from the University of Szeged, 14 from other higher education institutions (Moholy-Nagy University of Art and Design, Péter Pázmány University, University of Pannonia, Kecskemét College, Eötvös Loránd University, Hungarian University of Fine Arts, Károli Gáspár University of the Reformed Church, Constantine University of Nitra) and 11 from cultural institutions.

3.3. Changes affecting the tasks of student integration

As a consequence of the marketisation of the University of Szeged as a third generation university, the institution and its staff have to use more and more methods typical of the business world to recruit and attract students (general context on this issue, *Petőné Csuka Ildikó*, 2014). The quantity principle to the detriment of quality and overcrowding are not conducive to running workshops. Programmes that mediate the arts, which are extra-curricular and take place at the 'expense' of leisure time, are now only attractive to the most dedicated students, as there is no tangible and immediate benefit to participation, and the work of research or mediation is time- and energy-consuming. Even after more than a decade (2009-2022), we can see that the first initiatives launched by a large student collective – aimed at creating a good community, acquiring knowledge and increasing the prestige of the profession – are fading away, with idealism being replaced by pragmatism. And although the cause of a research group or an art mediation workshop has never been a matter for the masses, the continued functioning of an organisation based on the cooperation of students, teachers and researchers, such as the MűOK, is no longer ensured by the "bottom-up" organisation, but either by the interpersonal relationship between teachers and students (if this is dynamic enough) or by the aim of gaining credits for scholarships or by the intention and plans to (pre-)write a thesis (e.g. participation in empirical research).

Overall, the "incongruence" that was experienced earliest within the workshop itself was thus caused by the massing of the broader cultural characteristics, including higher education, on the one hand, and, on the other hand, by internal institutional factors between 2013 and 2018: mainly management provisions concerning the expansion of human resources and the internal structuring of the institution. In this period, there was little control, for example, over the healthy ratio between the number of students and the number of workshops within a department. While on the one hand it was welcome that within two or three years six more research groups were able to start operating within the institute (TÓKI), which had between 500 and 600 staff, and this, at least initially, had a 'stimulating' effect on the professional activities of both teachers and students, on the other hand, the functioning of human resources and professional-pedagogical objectives were not subject to much management control. As the student 'market' soon proved too small anyway, the initiatives died out after one or two professional events (often due to the loss of professional motivation or status of the workshop leader). It should be noted, however, that the concept of a system of subject requirements that allowed for the integration of departmental-institutional empirical research into optional courses was able to resist the risk of fragmentation that also affected the MűOK for a while. This solution, which undoubtedly offered convenience and consensus, was particularly effective in years when students could choose from a narrower range of optional subjects offered by the institute and not by the 'plentiful supply' of the university.

One example in relation to the MűOK: from 2014, the students of the *Pedagogical Communication Skills Development* course were able to learn about and try out in practice the use of the interactive storybook, an innovative method of storytelling, which had only appeared on the international market a few years earlier and on the domestic market only a year earlier. The relevant theoretical issues were also covered in the lessons of the *Art for Education* and *Picture Book Research* courses, in line with the thematic perspectives of the course. In addition to exploring the differences between print and digital book storytelling, these optional courses also aimed to process data collection, interviews and measurement experiences of children's interactive and picture book storytelling experiences in kindergarten classrooms.

It is clear that the requirement to carry out tasks and then to be held to account for their completion made the work of the research teams more predictable in the short term, but it was also clear that it limited the autonomy of both teachers and students, which was at the heart of the workshops.

Although the original intention was to preserve the very essence of student-teacher workshops outside the classroom, a faculty "umbrella organisation", i.e. a higher organisational level, which was intended to bring together the workshops and research groups operating at the JGYPK, could not fulfil its purpose, in fact, due to a lack of interest from the teaching staff, and within a few years it was reduced to the framework of the institute and the department.

