

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

XX. évfolyam
1. szám

2025

évkönyv

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

Interdiszciplináris tanulmánygyűjtemény
Zbornik interdisciplinarnih radova
Papers of Interdisciplinary Studies

VOLUME 20 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2025

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Универзитет у Новом Саду
Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica

ÉVKÖNYV

Interdiszciplináris tanulmánygyűjtemény
Зборник интердисциплинарних радова
Papers of Interdisciplinary Studies

Szabadka • Суботица • Subotica
2025

Évkönyv, 2025, 20(1)
Megjelenés: évente



Kiadó

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

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

ETO: 37(058)

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

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

Felölös szerkesztő

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

Főszerkesztők

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

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

Szerkesztőbizottság

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

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

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

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

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

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

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

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

Prof. dr. Ivanović, Josip – Professor Emeritus (Újvidéki
Egyetem, Szabadka, Szerbia)

Prof. dr. Matanović, Damir – egyetemi rendes tanár
(Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Eszék,
Horvátország)

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

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

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

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

Prof. dr. Tomac, Zvonimir – egyetemi rendkívüli tanár
(Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Eszék,
Horvátország)

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

Szerkesztőségi titkár
Huszka Márta

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

OJS, fedőlapterv
MA Vinkó Attila
Vinkler Zsolt

Tördelőszerkesztő
Harangozó Attila

Nyomda
Grafoprodukt, Szabadka

Példányszám
200



This Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.



Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis

Electronic Periodicals Archive & Database

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

Támogató



evkonyv.magister.uns.ac.rs



BETHLEN GÁBOR
Alap

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

Szabadka, 2025

Ėvkönyv, 2025, 20(1)

Излази једном годишње



Издавач

Универзитет у Новом Саду

Учитељски факултет на мађарском
наставном језику

24000 Суботица, Штросмајерова 11, Србија

Е-mail: evkonyv@magister.uns.ac.rs

Телефон: +381 (24) 624-444

OJS: evkonyv.magister.uns.ac.rs

УДК: 37(058)

ISSN 2217-8198 (Штампано)

COBISS.SR-ID – 268968199

ISSN 3042-0350 (Онлајн)

COBISS.SR-ID – 145982729

Одговорни уредник

Проф. др. Валерија Пинтер Крекић – декан, редовни професор (Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици, Србија)

Главни уредници

Проф. др. Рита Хорак, ванредни професор (Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици, Србија)

Проф. др. Јанаш Шаму, ванредни професор (Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици, Србија)

Уређивачки одбор

Проф. др. Бокау, Антал – редовни професор (Универзитет у Печују, Печуј, Мађарска)

Проф. др. Цзибере, Марија – редовни професор (Универзитет у Гренингену, Гренинген, Холандија)

Проф. др. Дриуси, Паоло – редовни професор (Универзитет у Удинама, Удине, Италија)

Проф. др. Еђед, Емеше – професор емеритус (Универзитет Babeş-Bolyai, Клуж-Напока, Румунија)

Проф. др. Драгана Францишковић – редовни професор (Универзитет у Новом Саду, Суботица)

Проф. др. Хожа, Ева – редовни професор у пензији (Универзитет у Новом Саду, Суботица)

Др. хабил. Гилберт, Едит – доцент (Универзитет у Печују, Печуј, Мађарска)

Проф. др. Беата Грабовац – ванредни професор (Универзитет у Новом Саду, Суботица, Србија)

Проф. др. Јосип Ивановић – професор емеритус (Универзитет у Новом Саду, Суботица, Србија)

Проф. др. Дамир Матановић – редовни професор (Свеучилиште Јосипа Јурја Штросмајера у Осијеку, Осијек, Хрватска)

Проф. др. Микушка, Ева – редовни професор (Универзитет у Портсмуту, Портсмут, Енглеска)

Проф. др. Љиљана Петровачки – редовни професор (Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Србија)

Проф. др. Пшенакова, Илдико – редовни професор (Универзитет у Трнави, Трнава, Словачка)

Др. Суч, Золтан – доцент (Католички универзитет Eszterházy Károly, Егер, Мађарска)

Проф. др. Звонимир Томац – ванредни професор (Свеучилиште Јосипа Јурја Штросмајера у Осијеку, Осијек, Хрватска)

Проф. др. Ваш, Вилмош – редовни професор (Метрополитан Универзитет у Будимпешти, Будимпешта, Мађарска)

Секретар редакције
Марта Хуска

Коректор
Марта Хуска (мађарски)
Анита Ури (српски)
Габријел Естер (енглески)

ОЈС, дизајн корице
МА Атила Винко
Жолт Винклер

Прелом текста
Атила Харангозо

Штампарија
Графопродукт, Суботица

Тираж
200



This Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.



Elektronikus Periodika Archivum és Adatbázis

Electronic Periodicals Archive & Database

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

Támogató



evkonyv.magister.uns.ac.rs



BETHLEN GÁBOR
Alap

Публикација садржи радове оцењене од стране универзитетских предавача. Именовање рецензената врши се у складу са прописима којима су дефинисани критеријуми научних часописа (Службени гласник, Република Србија, бр. 159/20).

Суботица, 2025

Évkönyv, 2025, 20(1)
Issued: once a year



Publisher

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

UDC: 37(058)

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

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

Responsible Editor

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

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

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

Editors-in-chief

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

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

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

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

Editorial board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Secretary

Huszka, Márta

Proof Readers

Huszka, Márta (Hungarian)

Úri, Anita (Serbian)

Gábrity, Eszter (English)

OJS, cover design

MA Vinkó, Attila

Vinkler, Zsolt

Layout

Harangozó, Attila

Press

Grafoprodukt, Subotica

Number of copies

200



This Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.



Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis

Electronic Periodicals Archive & Database

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

Támogató

evkonyv.magister.uns.ac.rs



BETHLEN GÁBOR
Alap

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

Subotica, 2025

TARTALOMJEGYZÉK

KALMÁR Laura: A tanári reflexió és reflektív gyakorlat kihívásai	1–12
CVIJANOVIĆ Đorđe – SAVIČEVIĆ Dejan – STANKOVIĆ Milomir: A különböző szakmai tapasztalattal és intézményi hovatartozással rendelkező pedagógusok attitűdjeinek vizsgálata a környezetismeret tantárgy társadalmi tartalmaival kapcsolatban	13–30
IŽA Sonja – RAMLJAK Tomislav: A Roblox mint a kortárs digitális gyermekkor tükre ...	31–40
KUDEK MIROŠEVIĆ Jasna: A kortárs oktatási infrastruktúra szerepe az individualizált és inkluzív kurikuláris környezet kialakításában	41–56
BENCÉNÉ DR. FEKETE Anikó Andrea: Oktatás és tanulás a felsőoktatásban kicsit másként: A jövő iskolájának születése	57–68
SAMU János – IVANOVIĆ Josip – TÖRTELI TELEK Márta: Az inherens esztétikai, irodalmi szempontok érvényesülése a vajdasági magyar kisebbségi oktatásban	69–82
GUSZTAFIK Ádám – KOLTAI Miklós: Kinesztézia és propriocepció: terminológiai viták a „hatodik érzék” körül	83–92

САДРЖАЈ

КАЛМАР , Лаура: Изаови наставничке рефлексije и рефлексивне праксе ..	1–12
ЦВИЈАНОВИЋ , Ђорђе – САВИЧЕВИЋ , Дејан – СТАНКОВИЋ , Миломир: Анализа ставова наставника различитог радног искуства и ентитета према друштвеним садржајима наставе природе и друштва	13–30
ИЖА , Соња – РАМЉАК , Томислав: Roblox као огледало савременог дигиталног детињства	31–40
КУДЕК МИРОШЕВИЋ , Јасна: Улога савремене образовне инфраструктуре у стварању индивидуализованог и инклузивног курикуларног окружења	41–56
БЕНЦЕНЕ ДР. ФЕКЕТЕ , Анико Андреа: Образовање и учење у високом образовању на мало другачији начин: рађање школе будућности	57–68
ШАМУ , Јанош – ИВАНОВИЋ , Јосип– ТЕРТЕЛИ ТЕЛЕК , Марта: Примена инхерентних естетских и књижевних аспеката у образовању мађарске националне мањине у Војводини	69–82
ГУСТАФИК , Адам – КОЛТАИ , Миклош: Кинестезија и проприоцепција: терминолошке расправе око „шестог чула“	83–92

CONTENTS

KALMAR, Laura: Challenges of Teacher Reflection and Reflective Practice	1–12
CVIJANOVIĆ, Đorđe – SAVIČEVIĆ, Dejan – STANKOVIĆ, Milomir: Analysis of the Attitudes of Teachers With Different Work Experience and Entities Towards Social Content of Nature and Society Teaching	13–30
IŽA, Sonja – RAMLJAK, Tomislav: Roblox as a Mirror of Contemporary Digital Childhood	31–40
KUDEK MIROŠEVIĆ, Jasna: The Role of Modern Educational Infrastructure in Creating an Individualized and Inclusive Curriculum Environment	41–56
BENCÉNÉ DR. FEKETE, Anikó Andrea: Education and Learning in Higher Education – A Slightly Different Approach: The Birth of the School of the Future	57–68
SAMU, János – IVANOVIĆ, Josip – TÖRTELI TELEK, Márta: The Application of Inherent Aesthetic and Literary Aspects in Hungarian Minority Education in Vojvodina	69–82
GUSZTAFIK, Ádám – KOLTAI, Miklós: Kinesthesia and proprioception: terminological debates around the “sixth sense”	83–92

Évkönyv, 2025, 20(1), 1–12
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Učiteljski fakultet na mađarskom
nastavnom jeziku u Subotici
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2025.1
ETO/УДК/UDC: 371.213:37.018.43
Originalni naučni rad
Primljeno: 24. 06. 2025.
Korigovana verzija primljena: 28. 11. 2025.
Prihvaćeno za štampu: 28. 11. 2025.



Laura Kalmar¹

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastav-
nom jeziku u Subotici

Izazovi nastavničke refleksije i refleksivne prakse

Challenges of Teacher Reflection and Reflective Practice

A tanári reflexió és reflektív gyakorlat kihívásai

Apstrakt

Postoji mnogo faktora koji podržavaju nastavnika da se oseća spremnim da pre-
daje, međutim, glavni doprinos spremnosti nastavnika za rad je sposobnost i želja da
nastavi da se bavi profesionalnim učenjem nakon završetka početnog obrazovanja
nastavnika. Za nastavnike kontinuirano putovanje učenja može biti podržano upo-
trebom refleksivne prakse. Cilj ovog članka je da promovira vrednost i izazove re-
fleksivne prakse, koja je višedimenzionalna i može izgledati drugačije u zavisnosti od
konteksta i izazova s kojima se nastavnici susreću. Zadaci ovog rada su da definišemo
refleksiju i refleksivnu praksu, da definišemo komponente nastavničke refleksije, da
izložimo izazove nastavničke refleksije u Srbiji i svetu.

Ključne reči: refleksija, refleksivna praksa, nastavnik, profesionalni razvoj

¹ laura.kalmar@magister.uns.ac.rs ORCID: 0000-0002-8257-4109

Uvod

U poslednjim godinama, teme kompetentnog nastavnika i efektivnog poučavanja sve više zauzimaju centralno mesto u razvoju i unapređenju školskog sistema. Posebno u poslednjim decenijama, a naročito nakon izbijanja pandemije COVID-19 koja je pogodila svet, postalo je jasno da obrazovni sistemi moraju odgovarati aktuelnim društvenim potrebama. U uslovima ubrzanih i dubokih promena u društvu, nastavnici igraju ključnu ulogu u premošćivanju jaza između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, kao i u usklađivanju tradicije sa inovacijama (Hargreaves, 2003). Da bi se uspešno nosili sa ovim izazovima, nastavnici moraju tražiti načine za unapređenje i poboljšanje svoje nastave. U tom kontekstu, Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD, 2005) poziva na transformaciju nastavničke profesije, gde nastavnici postaju aktivni akteri u analizi sopstvene prakse u skladu sa profesionalnim standardima i rezultatima učenika.

Refleksivna praksa, kao koncept koji nalazi primenu kako u profesionalnom, tako i u ličnom razvoju, svoje teorijsko utemeljenje pronalazi u delima Donalda Schöna (Schön, 1983; 1987), koji je krajem dvadesetog veka ukazao na njen značaj. Na osnovu brojnih definicija, refleksivna praksa se može opisati kao proces periodičnog promišljanja o sopstvenom radu (Schön, 1987), koji podrazumeva osveščivanje i kritičko preispitivanje lične prakse (Brookfield, 1995), sa ciljem identifikovanja i planiranja budućih aktivnosti (Drew & Bingham, 2001). Kao rezultat ovog procesa javljaju se pozitivne promene (Brookfield, 1995; Drew & Bingham, 2001; Hegarty, 2011; Ostermann & Kottkamp, 2004; Schön, 1987), koje nastaju integracijom teorijskih saznanja i praktičnih iskustava kroz ciklični proces iskustva pojedinca, profesionalnog učenja i razvoja (Malešević, 2015).

Pojam refleksivne prakse je širok, a konceptualizacije mogu da variraju u zavisnosti od fokusa refleksije (npr. fokusiran na zadatak i/ili fokusiran na relaciju), konteksta refleksije (npr. kontekst rada naspram konteksta učenja), kada se dešava (npr. tokom akcije ili posle akcije), s kim se dešava (npr. samorefleksija naspram razmišljanja sa drugima) i kako se dešava (npr. meditativno protiv kritičke refleksije) (Greenberger, 2020).

Refleksije se potencijalno mogu javiti u trenutku tokom interakcije (tj. refleksije u akciji) ili negde nakon što je interakcija nastupila (tj. refleksija o akciji). Refleksije se mogu odnositi na sopstvene misli/radnje i/ili misli učenika. Razmišljanja mogu biti ili više meditativne prirode (tj. čudeći se jednostavnom radoznalošću) ili kritičnija (tj. kritičko preispitivanje načina razmišljanja/delanja).

Definisanje refleksije i refleksivne prakse

Kako se uloga nastavnika svakodnevno širi i postaje sve zahtevnija, složenija i odgovornija (Hargreaves, 2003), njihovo profesionalno usavršavanje i kontinuirano učenje postaju neizostavni deo obrazovne prakse (Bandur & Maksimović, 2013). U

tom kontekstu, refleksivna praksa zauzima sve značajnije mesto u razvoju nastavnika kao odgovornih, kritičkih i samostalnih praktičara. Refleksivni praktičar sagledava lična iskustva i slabosti, te povezuje prethodno stečena i nova znanja u cilju unapređenja svog profesionalnog delovanja (Moon, 2004). Prema Lohmannu (2007, kako navode Andevski, Budić i Gajić, 2015), refleksija u nastavničkoj praksi započinje prikupljanjem informacija – uključujući teorijska znanja, lična opažanja i spoljne uvide – što predstavlja fazu evaluacije. Sledeći korak je interpretacija, odnosno refleksivno promišljanje i formulisanje lične praktične teorije. Nakon toga, nastavnik donosi odluke o kratkoročnim i dugoročnim strategijama delovanja, što Lohmann naziva fazom konsekvenci. Poslednja faza u refleksivnom ciklusu jeste primena i ponovno preispitivanje novih postupaka u realnom pedagoškom kontekstu.

Refleksija se shvata kao „aktivan, mentalni proces pokušaja da se strukturira i restrukturira iskustvo, problem ili postojeće znanje ili uvidi“ (Korthagen, 2001: 58). Ovo gledište pretpostavlja da istraživanje i kritičko mišljenje, formirani kao hermeneutički proces (Gadamer, 2012), dovode do novog znanja, koje na kraju može promeniti nečije postupke (Dewey, 2013). Inspirisani kvalitativnim intervjuima, refleksivni dijalozi se često preporučuju za istraživanje uverenja nastavnika i razmišljanja o akciji (Argiris & Schon, 1974, 1978;). Kvale i Brinkman (Kvale & Brinkmann, 2015) su naglasili da kvalitativni intervjui treba da budu aktivni i konfrontacioni dijalozi u kojima i istraživač i ispitanik razmišljaju, osporavaju i istražuju verovanja, značenja i koncepcije (Kvale & Brinkmann, 2015). Holstein i Gubrium (1995) su tvrdili da je napor istraživača od vitalnog značaja za prikupljanje novog znanja u reflektivnim dijalozima. Postholm (2008) naglašava kako nastavnici imaju koristi od „spoljnih sredstava“ (kao što je mentor) da poboljšaju svoju refleksivnu praksu, kako individualno tako i kolektivno. Kreiranje konceptualne mape je još jedan alat koji se predlaže za istraživanje verovanja nastavnika (Reitano, 2005).

Takve mape služe kao vizuelni prikazi artikulisanih verovanja nastavnika i pružaju uvid u njihova verovanja i kako su organizovana i povezana (Pravat, 1989; Reitano, 2005). Stoga su u ovoj studiji preimenovane u mape verovanja. Ove mape mogu poslužiti kao analitičko i refleksivno sredstvo i za istraživača i za učesnika i dovesti do daljih istraživanja prećutnih verovanja (Novak & Canas, 2006).

Međutim, mape nemaju ontološku sigurnost i one su dinamičke i zavise od konteksta (Kitchin & Dodge, 2007). Razmišljanje naglas (Somen et al., 1994) i stimulirani dijalozi prisećanja (Calderhead, 1981) se posebno preporučuju za proučavanje refleksije na akciju. Protokoli za razmišljanje naglas (TAP) su dizajnirani da obuhvate misaoni proces učesnika “ovde-i-sada”, dobijajući uvid u znanje ljudi i metode rešavanja problema (Somen et al., 1994). Na ovaj način učesnici opisuju svoj misaoni proces prilikom planiranja nastave, izrade planova časova, snimanja monologa (Somen et al., 1994). Video snimci sopstvenog podučavanja nastavnika su efikasan način da se stimuliše razmišljanje nastavnika o akciji.

Komponente i prednosti nastavničke refleksije

Termin „refleksivna praksa” nosi višestruka značenja koja se kreću od ideje profesionalaca koji se bave usamljenom introspekcijom do ideje uključivanja u kritički dijalog sa drugima. Praktičari ga mogu povremeno prihvatiti na formalne, eksplicitne načine ili ga fluidnije koristiti na stalne, prećutne načine (Finlay, 2008). Za neke, refleksivna praksa se jednostavno odnosi na usvajanje misaonog pristupa praksi. Drugi to vide kao samozadovoljnu i sebičnu kontemplaciju. Za neke druge, to uključuje pažljivo strukturisane i osmišljene pristupe ka razmišljanju o nečijim iskustvima u praksi. Refleksivne prakse su metode i tehnike koje pomažu nastavnicima i učenicima da razmisle o svojim iskustvima i postupcima da se uključe u proces kontinuiranog učenja (Pandey, 2012).

Refleksija je veština koja se neguje na početku učiteljevog puta učenja, obično kroz tercijarne studije. Jednom kada se nauče reflektivne veštine, one se mogu negovati tokom vremena, podupirući praksu i pomažući u razvoju nastavnikovog razumevanja profesionalnog znanja pri ulasku u nastavničku profesiju (McLelland, 2024). Refleksija počinje radoznalim umom, pitanjem zašto radimo na način na koji radimo stvari i iskrenim priznanjem u vezi s tim koliko dobro stvari funkcionišu ili ne funkcionišu (Pendrey, 2023). Da bi se nastavnici uključili u kritičko razmišljanje, oni moraju da idu dublje od pružanja refleksivnih misli. Kritičko razmišljanje se bavi specifičnim temama, pitanjima, pretpostavkama i izazovima, temeljno raspakujući ove teme iz svih uglova.

U razmatranju komponenti refleksije koje nastavnik kao refleksivni praktičar ispituje u svojoj praksi, identifikuju se sledeći elementi: *praktični, kognitivni, afektivni, kritički i moralni* (Akbari, Behzadpoor, & Davand, 2010). Praktična komponenta obuhvata različite metode i tehnike koje nastavnik koristi u svrhu samoposmatranja i analize, poput vođenja dnevnika, snimanja časa, popunjavanja upitnika i sličnih alata (Farrell, 2004; Murphy, 2001). Kognitivna dimenzija odnosi se na aktivnosti koje su usmerene ka profesionalnom usavršavanju – prisustvo naučnim i stručnim konferencijama, učešće u kursovima, seminarima i radionicama, kao i čitanje stručne literature iz oblasti koju predaje. Afektivni aspekt refleksije uključuje emocionalnu dinamiku između nastavnika i učenika, kao i opštu emocionalnu klimu (Akbari, Behzadpoor, & Davand, 2010; Farrell, 2004). Moralna dimenzija odnosi se na etička uverenja nastavnika, uključujući vrednosti poput pravde, empatije i lične odgovornosti. Svaka od ovih komponenti igra ključnu ulogu u sveobuhvatnoj analizi nastavničke prakse i u razumevanju kompleksne interakcije između nastavnika i učenika. Ova složenost refleksivnog procesa dodatno naglašava potrebu za empirijskim istraživanjima, kako bi se na osnovu nalaza razvile efikasne strategije za unapređenje refleksivne prakse kao važnog segmenta profesionalnog razvoja nastavnika.