The institute-departmental management principles, which thus institutionalised the parallelism of extracurricular workshop work and formal teaching, the free passage of the two platforms, and the promotion of professional and research work outside the classroom, helped in the short term to prevent the slowing down of the processes of self-organisation of MúOK. In the long term, however, all this could not be a solution, not only because of the draining effect of fragmentation and the competition between workshop leaders, which was still prevalent during this period, but also because it could not merely mask or remedy the social consequences of the student mentality (see the weakening of perseverance, professional curiosity and motivation).

The change in thinking resulting from these educational and cultural processes, and the new values that transformed the student's perception of education, led to a point in the history of the research group that can be considered a paradigm shift. A transformation of project management strategies that had previously seemed self-evident became necessary. The primary challenge or problem was not so much finding the most appropriate digital platforms or organising common working hours, but in several cases the health exposure of members to the pandemic and the inadequacy of propaganda tools to attract new members to the research team. While the integration of academics and researchers into the project proved to be smooth in relation to the situation, the information transfer processes for students became diffuse and fragmented. The increase in the number of semesters, which only allowed for a certain period of time for working on a part-time basis, was accompanied by the disappearance of individual plans for continuity and renewal of membership and, more generally, of the ambition to fulfil individual professional ambitions.

Despite this, although only a few (4), student representatives of the MúOK participated in an online conference (*Taboo in Children's Literature*) with a national scope, in collaboration with researchers from several universities. Their participation was considered by the media (radio, online press) as effective and noteworthy (Gődény, 2022).

With a renewed membership and new research plans, in the spring of 2022, MúOK began a new era in its history. Undoubtedly, motivating members today must include more practical aspects than before, and the principles of the research group's leadership, perhaps even more than in the beginning, must be characterised by teaching dedication, good strategy and perseverance. Furthermore, there is no doubt that the results of pedagogical motivation are spread over a smaller number of students (mainly pre-school teacher and primary school teacher students) and a smaller number of students (15-20 people). However, a new phenomenon is that the degree of involvement in joint tasks, the identification with the objectives has intensified, the old forms of "presence" (e.g. participation in structured meetings) and the new forms (e.g. participation in the "presence" meetings) have been replaced by new forms of "presence". At least the results - an art programme (*Kész csoda!*) and a children's book research project on the impact of illustrated stories by János Pilinszky in 2022 - seem to demonstrate the students' deepening in their work.

To sum up the figures so far: since 2009, nearly 400 people have participated in the art and science programmes of MúOK as individuals, another 100 in groups (movement arts performances) and 14 teachers have taken an active role after graduation.

4. MúOK projects

In the terminology of the theory of complex art education, the cultural-artistic programmes of the last decade or more at the MúOK have been based primarily on the principle of the "total art system", while the artistic and interdisciplinary research on the process of reception of artistic values has been based on the principle of "single rootedness".

4.1. The 'whole-arts system' principle - arts programmes

According to a theoretical tradition based on the principle of interoperability of the arts (visual arts, music, dance, literature, architecture, etc.), sensory cognition of the world is achieved through convergence, i.e. overlap between media and sign systems, on the one hand, and complementarity, i.e.

the complementary relationship between the reference areas of the arts, on the other (*Skrapits*, 2014). The thematic programmes of the workshop, which aimed at a multifaceted presentation of a well-defined issue or a universal artistic symbol, were essentially structured along this principle. Between 2009 and 2022, on 7 of the 22 occasions, the group presented programmes organised around the symbolism and cultural history of the bear, the tree, the number five and light, using elements of movement, music (vocal and instrumental), literature, puppetry and visual arts (still and moving), with a total of more than 300 participants and an audience of 80-100 people at a time. The presenters were students from SZTE JGYPK, as well as lecturers from the Teacher Training Institute, the Institute of Arts, the Faculty of Humanities, Pázmány Péter University, and Kecskemét College (Table 1).

Table 1: *Inter-arts and interdisciplinary researches conducted by the SZTE JGYPK Art for Education Research Group (MűOK)*

Date	Title of the event	Co-organiser/ institution represented by invited speaker
10 May 2011	I. K ³ – képes-könyv-kritika	-
27 October 2011	Tehetséggondozás az alsó tagozatban	co-organiser: Vasvári Pál Általános Iskola, Székesfehérvár meghívott előadó által képviselt intézmény: Vasvári Pál Általános Iskola, Székesfehérvár Pannon Egyetem
27 April 2012	A Fa: fa-ábrázolások a művészetekben	institution represented by invited speaker: Pázmány Péter Katolikus Egyetem
24 April 2013	II. K ³ – képes-könyv-kultúra	co-organiser: SZTE JGYPK TÓKI Játékos Matematika Kutatócsoport co-organiser: MOME Kreatív Technológia Labor
15 April 2014	App-nap. Az interaktív mesekönyv	meghívott előadó által képviselt intézmény: MOME Kreatív Technológia Labor Magyar Gyermekirodalmi Intézet ELTE TÓK Kecskeméti Főiskola
6 May 2015	A Kicsi, a Szorgos és a Lusta. Előadássorozat a Kiskakas gyémánt félkrajcárja, valamint A tücsök és a hangya interaktív könyves adaptációinak empirikus kutatásairól	-
24 September 2015	Az interaktív könyvek empirikus kutatásai a Művészettel az Oktatásért Kutatócsoportban. Előadások a Kutató hallgatók éjszakáján	-
15 November 2016	III. K ³ – képes-könyv-kutatás	-

9 May 2017	<p>Ki látott, ki hallott? Előadássorozat a Móra Kiadó - BOOKR KIDS elektronikus könyveinek empirikus kutatásairól</p>	<p>co-organiser: BOOKR Kids Kft. meghívott előadó által képviselt intézmény: BOOKR Kids Kft. institution represented by invited speaker: Neumann János Egyetem Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Népmesekincstár Mesepedagógia Műhely</p>
14-15 May 2021	<p>Tabu a gyermekirodalomban. Online konferencia</p>	<p>Szegedi Tudományegyetem BTK Debreceni Református Hittudományi Egyetem Pompás Napok Egyesület Újvidéki Egyetem Zombori Tanítóképző Kar Magyar Képzőművészeti Egyetem Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre</p>
29 March 2022	<p>Kész csoda! Beszélgetés Csodaceruza magazin főszerkesztőjével, valamint a 3-6 éves gyermekekkel készített interjúk bemutatása</p>	<p>institution represented by invited speaker: Csodaceruza Szerkesztősége Szegedi ÓVI Vedres Utcai Tagóvodája</p>

As an example of the "all-arts" concepts, the very first MúOK event, MedvEst, had a value-forming power in terms of its personalities, the diversity of statuses (student, teacher, lecturer, artist) on the one hand, and the variety of artistic (sub)fields and modes of transmission (bassoon and guitar music, piano playing, scenic sayings, poetry and storytelling, play-exhibition) on the other. The preparation period, which lasted several months, enabled the members to experience the impact of the different artistic creations, to test and develop their own skills as performers, organisers, communicators, social workers, etc. At the most recently organised anniversary celebration of Csodaceruza magazine, which played a significant role in the emancipation of children's literature in Hungary after the regime change, the research team attempted to "extend" the overall artistic project to the age group, at least in that the impact of the magazine's text and image material on the target audience was not only measured using empirical research tools, but also presented: the teachers and students presented a programme of poems, stories and illustrations alongside young children.

4.2. The "single rootedness" principle - research programmes

The principle of "single rootedness" in art pedagogy, associated with László Németh and Zoltán Kodály, is based on the exploration of the interrelationships between different artistic disciplines and disciplines, their analogies, connections and common patterns (*Skrapits*, 2014). In addition to this concept, and in line with the view that science and art are not independent or contradictory but

correlative concepts that describe different aspects of human cognition (Marosi, 2007), the MúOK has focused its qualitative and empirical research on picture books and interactive storybooks, which are relevant and appropriate to its profile. The research, which is still ongoing, is innovative in two respects: its subject matter and its methodology. In the first decade of the third millennium, unemancipated children's literature research in Hungarian literary studies, including picture book research, was unthematicised or unclear, and the picture book genre was uncharted not only in terms of general theory but also in terms of the empirical process of reception (contemporary illustrations and the artistic impact of poems and story texts).