Istraživanja koja se bave ispitivanjem i analizom refleksivne prakse nastavnika uglavnom su teorijske prirode (Farrell, 2004; Gnawali, 2008; Gojkov, 2010; Hillier, 2005; Loughran, 2002) ili istražuju uticaj refleksije na profesionalnu praksu i razvoj nastavnika (Bilač, 2015). Grej (Grey, 2011) sugeriše da nastavnici mogu kolektivno

da razmišljaju o vrednostima i verovanjima tima i centra u cilju podrške zajedničkim ciljevima i promovisanja primene odluka nastavnog plana i programa. Ova vrsta refleksije se neguje kroz profesionalni dijalog gde svaki nastavnik uključen u diskusiju ima priliku da podeli svoje viđenje situacije, događaja ili izazova. Ovo nastavnicima daje šansu da budu izloženi novim idejama ili svesti o drugim načinima razmišljanja, što će pomoći u razvijanju kulture kritičke refleksivne prakse (Grey, 2011). Ovaj tip kontinuiranog reflektivnog dijaloga takođe se može povezati sa zajednicom za profesionalno učenje, gde kolektivno telo ljudi deli zajedničku viziju i aspiracije za učenje u okviru svoje prakse (Denee, 2024).

Kada se kolektivna refleksija koristi u zajednici za profesionalno učenje, to osnažuje sve nastavnike koji učestvuju da preuzmu odgovornost za svoje profesionalno učenje u kontekstu koji je od najvećeg značaja za njihovo predavanje. Štaviše, ako se kolektivna refleksija često praktikuje u timu, nastavnici mogu da deluju kao odjek neformalne refleksivne misli tokom celog dana ili za analizu formalnih pisanih refleksija kako bi pružili stalne povratne informacije (McLeod, 2019). Za studente i mlade nastavnike, sposobnost da se uključe u kritičku refleksivnu praksu je veština koja se vremenom usavršava i uz uputstva ključnih mentora. Uloga mentora, vršnjaka ili nastavnika saradnika postaje važna u negovanju i negovanju refleksivnog razmišljanja onih koji postaju spremni da predaju. Da bi efikasno podržao refleksivnu praksu, nastavnik mentor mora razviti odnos poverenja u kome se nastavnik oseća bezbedno da bude iskren u vezi sa izazovima sa kojima se suočava (Woolston & Dayman).

Brufild (Brookfield, 1995 kako je citirano u McLeod, 2019) razmatra ove vrste kolega kao „kritičke prijatelje“. Ovo informiše ulogu mentora kao nekoga ko sluša, potvrđuje nastavnike u njihovim uverenjima i osnažuje ih u njihovoj sposobnosti da razmišljaju i rastu u profesionalnom učenju. Kada nastavnici znaju da mogu da se osećaju prijatno da budu otvoreni sa mentorima, to daje prostor za mentore da postavljaju otvorena pitanja koja navode na razmišljanje. Ovaj pristup služi kao pozitivno ohrabrenje za one koji postaju spremni da predaju, pomažući im da analiziraju situacije koje se dešavaju u okruženju ranog detinjstva (Woolston & Dayman). Pored toga, mentori će se osećati ugodnije čekajući odgovore na njihova pitanja jer veruju da učitelj početnik zna da je ovaj proces u korist njihovog učenja.

Izazovi nastavničke refleksije u Srbiji i svetu

1. Refleksija bez učenja

Kao što je već pomenuto, refleksija podržava transformativno učenje i može podstaći transformativnu praksu, međutim, ako nastavnik sprovodi refleksiju bez ikakvih promena ili poboljšanja, lekcije iz refleksivne prakse mogu biti propuštene. Bez namernih strategija ili praksi koje se razvijaju nakon primene refleksivne prakse, ne bi bilo dokaza koji bi sugerisali da je došlo do efektivnog učenja, a početne pretpostavke ili uverenja nastavnika bi ostali nepromenjeni (Brierley, 2019; Nolan & Guo, 2022).

Mansvelder-Longairouk, Beijaard i Verloop (2007) studija koja je analizirala refleksije učenika nastavnika otkrila je da je većina njih bila zasnovana na sećanjima ili opisima završenih iskustava. Ovo je ukazalo na to da su procesi dubinskog učenja, analize, kritičke obrade, dijagnoze ili refleksije bili minimalni, što je dovelo do malih ili nikakvih promena u praksi. Istraživači (Mansvelder-Longairouk et al., 2007) su zaključili da su učenici bili više zabrinuti oko toga kako će ih percipirati njihovi ocenjivači, fokusirajući se više na proizvod učinka nastave nego na proces učenja. Šarić i Šteh (2017) su to takođe identifikovali kao izazov, napominjući da su studenti nastavnici oklevali da pokažu iskrenost u svojim sumativnim ocenama iz straha da će se diskusija o njihovim prednostima i slabostima pojaviti kao nedostaci u njihovoj nastavi.

2. Intelektualizacija refleksije umesto personalizovanja

Pored gore navedenog, ako su studenti nastavnici ili tek diplomirani nastavnici više zabrinuti za svoj učinak, a ne za proizvod svog učenja, oni mogu na kraju dati prioritet tome da njihova razmišljanja izgledaju više akademska, umesto da se autentično bave onim što se dešava u sopstvenoj praksi. Iako postoji potreba za informisanom diskusijom, refleksivno pisanje ili refleksivno vežbanje mogu se osećati kao obaveza za studente ili tek diplomirane nastavnike (Šarić & Šteh, 2017). Ovo postavlja pitanja o autentičnosti refleksivne prakse i da li se značajne i praktične ideje smisleno istražuju. Može se posmatrati kao ograničavajuća razmišljanja kada su suštinske ideje više vođene ciljevima ili politikama nastavnog plana i programa (Rik & Paige-Smith, 2012).

Iako se refleksivna praksa može pogrešno protumačiti kao potpuno lična, važno je uključiti informisane profesionalne diskusije kako bi se osiguralo da razmišljanja budu opravdana kontekstualnim dokazima (Brock, 2015). Zbog toga je ravnoteža između teorije i prakse od suštinskog značaja kada se razmišlja.

3. Praćenje recepta

Dok okviri ili modeli mogu imati mesto u negovanju spremnosti nastavnika, Šarić i Šteh (2017) objašnjavaju da je ključno obezbediti da se refleksija ne svede na propisane korake ili da se racionalizuje refleksivno pisanje ili praksa u model. To je zato što praćenje strukture može odvratiti nastavnike od njihovog autonomnog učenja jer bi mogli da osete da se njihova razmišljanja kontrolišu ili manipulišu kako bi odgovarali određenoj svrsi. Učenje je višeslojno i nastavnici imaju razlike u načinu na koji akumuliraju i zadržavaju informacije, stoga ne postoji „jedna veličina za sve” kada je u pitanju refleksivno pisanje, a model u stvari može čak i demotivisati refleksivne misli nastavnika (Šarić & Šteh, 2017). Pendrei (Pendrey, 2023) podržava ovu ideju ohrabrujući čitaoce da se sete ko su oni kao jedinstveni pojedinci u svojoj refleksivnoj praksi. Takođe je viđeno da propisani modeli pozitivno podržavaju spremnost nastavnika i profesionalno učenje; međutim, refleksije ne moraju biti savršene i postoji niz različitih načina na koje nastavnici mogu da razmišljaju (McLeod, 2019; Pendrey, 2023; Fang, 1996).

4. Vremenska ograničenja

Iako cilj i aspiracije nastavnika mogu biti da se redovno bavi refleksivnom praksom, praktičnost vremena može biti prepreka ili izazov da se ovo smisleno primeni u praksi. Nolan i Guo (2022) su otkrili da je ovo velika prepreka u njihovom istraživanju o profesionalnom učenju za sve nastavnike. Nastavnici su rekli da je bilo teško dati prioritet refleksivnoj praksi zbog zauzetosti njihovih dana, a neki su se čak osećali preplavljenim na početku projekta. Raspodela radnog opterećenja za opšte nastavne zadatke u ovom slučaju nije bila pogodna za okruženje za profesionalno učenje, jer refleksivna praksa ili ispitivanje nisu bili direktno uključeni (Nolan & Guo, 2022).

U Srbiji, nastavničku refleksiju često prate brojni izazovi koji otežavaju njen redovan i kvalitetan razvoj. Jedan od glavnih problema jeste velika opterećenost nastavnika svakodnevnim obavezama – planiranjem časova, ispunjavanjem administrativnih zadataka i radom sa velikim brojem učenika. Zbog toga im često ostaje malo vremena i energije da sistematski analiziraju sopstvenu praksu, uče iz iskustava i uvode promene koje bi unapredile kvalitet nastave. Pored toga, nedostatak institucionalne podrške značajno utiče na mogućnosti refleksije. U mnogim školama u Srbiji ne postoje formalni programi mentorstva ili profesionalnog usavršavanja koji bi podsticali nastavnike da kontinuirano razmišljaju o sopstvenoj praksi. Čak i kada se refleksija formalno preporučuje, često ostaje na nivou ispunjavanja administrativnih zahteva ili pisanih izveštaja, bez stvarnog uticaja na profesionalni razvoj. Kulturni i socijalni faktori u školi takođe igraju važnu ulogu. U sredinama gde kolege, rukovodstvo ili šira školska zajednica ne prepoznaju vrednost refleksije, nastavnici je često praktikuju površno ili iz obaveze, a ne iz unutrašnje motivacije. S druge strane, tamo gde postoji klima podrške, poverenja i saradnje među nastavnicima, refleksija se razvija prirodnije i postaje sredstvo za unapređenje nastavne prakse, rešavanje problema u učionici i razmenu iskustava sa kolegama. Još jedan izazov predstavlja i pristup teorijskim i praktičnim resursima. Mnogi nastavnici nemaju pristup stručnoj literaturi, istraživanjima ili modelima refleksivne prakse koji bi im omogućili sistematičniji razvoj ove veštine. Bez tih alata, refleksija često ostaje spontana i neregulisana, što smanjuje njen uticaj na profesionalni rast i kvalitet nastave.

Uprkos svim izazovima, postoje primeri uspešnih praksi u Srbiji. Nastavnici koji uspešno integrišu refleksiju u svoj rad pokazuju da se ona može razvijati i u ograničenim uslovima, ako postoji lična motivacija, podrška kolega i mogućnost razmene iskustava. Ovi primeri potvrđuju da refleksija, kada se pravilno sprovodi, ne samo da poboljšava kvalitet nastave, već i doprinosi ličnom i profesionalnom razvoju nastavnika, stvarajući dugoročne pozitivne promene u obrazovnom procesu.

Zaključak

Da rezimiramo, refleksija ima vrednost u početku karijere nastavnika jer podržava nastavnike da razumeju sopstvene vrednosti i uverenja, transformiše njihov način razmišljanja i pomaže im da analiziraju probleme ili situacije sa kojima se mogu susresti. Dalje, refleksivna praksa se takođe može primeniti kroz ravnotežu kritičke refleksije, mešajući i formalne pisane delove i neformalne misli i razgovore. Najbolje refleksivne prakse mogu doći iz saradnje unutar nastavnog tima i stoga podrška mentora može pomoći u kultivisanju potrebnih refleksivnih veština koje će podržati spremnost za podučavanje. Nastavnici treba da imaju na umu da je refleksija namenjena učenju umesto pukog opisivanja situacije. Takođe treba da izbegavaju intelektualne diskusije ako ne razumeju kako se ideje odnose na njihovu ličnu praksu. Štaviše, praćenje recepta rigidnim pridržavanjem strukturirane refleksije i suočavanjem sa vremenskim ograničenjima može demotivisati sposobnosti nastavnika da redovno razmišljaju.

Da bi nastavnik osigurao da je njegova refleksivna praksa kritična, pomaže da se praksa, situacije ili izazovi posmatraju kao slojevi koje treba istražiti. Na primer, Gibbs (Gibbs 1998, citirano u Pendrey, 2023) razmatra upotrebu modela u šest tačaka: opis, osećanja, evaluacija, analiza, zaključak i akcioni plan. Kao što je ranije pomenuto, modeli ili strukture se mogu posmatrati kao izazov u refleksivnoj praksi, međutim u literaturi se preporučuje upotreba modela refleksivne prakse. Na primer „Smitov model“ (1993) i „Stani, razmisli, promeni model“ (O’ Connor & Diggins, 2002), se preporučuje zato što pomaže nastavnicima da shvate da jednostavno opisivanje situacije nije dovoljno da bi stekli kritičku praksu (Šarić & Šteh, 2017).

Kritička refleksivna praksa ne predstavlja samo pisane zapise u obliku modela, kao što je gore pomenuto. Neformalne misli, diskusije i časopisi mogu pružiti podjednako vredne analitičke informacije koje podržavaju profesionalno učenje. Schon (1983, citirano u Pendrey, 2023) opisao je ovo kao refleksiju u akciji gde nastavnik procenjuje, podešava ili menja svoju nastavnu praksu tokom dana ili tokom iskustva u realnom vremenu.

Literatura

- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38, 211–227. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.003>
- Andevski, M., Budić, S., & Gajić, O. (2015). *Profesionalno delovanje u učionici – put ka refleksivnom praktičaru*. Filozofski fakultet.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Bandur, V., & Maksimović, J. (2013). The teacher—a reflective researcher of the teaching practice. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(Sp. Ed. 3), 99–124. <https://doi.org/10.15516/cje.v15i0.270>
- Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvaliteta nastave. *Napredak*, 156(4), 447–460.
- Brierley, J. (2019). *Working with two-year-olds: Developing reflective practice*. Routledge.
- Brock, A. (2015). *The early years reflective practice handbook*. Routledge.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass Publishers.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan Library Reference.
- Denece, R. (2024). The network professional learning community approach: An effective model for individual and group learning. *Teacher Development: An International Journal of Teacher's Professional Development*, 28(3), 330–346. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2307588>
- Dewey, J. (2013). *Logic: The theory of inquiry*. Read Books Ltd.
- Drew, S., & Bingham, R. (2001). *The student skills guide*. Gower.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Farrell, T. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Corwin Press.
- Finlay, L. (2008). Reflecting on 'Reflective practice'. *Practice-based Professional Learning Paper 52*, The Open University.
- Gnawali, L. (2008). Teacher development through reflective practice. *Journal of Education and Research*, 1(1), 69–71. DOI: 10.3126/jer.v1i0.7953
- Gojkov, G. (2010). Teacher as a reflexive practitioner. *Godišnjak SAO za 2010*, 37–66.
- Greenberger, S. W. (2020). Creating a guide for reflective practice: Applying Dewey's reflective thinking to document faculty scholarly engagement. *Reflective Practice*, 21(4), 458–472. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1773422>
- Grey, A. (2011). Professional dialogue as professional learning. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 8(1), 21–32.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.

- Hegarty, B. (2011). A framework to guide professional learning and reflective practice. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4724&context=theses>
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview* (Vol. 37). Sage Publications.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>
- Kazemi, A., Bazregarzadeh, Z., & Firoozi, M. (2016). Teacher reflectivity revisited: Is teaching reflectivity gaining a foothold in Iran? *Journal of Language Teaching and Research*, 7(5), 993–1001.
- Kitchin, R., & Dodge, M. (2007). Rethinking maps. *Progress in Human Geography*, 31(3), 331–344. <https://doi.org/10.1177/0309132507077082>
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.; 3rd ed.). Gyldendal akademisk.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Malešević, D. (2015). Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unapređivanja. *Obrazovna tehnologija*, 3, 189–198.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.033>
- McLeod, N. (2019). The reflexive educator. In P. Giardiello & N. McLeod (Eds.), *Empowering early childhood educators: International pedagogies as provocation* (pp. 36–62). Routledge.
- McLelland, J. (2024). The value and purpose of reflective practice for professional learning. *He Kupu*, 8(2), 3–11.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection in learning & professional development*. RoutledgeFalmer.
- Murphy, J. M. (2001). Reflective teaching in ELT. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 499–514). Heinle & Heinle.
- Nolan, A., & Guo, K. (2022). Transforming practice through a professional learning program: Barriers and enablers. *Early Years*, 42(2), 232–246.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct them. <https://www.researchgate.net/publication/252642478> The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them
- O'Connor, A., & Diggins, A. (2002). *On reflection: Reflective practice for early childhood educators*. Open Mind Publishing.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.

- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Corwin Press.
- Pandey, S. R. (2012). *Professional development of English teachers through reflective practice* (Unpublished doctoral dissertation). Kathmandu University.
- Pendrey, A. (2023). *Reflection and reflective spaces in the early years: A guide for students and practitioners*. Routledge.
- Pollard, A. (2002). *Reading for reflective teaching*. Continuum.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as a key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2nd ed.). Universitetsforlaget.
- Prawat, R. S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59(1), 1–41. <https://doi.org/10.3102/00346543059001001>
- Reitano, P. (2005). Using video stimulated recall and concept mapping in reflective teaching practices: Strengths, limitations and potential threats. In M. Cooper (Ed.), *Teacher education: Local and global. 33rd Annual Australian Teacher Education Association Conference* (pp. 382–389). Australian Teacher Education Association (ATEA).
- Rix, J., & Paige-Smith, A. (2012). Exploring barriers to reflection and learning: Developing a perspective lens. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 30–41.
- Šarić, M., & Šeth, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *Critical Reflection in the Professional Development of Teachers*, 7(3), 67–85.
- Someren, M. V., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. (1994). *The think aloud method: A practical approach to modelling cognitive processes*. Academic Press.
- Woolston, D., & Dayman, T. (2022). Practicum: A space for leadership and mentoring. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 19(1), 29–45.

Abstract

This article explores the factors that contribute to teacher readiness, emphasizing that the most significant determinant is a teacher's ability and willingness to engage in ongoing professional learning beyond initial teacher education. Reflective practice is presented as a key tool to support continuous professional development, allowing teachers to analyze and improve their teaching in response to diverse classroom challenges. The paper aims to examine the value and complexities of reflective practice, which is inherently multidimensional and context-dependent. Specifically, it seeks to define reflection and reflective practice, outline the core components of teacher reflection, and discuss the challenges faced by teachers in implementing reflective practices both in Serbia and internationally.

Keywords: reflection, reflective practice, teacher, professional development

Absztrakt

Számos tényező segíti a tanárokat abban, hogy felkészültnek érezzék magukat az oktatásra. A tanulmány a tanári felkészültséget befolyásoló tényezőket vizsgálja, kiemelve, hogy a legjelentősebb tényező a tanár képessége és hajlandósága a folyamatos szakmai tanulásra a kezdő tanárképzés befejezése után. A reflektív gyakorlat kulcsfontosságú eszközként jelenik meg a folyamatos szakmai fejlődés támogatásában, lehetővé téve a tanárok számára, hogy elemezzék és javítsák tanítási módszereiket a különböző osztálytermi kihívásoknak megfelelően. A cikk célja, hogy feltárja a reflektív gyakorlat értékét és összetettségét, amely természeténél fogva többdimenziós és kontextusfüggő. Különösen a reflektív gondolkodás és a reflektív gyakorlat meghatározására, a tanári reflektivitás főbb összetevőinek bemutatására, valamint a reflektív gyakorlat alkalmazása során a tanárok előtt álló kihívások megvitatására törekszik, mind Szerbiában, mind nemzetközi szinten.

Kulcsszavak: reflexió, reflektív gyakorlat, tanár, szakmai fejlődés

Évkönyv, 2025, 20(1), 13–30
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Učiteljski fakultet na mađarskom
nastavnom jeziku u Subotici
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2025.2
ЕТО/УДК/UDC: 37.015.311:502/504
Originalni naučni rad
Primljeno: 12. 06. 2025.
Korigovana verzija primljena: 30. 11. 2025.
Prihvaćeno za štampu: 02. 12. 2025.