This gap inspired the data collection that began in 2012, where the questionnaires used were piloted (structured in a circular way according to the qualitative research methodology and modified in the light of the results), aiming to explore the impact of aesthetic-poetic features on young children's receptors and on the mediators of books (teachers and parents). The results were summarised in a series of presentations at three student conferences organised in collaboration with the Hungarian Institute of Children's Literature (Table 2).

The MúOK was among the first in Hungary to start research on the interactive storybook, a genre that digitally extends picture and illustrated books, and which is revolutionising children's literature by introducing a new platform. This artistically complex "book", which can be defined in a matrix of still and moving image, musical sound effects and sound effects, written and spoken language, can only be approached - to use the terminology used above - by means of the principle of "single rootedness", i.e. by means of interdisciplinary tools, including communication and film theory, semiotics, pedagogy, sociology, the psychology of reception, aesthetics, etc. (Schwebs, 2014; Varga, 2020).

In 2013-2014, the workshop tested one of the first Hungarian-language adaptations of an interactive book, *Little Rooster and His Diamond Halfpenny*, which is the first among the applications accompanied by a research programme. The aim of the data collection of the research, carried out among around 200 preschool and school-age subjects, was to compare the impact of the digital adaptation of the Laszlo Arany fairy tale on young children users and the characteristics of the reception process of the printed picture book variations. The measurements were carried out in collaboration with the Creative Technology Laboratory, a development team at the Moholy-Nagy University of Art and Design, and the results were presented at the IGEL conference on the interrelations between literature and media at the University of Torino and at the national App-nap in Szeged (Ruttkay and Varga, 2014; App-nap).

In 2014-2015, MúOK measured the user experience of a well-known Aesopus story, *The Ant and the Grasshopper*. Both the picture book and the interactive storybook variations by TabTale and Clue Pop were measured, the latter are being well-known applications on the international user market. The main topics were: differences in prior text knowledge and user experience; priorities in the perception of still and moving image elements; advantages and disadvantages: the aesthetic impact of fairy tale adaptations on children aged 3-8, young learners with learning disabilities and triplets; and the liking index of pre-school, social education and teaching students as mediators. The research on these topics was carried out by the workshop members with the continuous participation of 35 people over several months, and the results were summarised in student presentations entitled *The Small, the Busy and the Lazy. A series of presentations on empirical research on the interactive book adaptations of The Little Rooster and His Diamond Halfpenny and The Ant and the Grasshopper*.

From 2016 onwards, the aim of the MúOK research will be to develop applications that assume active-transformative participation, i.e. applications that adapt previously published picture books into a multimedia environment. These data collection activities, carried out in ongoing collaboration with BOOKR Kids, the largest start-up company in Central and Eastern Europe, have produced significant professional and socially valuable results for MúOK over the past year. The cooperation, which thematically aims at investigating and conveying artistic-aesthetic values in addition to the linguistic and visual features of applications, such as skill development, communication and reception theory, is an example of the so-called knowledge transfer processes of "extended universities". According to the Triple Helix (Ertzkowitz) concept, which models the essence of a new type of institutional operation, the university is a complex innovation factor through the three-way relationship between the university-academic, economic and governmental bodies. It becomes matrix-like: researchers and teachers have access to development centres, and there is the possibility to involve students both in research and in the economic applications of innovations (Rámháp, 2017). In terms of the workshop's

activities, this meant that between 2016 and 2020 BOOKR Kids gave professional publicity to its own pedagogical developments based on the data records of the MűOK and the opinions of experts associated with the workshop, and ensured collaboration by offering research grants, staff status (internships) and organising workshops. The third actor of the model, named as a governmental body, was the Digital Well-being Programme, which represented the official educational policy programme and supported a 30-hour teacher training course called *Interactive Book. Reading comprehension development with BOOKR Kids digital books* with a grant in 2017-2019, which was a joint project of the company and the University of Szeged, accredited by the JGYPK.

Table 2: Cultural and artistic programmes organised
by the SZTE JGYPK Art for Education Research Group (MűOK)

Date	Title of the event	Co-organiser/ institution represented by invited speaker
9 March 2010	MedvEst	- institution represented by invited speaker:
Autumn 2010	Fa-art fotópályázat	SZTE BTK institution represented by invited speaker:
20 October 2010	Fa-art kulturális est	SZTE BTK
April 2012	Éjszakai tölgyfa – kiállítás gyermekek és a Művészeti Intézet hallgatóinak illusztrációiból	-
26 March 2013	Mi a MűOK?	- institution represented by invited speaker:
5 November 2014	5-let(T) Az ötéves Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport művészeti-tudományos estje	SZTE JGYPK TÓKI Játékos Matematika Kutatócsoport institution represented by invited speaker:
29 September 2015	Fény és árnyék. A Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport művészeti estje	SZTE JGYPK TÓKI Játékos Matematika Kutatócsoport institution represented by invited speaker:
22 March 2016	Család a tündérmesékben. Dr. Bárdos József könyvbemutatója	Kecskeméti Főiskola institution represented by invited speaker:
27 February 2018	Mese, mese, már ma. A MűOK vendége Dr. Bárdos József	Kecskeméti Főiskola
4 December 2018	A könyvek életre kelnek - Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába a BOOKR Kids alkalmazásaival. Könyvbemutató	meghívott előadó által képviselt intézmény: BOOKR Kids Kft. ELTE

28 November 2021	A Tabu a gyermekirodalomban című tanulmánykötet online bemutatója	-
29 March 2022.	Kész csoda! Verses összeállítás a Csodaceruza magazin irodalmi anyagából	meghívott előadó által képviselt intézmény: Szegedi ÓVI Vedres Utcai Tagóvodája

The 2017 case study results were presented at the *Who saw, who heard?* conference, where developers, researchers, students of the workshop's pre-school and social pedagogy courses, and - in the framework of the alumni programme - recent graduates of the workshop gave presentations on the impact and communication characteristics of contemporary literary and visual art (illustration) works transposed into digital interactive books (e.g. *The Lice Story*, *Who Ate the Raspberry?, I'll Tell You About the Green Pig*, *Terka Around the World*). Some of the topics covered: conditions for motivating interaction; acoustic and visual mediation; the issue of "immersive reading"; picture books and interactive books. An edited version of the presentations is included in the first Hungarian book on the use of interactive books in the educational process, *Books Come to Life: An Introduction to the Theory and Practice of the Interactive Book with Bookr Kids*. Members of MűOK, who are students at the JGYPK, majoring in pre-school and social pedagogy (still studying or already graduated), wrote six papers in the third chapter (Boldog et al., 2018. pp. 78-106), and several of them contributed to the faculty presentation of the volume (*Books come to life*). The usefulness of researching artistic (still and moving image, literary) values along the traditional principle of "rootedness", but with new and flexible methods, has been acknowledged by several national platforms (see, among others, *HVG.hu*, 2017; Tóth, 2018; Kocsis, 2018; Fehérváry-Ménes, 2022).

A project of MűOK 2021, which explored taboo topics in children's literature, was related to the theme of an online conference organised by the Department of Pedagogy and Early Childhood Education of SZTE JGYPK API (*Taboo in children's literature*). The members of the research team were first year students of pre-school education who undertook to explore the following questions by means of an online questionnaire (small sample): what topics "do not belong" in a children's book and what criteria are used to assess this question, and to what extent the social background determines the answers; are there differences between the answers of teachers and non-teachers, especially with regard to death, mourning, war, enlightenment, illness, disability, and the communicability of black education. The conference and the publication of a book of edited versions of the presentations (Varga, Turcsányi and Pusztai, 2021) were welcomed by readers interested in the topic and by a wider professional audience (Gökhan and Pataki, 2021).