др Ђорђе Л. Цвијановић¹

др Дејан С. Савичевић

Висока школа струковних студија
„Сирмијум“

др Миломир В. Станковић

Техничка школа „Иван Сарић“

Анализа ставова наставника различитог радног искуства и ентитета према друштвеним садржајима наставе природе и друштва

Analysis of the Attitudes of Teachers With Different Work Experience and Entities Towards Social Content of Nature and Society Teaching

A különböző szakmai tapasztalattal és intézményi hovatartozással rendelkező pedagógusok attitűdjének vizsgálata a környezetismeret tantárgy társadalmi tartalmaival kapcsolatban

Апстракт

Интердисциплинарност наставе природе и друштва наставнику разредне наставе пружа много различитих могућности у одабиру и примени одређених облика и форми комуникације у току наставног процеса, што олакшава усмеравање ученика ка пожељним вредносним оријентацијама. У зависности од наставног плана и програма, од циља и задатака наставе, које наставници планирају да остваре у току часа, у зависности од метода и облика рада могу се планирати и различити облици комуникације, који ће утицати на успешност

¹ cvijanovicdj@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2522-353x>

реализације друштвених садржаја у настави природе и друштва. Спроведеним истраживањем анализирани су ставови наставника различитог радног искуства и различитог ентитета према друштвеним садржајима наставе природе и друштва. Добијени резултати указују да постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника различитог радног искуства и различитог ентитета према друштвеним садржајима наставе природе и друштва.

Кључне речи: ставови, радно искуство, ентитет, друштвено историјски наставни садржаји, друштвени појмови, методика наставе природе и друштва.

Увод

Човек је друштвено биће и због тога је друштвени контекст у којем живи веома важан за разумевање његовог опажања света и његовог понашања. Велике друштвене промене, школу као друштвену институцију излажу многим утицајима, притисцима и очекивањима. Бројне промене друштвеног напретка двадесетог века условиле су снажну критику школе (Шпановић, 2008). Реформе образовног система уводе се, трају, гасе, па поново уводе. Од њих се константно очекује да организацију рада у школама учине ефикаснијом и рационалнијом. „Образовање је хронолошки градирано и иде од примарних до терцијалних институција, осмишљено јасно дефинисаним циљевима и начином реализације“ (Микановић, 2017).

У периоду врло осетљивог развоја личности, настава негује посебан однос према средини у којој деца живе и раде. Директно упознавање друштвене средине помаже развоју и изграђивању културе ученика, а истицање идејно-васпитних компонената помаже формирању целокупне личности (Цвјетићанин, Сегединац и Халаша, 2010). Значај друштвених садржаја наставе природе и друштва је у припремању за свакодневни живот и рад, који представља основу за даље формирање моралне и хуманистички оријентисане личности (Кадум, 2005).

С обзиром на то да се поједини аспекти образовно-васпитне проблематике у региону, из комплексних разлога нису у ближој прошлости темељније проучавали, данас постоји потреба да се детаљније и подробније истраже међусобне представе, мисли, односи, осећања, опажања и понашања носилаца образовних и васпитних процеса суседних народа, тематски конкретно – наставника српске, хрватске и бошњачке националности, различитог радног стажа. На прагу потреба овог истраживања последњих година развијају се компаративна тумачења ставова код наставника у земљама региона, и то све квалитетнија и научно утемељенија. „Бројни радови у најновије вријеме отварају разне дилеме и остављају мјеста дискусији, како и на који начин наставити развијати научне дисциплине које се баве проучавањем друштвеног живота група људи и појединаца“ (Мацановић, 2021). Таква истраживања својим дометима, аналитичким

и критичким приступом, преиспитију ставове наставника различитог радног искуства према друштвеним садржајима наставе природе и друштва, упоредо проучавајући образовне системе земаља у региону.

„Наставни план и програм никада није обичан скуп знања, који се на неки начин појављује у текстовима и учioniцама у једној земљи. Он је увек део селективног знања, резултат нечијег избора, визија одређене групе о легитимном знању“ (Apple, 1996: 22). Радећи према наставним плановима и програмима, и уџбеничким садржајима у области познавања природе и друштва, наставници своје ставове трансферишу на ученике, у мањој или већој мери. На тај начин ученицима се, поред знања, поставља основа за формирање и развој ставова према друштвеним садржајима у настави природе и друштва. Сценарији наставе засновани на оваквом учењу, омогућавају наставнику да буде аутономнији и да организује различите наставне ситуације у којима ће у првом плану бити ученик (Вилотијевић, 1999). За то су наставнику неопходне одређене компетенције, које чине „системи знања, вјештина, способности, али и ставова или увјерења неопходних за успјешно дјеловање у специфичној друштвеној средини“ (Дукић, 2017).

Усмеравање ученика ка пожељним вредносним оријентацијама ствара основу за прихватање себе и других на један пожељан и психолошки оправдан начин. Наставници су важан модел својим ученицима и идентификација са њима олакшава процес учења и усвајања наставних садржаја. С обзиром на савремена стања и трендове у оквиру сложеног етничког састава држава региона, неопходно је створити и поткрепити услове за (су)живот више култура на заједничком простору, односно прилагодити их мултикултуралним стандардима и толеранцији.

Управо извор за ослобађање од многих предрасуда, пре свега етничких, треба тражити у адекватном васпитно-образовном процесу, у којем су главни актери васпитања и образовања сви наставници, почевши од оних који су тек ступили на посао па до наставника који се више деценија баве образовним и васпитним радом у школама.

Међусобна перцепција наставника различитог радног века и различите етничке припадности, која се прелама кроз наставне планове, програме и уџбеничке садржаје и утиче на начин њиховог опажања, релативно је нов, до сада недовољно истражен проблем, што у овом случају за овај рад представља озбиљан истраживачки подстицај.

Јединствену тежину проблематици овог подухвата, у покушају да се истраже релације између ставова наставника различитог радног искуства, даје знање да су истраживањем обухваћени наставници разредне наставе различите етничке припадности. Отуда ставови наставника имају важну специфичност.

Представе наставника анализирани су, не само у паралели са наставним садржајима и коришћеним уџбеницима, већ и на нивоу њихове кореспонденције са практично коришћеним наставним методама и дидактичко-методич-

ким принципима. Све ове активности проучаване су у савременом тренутку, уз сагледавање историјских прилика и њихових импликација на ставове наставника различитог радног искуства. Посебна истраживачка пажња посвећена је поступцима који пружају могућност наставницима да у важнијим аспектима доживљаја националног идентитета формирају став о одређеним садржајима наставе природе и друштва везаним за свој народ и друге народе из региона.

Овако постављен дијагностички приступ неопходан је, нарочито због тога да би омогућио да се идентификују важнији елементи на пољу мишљења и социјалног опажања, на шта ставови директно утичу, а у сврху побољшања васпитно-образовног рада са ученицима. Основни критеријум у овом приступу, осим научне утемељености за примерене наставне садржаје, јесте и етички контекст.

„Наставник се ставља пред нове задатке и појављује у новој улози. Слобода се наставникова дјеловања проширује, а компетенције расту“ (Сучевић, Цвјетићанин и Сакач, 2011:12).

Недовољна истраживања у ближој прошлости у погледу тумачења ставова код наставника у региону, конкретно наставника српске, хрватске и бошњачке националности према друштвено-историјским наставним садржајима на нивоу ученика млађег основношколског узраста, отворила су истраживачки простор да се овим радом испитају квалитет и научна утемељеност ставова наставника према дужини радног стажа, продирући у наставне програме и наставне садржаје, упоредо проучавајући образовне системе земаља у региону.

Проблем и циљ истраживања

Основни проблем у овом истраживању формулисан је питањем:

Да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника различитог радног искуства према друштвеним садржајима наставе природе и друштва?

У односу на одређен проблем истраживања, основни циљ истраживања односи се на утврђивање ставова и утицаја наставника различитог радног стажа према реализацији друштвених садржаја наставе природе и друштва.

Методе истраживања

Доминантно су коришћене:

- метода теоријске анализе,
- компаративна метода и
- аналитичко-дескриптивна метода.

Разлог за примену наведених метода лежи у томе што је проблем истраживања веома сложен и осетљив.

У истраживању су коришћене и одређене статистичке методе за утврђивање:

- поузданости инструмената и појединачних скала метријских карактеристика инструмената (поузданост и дискриминативност);
- карактеристика узорка (дескриптивна статистика);
- повезаности између ставова наставника различитих ентитета (Пирсонов коефицијент корелације);
- утицаја социјалних интеракција на ставове наставника (регресиона анализа);
- статистички значајних разлика унутар демографских варијабли у оквиру подузорка наставника (*t-test* и анализа варијансе).

Технике и инструменти

Рад се заснивао на обради добијених података коришћењем Ликертове скале ставова за наставнике. Инструмент је био конструисан искључиво за потребе овог истраживања.

Приликом обраде података коришћене су различите методе за утврђивање:

- метријских карактеристика инструмената – поузданост;
- карактеристика узорка – дескриптивна статистика;
- повезаности између ставова наставника различитих ентитета – Пирсонов коефицијент корелације;
- утицаја социјалних интеракција на ставове наставника – регресиона анализа;
- статистички значајних разлика унутар демографских варијабли у оквиру подузорка наставника – *t-test* и анализа варијансе.

Структура истраживања, сложеност и осетљивост проблема истраживања, условили су примену разноврсних истраживачких техника и њима припадајућих инструмената.

Анализа и обрада емпиријских података, који су прикупљени током практичног искуственог истраживања, вршена је коришћењем програма једне од верзија софтверског пакета „SPSS“ – за статистичку обраду података, уобичајеним поступцима дескриптивне статистике и статистике закључивања.

Популација и узорак истраживања

Тематски приступ проблему дефинисао је узорковану популацију. Испитивањем су обухваћени наставници разредне наставе у Србији, Хрватској и Босни и Херцеговини, од првог до четвртог разреда (у Босни и Херцеговини до петог разреда, јер је Основна школа у овој републици деветогодишња).

Испитивање је обављено техником анкетања. Ишло се на пригодан узорак, адекватан за статистичку обраду података и примерен потребама овог истраживања, с обзиром на то да се није могло располагати репрезентативним, већ намерним узорком.

Узорак је оквирно бројао сто наставника из сваке републике, укупно 301 испитаник, од тога 56 испитаника мушког пола (18.6%) и 245 испитаника женског пола (81.4%).

Најмањи је био број испитаних наставника са радним стажом до 10 година: 66 (21.9%). Значајно већи број наставника остварио је радни стаж од 10 до 20 година: 117 (38.9%), а врло сличан овом проценту је и постотак у погледу радног стажа анкетираних наставника са преко 20 година рада у струци: 118 (39.2%), што се може видети у Табели 1.

Табела 1: Опис узорка

Радни стаж	број	АС	СД
До 10 година	66	55.2727	7.08529
Од 10-20 год.	117	52.9316	5.50662
Више од 20 год.	118	53.1982	7.65247

Легенда: АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација

Укупно 98 анкетираних наставника (32.6%) имало је српско држављанство, 102 наставника (33.9%) хрватско држављанство, 100 наставника (33.2%) босанско држављанство и 1 наставник (0.3%) неко друго држављанство.

Сврха упитника односила се на испитивање ставова наставника у вези са методиком наставе познавања друштва на основу следећих понуђених тврдњи:

- Знање које сам стекао/ла на студијама у погледу друштвених садржаја није довољно за компетентан рад са ученицима;
- Активно учествујем у дискусијама на свим стручним скуповима везаним за наставне садржаје који припадају предмету Природа и друштво;
- Друштвена знања која стичем на облицима стручног усавршавања теоријског су карактера и нису ми од користи у решавању практичних питања;
- Постоји значајно развијена комуникација наставника у школи, што има као последицу повећање ефикасности рада у реализацији наставних садржаја предмета Природа и друштво;
- У колективу ауторитарна структура личности већине наставника указује на нетрпељивост међу неистомишљеницима по питању друштвених наставних садржаја у настави природе и друштва;

- Позитиван став према мултикултуралности доприноси развијању демократског стила подучавања друштвених садржаја у школи и адекватној припреми младих на заједнички живот у свету различитости;
- Имам позитиван став према друштвеним садржајима наставе природе и друштва;
- Садржаји у уџбеницима који се односе на сопствени народ и остале народе у окружењу су адекватни;
- Толерантан/на сам према припадницима других народа, па и оних који су у свом историјском искуству били у конфликту са нацијом којој припадам;
- Склон/а сам успостављању блиских веза са припадницима различитих националности и етничких група;
- Става сам да васпитање и образовање за демократију треба да захвати све друштвене предмете и да представља део школског курикулума;
- Волео/ла бих да се у школи у оквиру предмета Природа и друштво више учи о доприносу националних мањина историји, науци и култури већинског народа;
- Очекивано је да припаднике мог народа ценим више од припадника других народа;
- Наставни планови и програми заостају у односу на праксе развијених европских земаља, у којима се ученици изучавајући друштвене науке припремају за живот у свету универзалних вредности и практичних знања, способности и вештина;
- Уџбенички садржаји наставног предмета Природа и друштво негују и промовишу развој националног и културног идентитета, као и посебност сваке културе;
- Упознат/а сам са системима образовања које имају друге мултиетничке земље у региону;
- Конфликте у школи између ученика различите националне припадности најбоље решавам у консултацији са стручном службом школе;
- Активност школе сведена на друштвене садржаје прописане програмом наставног предмета Природа и друштво сувише је уска да би допринела формирању позитивних вредносних оријентација и развоју потенцијала сваког ученика;
- Школа ученика подстиче на енциклопедијска социолошка знања која имају ограничену вредност, па је неопходно да наставни програми убудуће обухвате друштвене садржаје одабране по критеријуму општости и трајности;

- Однос колега у средини у којој радим објективан је према друштвеним садржајима којим се презентују националне мањине и етничке групе.
- Социјални односи у школи имају значајан утицај на ученичка постигнућа у области друштвених дисциплина.

Значајна разлика у ставовима наставника разредне наставе огледа се највише у сегментима: стручног усавршавања, уџбеничких садржаја наставе природе и друштва, одсутству етичких стереотипија и у социјалним односима у школи везаним за ученичка постигнућа у области друштвених садржаја наставе природе и друштва.

Наставницима до 10 година радног искуства изузетно су битни сви облици стручног усавршавања. Они редовно прате релевантне научне часописе из педагошко-психолошке области везане за друштвене теме и активно учествују у дискусијама на свим стручним скуповима. Наставници који имају између 10 и 20 и преко 20 година искуства у раду подељени су у том погледу. Више од 50% испитаника ове две групације сматрају да су им за компетентан рад са ученицима довољна знања из друштвених области која су стекли на студијама. Наставници ове две групе не учествују редовно на скуповима стручног усавршавања и пасивни су учесници, нарочито наставници који имају преко 30 година професионалног рада, без превелике жеље да се укључе у дебате и полемике.

Најмлађа популација наставника сматра да су адекватни и примерени садржаји у уџбеницима који се односе на сопствени народ и народ у окружењу. Наставници са радним стажом између 10 и 20 година имају значајно различит став по овом питању.

Наставници који имају више од 20 година радног стажа најмање су спремни да успостављају блиске везе и односе са припадницима различитих националности и етничких група. Имајући то у виду, очекивани су одговори исте групације наставника, који би најмање од свих испитаника желели да се у школи у оквиру предмета Природа и друштво више учи о доприносу националних мањина историји, науци и култури.

Већина наставника који имају до 10 година радног стажа на основу тврдње: да наставнике народа исте етничке скупине којој припадају цене више од припадника других народа, одговорила је да се углавном не слажу или уопште не слажу са овом постављеном тврдњом. За разлику од њих, највећи број наставника са радним стажом између 10 и 20 година и преко 20 година имају готово идентичне ставове: нису сигурни или се углавном слажу са тврдњом наведеном у упитнику.

Конфликте у школи између ученика различите националне припадности наставници са најмање радног стажа најбоље решавају у сарадњи са педагошко-психолошком службом школе. Наставници са највише стажа углавном се не слажу са овом тврдњом или се уопште не слажу, те се може закључити да конфликте у одељењу решавају сами без консултација са стручном службом и школским тимовима.

Дакле, значајне разлике у ставовима наставника испољене су у односу на шест постављених тврдњи обухваћених анкетом, на 10 тврдњи постоје разлике на граници значајности, а на пет тврдњи већина наставника одговорила је врло слично, без обзира на међусобне разлике у дужини радног стажа.

Резултати истраживања

Новијим тумачењима образовања у земљама у региону покушавају се пронаћи начини како да се наставници и ученици активније укључе у прогресивни дискурс науке. Општеприхваћено је схватање да су модели рада ученика у настави природе и друштва концентрисани на две основне активности: самостално откривање нових знања и усавршавање вештина сазнавања практиковањем научно-истраживачке логике. Пошто се оваква концепција у великој мери разликује од концепције која преовладава у превазиђеном традиционалном моделу наставе, постала је предмет истраживања, а потом и примене у образовно-васпитним системима развијених европских земаља, а потом и земаља у окружењу, које су настојале да докажу њену практичну ефикасност. Успешност представљања наставних тема ученицима, као крајњим корисницима, увек је највише зависила од наставника. У намери да се питање презентације друштвених садржаја у настави природе и друштва, те питање ставова и утицаја наставника различите радне доби према друштвеним садржајима наставе природе и друштва теоријски и емпиријски у овом раду што свеобухватније сагледа, одговори су потражени у утврђивању мишљења наставника у блиском окружењу, различите етничке припадности.

У складу са наведеним структурирана је истраживачка претпоставка, према којој ће у даљем тексту бити приказани (анализирани и интерпретирани) добијени резултативеденог истраживања о утицају радног искуства наставника на њихове ставове према начину излагања и реализацији одређених наставних садржаја интегрисаних природних и друштвених наука.

Поузданост теста проверена је за ово истраживање. Кронбахов алфа рађен је за тест и за скалу посебно, тако да је добијена вредност Кронбахове алфе, која говори о доброј поузданости теста и субскеале. Поузданост за скалу садржаја наставе износила је: $\alpha = 0.712$, што је приказано у Табели 2.

Табела 2: Преглед скале садржајанаставе

УПИТНИК	Кронбахова α	Број ајтема
Субскеале		
Садржај наставе	.712	16

Када је у питању радни стаж наставника, претпоставка гласи: Постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника различитог радног искуства према друштвеним садржајима наставе природе и друштва.

У Табели 1 приказана је структура узорка везана за радни стаж.

Да би се проверила основна претпоставка поређени су скорови сваке од три групе појединачно сврстане према дужини радног стажа. Укупно је 66 наставника имало до 10 година стажа у струци, између 10 и 20 година радног стажа имало је 117 наставника, а са више од 20 година стажа обухваћено је 118 наставника. Просечан резултат који су испитаници остварили показује да су између поређених група постигли највиши скор испитаници који су остварили укупан радни стаж до 10 година (55,27). Нешто нижи скор постигли су испитаници са радним искуством дужим од 20 година (53,20), а најнижи скор остварили су наставници са стажом између 10 и 20 година (52,93). Сличности и разлике међу скоровима могу се видети прегледом аритметичке средине на основу података у Табели 1.

Да би се утврдило да ли постоји статистички значајна разлика између наставника различитог радног стажа, урађена је анализа варијансе и резултати показују да не постоји статистички значајна разлика између наведених група (Табела 3).

Табела 3: Резултати анализе варијансе

Величина F - теста	Стат. значајност
2.799	.063

Статистичка значајност приказана је у Табели 4.

Табела 4: Резултати „Post Hoc“ анализе

Држављанство	Разлика између група	Статистичка значајност
До10 год. Од 10-20 год. Више од 20 год.	2.34110 [*] 2.07453 [*]	.025 .049
Од 10-20 год. До 10 год. Више од 20 год.	-2.34110 [*] -.26657	.025 .766
Више од 20 год. До 10 год. Од 10-20 год.	-2.07453 [*] .26657	.049 .766

Анализирајући ставове наставника кроз одговоре на тврдње везано за однос етничке припадности наставника и садржаја наставе природе и друштва, дошло се до закључка да етничка припадност наставника, укупно посматрано, не утиче на реализацију наставе природе и друштва са једне стране, али и да постоје разлике у ставовима према друштвеним садржајима наставе и то тако да наставници до 10 година радног стажа имају статистички значајно позитивнији став према садржајима наставе природе и друштва од наставника преко 20 година радног искуства. С тим у вези додатном анализом наведеног односа поврђено је да постоји статистички значајна разлика између наставника који имају најмање искуства у раду (до 10 година), у односу на оне који имају између 10 и 20 година и оних који имају преко 20 година стажа. Такође је уочљиво у ком смеру је ишла разлика: наставници из прве групе постижу статистички значајно веће скорове на скали садржаја наставе природе и друштва у односу на друге две групе.

У вези са тврдњом да уџбенички садржаји наставног предмета Природа и друштво негују и промовишу развој националног и културног идентитета, као и посебност сваке културе, уочљиве су статистички значајне разлике међу исказаним ставовима наставника. Наставници са највише радног искуства углавном се слажу са понуђеном тврдњом. Наставници између 10 и 20 година стажа такође се у малој мери слажу, а наставници до 10 година стажа у потпуности се слажу и става су да друштвени садржаји подстичу и афирмишу развој националног и културног идентитета, као и посебност сваке културе, те да садржаји не могу бити доведени у везу са већинском етничком припадношћу наставника, тј. да не постоји значајна повезаност садржаја наставе и етничке припадности. У погледу ове тврдње исказан је најмањи проценат усаглашености ставова међу испитаницима све три старосне популације.

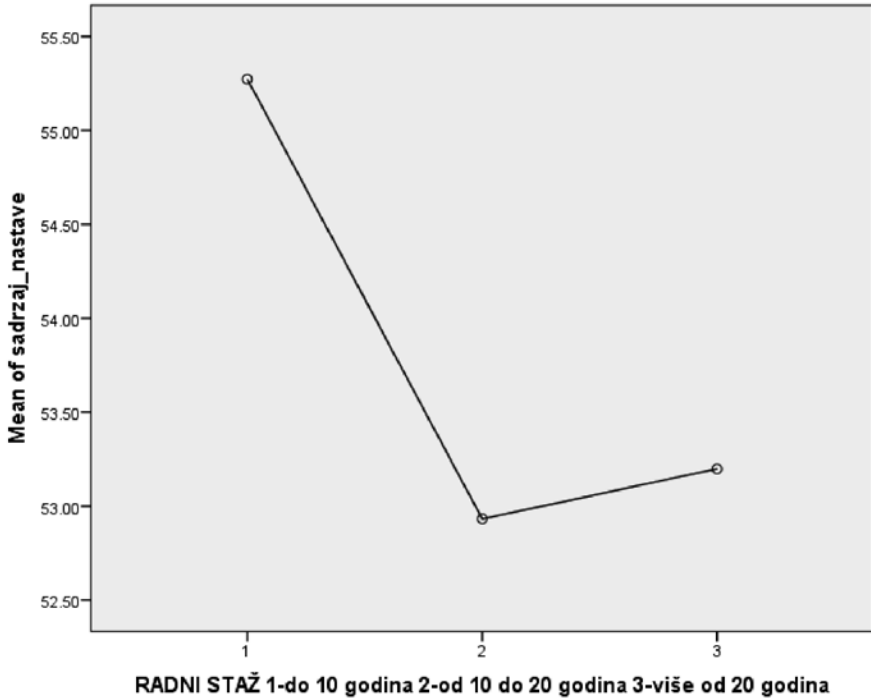
Уколико се посматра укупан број наставника, без обзира на етничку припадност, анализом ставова према толеранцији у односу на припаднике других националности, добијају се следећи скорови испитаника радног стажа до 10 година: умерену толеранцију испољава 14,6% испитаника; високу толеранцију 31,3%, а изразито високу 54,1% испитаника. Значајно ниже скорове остварили су наставници радног искуства од 10 до 20 година, као и наставници са преко 20 година радног стажа. На основу анализе приказаних резултата може се закључити да код наставника до 10 година радног искуства *постоји висок ниво толеранције према народима у окружењу* и одсуство етничких стереотипија, што је предуслов квалитета реализације наставе друштвене групе предмета у мултиетничким срединама.

Анализом је утврђено да ли, и ако да, у којој мери социјални (међуљудски) односи доприносе објашњењу става према садржајима наставе природе и друштва. На основу приказа статистичке значајности социјалних односа за предикцију садржаја наставе и осталих претходно изведених резултата, долази се до закључка да су социјални односи за наставнике који имају радни стаж између 10 и 20 година и дужи од 20 година значајан фактор у објашњењу става према садржајима наставе природе и друштва. Самим тим *развијена је комуникација између ове две групације наставника, тако да кроз заједничко деловање доприноси развоју и унапређењу ставова према друштвеним садржајима наставе природе и друштва, а што има за последицу повећање ефикасности васпитно-образовног процеса. Исти став не деле наставници радног искуства до 10 година. Иако је познато да је лични и социјални (друштвени) развој младих најбитнији вид живота особа између 20 и 30 година животне доби, којој групи припадају и наставници до 10 година радног стажа, неконтролисана, прекомерна употреба растуће технологије негативно утиче на аспект развоја значајних односа са другима, развијање комуникационих и социјалних вештина.*

Анализом одговора наставника на појединачне тврдње карактеристично је приписивање позитивних особина и квалитета групи којој се припада у односу на друге групе. Одатле произилази, посебно из одговора наставника са већим бројем година радног стажа, да је властита група репер (стандард), и у односу на њу појединац процењује и вреднује припаднике других етничких група, што указује на етноцентризам, који је повезан, тј. условљен специфичном структуром личности, али и утицајем социјалних чинилаца. Резултатима овог сегмента истраживања потврђено је оно што нам је већ познато, да је данас етнички идентитет један од примарних идентитета у региону и друштво у којем се живи дубоко је подељено по етничком принципу, тако да су етнички стереотипи присутни у значајној мери, најмање код најмлађих наставника, радног искуства до 10 година.

На основу резултата истраживања претпоставка је потврђена, тако да: постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника различитог радног искуства према друштвеним садржајима наставе природе и друштва

Графички приказ представљен је на Графикону 1.



Графикон 1: Ставови наставника према друштвеним садржајима наставе

ГРАФИКОН 1

Дискусија резултата

Када је у питању радни стаж учитеља, претпоставка која је постављена гласила је: постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника различитог радног искуства према друштвеним садржајима наставе природе и друштва.

Структуром узорка везаном за радни стаж представљено је 66 наставника који су имали до 10 година радног стажа у струци. Значајно већи број испитаника имао је између 10 и 20 година радног стажа, њих укупно 117, а више од 20 година радног стажа имало је 118 учитеља обухваћених анкетним упитником, што је незнатно више од учитеља који су имали између 10 и 20 година стажа у струци.

Да би се утврдило да ли постоји статистички значајна разлика између наставника са различитим радним стажом, урађена је анализа варијансе и резултати показују да не постоји статистички значајна разлика (.063) између наведених група (видети Табелу 3).

С обзиром на то да је резултат на граници значајности, урађена је додатна анализа. Након извршене „*Post Hoc*“ анализе наведеног односа (видети Табелу 4) утврђено је да постоји статистички значајна разлика између наставника који имају најмање искуства у раду (до 10 година), у односу на оне који имају између 10 и 20 година радног стажа и оних који имају преко 20 година радног стажа.

Дакле, наставници из прве групе постижу статистички значајно веће скорове на скали садржаја наставе природе и друштва у односу на друге две групе. Графички приказ представљен је и на графикону (видети Прилог 1: Графикон, стр: 13). Хипотеза је потврђена, тако да: постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника различитог радног искуства према друштвеним садржајима наставе природе и друштва. Та разлика конкретно се огледа у сегментима стручног усавршавања, уџбеничких садржаја наставе природе и друштва, одсуству етичких стереотипија и у социјалним односима у школи везаним за ученичка постигнућа у области друштвених садржаја наставе природе и друштва.

Разлог потврђености хипотезе може се сагледати поређењем добијених резултата са истраживањем проведеним 2014. године у основним школама у Републици Хрватској. Распон стажа кретао се од два месеца до 43 године. Варијабла радни стаж кодирана је на такав начин да су наставници подељени у две категорије у односу на године стажа. Прва група укључила је оне који су имали до 12 година радног стажа, а у другу групу сврстани су сви који су имали више од 12 година стажа. Оваква подела у две групе направљена је јер је 48,7% испитаника имало 12 или мање година радног искуства. Поделом су добијене две групе упоредиве по величини. Значајне разлике добијене су на субскали: корисност модерних технологија у наставном процесу. Наставници са мање радног стажа, односно учитељи који су имали до 12 година стажа, проценили су значајно вишом корисност модерних технологија у поређењу са онима који су имали више од 12 година стажа. Пример добре праксе коришћења модерне технологије на часовима српског језика, математике и природе и друштва, показали су наставници испод 12 година радног стажа, који су користили модерну технологију ради мотивисања, развијања креативног и критичког мишљења ученика, развијања вештина на решавању сарадничких проблема, аналитичког приступа раду и способности да се начини правилан избор.

У друштву какво је српско друштво и каква су друштва у окружењу – оптерећена етничким поделама, може да се претпостави да ученици веома рано стичу развојно заосталу представу о сложеној структури социјалног система у којем живе. При томе, они усвајају читав низ колективних сентимената – афинитета и ресентимената, осећања везаности или социјалне удаљености, лојалности или опреза са страхом у односу на друштвене групе које насељавају њихов глобални социјални простор. Развојем формалних операција и апстрактног мишљења код ученика, може се очекивати етничко децентравање, под све већим утицајем срединских фактора. Јасно је да развој етничког идентитета код ученика зависи од његовог когнитивног развоја, али и од средине у којој се то

дете развија. У срединама у којима је етничка припадност важна, какве су Србија, Хрватска и Босна и Херцеговина, овај процес много је израженији, а улога наставника знатно важнија и одговорнија.

Живећи у националним државама и осећајући се припадницима одређене нације, а окружени другим националним државама и припадницима других држава, нужно се формирају схватања о другим народима. Стручна пракса изузетно снажно делује на обликовање социјалног уверења наставника. Студије које се баве ставовима наставника разредне наставе различитог радног искуства релативно су ретке, углавном новијег датума (Farrell, 2003; Kumazawa, 2013; Ruohotie-Lyhty, 2013).

Сазнања до којих се овим истраживањем дошло, у практичном смислу унапређују питања методике природе и друштва и обогаћују корпус методичких знања у разредној настави, а у теоријском смислу дају допринос разјашњавању значајних веза и односа на плану образовно-васпитних исхода у земљама које су обухваћене истраживањем.

„Наставне програме треба оријентисати и прилагодити према потребама ученика, али у складу са потребама институција“ (Омеровић, 2016). Примена савременог начина планирања и програмирања у настави природе и друштва даје предност наставницима 21. века у односу на наставнике са више од 30 година радног стажа, који су друштвене садржаје усвајали пре више деценија, што негативно утиче на повећање квалитета знања о друштву ученика новог доба. Наставници старије животне доби још увек су у већој мери осетљиви на историјске догађаје у региону чији су активни учесници и сами били. Оптерећени су блиском ратном прошлошћу и делимично, као последица таквог става постигнути су ниски скорови у обављеном истраживању.

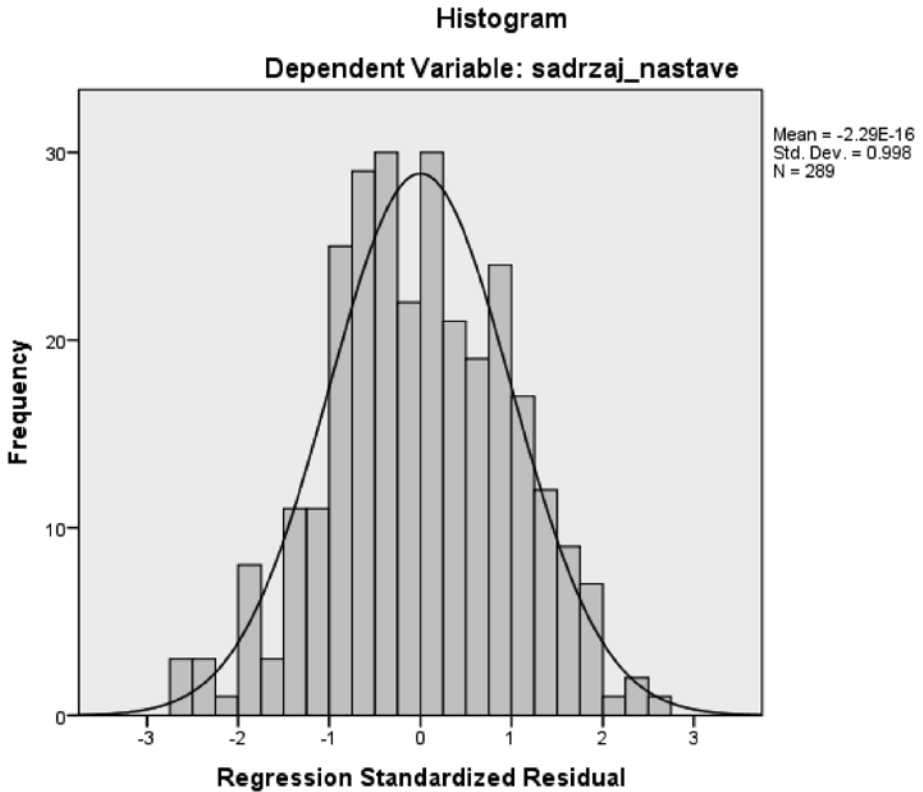
Препорука за додатно истраживање је да се сличном претпоставком прошири структура узорка на више група наставника, између којих ће минимална разлика према радном стажу износити 5, а максимална 10 година, јер је распон између наставника са стажом од 20 до 40 година радног искуства доста широк, а и двоструко дужи у односу на прве две посматране групе наставника, који су остварили између 0 и 10 година стажа, односно између 10 и 20 година рада у струци, што наводи на закључак да добијене вредности могу бити непрецизне. Такође би се на основу проведене анкете могла урадити додатна статистичка анализа, која би дала одговор на нову претпоставку: Постоји статистички значајна разлика између наставника различите ентичке припадности у ставовима према друштвеним садржајима наставе природе и друштва.

Истраживање овог типа значајно би било реализовати с обзиром на важност људских ресурса у образовно-васпитном систему, као и свих потенцијала и способности које наставници могу да пруже школи у циљу остварења постављених задатака програмираних наставним планом и програмом. Сам термин *human resources*, у смислу концепта, развијен је и популарисан у САД, да би се тек касније искристалисао европски модел (Вукава, 2017). Побољшање учинка запослених у школи амбициозан је и важан задатак друштва. Људски ресурси у свакој организацији, па и у школству представљају покретачку снагу на темељу које се граде и унапређују сви елементи квалитета образовања и васпитања.

Литература

- Apple, M.W. (1996). *Cultural Politics and Education*. Teachers College Press. Teachers College, Columbia University.
- Волотијевић, М. (1999). Дидактика – предмет дидактике. Београд: Научна књига.
- Вукава, Б. (2017). Обликовање организације и знања. Свеучилиште у Сплиту: Економски факултет.
- Дукић, Г. (2017). Теоријске основе и идентификација општих компетенција васпитача у установама. Дефектологија, бр.39-40. 31-44.
- Кадум, В. (2005). Учење рјешавањем проблемских задатака у настави математике. Пула: „ИГСА“.
- Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, 45-55.
- Мацановић, Н. (уред.) (2021). Актуелности у друштвеним наукама. Бања Лука: Центар модерних знања, стр. 6.
- Микановић, Б. (2017). Основе педагогије. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Омеровић, М. (2016). Методика наставног рада. Тузла: „ОФФ-СЕТ“.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129.
- Сучевић, В., Цвјетићанин, С. и Сакач, М. (2011). Образовање наставника и учитеља у европском концепту квалитете образовања заснованом на компетенцијама. Осигек: Живот и школа, 25, 11-23.
- Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95-111.
- Цвјетићанин, С., Сегединач, М., Халаши, Т. (2010). Значај примене методе експеримента у разредној настави, Настава и васпитање, бр. 2, 173-189.
- Шпановић, С. (2008). Дидактичко обликовање уџбеника: Од откривајућег вођења до самоусмереног учења. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Прилози



Abstract

The interdisciplinarity of teaching nature and society provides the classroom teacher with many different opportunities in selecting and applying certain forms and forms of communication during the teaching process, which facilitates guiding students towards desirable value orientations. Depending on the curriculum, the goals and tasks of the lesson that teachers plan to achieve during the lesson, and the methods and forms of work, different forms of communication can be planned, which will influence the success of implementing social content in nature and society

lessons. The research conducted analyzed the attitudes of teachers with different work experience and different entities towards the social content of nature and society teaching. The results obtained indicate that there is a statistically significant difference in the attitudes of teachers with different work experience and different entities towards the social content of nature and society teaching.

Keywords: attitudes, work experience, entity, socio-historical teaching content, social concepts, methodology of teaching nature and society



Sonja Iža¹

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Osijek, Republika Hrvatska

Tomislav Ramljak²

Centar za nestalu i zlostavljenu djecu;
Centar za sigurniji Internet, Osijek

Roblox kao ogledalo suvremenog digitalnog djetinjstva

Roblox as a Mirror of Contemporary Digital Childhood

A Roblox mint a kortárs digitális gyermekkor tükré

Sažetak

Platforme poput Robloxa potiču dječju kreativnost kroz igru, ali istovremeno otvaraju prostor za izloženost neprimjerenom i nasilnom sadržaju. Ovaj pregledni rad analizira izazove i mogućnosti digitalne igre u kontekstu dječje sigurnosti, s naglaskom na online seksualno uznemiravanje i mehanizme zaštite. Cilj rada je prikazati postojeća istraživanja i prakse koje balansiraju kreativnost i

igru s potrebom za nadzorom, osobito kod mlađe djece. Istražuje se uloga roditelja, digitalnih alata, zakonodavnog okvira i platformskih politika u stvaranju sigurnijeg digitalnog okruženja. Poseban fokus stavlja se na nedostatke u prevenciji i edukaciji, te potrebu za integriranim pristupom zaštiti djece na internetu. Rad pruža smjernice za daljnje djelovanje institucija i dionika u području odgoja, socijalne skrbi i tehnologije.

Ključne riječi: igra, kreativnost, online seksualno uznemiravanje, Roblox

¹ sonja.iza@gmail.com, 0000-0002-6769-1286

² ramljak.tomislav@gmail.com, 0009-0004-7759-932X

Uvod

Način dječje igre u modernom dobu uvelike se promijenio (Sadović i sur., 2024). Platforme metaverse pojavile su se kao nova kulturna arena za MZ i Alfa generacije (MZ = Millennials + Generation Z), omogućujući različite aktivnosti koje nalikuju stvarnom životu u virtualnom prostoru (Han, Heo & You, 2021:35). Roblox Corporation razvila je Roblox 2003. godine, a javnosti je predstavljen 2006. godine. Tradicionalne igre sve se češće zamjenjuju digitalnim oblicima zabave, pri čemu platforme poput Robloxa zauzimaju posebno mjesto. Dostupan je besplatno na svim glavnim platformama, a to su Windows, Linux, iOS, Android, PlayStation i Xbox. On korisnicima nudi mogućnost stvaranja i igranja 3D igara, kao i dijeljenja tih sadržaja putem interneta (Rastovac i Ilić, 2023:197). Takva dostupnost i pristupačnost doprinijela je njegovoj globalnoj popularnosti i širenju među djecom i mladima. Roblox ima milijune korisnika diljem svijeta (Alhasan & Alhasan, 2023) te omogućuje korisnicima stvaranje i oblikovanje vlastitih svjetova. Platforma uključuje zajednice, virtualne svjetove i sadržaje kreirane od strane korisnika te je najveća globalna multiplayer zajednica za online izradu sandbox igara (Rospigliosi., 2022:2). Osim same igre, Roblox funkcionira i kao društveni prostor u kojem korisnici surađuju, uče jedni od drugih i razvijaju kreativnost. Roblox se razvio u smjeru igre i suradničke komunikacije (Han, Heo i You, 2021:34). Istodobno, njen potencijal prepoznala je i jedna velika svjetska marka, Gucci, koji je u suradnji s Robloxom lansirao ekskluzivnu kolekciju digitalnih odjevnih predmeta i dodataka za avatare, čime je luksuzna moda ušla u svijet virtualnih igara (Ugrešić, 2024:26). Ovaj primjer pokazuje kako se u metaverseu brišu granice između igre, druženja i potrošnje, stvarajući nove načine digitalnog doživljaja.