5. Summary

This paper presented the objectives, structure and projects of the Art for Education Research Group (MűOK) at the Juhász Gyula Faculty of Teacher Education of the University of Szeged, which has been operating since 2009, and outlined the major events in the history of the research group against the background of the changing educational and cultural contexts in Hungary. It focused on issues related to institutional structure, human resources for teaching and research and the integration of student membership, which led to the emergence of a new "paradigm" of the organisation, i.e. the development and adoption as a value of new pedagogical and methodological strategies.

BIBLIOGRAPHY

- A Kicsi, a Szorgos és a Lusta. Előadássorozat. *Website of Art for Education Research Group (MűOK)*. Source: http://muok.ucoz.hu/index/a_kicsi_a_szorgos_es_a_lusta/0-42 [11 July 2022]
- A könyvek életre kelnek. Kötetbemutató. *Website of University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Pedagogy*. Source: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/hirek/szte-jgypk-2018-december/konyvek-eltre-kelnek> [11 July 2022]

- App-nap: Az interaktív mesekönyv.* Konferencia. University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Pedagogy Art for Education Research Group – Moholy-Nagy University of Art and Design Creative Technology Laboratory. Szeged, 15 April. 2014. Source: <http://gyermekirodalom.hu/?p=7399> [11 July 2022]
- Boldog Anna, Daróczi Gabriella, Horváth, Dorka, Horváth, Dorottya, Richter Gergely és Varga Emőke (2018): *A könyvek életre kelnek. Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába a BOOKR Kids alkalmazásaival.* Móra-BOOKR Kids Kft., Budapest.
- Fehérváry-Ménés Anna (2022): *Interaktív mesekönyv – hasznos vagy káros?* Source: <https://www.noklapja.hu/aktualis/2022/04/24/interaktiv-mesekonyv-barat-vagy-ellenseg/> [3 Aug. 2022]
- Gődény, G. Andrea (2022): Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell? *Katedra.* 29. Vol. 9. 20–23.
- Gökhan, Ayhan és Pataki Mónika (2021): *A mesében nem létezik tabu.* Source: <https://igyc.hu/tanari/a-meseben-nem-letezik-tabu.html> [16 Mar. 2022]
- [HVG.hu] (2017): Nem akárhik mondják: ezt a magyar mesekönyv-alkalmazást minden kisgyereknek érdemes megmutatni. *Heti Világgazdaság.* Source: http://hvg.hu/tudomany/20170908_bookr_kids_mesekonyv_mese_alkalmazas_kutatas_szte [11 July 2022]
- Ki látott, ki hallott? Előadássorozat a Móra Kiadó - BOOKR KIDS elektronikus könyveinek empirikus kutatásairól.* Konferencia. University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Pedagogy Art for Education Research Group. Szeged, 9 May 2017.
- Kocsis Bernadett (2018): Első lépések az interaktív könyvek világában. *Szegedi Egyetemi Magazin,* 12.
- Marosi Ernő (2007): Művészet, tudomány – művészettudomány. *Magyar Szemle,* 16. Vol. 7–8. Source: http://www.magyszemle.hu/cikk/20070712_muveszet_tudomany_%E2%80%93_muveszettudomany [12 Sep. 2018]
- Petőné Csuka Ildikó (2014): *Emberitőke-elemzés a felsőoktatásban oktatók körében.* Source: <https://ideas.repec.org/s/pkk/vf2104.html> [3 Aug. 2022]
- Rámháp Szabolcs (2017): Felsőoktatási továbbtanulási motivációk Magyarországon a változó ifjúság és a piacosodó felsőoktatás tükrében. Source: https://rgdi.sze.hu/images/RGDI/honlapelemei/fokozatszerzesi_anyagok/Ramhap_Szabolcs_doktori_disszertacio.pdf [12 Sep. 2018]
- Ruttkay Zsófia és Varga Emőke (2014): *Illustration, interaction and text in interactive books for early readers.* IGEL: International Society for the Empirical Study of Literature and Media. L'Università di Torino, Torino, 21–25.
- Schwebs, Ture (2014): Affordances of An App a Reading of The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics,* 5. Vol. 1. Source: <http://www.childlitaesthetics.net/index.php/blft/article/view/24169> [3 Aug. 2022]
- Skrapits Borbála (2018): *Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példák alapján.* Source: <http://ofi.hu/publikacio/komplex-muveszeti-neveles-ertelmezese-hazai-peldak-alapjan9> [12 Sep. 2018]
- Tabu a gyermekirodalomban – bemutatkozik a tanulmánykötet. *Magyar Gyermekirodalmi Intézet weboldala.* [Gyermekirodalom.hu](http://gyermekirodalom.hu). Source: <https://gyermekirodalom.hu/?p=12466> [16 Mar. 2022]
- Tóth Ida (2018): *Végtelen sztori. Olvasás – a jó illusztráció fejleszti a fantáziát, a bővli viszont elkényelmesít.* *Magyar Idők Lugas.* Source: <https://magyaridok.hu/lugas/vegtelen-sztori-3177802/> [12 Sep. 2018]
- Varga Emőke (2020): *Az interaktív könyv: Teóriák és példák.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Varga Emőke, Turcsányi Enikő és Pusztai Virág (2021, szerk.): *Tabu a gyermekirodalomban.* Magyar Gyermekirodalmi Intézet, Budapest.