Roblox

Digitalno ili informacijsko doba označava razdoblje koje je započelo razvojem suvremene tehnologije, omogućujući brz i slobodan protok informacija (Vlašimsky, 2025:1). Roblox je globalno popularna platforma koja nudi više od same igre odnosno ona korisnicima omogućuje stvaranje vlastitih likova, svjetova i igara uz pomoć 3D modela i programskog jezika Lua. Kroz taj proces korisnici, posebice učenici, razvijaju algoritamsko razmišljanje, prostornu maštu i kritičko mišljenje, čime se Roblox ističe kao edukativan alat, a ne samo sredstvo zabave (Бужинская & Таначева, 2024:2). Istraživanja (Meier i sur., 2020; Rospigliosi, 2022:2) pokazuju da djeca usmjerena u igranje igrice mogu razviti veći interes za učenje i poučavanje, a Roblox pritom pruža okruženje u kojem je moguće programirati različite svjetove. Platforme za igre, poput Robloxa, sve češće omogućuju korisnicima da sami kreiraju igre, no istodobno se kritiziraju jer među takvim sadržajem nerijetko postoje i štetne igre, primjerice s eksplisnim ili nasilnim temama (Zhang et al, 2024).

Skriveni rizici

Internet, iako nudi brojne prednosti, nosi i značajne rizike. Kada je riječ o djeci i mladima, potreban je poseban oprez jer među najveće opasnosti spadaju zlonamjerne osobe koje nastoje uspostaviti kontakt s najranjivijima (Nović, 2022:12). Elektroničko nasilje jedno je od najprepoznatljivijih i najstraženijih rizičnih ponašanja na internetu, no djeca i mladi izloženi su i drugim opasnostima. Među njima su dopisivanje i dijeljenje osobnih podataka s nepoznatim osobama, seksting, iznuđivanje, uznemiravanje, prijetnje i širenje laži. Posebno zabrinjava činjenica da takva ponašanja nerijetko vode i do susreta u stvarnom, odnosno offline svijetu s osobama koje su prethodno upoznali putem društvenih mreža (Raguž, Buljan Flander i Boričević Maršanić, 2021:228). Osim toga prema Ružiću (2019), igranje računalnih igara može izazvati negativne emocije poput tuge, frustracije i anksioznosti, budući da su igrači često suočeni s neuspjehom. Dodatnu prijetnju predstavlja online seksualno uznemiravanje koje obuhvaća svako neželjeno seksualno ponašanje na digitalnim platformama. U virtualnom prostoru ono se prepoznaje kao oblik seksualnog nasilja, te se istodobno svrstava u internetsko nasilje (Ramljak, 2023:26). U svom istraživanju autori ističu četiri glavne manifestacije ovakvog uznemiravanja: prisiljavanje, prijetnje i iskorištavanje, neželjenu seksualizaciju, seksualizirano maltretiranje, te distribuciju intimnih fotografija i videozapisa bez pristanka (Vejmelka i sur., 2022). Unatoč tim izazovima digitalni prostori i igre sve su privlačniji mlađim generacijama. U 3D okruženju korisnici se mogu sastati, graditi mreže i trgovati (Lee et al., 2022), pritom se druže ili igraju zajedno (Kim & Kim, 2021:3) te razmijene skoro 60 milijardi. poruka na dan (Hirsch, 2022), što pokazuje intenzitet komunikacije i interakcije u virtualnom prostoru. Upravo zbog ovakve razine povezanosti, potrebno je kontinuirano raditi na podizanju svijesti o sigurnosti i razvijanju digitalnih kompetencija.

Smjernice i zaštita djece

Porubanová (2019) ističe da su Minecraft i Roblox platforme podjednako privlačni djevojčicama i dječacima. Istraživanje pokazuje da djeca igre igraju samostalno ili u društvu druge djece, što upućuje na prisutnost određene razine društvene interakcije. Međutim, digitalna okruženja sa sobom donose i značajne rizike.

Nacionalno istraživanje deSHAME Hrvatska (Vejmelka i sur., 2023) provedeno 2021. godine, na uzorku od 2016 srednjoškolaca ispitalo je kako adolescenti reagiraju na online seksualno uznemiravanje s obzirom na vlastitu ulogu kao žrtva, počinitelj, dvostruka uloga (i žrtva i počinitelj) ili neuključeni. Rezultati pokazuju da dob nije razlikovni čimbenik počinjenja/doživljavanja, dok su rodne razlike izražene: dječaci su češće počinitelji, djevojke češće žrtve. Većina mladih bira samopomoćne strategije (blokiranje, izbjegavanje, brisanje sadržaja, suočavanje) i povjeravanje prijateljima; neuključeni bi najčešće tražili pomoć roditelja, nastavnika ili linija pomoći. Počinitelji

se rjeđe povjeravaju vršnjacima, a učenici s dvostrukom ulogom najrjeđe traže odra-
sle te često odražavaju uznemiravanje koje su doživjeli, što upućuje na ciklus odmaz-
de i zamagljene granice između žrtve i počinitelja. Nisu nađene značajne razlike među
skupinama u pasivnim odgovorima (npr. ignoriranje) niti u spremnosti na prijavu
platformama; prijava policiji najrjeđa je upravo kod skupine s dvostrukom ulogom
Ovo istraživanje naglašava potrebu za intervencijama prilagođenima ulozi učenika u
online seksualnom uznemiravanju. Za one koji su istodobno i žrtve i počinitelji pre-
poručuju se programi socio-emocionalnog učenja i restorativne pravde radi prekida
ciklusa odmazde. Uočene su i rodne razlike, pa se dječacima preporučuje edukacija o
digitalnom pristanku i granicama, dok je kod djevojaka važno jačati vještine samoza-
štite i poticati prijavljivanje. Istaknuta je važnost vršnjačke podrške, uloge roditelja i
nastavnika u stvaranju sigurnih i empatičnih kanala za razgovor. Također, platforme
društvenih mreža imaju odgovornost dosljedno provoditi pravila nulte tolerancije i
pružiti korisnicima jednostavne alate za prijavu (Vejmelka i sur., 2025:9).

U sličnom smjeru Tomac (2023) daje preporuke za prevenciju online seksualnog
uznemiravanja, pri čemu se naglašava važnost pravovremenog prepoznavanja rizič-
nih i štetnih ponašanja („žuta ponašanja“= rizični signali koje treba odmah prepoznati
kako bi se spriječio razvoj težih oblika („crvena ponašanja“= teški oblici nasilja koji
zahtijevaju hitnu i ozbiljnu reakciju). Autorica ističe potrebu primjene sekundarne i
tercijarne prevencije, uz aktivno uključivanje roditelja, škola i stručnjaka u sustavno
prepoznavanje i reagiranje na online rizike. Navodi i da je za prevenciju ključno da se
roditelje educira o digitalnim opasnostima i uključi ih u kontinuirano praćenje online
aktivnosti djece te da se škole trebaju obvezati na sustavnu provedbu preventivnih
programa i integraciju digitalne sigurnosti u kurikulum i da se osigura međusektor-
ska suradnja (škola, socijalne službe, stručnjaci za mentalno zdravlje) u cilju zaštite
djece i mladih (Tomac, 2023: 80–82).

U kontekstu Robloxa i sličnih digitalnih okruženja, istraživanja ističu potrebu za
sustavnim i sigurnim uključivanjem ovih alata u obrazovni proces. Sustavni pregled
Han, Liu i Gao (2023) preporučuje veća empirijska istraživanja, longitudinalno pra-
ćenje i kvalitativne studije radi boljeg razumijevanja prednosti i izazova Robloxa u
učenju.

Long (2019) u svojoj anketi među nastavnicima naglašava motivaciju, rješavanje
problema i STEM pristup kao ključne obrazovne strategije, dok kao izazove navodi
sigurnosne rizike, distrakcije i kupnje unutar igre.

Dodatno, Hernández i suradnici (2022.) ukazuju na smjernice za budućnost koje
uključuju bolju i kvalitetniju pripremu nastavnika i učenika prije korištenja Robloxa,
pažljiv odabir igara u skladu s nastavnim ciljevima, kombiniranje igre s drugim ob-
licima nastave te razvoj programa koji mogu dodatno istražiti potencijal Robloxa u
učenju jezika, programiranja i socijalno-emocionalnih vještina. Također se naglašava
potreba za razvojem sigurnosnih protokola i podizanje svijesti o rizicima poput ovi-
snosti, groominga i cyberbullyinga. Sve navedene spoznaje ukazuju na to da suvremeni
digitalni svijet zahtijeva dvosmjerni pristup, s jedne strane razvijanje obrazovnih

potencijala platformi poput Robloxa, a s druge strane sustavnu zaštitu djece kroz prevenciju, edukaciju i međusektorsku suradnju. Nadalje, Europska komisija donijela je novu strategiju kako bi djeca imala sigurno i poticajno digitalno okruženje. Strategija naglašava važnost pristupa digitalnim uređajima i razvoju digitalnih vještina, osobito za djecu u ranjivim situacijama. Poseban je cilj zaštita mladih od internetskog zlostavljanja i štetnih sadržaja te osiguravanje da internetske usluge budu dostupne, dobno primjerene i usklađene s interesima djece (Europska komisija, 2022).

Djeca, prema članku 38. Opće uredbe o zaštiti podataka (2016), trebaju posebnu zaštitu svojih osobnih podataka jer mogu biti manje svjesna rizika, posljedica, mjera zaštite te svojih prava u vezi s obradom podataka. Kako bi djeca bila pravilno zaštićena i usmjerena na odgovorno korištenje medija, važnu ulogu pritom imaju digitalna pismenost roditelja, zakonskih skrbnika i odgojitelja.

Prevencija

Djeca odrastaju u digitalnom okruženju u koje se vrlo brzo uklope. To okruženje donosi brojne mogućnosti, ali i rizike. Zbog toga je važno razvijati dječje vještine i sposobnosti kako bi mogli iskoristiti prednosti digitalnog svijeta, a istovremeno izbjeći njegove opasnosti (Bukvić i Omić, 2023:4).

Prevencija obuhvaća primjenu metoda, tehnika i postupaka kojima se stvaraju uvjeti u kojima neće doći do pojave, jačanja ili napredovanja rizičnih faktora. Cilj je njihovo uklanjanje, sprječavanje njihova djelovanja ili omogućavanje učinkovitog suočavanja s posljedicama. Time se postiže učinkovita provedba preventivnih aktivnosti (Kraljić Babić i Vejmelka, 2015:103).

Prema Šaljiću (2017), postoje tri oblika prevencije: pravna, situacijska i prevencija u zajednici. Pravna i pravosudna prevencija temelji se na zakonskim propisima kojima se određena ponašanja proglašavaju neprihvatljivima i podložnima sankcijama. Situacijska prevencija uključuje intervencije kojima se ograničavaju prilike za neprihvatljivo ponašanje djece i mladih, dok se prevencija u zajednici odnosi na promjene društvenih uvjeta života koji mogu utjecati na pojavu digitalnog nasilja. Istraživanja o nasilju među djecom pokazala su da su mnogi školski programi prevencije nasilja učinkoviti. Ipak, preporučuje se da prevencija započne već u vrtićkoj dobi. Na taj način djeci se olakšava kasnija prilagodba na školski život i druge socijalne sredine (Kraljić Babić i Vejmelka, 2015:104)

Rasprava

Analiza literature i istraživanja o platformi Roblox pokazuje dvoznačan odnos između njezina obrazovnog potencijala i rizika kojima su djeca izložena. S jedne strane, Roblox omogućuje razvoj kreativnosti, algoritamskog mišljenja i suradničkih vještina te se prepoznaje kao vrijedan alat u obrazovnom procesu (Бужинская & Таначева,

2024:2; Meier et al., 2020; Rospigliosi, 2022:2). Integracija digitalnih igara u nastavu, posebice u području STEM-a i razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija, potvrđuje važnost korištenja novih tehnologija u pedagoškoj praksi (Long, 2019; Hernández i sur., 2022). S druge strane, brojna istraživanja naglašavaju ozbiljne izazove vezane uz sigurnost djece na internetu, uključujući online seksualno uznemiravanje, elektroničko nasilje, grooming i izloženost neprimjerenom sadržaju (Ramljak, 2023:26; Vejmelka i sur., 2022; Zhang i sur., 2024). Ova kontrastna slika ukazuje na potrebu stalnog balansiranja između poticanja obrazovnih potencijala digitalnih platformi i osiguravanja sigurnosti djece.

Europska komisija (2022) kroz novu Strategiju za bolji internet za djecu naglašava važnost stvaranja digitalnog okruženja koje je sigurno, dostupno i usklađeno s interesima djece. Nadalje, Opća uredba o zaštiti podataka (2016, čl. 38) posebno ističe obvezu zaštite djece u pogledu osobnih podataka jer su često manje svjesna rizika, posljedica i mjera zaštite.

Daljnja rasprava upućuje i na ključnu ulogu roditelja, nastavnika i odgojitelja u razvoju digitalne pismenosti. Istraživanje deSHAME Hrvatska (Vejmelka i sur., 2023) provedeno na uzorku od 2016 srednjoškolaca pokazalo je da mladi najčešće biraju „samopomoćne“ strategije kada se suoče s online nasiljem, dok se rijetko obraćaju odraslima. Ovakvi nalazi upućuju na potrebu jačanja povjerenja te stvaranja sigurnih i empatičnih kanala komunikacije u obitelji i školi.

Uočene su i rodne razlike gdje dječaci češće preuzimaju ulogu počinitelja, a djevojčice ulogu žrtve, što zahtijeva ciljana preventivna rješenja. Dok se dječacima preporučuje edukacija o digitalnom pristanku i granicama, kod djevojčica je nužno jačati vještine samozaštite i poticati prijavljivanje nasilja (Vejmelka i sur., 2023; Tomac, 2023, :80–82).

Pregled literature također pokazuje da su potrebna daljnja empirijska istraživanja, posebice longitudinalna i kvalitativna, kako bi se razumjelo dugoročno djelovanje platformi poput Robloxa na dječji razvoj i obrazovanje (Han, Liu & Gao, 2023). Istraživanje Longa (2019) ističe motivaciju, rješavanje problema i STEM pristup kao ključne obrazovne strategije, ali i sigurnosne rizike, distrakcije i opasnosti povezanih s kupnjama unutar igre. Hernández i sur. (2022) naglašavaju važnost kvalitetne pripreme nastavnika i učenika, pažljivog odabira igara u skladu s nastavnim ciljevima te razvoja programa za učenje jezika, programiranja i socio-emocionalnih vještina.

Sve navedeno potvrđuje da Roblox i slične platforme predstavljaju ogledalo suvremenog digitalnog djetinjstva to jest prostor u kojem se susreću kreativnost, igra i obrazovanje, ali i ozbiljni rizici. Stoga je nužno razvijati integrirani pristup koji uključuje roditelje, škole, stručnjake i zakonodavce kako bi se osiguralo da digitalne igre budu alat učenja i razvoja, a ne izvor opasnosti.

Zaključak

Platforme poput Robloxa odražavaju kontrast suvremenog digitalnog djetinjstva, s jedne strane nude prostor za igru, kreativnost i razvoj suradničkih vještina, dok s druge otvaraju vrata rizicima poput online seksualnog uznemiravanja, kibernetičkog nasilja i izloženosti neprimjerenom sadržaju. Pregled istraživanja pokazuje da je nužno stalno balansirati između poticanja obrazovnih potencijala ovakvih digitalnih alata i osiguravanja sigurnosti djece. Posebno se ističe važnost uključenosti roditelja, nastavnika i institucija kroz edukaciju, preventivske programe i pravovremeno prepoznavanje rizičnih ponašanja. Smjernice za budućnost ukazuju na potrebu integriranja digitalne sigurnosti u obrazovne kurikulume, izgradnje sigurnosnih protokola te međusektorske suradnje stručnjaka. Time se djeci i mladima omogućuje da u digitalnom prostoru istovremeno budu kreativni i zaštićeni, a Roblox i slične platforme da postanu alat učenja i razvoja, a ne izvor opasnosti. Smjernice i preporuke za buduće djelovanje usmjerene su na jačanje sigurnosti djece u digitalnom okruženju uz istodobno poticanje obrazovnih potencijala platformi poput Robloxa. Potrebno je sustavno uključiti digitalnu sigurnost u odgojno-obrazovne kurikulume te razviti sigurnosne protokole i jasna pravila zaštite djece. Ključnu ulogu imaju roditelji i nastavnici, koje je važno kontinuirano educirati o digitalnim rizicima i strategijama zaštite, dok međusektorska suradnja škola, socijalnih službi, stručnjaka za mentalno zdravlje i IT sektora osigurava cjelovit pristup. Preporučuje se poticanje vršnjačke podrške i stvaranje sigurnih kanala za povjeravanje, kao i primjena programa socio-emocionalnog učenja i restorativne pravde za djecu koja su istodobno žrtve i počinitelji. Poseban naglasak treba staviti na pravovremeno prepoznavanje i reagiranje na rizična ponašanja te osiguravanje alata unutar digitalnih platformi koji omogućuju jednostavno prijavljivanje nasilja i neprimjerenog sadržaja. Time se otvara prostor za odgovorno i kreativno korištenje digitalnih alata u obrazovne svrhe, uz zaštitu djece i mladih.

Literatura

- Alhasan, K., & Alhasan, K. (2023). Roblox in higher education: opportunities, challenges, and future directions for multimedia learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(19), 32-46.
- Bukvić, E. D., & Omić, A. (2023). Iskustva roditelja u prevenciji digitalnog nasilja. Europska komisija (EK), pristupljeno 1. listopada 2025. na:https://commission.europa.eu/publications/european-commission-digital-strategy_en
- Han, J., Heo, J., & You, E. (2021, October). Analysis of metaverse platform as a new play culture: Focusing on roblox and zepeto. In *International conference on human-centered artificial intelligence* (pp. 1-10).
- Han, J., Liu, G., & Gao, Y. (2023). Learners in the Metaverse: A systematic review on the use of roblox in learning. *Education Sciences*, 13(3), 296.
- Hernández, L., Hernández, V., Neyra, F., & Carrillo, J. (2022). The use of Massive Online Games in game-based learning activities. *Revista Innova Educación*, 4(3), 7-30.
- Hirsch, P. B. (2022). Adventures in the metaverse. *Journal of Business Strategy*, 43(5), 332-336.
- Kim, S., & Kim, D. J. (2021). Structural relationship of key factors for student satisfaction and achievement in asynchronous online learning. *Sustainability*, 13(12), 6734.
- Kraljic Babić, K. i Vejmelka, L. (2015). Specifičnosti nasilja među djecom, prevencije i tretmana nasilnog ponašanja u predškolskoj dobi. *Socijalne teme*, 1 (2), 91-114. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177308>
- Lee, J., Lee, T. S., Lee, S., Jang, J., Yoo, S., Choi, Y., & Park, Y. R. (2022). Development and application of a metaverse-based social skills training program for children with autism spectrum disorder to improve social interaction: protocol for a randomized controlled trial. *JMIR research protocols*, 11(6), e35960.
- Long, R. U. (2019). *Roblox and effect on education*. Springfield (MO): Drury University.
- Meier, A., & Schäfer, S. (2018). The positive side of social comparison on social network sites: How envy can drive inspiration on Instagram. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(7), 411-417.
- Porubanová, M. (2019). Playing digital games by middle years children (6-10 years of age) and its potential. *Megatrendy a médiá*, 6(1), 420-434.
- Raguž, A., Buljan Flander, G. i Boričević Maršanić, V. (2021). Uporaba modernih tehnologija kao rizik za seksualno zlostavljanje i iskorištavanje djece i adolescenata putem interneta. *Kriminologija & socijalna integracija*, 29 (2), 226-247. <https://doi.org/10.31299/ksi.29.2.2>
- Ramljak, T. (2023). Seksualno zlostavljanje i iskorištavanje djece u digitalnom okruženju: implikacije za psihosocijalnu praksu. Završni rad. Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.

- Ramljak, T., Vejmelka, L., & Matković, R. (2025). Adolescent Roles and Reactions to Online Sexual Harassment: Insights from a Croatian deSHAME Study. *Psychology international*, 7(1), 26.
- Rastovac, D., & Ilić, B. (2023). Vizuelno programiranje za decu petog razreda osnovne škole-ROBLOX STUDIO. *Zbornik radova*, 39, 30-31.
- Rospigliosi, P. A. (2022). Metaverse or Simulacra? Roblox, Minecraft, Meta and the turn to virtual reality for education, socialisation and work. *Interactive learning environments*, 30(1), 1-3.
- Ružić, V. (2019). Računalne igre. U Velki, T., Krešimir, Š. (ur.), *Izazovi digitalnog svijeta* (str. 123-147). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Sadović, F. P., Demirović, E., Dedeić, A. T., & Karaahmetović, H. (2024). Kvalitet i edukativna vrednost popularnih digitalnih igara u mlađem školskom uzrastu.
- Šaljić, Z. (2017). *Prevenција antisocijalnog ponašanja učenika. Šta i kako raditi u školi?* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Tomac, L. (2024). Seksualna edukacija u obitelji kao mehanizam prevencije štetnih i rizičnih seksualnih ponašanja djece i mladih. *Metodički obzori*, 19 (2(37)), 73-89. <https://doi.org/10.32728/mo.19.2.2024.04>
- Ugrešić, N. (2024). *Metaverse prostor i virtualne tehnologije kod interakcije čovjeka i računala* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Fakultet strojarstva i brodogradnje. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:235:649384>
- Uredba (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i Vijeća od 27. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka te o stavljanju izvan snage Direktive 95/46/EZ, dostupno 1. listopada 2025. na: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:32016R0679>
- Vejmelka, L., Matković, R., Rajter, M., & Ramljak, T. (2023, May). DeShame Croatia: Student Reactions and Consequences of Online Sexual Harassment in High Schools. In 2023 46th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO) (pp. 1501-1507). IEEE.
- Vejmelka, L., Matković, R., Škorić, J., Ramljak, T. i Jurinić, J. (23.–27. svibnja 2022.). *Sudjelovanje djece u pripremi istraživanja: Iskustvo deSHAME Hrvatska i deSHAME Srbija* [Izlaganje na konferenciji, Izlaganje na konferenciji] . 2022. 45. jubilarna Međunarodna konvencija o informacijskoj, komunikacijskoj i elektro-ničkoj tehnologiji (MIPRO) (str. 1270–1277), Opatija, Hrvatska
- Vlašimsky, A. (2025). *Djetinjstvo u digitalno doba : Djetinjstvo u digitalno doba* (Undergraduate thesis). Pula: University of Pula. Retrieved from <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:167413>
- Zhang, Z., Moradzadeh, S., Gui, X., & Kou, Y. (2024). Harmful design in user-generated games and its ethical and governance challenges: An investigation of design co-ideation of game creators on roblox. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 8(CHI PLAY), 1-31.

Buzhinskaya, N. V., & Tanacheva, Ye. G. (2024). PROGRAMMIROVANIYE V SREDE ROBLOX STUDIO. *Nauka i perspektivy*, (1), 2.

Abstract

Platforms like Roblox encourage children's creativity through play but simultaneously expose them to inappropriate and violent content. This review paper analyzes the challenges and opportunities of digital play in the context of child safety, with a focus on online sexual harassment and protection mechanisms. The aim is to present existing research and practices that balance creativity and play with the need for supervision, especially for younger children. The paper explores the role of parents, digital tools, legislative frameworks, and platform policies in creating a safer digital environment. Special attention is given to gaps in prevention and education, and the need for an integrated approach to online child protection. The paper offers guidelines for further action by institutions and stakeholders in education, social care, and technology.

Keywords: game, creativity, online sexual harassment, Roblox

Évkönyv, 2025, 20(1), 41–56
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Učiteljski fakultet na mađarskom
nastavnom jeziku u Subotici
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2025.4
ETO/УДК/UDC: 376.1-056.26/36-057.874
Originalni naučni rad
Primljeno: 25. 06. 2025.
Prihvaćeno za štampu: 23. 11. 2025.



Jasna Kudek Mirošević¹
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet,
Zagreb, Republika Hrvatska

Uloga suvremene obrazovne infrastrukture u stvaranju individualiziranog i inkluzivnog kurikularnog okruženja

The Role of Modern Educational Infrastructure in Creating an Individualized and Inclusive Curriculum Environment

A kortárs oktatási infrastruktúra szerepe az individualizált és inkluzív kurikuláris környezet kialakításában

Sažetak

Suvremeni kurikularni pristup više nije usmjeren isključivo na sadržaj koji se poučava, već na cjelokupno iskustvo učenja. Ključna komponenta tog pristupa je obrazovna infrastruktura, kao integrirani dio sustava koji omogućuje kvalitetno inkluzivno obrazovanje. U kurikularnim sustavima usmjerenima na učenika, infrastruktura mora podupirati fleksibilne oblike rada, digitalnu povezanost, različite stilove učenja i mogućnosti za suradničko, samostalno i istraživačko učenje. Kreativnost ima ključnu ulogu u osmišljavanju obrazovne infrastrukture koja nije samo funkcionalna, već i inspirativna. Inovativni i maštovito dizajnirani prostori za učenje potiču znatizelju, motivaciju i angažman učenika, čime samo okruženje postaje poticaj za dublje učenje. Cilj rada je istražiti važnost obrazovne infrastrukture u provedbi kurikularnog pristupa te prikazati njezin utjecaj na individualizirano i inkluzivno poučavanje u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Sukladno nekim istraživanjima, može se zaključiti

¹ jasna.kudek@ufzg.hr, 0000-0001-7582-0087

da se u hrvatskim školama fleksibilni prostori i moderne strategije primjenjuju nedovoljno sustavno. Stoga je važno osnažiti profesionalne kompetencije učitelja i stručnih suradnika, ne samo u didaktičkom i metodičkom smislu, već i u razumijevanju uloge prostora, opreme i resursa u ostvarivanju ciljeva i ishoda učenja.

Gljučne riječi: diferencirano poučavanje, inkluzivno obrazovanje, kurikularni pristup, obrazovna infrastruktura, kompetencije učitelja

Uvod

U različitim područjima našega života, 21. stoljeće obilježavaju novi i uzbudljivi izazovi s kojima dolaze kako prilike, tako i prijetnje što pretpostavlja da iskoristimo prilike i da se učinkovito nosimo s novim izazovima. Život je u ovom stoljeću karakteriziralo i obilježiti će ga nekoliko vrlo značajnih trendova, od porasta globalizacije do sve veće dostupnosti i mogućnosti uvođenja novih tehnologija što je promijenilo naše živote na značajan i nepovratan način. Za nacionalni identitet svake zemlje to znači veće mogućnosti međupovezanosti i međuovisnosti među narodima što posljedično može imati dubok učinak politički, ekonomski i društveni (UNESCO, 2017). Uz to, UNESCO-v dokument *Training Tools for Curriculum Development* (2017) naglašava da takav naš povećani kapacitet pristupa, pohranjivanja podataka i informacija te naši načini komuniciranja na svim razinama pružaju mnoštvo načina na koje možemo učinkovitije poslovati, učinkovitije upravljati odgovornostima te bolje upoznati i razumjeti jedni druge kao pojedince. Posljedično takvih globalnih promjena, javljaju se i potrebe za promjenama u sustavu odgoja i obrazovanja. To uključuje brigu kod djece i mladih za razvoj kompetencija u cilju veće produktivnosti i razvoja radne snage, razvoja za lokalno i globalno građanstvo, tehnološku sposobnost, društvenu stabilnost i kulturnu raznolikost. Ono što i kako sada poučavamo naše mlade, ključno će pridonijeti ostvarenju ili neostvarenju ove vizije i uspješnom suočavanju s izazovima 21. stoljeća.

Osiguravanje pravednosti i kvalitete u odgoju i obrazovanju postalo je globalni prioritet. U okviru Ciljeva održivog razvoja (*Sustainable Development Goals SDGs*), Ujedinjeni narodi pozivaju države da „osiguraju uključivo i pravedno kvalitetno obrazovanje te promiču mogućnosti cjeloživotnog učenja za sve“. Jedan od ključnih pokazatelja ovoga cilja jest razvoj i unapređenje uključivih obrazovnih ustanova, kako bi se zajamčila djelotvorna i svima dostupna okružja za učenje (Ujedinjeni narodi, 2015). U kontekstu toga dolazi do izražaja stvaranje i kreiranje nove dimenzije obrazovne infrastrukture.

Obrazovna infrastruktura (primjerice, dovoljno prostora po djetetu sukladno obrazovnom pedagoškom standardu; učiteljski² kabineti; odvojeni sanitarni čvorovi

² U kontekstu ovoga rada, pojam *učitelj* koristi se kao krovni termin koji obuhvaća i nastavnike zaposlene u srednjoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja.

za dječake i djevojčice te za osoblje; internetska povezanost i dr.) jedan je od temeljnih preduvjeta osiguravanja pristupa kvalitetnom obrazovanju. Uključuje sigurne i prikladne prostore za učenje, što je jasno istaknuto i u globalnim dokumentima poput *Ciljeva održivog razvoja* (Ujedinjeni narodi, 2015), što čini jedan od najosnovnijih elemenata neophodnih za osiguravanje pristupa obrazovanju. Školske učionice najčešće su mjesto na kojem se odvija strukturirano učenje s grupama djece, budući da trebaju biti dizajnirane za sigurnost i udobnost. Kvalitetno dizajnirani prostori ne samo da omogućuju fizički pristup obrazovanju, nego i stvaraju okružja u kojem se učenje odvija na učinkovit i poticajan način (Svjetska banka (*World Bank*), 2016). Ipak, u kontekstu kriza i nedostatka resursa, obrazovanje se često provodi u privremenim prostorima poput šatora, zajedničkih skloništa, vjerskih objekata ili čak na otvorenome. Međunarodni standardi naglašavaju kako i takvi prostori moraju ispunjavati osnovne uvjete sigurnosti, zaštite i uključenosti (INEE, 2024). UNICEF (2009) u svom *Priručniku za škole prilagođene djeci* ističe kako zajednice i obitelji očekuju da formalno obrazovanje bude organizirano u učionicama koje su namjenski dizajnirane za sigurnost i udobnost učenika. Sigurnost i otpornost škola dodatno se naglašava u suvremenim okvirima poput *Comprehensive School Safety Framework 2022–2030* (UNESCO, 2022) te UNICEF-ovim smjernicama za izgradnju škola otpornijih na klimatske promjene i katastrofe (UNICEF, 2017). Time se potvrđuje da obrazovna infrastruktura nije samo fizički prostor, već i ključna komponenta koja omogućuje provedbu kurikula i jamči kontinuitet učenja u svim okolnostima.

Kurikularni pristup neizostavni je element cjelokupne obrazovne infrastrukture. Kvalitetni kurikuli moraju biti prilagodljivi kontekstu, inkluzivni i usklađeni s odgojno-obrazovnim potrebama učenika. OECD (2013) naglašava da se pedagoški pristupi i fizičko okružje za učenje moraju međusobno podupirati, budući da prostori za učenje trebaju biti oblikovani tako da omogućuju različite nastavne metode, mogućnost njihove prilagodbe, suradničko učenje i individualizirani pristup. Dostupnost i pristupačnost odgojno-obrazovnih ustanova mora biti univerzalna. Smjernice UNICEF-a (2017) naglašavaju važnost univerzalnog dizajna za učenje i poučavanje (*Universal Design for Learning - UDL*) kako bi se osiguralo da škole odgovaraju potrebama sve djece, uključujući djecu s teškoćama u razvoju. Riječ je o modelu koji omogućuje svim učenicima ravnopravan pristup nastavnim sadržajima kroz fleksibilne metode poučavanja, materijale i procjene. Također, UNICEF-ov dokument *The Investment Case for Education and Equity* (2015) ne sadrži izravne smjernice o univerzalnom dizajnu za učenje i poučavanje, već se odnosi na ekonomske i društvene razloge ulaganja u obrazovanje i pravednost, čime se spajaju dva ključna aspekta – infrastruktura i kurikulum – u jedinstven okvir koji omogućuje inkluzivno i kvalitetno obrazovanje. Suvremeni kurikularni pristup više nije usmjeren isključivo na sadržaj poučavanja, već na cjelokupno iskustvo učenja; fizičko, socijalno i pedagoško okružje koje ga oblikuje. Ključna sastavnica tog pristupa je obrazovna infrastruktura, koja se ne promatra samo kao zgrada i oprema, već kao integrirani dio sustava koji omogućuje kvalitetno, diferencirano i inkluzivno obrazovanje (Svjetska banka (*World Bank*), 2016; UNESCO, 2022).

U kurikulima usmjerenima na učenika, infrastruktura mora podupirati fleksibilne oblike rada, digitalnu povezanost, različite stilove učenja te mogućnosti za suradničko, samostalno i istraživačko učenje. Dizajn učionica i škola ima izravan utjecaj na ishode učenja kroz fizičke uvjete poput prirodnog svjetla, akustike i kvalitete zraka, ali i kroz psihološke i pedagoške čimbenike, primjerice sigurnu i poticajnu atmosferu ili mogućnosti diferenciranoga i individualiziranoga učenja (Bondie, Dahnke i Zusho, 2019; Priestley, 2019a; OECD, 2013). Iako obrazovne politike sve više prepoznaju važnost kvalitetnog okružja za učenje, ulaganja u infrastrukturu često se i dalje donose ad hoc, bez strateškog planiranja, dugoročne vizije i povezanosti s pedagoškim ciljevima (UNESCO, n.d.; UNICEF, 2017).

Individualizirano učenje zahtijeva sustavno promišljanje o četiri elementa: sadržaju učenja, metodama poučavanja, vrednovanju te fizičkom okružju za učenje. Ono postaje učinkovito tek kada učitelji prepoznaju individualne potrebe, interese i razinu spremnosti učenika te u skladu s tim planiraju diferencirane strategije poučavanja (Tomlinson, 2000; 2001). U praksi je to posebno izazovno u velikim razrednim odjelima, gdje učitelji svakodnevno rade s brojnim učenicima i teško uspijevaju pružiti dosljednu individualiziranu podršku (UNICEF, 2015). U tom kontekstu važnu ulogu imaju edukacijski rehabilitatori, koji doprinose oblikovanju inkluzivnih praksi. Razvoj njihove struke u povijesti hrvatskog obrazovanja pokazuje da profesionalni profil može odgovoriti na potrebe suvremene škole (INEE, 2024). Ipak, učitelji ostaju ključni nositelji promjena. Njihova profesionalna autonomija i uvjerenja trebaju biti podržani sustavima stručne podrške, kontinuiranim stručnim usavršavanjem te uključivanjem u oblikovanje kurikula i obrazovnih prostora (Ujedinjeni narodi, 2015; UNICEF, 2009). Samovrednovanje u tom je smislu važan alat za praćenje i unapređenje kvalitete poučavanja i učenja.

Zaključno, obrazovna infrastruktura mora postati sastavni dio pedagoškog planiranja, ne samo kao fizički prostor, već i kao sredstvo postizanja individualizacije, odgojno-obrazovne inkluzije i cjelovitog razvoja potencijala svakog učenika. Bez sustavnog ulaganja u prostorne, kadrovske i profesionalne kapacitete, kurikularna reforma ostaje ograničena u svojoj transformacijskoj snazi (Svjetska banka (*World Bank*), 2016; UNESCO, 2022).

Obrazovna infrastruktura kao temelj kreativnog, individualiziranog i inkluzivnog kurikularnog okružja

Obrazovna infrastruktura nije samo fizički prostor; ona je dinamični okvir koji omogućuje kreativnost, inkluziju, diferencijaciju i individualizaciju učenja. U suvremenim kurikularnim pristupima, kvalitetno planirano okružje i prostor su prepoznati kao važni elementi u odgojno-obrazovnom procesu, a ne samo kao pasivna pozadina. Primjerice, kreativni prostori omogućuju učenicima da istražuju, stvaraju i surađuju, čime se potiče razvoj kritičkog mišljenja i inovativnosti te suradničkog rada gdje se razvija vršnjačka podrška. Takvi prostori uključuju fleksibilne učionice, laboratorije, vanjske učionice i digitalne platforme koje omogućuju različite oblike

izražavanja i učenja (Sánchez Milara i Cortés Orduña, 2024; Zha, Wang i Li, 2024).

Kreativnost u obrazovanju nije samo rezultat umjetničkih aktivnosti, već i način razmišljanja koji se potiče kroz interaktivne, projektne i istraživačke metode učenja. Učionice opremljene suvremenim tehnologijama, poput proširene stvarnosti, virtualne stvarnosti i umjetničkih alata, omogućuju učenicima da prema svojim sposobnostima, mogućnostima i interesima istražuju kompleksne ideje na inovativne načine, potičući njihovu kreativnost i angažman (Lü, 2025).

Za inkluzivno obrazovanje, važno je da infrastruktura bude pristupačna svim učenicima, uključujući one s teškoćama u razvoju. To uključuje dizajn prostora koji omogućuje lako kretanje, pristup informacijama i sudjelovanje u svim aktivnostima. Također, važno je osigurati da tehnologija, alati i digitalni obrazovni sadržaji budu dostupni svim učenicima, bez obzira na njihove socio-ekonomske uvjete (Khalaila, Al-Omari i Al-Khoury 2025).

U konačnici, planiranje kurikularnog pristupa u okviru obrazovne infrastrukture treba biti fleksibilno i prilagodljivo, omogućujući učiteljima i učenicima da oblikuju prostor prema svojim odgojno-obrazovnim potrebama i interesima. Takav pristup ne samo da poboljšava kvalitetu učenja, već i doprinosi razvoju kreativnih, kritičkih i angažiranih građana (Banks, 1993). Prema Kerr i suradnicima (2017), kurikularni pristup koristi deset osnovnih elemenata (Tabela 1).

Tabela 1: Deset ključnih elemenata kurikularnog modela za učenje (prilagođeno prema Kerr i sur., 2017)

Ključni element	Kratki opis
1. Izravno povezano sa školskim kurikulumom	Odgojno-obrazovni ciljevi vezani su uz školske obrazovne prioritete poput generičkih kompetencija, povijesti, misije i kulture.
2. Odgojno-obrazovni ciljevi i ishodi proizlaze iz jasno definiranog odgojno-obrazovnog prioriteta	Primarni odgojno-obrazovni ciljevi škole usklađeni su, međusobno povezani i jasno artikulirani.
3. Temeljeno na istraživanju i teoriji razvoja	Odgojno-obrazovni sadržaji i strategije utemeljeni su na teorijama razvoja te inkluzivnim i pedagoškim spoznajama.
4. Ishodi učenja svakog razreda usmjeravaju razvoj obrazovnih strategija	Obrazovne strategije planiraju se na temelju onoga što najbolje podupire postizanje definiranih razrednih ciljeva i ishoda učenja.

5. Tradicionalne strategije učenja i poučavanja mogu biti jedna od strategija — ali ne i jedina	Strategije poput razgovora, zajedničkih i organizacijskih sastanaka, volonterskih inicijativa, angažmana na društvenim mrežama i aktivnosti strukturirane su tako da pomažu svakom učeniku u postizanju ishoda učenja.
6. Uloga učenika u provedbi odgojno-obrazovnog procesa	Učenici, kao i primjerice pomoćnici u nastavi, ne planiraju samostalno adekvatne strategije poučavanja.
7. Struktura	Odgojno-obrazovni sadržaji, aktivnosti i strategije nadovezuju se jedni na druge, kako bi činili koherentan plan u školskoj godini i tijekom cijelog školovanja.
8. Ostali dionici dio su ovoga kurikularnog modela	Roditelji/skrbnici, pomoćnici u nastavi, stručnjaci izvan škole te lokalna zajednica, surađuju na razvoju obrazovnih strategija (primjerice, za provođenje aktivnosti izvan škole) koje nadopunjuju učeničko iskustvo i unapređuju misiju škole.
9. Plan razvoja kurikula se razvija kroz proces recenziranja	Kurikuli prolaze redoviti proces recenzije (interni i/ili eksterni) kako bi se dobile povratne informacije od ključnih dionika i stručnjaka za odgoj i obrazovanje.
10. Ciklus vrednovanja školskog kurikula, učenja učenika i poučavanja učitelja (unutarnje, vanjsko i hibridno)	Vrednovanje se usmjerava na postignuća učenika i učinkovitost učiteljskih strategija u ciklusu kontinuiranog poboljšanja i kvalitete.