AУТОРИ / SZERZŐK / AUTORI / AUTHORS

16. MEЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА
16. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA
16. MEЂUNARODNA NAUČNA KONFERENCIJA
16TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

- | | | |
|----------------------------|-------------------------|------------------------------|
| 1. Bacsa-Bán Anetta | 13. Ines Katić | 25. Námesztovszki Zsolt |
| 2. Balogh Regina | 14. Kovács Írisz | 26. Ivana Nikolić |
| 3. Lucija Belošević | 15. Andre Kurowski | 27. Bojana Perić Prkosovački |
| 4. Blatt Péterné | 16. Valentina Majdenić | 28. Richárd Kószó |
| 5. Ђорђе Л. Цвијановић | 17. Major Lenke | 29. Rudnák Ildikó |
| 6. Ana Izabela Dasović | 18. Zvonimir Marić | 30. Hrvoje Šlezak |
| 7. Grabovac Beáta | 19. Ivana Marinić | 31. Szabóné Pongrácz Petra |
| 8. Horák Rita | 20. Hrvoje Mesić | 32. Draženko Tomić |
| 9. Tatjana Peš | 21. Eva Mikuska | 33. Tin Užar |
| 10. Milena Ivanuš Grmek | 22. Snježana Mraković | 34. Emőke Varga |
| 11. Александар П. Јанковић | 23. Nagy Kinga | |
| 12. Kalmár Laura | 24. Nagyházi Bernadette | |

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

37(082)

УЧИТЕЉСКИ факултет на мађарском наставном језику. Међународна научна конференција (16 ; 2022 ; Суботица)

Промена парадигме у образовању и науци [Електронски извор] : зборник радова = Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban : tanulmánygyűjtemény / 16. међународна научна конференција, Суботица, 3–4. новембар 2022. = 16. Nemzetközi tudományos konferencia, Szabadka, 2022. november 3–4. ; [уредници Viktor Fehér, Laura Kalmár, Judit Raffai]. - Суботица = Szabadka = Subotica : Учитељски факултет на мађарском наставном језику, 2022

Начин приступа (URL):

https://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2022/Inter_ConfSubotica2022.pdf. - Начин

приступа (URL): <http://magister.uns.ac.rs/Kiadvanyaink/>. - Начин приступа (URL):

<https://magister.uns.ac.rs/Публикације/>. - Насл. са насловног екрана. - Опис заснован

на стању на дан: 26.12.2022. - Радови на срп., мађ., хрв. и енгл. језику. -

Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-81960-19-6

а) Образовање -- Зборници

COBISS.SR-ID 83886601