U Nacionalnom planu razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine Republike Hrvatske (2023: 6), naglašeno je da „Godine 2027. sustav odgoja i obrazovanja bit će uključiv, kvalitetan i pravičan, koji aktivno potiče cjelovit razvoj svih osoba koje uče i osposobljava ih za svijet rada, nastavak obrazovanja, život u suvremenim uvjetima i aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu.” To znači da ovaj dokument, kao nacionalna vizija mjera za realizaciju ključnih ciljeva u sustavu odgoja i obrazovanja, smatra da moramo obrazovati mlade generacije koje ne samo da imaju znanje, već koje cijene učenje i imaju kompetencije da to znanje koriste kreativno i produktivno. Moraju razumjeti naše društvo i njegovu kulturu te se ponašati inkluzivno i etički u ponekad zbunjujućem i zahtjevnom svijetu. U tom kontekstu, potrebno je razvijati viziju kurikula koja pruža smjernice i inspiraciju svim korisnicima kurikula i svim dionicima u sustavu odgoja i obrazovanja, kroz procjenu, praćenje i evaluaciju svakog postojećeg kurikula o novim kompetencijama za produktivnu i kreativnu primjenu

znanja. Trebao bi se temeljiti na svjetskim i domaćim istraživanjima (primjerice, o relevantnim vladinim prioritetima i politikama, o tome kako druge zemlje i sustavi izražavaju svoju viziju kurikula, rezultatima koji pokazuju razinu uspješnosti) i, što je najvažnije, biti predmet širokih rasprava. Svim dionicima u sustavu odgoja i obrazovanja treba dati priliku doprinijeti i komentirati viziju kurikula.

Time se postavlja pitanje: U ovom složenom i ponekad kontradiktornom nizu okolnosti, koja je vizija našega kurikula? Što bismo trebali nastojati postići u razvoju i provedbi, kako školskih, tako i predmetnih kurikula? Kako kurikulum može doprinijeti ostvarenju Naše nacionalne vizije do kraja ovoga desetljeća? Koja je vizija kurikula koja bi trebala objediniti i voditi sva naša nastojanja? UNESCO (2017) pod vizijom kvalitetnog kurikula u sustavu odgoja i obrazovanja smatra da svaki kvalitetno planirani kurikulum treba od učenika zahtijevati da se aktivno uključe u proces učenja i da ih je potrebno strategijama poučavanja poticati da učenje vide kao cjeloživotni pothvat i koji imaju kompetencije za produktivnu i kreativnu primjenu tog znanja, kako bi se mogao razviti puni potencijal svakog učenika. Također, naglašava se da treba biti uključiv, tj. inkluzivan, suvremen, fleksibilan i osjetljiv na promjenjive okolnosti. Vizija kurikula stoga treba biti aspirativna i inspirativna, biti izražena na jasan i jezgrovit način kako bi se uključili roditelji/skrbnici i opća javnost, kao i svi korisnici nacionalnih kurikula.

Svrha i cilj rada

Jasan trend u suvremenom kurikulumu je spoznaja da je učenje unutar parametara tradicionalnih predmetnih područja neadekvatno u 21. stoljeću. Posljednjih desetljeća pojavila su se područja učenja koja se ne uklapaju u postojeće strukture predmeta. Ta područja, primjerice, uključuju upotrebu, uloge i utjecaj tehnologije, budući da je integracija digitalnih tehnologija ključna u suvremenom kurikulumu (Meda, 2019; Zou i sur., 2025), pitanja vezana uz okoliš i održivost (Moreira i sur., 2024; Pedretti i Forbes, 2000), interdisciplinarnost i promjenu paradigme u cilju prelaska preko granica tradicionalnih predmeta čime se omogućava relevantniji i holistički pristup učenju (Teschers, Neuhaus i Vogt, 2024), ulogu masovnih medija, razumijevanje i poštivanje ljudskih prava te područja vezana uz globalnu i kulturnu pismenost. Suvremeni kurikularni pristupi ističu važnost razvoja globalnih i kulturnih kompetencija, razumijevanja uloge medija te poštivanja ljudskih prava, u skladu s načelima iznesenima u OECD-ovu *Learning Compass 2030* (OECD, 2018). Pojedinačan je izbor svake zemlje koliko će važnost pripisivati svakome od ovih (i drugih) područja. Stoga, svaka država treba uspostaviti proces čime bi se odredilo kojim bi se od ovih područja trebalo baviti u školskom kurikulumu (Teschers, Neuhaus i Vogt, 2024).

Određeni model planiranja kurikula može imati velik utjecaj na individualizaciju kurikula za učenike s teškoćama. Primjerice, okvir koji naglašava sadržaj koji treba naučiti mogao bi potaknuti pristupe poučavanju usmjerene na učitelje, dok model zasnovan na procesima i vještinama može potaknuti aktivnosti usmjerene na učenika, na njegove optimalne sposobnosti i mogućnosti. To također, postavlja daljnja pitanja o planiranju i organizaciji individualiziranog kurikula.

Prema Priestleyju (2019a), koji se kritički osvrće na tradicionalne modele odgoja i obrazovanja, postavlja se pitanje treba li kurikulum organizirati prema ishodima, sadržajima ili strategijama podrške. U tom kontekstu, autor se poziva na satiričnu alegoriju Peddiwella (1939), koja ilustrira problem zastarjelosti školskih programa. Naime, još 1939. godine Peddiwell (pseudonim autora Harolda Rugg-a) opisuje u svome djelu *The Saber-Tooth Curriculum* satiričnim prikazom zastarjelih kurikula i otpora promjenama u obrazovanju koji tada ne postavlja suvremena kurikularna pitanja izravno, već se koristi parabolom kako bi ilustrirao problem 'nepromjenjivog programa'. Koristeći tu metaforu „zastarjelog kurikula“, Priestly (2019a) postavlja pitanja o položaju ishoda, sadržaja, strategija podrške i relevantnosti znanja za život. Pitanja se odnose na činjenicu treba li kurikulum strukturirati prema ishodima, ili sadržajima/temama, ili prema pristupima i strategijama podrške. Sukladno tome, treba li se školsko znanje učenika s teškoćama više usredotočiti na učenje 'što' ili učenje 'kako'? Što je s relevantnošću znanja i vještina za stvarni život? Ili se školski program rijetko mijenja i zastarijeva kako se društvo razvija? (Peddiwell, 1939 prema Priestley, 2019a).

Odnos između ovih elemenata je složen i nadasve izazovan. Primjerice, velika empirijska studija iz Velike Britanije pokazala je da elementi okoliša i dizajna školske infrastrukture zajedno objašnjavaju 16% varijacija u akademskom napretku učenika osnovnih škola. Ovo istraživanje pokazuje da kombinacija dizajnerskih elemenata učionice (svjetlo, temperatura/kvaliteta zraka, boje i složenost prostora, fleksibilnost, osjećaj vlasništva i pripadnosti učenika i sl.) objašnjava značajan dio varijacija u učenju, odnosno da dizajn obrazovne infrastrukture utječe na učenje kroz tri međusobno povezana čimbenika: prirodnost (*naturalness*) (npr. svjetlost, kvaliteta zraka), stimulacija (*stimulation*) (npr. složenost, boja) i individualizacija (*individualisation*) (npr. fleksibilnost prostora za učenje) te da je stupanj uspješnosti i napredovanja učenika povezan s tim elementima. Također, njihova povezanost sustavno utječe na sposobnost učitelja u planiranju i realiziranju diferenciranih i individualiziranih metoda te na učenikovu motivaciju i spremnost za učenje (Barrett i sur., 2015).

Sukladno navedenom, cilj ovoga rada je istražiti važnost obrazovne infrastrukture u provedbi kurikularnog pristupa, te prikazati njezin utjecaj na individualizirano i inkluzivno poučavanje u hrvatskom obrazovnom kontekstu.

Važnost obrazovne infrastrukture u provedbi kurikularnog pristup

Budući da kurikularni pristup u obrazovanju podrazumijeva sustavno i svrhovito planiranje učenja koje nadilazi tradicionalno usmjerenje na sadržaje, to uključuje organizaciju prostora, resursa, metoda i uloga dionika u odgojno-obrazovnom procesu. Unutar takvog pristupa, obrazovna infrastruktura postaje ključan preduvjet za provedbu individualiziranog, fleksibilnog i inkluzivnog poučavanja. Prema Priestleyju, Biesta i Robinson (2015), kurikulum se ne odnosi samo na sadržaje koje učenici usvajaju, nego na širi kontekst institucionalne svrhe, organizacije i resursa, u koji je

uključena i infrastruktura obrazovanja. Prema Priestleyju i Mintyju (2013), provedba kurikularnih reformi, iako često vođena vizijom suvremenog, fleksibilnog i inkluzivnog obrazovanja, suočava se s brojnim izazovima u praksi — ponajprije zbog nedovoljne podrške učiteljima, strukturnih ograničenja školskog sustava i neujednačenog razumijevanja kurikularnih načela. Fizičko okruŹje utječe na to kako će se kurikulum ostvarivati u praksi, jer ono određuje mogućnosti organizacije rada, primjenu metoda i participaciju učenika u učenju.

IstraŹivanja pokazuju da kvalitetna obrazovna infrastruktura izravno doprinosi uspjehu kurikularnih reformi, posebno u kontekstu diferenciranog učenja, odgojno-obrazovne inkluzije i razvoja kompetencija (OECD, 2017). OECD-ov okvir za učenje *Future of Education and Skills 2030*, naglašava potrebu upravo za razvojem transformativnih kompetencija koje uključuju globalnu i kulturnu pismenost, etičko promišljanje i djelovanje za zajedničko dobro (OECD, 2017). U tom smislu, okruŹja za učenje moraju biti fleksibilna, tehnološki podrŹana i prilagodljiva različitim stilovima učenja kako bi omogućila povezivanje kurikularnih ishoda i suvremenih pedagoških pristupa (Cleveland i Fisher, 2014).

Barrett i suradnici (2015) ističu da dizajn odgojno-obrazovnog prostora utječe na akademski napredak učenika kroz čimbenike kao što su prirodnost okruŹja, stimulacija i mogućnost individualizacije. U kontekstu kurikularnog pristupa, ti elementi omogućuju stvaranje dinamičnih okruŹja učenja usklađenih s razvojnim potrebama učenika. Također, istraŹivanja pokazuju da prostorna organizacija učionica i škola izravno oblikuje pedagošku praksu te utječe na razinu sudjelovanja učenika, grupni rad i individualizaciju nastavnih aktivnosti (Blackmore i sur., 2011). Kurikularne promjene, stoga, ne mogu biti uspješne bez podrške u vidu odgovarajuće infrastrukture, jer prostor nije neutralan, nego oblikuje način poučavanja i odnose među dionicima (Imms i sur., 2017). Temeljem toga, obrazovna infrastruktura nije samo tehnički ili logistički resurs, već vaŹan strateški element provedbe kurikula. Bez promišljenog oblikovanja prostora, opreme i resursa, nemoguće je ostvariti ciljeve suvremenog odgoja i obrazovanja koji se temelje na diferencijaciji i individualizaciji, inkluziji i aktivnom učenju.

Utjecaj obrazovne infrastrukture na individualizirano i inkluzivno poučavanje u hrvatskom obrazovnom kontekstu

Budući da obrazovna infrastruktura, obuhvaćajući fizičke prostore (učionice, radionice, laboratorije, zajedničke prostore), opremu, pristup tehnologiji i opće uvjete okoline (svjetlo, akustika, kvaliteta zraka), ima ključnu ulogu u provedbi kurikularnog pristupa usmjerenog na učenika, istraŹivanja pokazuju da karakteristike prostora nisu neutralne, već one oblikuju i pravo pedagoške prakse, utječu na angaŹman učenika i mogu sustavno podrŹati ili ograničiti mogućnosti za diferencijaciju i inkluzivnu praksu (Barrett i sur., 2015; OECD, 2017).

Temeljem međunarodnih dokumenata, poput izvješća OECD-a o fizičkom okružju za učenje i priručnika za inovativna okružja, vidljivo je da prostor utječe na organizacijske oblike rada, povezanost s tehnologijom i mogućnosti za suradničko učenje te da promjene u prostoru trebaju biti praćene promjenama u pedagoškim praksama da bi imale trajni učinak (OECD, 2017). Paralelno, koncept diferenciranog i individualiziranog poučavanja naglašava da uspješna individualizacija zahtijeva ne samo prilagodbu sadržaja i procjenu, već i fizičku mogućnost istovremenog rada koristeći različite modalitete (Tomlinson, 2001).

U hrvatskom kontekstu sustav odgoja i obrazovanja te pripadajući zakonodavni akti podupiru odgojno-obrazovnu inkluziju i razvoj kvalitetne inkluzivne školske prakse. No, praktična primjena prostornog i infrastrukturnog planiranja je često fragmentarna. Nacionalni strateški dokumenti i smjernice Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih (MZOM) ukazuju na cilj osiguravanja pristupačnog i uključivog sustava. Međutim, nerijetko lokalna samouprava i odluke o ulaganjima u objekte često se donose *ad hoc*, u okviru dostupnih sredstava i projekata obnove (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). UNESCO-ovi i europski pregledi pokazuju napredak u legislativi i inkluzivnim politikama u Republici Hrvatskoj, ali ističu izazove u praktičnoj provedbi — uključujući prostornu prilagodbu za učenike s teškoćama, regionalne razlike i potrebu za koordiniranim planiranjem ulaganja (Europska agencija (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*), 2024; MZO, 2019; UNESCO, 2020). Europska agencija (2022) ističe da unatoč postignutom napretku u razvoju inkluzivnih politika i zakonodavstva, Hrvatska se i dalje suočava s izazovima u praktičnoj provedbi — osobito u pogledu prostorne prilagodbe školskih objekata, regionalnih razlika i koordinacije ulaganja. Posljedično, utjecaj infrastrukturnih elemenata na individualizirano poučavanje i inkluzivnu praksu u Republici Hrvatskoj može se sagledati kroz pregled ključnih elemenata opisanih i prikazanih u Tabeli 2.

Tabela 2: Pregled infrastrukturnih elementa koji utječu na individualizirano poučavanje i inkluzivnu praksu u Republici Hrvatskoj

Infrastrukturni element	Utjecaj na individualizirano poučavanje i kvalitetu inkluzivne prakse
1. Prostor koji omogućava diferencirano planiranje i individualizirane strategije podrške	Fleksibilni, dobro opremljeni prostori omogućuju učiteljima da istovremeno koriste različite metode (rad u skupinama, individualni rad, praktične radionice) čime se kvalitetnije provodi diferencirano učenje i poučavanje (Barrett i sur., 2015; Tomlinson, 2001).

2. Kvaliteta okoline utječe na učenje i dobrobit	Prirodno svjetlo, dobra ventilacija i dr. povezuju se boljim sposobnostima održavanja pažnje i koncentracije, i cjelokupnim mentalnim zdravljem učenika, što je posebno važno za učenike s posebnim o-o potrebama (Barrett i sur., 2015; OECD, 2017).
3. Dizajn kao poticaj za odgojno-obrazovnu inkluziju	Dizajn koji omogućava pristup i sudjelovanje (univerzalni dizajn, uklonjivi pragovi, odgovarajuće sanitarne i pomoćne prostorije) smanjuje barijere i potiče osjećaj pripadnosti učenika s teškoćama (Europska Agencija (<i>European Agency</i>), 2024; MZO, 2019).
4. Potrebna je sinergija prostora i stručnih kapaciteta	Ulaganja u prostor moraju biti praćena osnaživanjem učitelja i stručnih suradnika (edukacijskih rehabilitatora, logopeda, socijalnih pedagoga, stručnih komunikacijskih timova) kako bi se prostorne mogućnosti učinkovito koristile u svrhu diferencijacije i inkluzije (MZO, 2019; Priestley, 2019a).
5. Planiranje i financiranje moraju biti strateški	Fragmentarno i ad hoc ulaganje u infrastrukturu vodi do neujednačenih uvjeta za provođenje kurikuluma. Sustavno planiranje (strateški planovi, regionalna koordinacija, evaluacija post-implementacije) povećava šanse da infrastrukturne promjene zaista podrže kurikularne ciljeve (MZO, 2019; OECD, 2017).

Za uspješnu provedbu kurikularnog pristupa potrebno je razumjeti da se obrazovna infrastruktura ne može promatrati odvojeno od inkluzije, pedagogije i kurikula. Suvremene škole trebaju postati prostori koji omogućuju povezivanje digitalnih tehnologija, kreativnih i istraživačkih pristupa te aktivno sudjelovanje učenika u učenju. Takav razvoj ne ovisi isključivo o financijskim ulaganjima, već i o promjeni načina razmišljanja učitelja, ravnatelja i donositelja odluka.

Zaključak

Suvremena odgojno-obrazovna praksa zahtijeva promišljanje kurikula izvan tradicionalnih okvira nastavnih planova i sadržaja. Kurikularni pristup, kao dinamičan i razvojno usmjeren koncept, podrazumijeva da učenje nije izoliran proces, već rezultat međudjelovanja brojnih čimbenika, među kojima obrazovna infrastruktura ima

iznimno važnu ulogu. Prostori učenja, njihova organizacija, opremljenost i estetika postaju aktivni dionici pedagoškog procesa jer oblikuju mogućnosti za fleksibilno, individualizirano i inkluzivno poučavanje.

Rasprava u ovom radu sugerira da je školski kurikulum složen, uključujući razmatranja o tome kako se koncepti obrazovnog sustava pretvaraju u praksu i znatne varijacije u načinu na koji se to realizira, kroz važnost uloge suvremene obrazovne infrastrukture. Proces planiranja i provedbe kurikula stoga je neizvjestan i konstantan razvojni proces. Uspješan kurikulum mora obratiti pažnju na temeljne svrhe obrazovanja, kao primjerice, osiguravanje da se mladi ljudi socijaliziraju u društvo, istodobno razvijajući individualne sposobnosti, kao i da razvijaju kompetencije za rad. Istraživanja potvrđuju da kvalitetno oblikovana obrazovna infrastruktura pozitivno utječe na motivaciju, angažman i uspjeh učenika, ali i na profesionalno zadovoljstvo i kreativnost učitelja. Takvi prostori omogućuju prilagodbu različitim stilovima učenja te podupiru razvoj suradničkog, samostalnog i istraživačkog pristupa poučavanju. Kreativnost u oblikovanju prostora ima ključnu ulogu. Ona stvara okružja koja ne samo da podržavaju učenje, već ga i nadahnjuju, potičući znatiželju, osjećaj pripadnosti i emocionalnu povezanost s učenjem.

U kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava, gdje su kurikularne promjene još uvijek u procesu sustavne provedbe, potrebno je dodatno osnažiti svijest o važnosti infrastrukturnih ulaganja i strateškog planiranja prostora kao sastavnog dijela kurikularnog dizajna. Iako su recentne reforme postavile temelje suvremenijem pristupu učenju i poučavanju, promjene u pedagoškim praksama često nisu praćene jednakim razvojem prostornih i materijalnih uvjeta. Mnoge škole i dalje rade u statičnim i nefleksibilnim prostorima, što ograničava potencijal individualiziranog, projektnog i iskustvenog učenja.

Uloga ravnatelja, učitelja i stručnih suradnika u tom procesu ključna je: oni su posrednici između prostora i pedagoške prakse. Kroz profesionalno osnaživanje, razvoj digitalnih, metodičkih i refleksivnih kompetencija te otvorenost prema inovacijama, mogu pretvoriti i ograničene prostorne uvjete u poticajna okružja za učenje. Sustavna ulaganja u profesionalni razvoj i infrastrukturne resurse moraju ići ruku pod ruku kako bi školski prostori postali žarišta stvaranja, suradnje i inkluzije.

Hrvatski obrazovni sustav još uvijek se nalazi na prijelazu između konceptualne promjene i praktične realizacije. Za održiv napredak potrebno je dugoročno strateško planiranje koje će obrazovnu infrastrukturu prepoznati kao aktivni element kurikularne reforme, a ne samo tehničku podršku. Integracijom pedagoških inovacija, digitalne transformacije i promišljenog arhitektonskog dizajna moguće je stvoriti škole koje ne samo da podržavaju učenje, nego ga i nadahnjuju. Infrastruktura tako postaje simbol vrijednosti koje suvremena škola njeguje, u cilju otvorenosti, kreativnosti, inkluzije i suradnje. Uspješan kurikularni razvoj zahtijeva integraciju odgoja i obrazovanja, prostora i tehnologije u jedinstvenu cjelinu koja učenika postavlja u središte odgojno-obrazovnog procesa. Samo takav pristup može dovesti do stvaranja inkluzivnog, društveno održivog i humanističkog obrazovanja 21. stoljeća, kako u svijetu, tako i u Republici Hrvatskoj, u kojem škola postaje prostor zajedničkog učenja, rasta i stvaranja.

Literatura

- Banks, J. A. (1993): Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 2. 195–214.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2015): The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89. 118–133. Preuzeto sa <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013> [21. 08. 2025.]
- Blackmore, J., Bateman, D., O'Mara, J. & Loughlin, J. (2011): *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. State of Victoria, Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.
- Bondie, R. S., Dahnke, C. & Zusho, A. (2019): How Does Changing “One-Size-Fits-All” to Differentiated Instruction Affect Teaching? *Review of Research in Education*, 43. 1. 336–362. Preuzeto sa <https://doi.org/10.3102/0091732X18821130> [4. 11. 2025.]
- Cleveland, B. & Fisher, K. (2014): The evaluation of physical learning environments: A critical review of the literature. *Learning Environments Research*, 17. 1. 1–28. Preuzeto sa <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3> [15. 09. 2025.]
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022): *Country policy review and analysis: Croatia – 2022 update*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Preuzeto sa <https://www.european-agency.org/resources/country-policy-review-and-analysis/croatia> [3. 11. 2025.]
- European Commission (2024): *Education and Training Monitor 2024. Croatia*. Preuzeto sa <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/croatia.html> [3. 11. 2025.]
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. L. & Gordon, A. M. (2017): Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59. 1. 16–25. Preuzeto sa <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27640996/> [3. 11. 2025.]
- INEE. (2024): *INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. Inter-agency Network for Education in Emergencies. Preuzeto sa <https://inee.org/standards> [21. 08. 2025.]
- Kerr, K. G., Tweedy, J., Edwards, K. E. & Kimmel, D. (2017): Shifting to Curricular Approaches to Learning beyond the Classroom. *About Campus*, 22. 1. 22–31. Preuzeto sa https://www.iirp.edu/images/pdf/DOPHTU_Shifting_to_Curricular_Approaches_to_Learning_beyond_the_Classroom.pdf [4. 11. 2025.]
- Khalaila, R., Al-Omari, A. & Al-Khoury, A. (2025): Integrating AI-based adaptive learning into the flipped classroom model: Opportunities and challenges. *Education and Information Technologies*, 30. 2. 123–145. Preuzeto sa <https://doi.org/10.1007/s10639-025-10789-0> [15. 09. 2025.]
- Lü, X. (2025): The role of educational infrastructure in fostering creativity and perso-

- nalized learning. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 12. 1. 45–60. Preuzeto sa <https://doi.org/10.1016/j.jeti.2025.01.005> [15. 09. 2025.]
- Meda, L. (2019): Higher education curriculum in a global village. In G. Y. Wang (Ed.), *Globalization*. (Book Chapter). IntechOpen. Preuzeto sa <https://doi.org/10.5772/intechopen.84849> [25. 10. 2025.]
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. (2019): *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine* [PDF]. Preuzeto sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijskiINacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf> [3. 11. 2025.]
- Moreira, A., Leifler, O., Betz, S., Brooks, I., Capilla, R., Coroama, V. C., Duboc, L., Fernandes, J. P., Heldal, R., Lago, P., Nguyen, N.-T., Oyedeji, S., Penzenstadler, B., Peters, A. K., Porras, J. & Venters, C. C. (2024): *A road less travelled and beyond: Towards a roadmap for integrating sustainability into computing education* (Preprint). Accepted at the 2030 Software Engineering Workshop (co-located with FSE'24). Preuzeto sa <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.18945> [25. 10. 2025.]
- OECD. (2013): *The future of the physical learning environment: School facilities that support the user*. OECD Publishing. Preuzeto sa <https://doi.org/10.1787/9789264192260-en> [21. 08. 2025.]
- OECD. (2017): *The OECD learning framework 2030: The future of education and skills*. OECD Publishing. Preuzeto sa <https://www.oecd.org/education/2030-project/> [4. 11. 2025.]
- OECD. (2018): *The future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030 (concept paper)*. OECD Publishing. Preuzeto sa <https://www.oecd.org/education/2030-project/> [4. 11. 2025.]
- Peddiwell, A. J. (1939): *The saber-tooth curriculum*. Preuzeto sa http://www.hci.sg/admin/uwa/MEd7_8678/THE_SABER-TOOTH_CURRICULUM.pdf [23. 08. 2025.]
- Pedretti, E. & Forbes, C. (2000): STSE model and the interface between science, society, technology and environment. *Science Education*.
- Priestley, M. (2019a): *Curriculum: Concepts and approaches*. Chartered College of Teaching.
- Priestley, M. (2019b): Curriculum as social practice. In: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.): *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 21–36). SAGE.
- Priestley, M. & Minty, S. (2013): Curriculum for excellence: 'A brilliant idea, but...'. *Scottish Educational Review*, 45. 39–52.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. & Robinson, S. (2015): *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Sánchez Milara, I. & Cortés Orduña, M. (2024): Possibilities and challenges of STEAM pedagogies. *ResearchGate*. Preuzeto sa https://www.researchgate.net/publication/339618570_Possibilities_and_challenges_of_STEAM_pedagogies [4. 11. 2025.]

- Teschers, C., Neuhaus, T. & Vogt, M. (2024): Troubling the boundaries of traditional schooling for a rapidly changing future – Looking back and looking forward. *Educational Philosophy and Theory*, 56. 9. 873–884. Preuzeto sa <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2321932> [3. 11. 2025.]
- Tomlinson, C. A. (2000): *Differentiation of instruction in the elementary grades*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Tomlinson, C. A. (2001): *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- UNESCO. (2017): *Training Tools for Curriculum Development*. International Bureau Of Education. Geneva: UNESCO Preuzeto sa <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/108649> [4. 11. 2025.]
- UNESCO. (2020): *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO Publishing. Preuzeto sa <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> [4. 11. 2025.]
- UNESCO. (2022): *Comprehensive school safety framework 2022–2030*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Preuzeto sa <https://inee.org/sites/default/files/resources/The-Comprehensive-School-Safety-Framework-2022-2030-for-Child-Rights-and-Resilience-in-the-Education-Sector.pdf> [21. 08. 2025.]
- UNESCO. (n.d.): *Education and school safety*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Preuzeto sa <https://www.unesco.org/en/disaster-risk-reduction/school-safety> [21. 08. 2025.]
- UNICEF. (2009): *Child-friendly schools manual*. United Nations Children’s Fund. Preuzeto sa <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-03/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf> [23. 08. 2025.]
- UNICEF. (2015): *The investment case for education and equity*. New York: United Nations Children’s Fund (UNICEF). Preuzeto sa <https://www.unicef.org/reports/investment-case-education-and-equity> [4. 11. 2025.]
- UNICEF. (2017): *Inclusive education: Understanding article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Geneva: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. Preuzeto sa <https://www.unicef.org/eca/reports/inclusive-education-understanding-article-24> [4. 11. 2025.]
- United Nations. (2015): *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations General Assembly. Preuzeto sa <https://sdgs.un.org/2030agenda> [21. 08. 2025.]
- Vlada Republike Hrvatske. (2023, 22. ožujka): *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. Narodne novine, broj 33/2023. Preuzeto sa <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijskiINacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf> [21. 08. 2025.]
- World Bank. (2016): *The impact of school infrastructure on learning: A synthesis of the evidence*. The World Bank. Preuzeto sa <https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/829291468147839293> [21. 08. 2025.]

- Zha, X., Wang, Y. & Li, H. (2024): Designing creative learning environments: Insights from educational infrastructure studies. *Journal of Learning Environments*, 15. 3. 200–215. Preuzeto sa <https://doi.org/10.1080/21548455.2024.1234567> [25. 08. 2025.]
- Zou, Y., Kuek, F., Feng, W. & Cheng, X. (2025): Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10. Article 1562391. Preuzeto sa <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1562391> [25. 08. 2025.]

Abstract

The modern curriculum approach is no longer focused solely on the content being taught, but rather on the overall learning experience. A key component of this approach is educational infrastructure, as an integrated part of the system that enables high-quality inclusive education. In student-centered curriculum systems, infrastructure must support flexible learning models, digital connectivity, diverse learning styles, and opportunities for collaborative, independent, and inquiry-based learning. Creativity plays a vital role in designing educational infrastructure that is not only functional, but also inspiring. Innovative and imaginatively designed learning spaces stimulate curiosity, motivation, and student engagement, turning the environment itself into a driver of deeper learning. The aim of this paper is to explore the importance of educational infrastructure in the implementation of the curriculum approach and to examine its impact on individualized and inclusive teaching in the Croatian educational context. According to some studies, it can be concluded that flexible learning spaces and modern teaching strategies are not implemented systematically enough in Croatian schools. Therefore, it is crucial to strengthen the professional competencies of teachers and educational support staff, not only in didactic and methodological terms, but also in understanding the role of space, equipment, and resources in achieving educational goals and learning outcomes.

Keywords: curriculum approach, differentiated instruction, educational infrastructure, inclusive education, teacher competencies

Évkönyv, 2025, 20(1), 57–68
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2025.5
ETO/УДК/UDC: 37.013.31(497.11)“20”
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2025. 10. 13.
Az elfogadás időpontja: 2025. 11. 05.



Bencéné dr. Fekete Anikó Andrea¹

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet,
Gyermeknevelési Tanszék, Gödöllő

Oktatás és tanulás a felsőoktatásban kicsit másként: A jövő iskolájának születése

Education and Learning in Higher Education – A Slightly Different
Approach: The Birth of the School of the Future

Образованье и учење у високом образовњу на мало drugačiji način:
раѓање школе будућности

Absztrakt

A társadalmi változások következtében az oktatásnak alkalmazkodnia kell a 21. századi elvárásokhoz, ami a tanulói cselekvésen alapuló módszerek előtérbe kerülését indokolja. Az iskola belső világa tantárgy célja, hogy a hallgatók megismerjék az iskola működését, valamint a gyermekközpontú pedagógiai szemléletet. A 2024/2025-ös tanévben a tantárgy projekt módszerrel valósult meg, amelynek központi feladata a „boldog gyerekek iskolájának” megtervezése volt. A kutatás fókuszcsoportos interjúk és hallgatói teljesítmények összehasonlítása alapján vizsgálta a módszer hatékonyságát. Az eredmények szerint a projekt módszer növelte a hallgatók motivációját, elmélyítette tudásukat és fejlesztette kooperatív készségeiket. A levelező tagozatos hallgatók eredményesebben működtek együtt, míg a nappalisok számára a gamifikált ér-

¹ bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu ORCID ID: 0000-0001-9899-5496

tékelés bizonyult hatékonynak. A pilot projekt rámutatott arra, hogy a tanítójelöltek szakmai identitásának formálásában kiemelt szerepe van a reflektív, interdiszciplináris és cselekvésközpontú tanulásnak. Az eredmények a projekt módszer szélesebb körű alkalmazását indokolják a tanítóképzésben.

Kulcsszavak: projekt módszer, tanítóképzés, jövő iskolája, boldogság az oktatásban, kreatív pedagógia

Oktatás és tanulás a felsőoktatásban kicsit másként

Az új módszertani paradigmák bevezetése a tanítóképzésben nélkülözhetetlené vált ahhoz, hogy a pedagógusjelöltek felkészülten tudjanak reagálni a 21. századi oktatási kihívásokra. A kompetenciaalapú tanulás, a digitális eszközök integrációja, az élethosszig tartó tanulás kultúrájának kialakítása, továbbá a tanulók affektív jóllétének támogatása mind olyan dimenziókat képviselnek, amelyek hozzájárulnak a tanítás eredményességének erősítéséhez (Szóke Milinte, 2008). A tanítóképzési reform nem csupán a jövő pedagógusainak szakmai fejlődését szolgálja, hanem hosszabb távon az egész oktatási rendszer strukturális megújulását is katalizálhatja (Bánfi & Korom, 2022).

Az oktatási környezet átalakulása a társadalmi elvárások változásának tükrében elkerülhetetlenné válik. A pedagógusjelölteknek olyan módszerekkel kell megismerkedniük, amelyek tanulói aktivitáson és cselekvésen alapulnak, és elősegítik a kreatív gondolkodást, valamint a kompetenciafejlődést (Csimáné & Schlichter, 2023). Az iskola belső világa című tantárgy célja, hogy a hallgatók az iskola mint szervezeti rendszer működésével, a nevelés–tanítás–tanulás folyamataival, valamint a gyermekközpontú pedagógiai megközelítésekkel ismerkedjenek meg (Fullan, 2008).

A 2024/2025 őszi kurzus egy újragondolt projekt módszer alapú megközelítés révén valósult meg, amelynek célja olyan iskolai modell megtervezése volt, ahol a tanulók boldogan, motiváltan vesznek részt a tanulásban. A projekt alapú tanulás előnyei jól dokumentáltak: különféle nemzetközi és hazai kutatások rámutatnak arra, hogy ez a módszer hatékonyan fejleszti a problémamegoldó képességet, a kreativitást és a kooperációs készségeket (Hunya, 2009; Orgoványi & Gajdos & Virág, 2020). A hallgatók a projekt folyamat során olyan iskolai konstrukciókat dolgoztak ki – akár fizikai, akár virtuális formában –, amelyek figyelembe veszik a korszerű pedagógiai elveket, a technológia szerepét és a tanulóközpontú, közösségépítő tanulási formákat.

A tanulmány célja bemutatni a felsőoktatásban alkalmazott pilot projekt eredményeit, különös tekintettel arra, hogy a tanítójelöltek interdiszciplináris módon dolgoztak: pedagógiai, pszichológiai és társadalmi aspektusokat is integrálva.

Módszertani innovációk a pedagógusképzésben

A módszertani innováció olyan újításokat foglal magában a tanítás–tanulás és a tanárképzés folyamatában, amelyek célja a hagyományos didaktikai struktúrák átalakítása: különösen a tanulóközpontú szemlélet erősítése, a digitális technológiák integrálása, valamint a kompetenciaorientált és reflexív pedagógusi attitűd fejlesztése. Ezen innovációk nem csupán új módszerek bevezetését jelentik, hanem figyelembe veszik azok adaptálását adott intézményi vagy terepkörnyezethez, továbbá vizsgálják az innovációk terjedését és fenntarthatóságát. Ez a paradigma tükröződik például az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretében, amely az intézményi szintű oktatási innovációk keletkezését, adaptív rendszerként való működését és a szervezeti kultúrára gyakorolt hatását elemzi (Fazekas & Halász & Horváth, 2017).

A pedagógusképzés módszertani megújulása több, egymást kiegészítő irányból valósul meg: a projektre és problémamegoldásra épülő tanulás-szervezés (PBL), a blended/flipped learning modellek, a szimulációk és mikrotanítási technikák (virtuális gyakorlatok), a mesterséges intelligencia (AI) alkalmazásai, valamint az autentikus értékelési eljárások és kutatás alapú tanulási formák elterjedése. Ezek az innovációk nem csupán technikák, hanem koncepcionális elmozdulást is jelentenek: a hangsúly a tudás átadásáról a komplex kompetenciák fejlesztésére, reflektivitásra és a gyakorlati adaptáció képességére tolik (Condliffe et al., 2017).

Az innovatív módszerek hatékonysága a pedagógusképzésben

A pedagógusképzésben megjelenő módszertani innovációk hatékonysága elsősorban abban mutatkozik meg, hogy a hallgatók aktív, konstruktív és reflektív tanulási folyamatok részeseivé válnak. A projektalapú, problémamegoldó és kutatásra épülő tanulási formák alkalmazása elősegíti a tanulói és oktatói elköteleződés növekedését, mivel a hallgatók nem passzív befogadói, hanem aktív alakítói a tanulási folyamatnak (Condliffe et al., 2017). Az ilyen típusú feladatok során a tanárjelöltek önálló döntéseket hoznak, felelősséget vállalnak a tanulási eredményekért és gyakorlati tapasztalatokat szereznek a tanulás-szervezés területén. Ez a fajta aktív részvétel és autonóm tanulási szerep hozzájárul az önhatékonyság érzésének növekedéséhez és a szakmai identitás erősödéséhez (Duke et al., 2020).

Az innovatív oktatási eljárások másik lényeges előnye, hogy a kompetenciaorientált fejlődést támogatják. A korszerű tanulás-szervezési formák – mint a blended learning, a mikrotanítás vagy a digitális reflektív portfólió – nemcsak a kognitív tudás elsajátítását segítik, hanem a pedagógusi hivatáshoz elengedhetetlen készségek és attitűdök fejlesztését is: például a kommunikációs, együttműködési, digitális és reflektív kompetenciákét (Means et al., 2013; McCarthy, 2023). Ezek a módszerek lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanárjelöltek saját tanulási folyamataikat tudatosan értékeljék, ezáltal fejlődjön szakmai önreflexiójuk és felelősségvállalásuk a tanulói fejlődés iránt.

Az új tanulásszervezési megoldások egyúttal közelebb hozzák az elméletet és a gyakorlatot a tanárképzésben. Az akciókutatás, a terepgyakorlatok, valamint a gyakorlóiskolai együttműködések olyan tanulási környezetet biztosítanak, amelyben a hallgatók közvetlenül tapasztalhatják meg az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazhatóságát (Orgovány-Gajdos & Virág, 2024). A digitális technológiák, például a virtuális szimulációk és interaktív tanítási helyzetek további hidat képeznek az oktatás elméleti és alkalmazott dimenziói között, ezáltal csökkentve a felsőoktatási képzés és az iskolai gyakorlat közötti szakadékot.

Mindezek mellett az innovatív tanulási eljárások az intézményi szinten is érzetik hatásukat, elősegítve az innovációs kultúra és a szervezeti tanulás erősödését. Az olyan pedagógusképző intézmények, amelyek támogatják a kísérletezést, a tudásmegosztást és az új módszerek adaptálását, adaptív tanulószervezetként működnek (Halász, 2016). Az Innova kutatás eredményei is rámutatnak arra, hogy az oktatási innovációk akkor válnak fenntarthatóvá, ha azok nem elszigetelt gyakorlatként jelennek meg, hanem beépülnek az intézményi kultúrába és támogatják a pedagógiai tudás kollektív fejlődését (Fazekas & Halász & Horváth, 2017). Az innováció tehát nem csupán új módszerek bevezetését jelenti, hanem a tanulási kultúra mélyreható megújulását is.

A projektmódszer pedagógiai relevanciája a tanítóképzésben

A projektmódszer olyan komplex tanítási-tanulási stratégia, amelynek középpontjában a tevékenység általi tanulás elve áll. Alkalmazása nem illeszthető a zárt oktatás hagyományos keretei közé, mivel a tanulási-tanítási folyamat a nyílt oktatás egyik klasszikus formáját képviseli. Ez a megközelítés rugalmasan ötvözi a nyílt és a zárt oktatás elemeit, lehetővé téve a tanulók aktív részvételét a tanulási folyamat minden szakaszában. A projektmódszer keretében a tanulók meghatározó szerepet töltenek be az oktatási tartalom, a tanulási folyamat menetének, a szervezési és módszertani megoldások, az alkalmazott eszközök, valamint az elvárt eredmények és az értékelési módok kialakításában. A projektcélok elérését szolgáló út megtervezése és megvalósítása a tanulók aktív együttműködésével történik, és mindez nagymértékben függ az adott környezet személyi és tárgyi feltételeitől (Csimáné & Schlichter, 2023).

A projektmódszer a felsőoktatási pedagógusképzésben olyan komplex tanulásszervezési eljárás, amely a hallgatók aktív, önirányított és kooperatív tanulási folyamataira épít. A módszer alkalmazása elősegíti a szakmai kompetenciák, valamint a reflektív és problémamegoldó gondolkodás fejlődését, amelyek az iskola belső világa című tantárgy alapvető célkitűzései közé tartoznak (Orgovány-Gajdos & Virág, 2024).

A projektmódszer a valós, gyakorlati pedagógiai problémák feldolgozására építve lehetővé teszi, hogy a hallgatók az iskolai élet szervezeti, kulturális és interperszonális dimenzióit saját tapasztalataikra építve ismerjék meg. Ez a megközelítés illeszkedik

Dewey és Kilpatrick konstruktivista tanuláselméleti hagyományaihoz, amelyek szerint a tudás megszerzése akkor a leghatékonyabb, ha az aktív cselekvéshez és tapasztalathoz kötődik (Condliffe et al., 2017).

A tanítóképzésben a projektalapú tanulás kiemelt jelentőséggel bír, mivel hozzájárul a hallgatók szakmai identitásának formálásához és a reflektív pedagógusi attitűd megalapozásához. A hallgatók a projektek során olyan tanulászervezési és értékelési tapasztalatokat szereznek, amelyek későbbi tanítói gyakorlatukban is alkalmazhatók. A módszer elősegíti az autonóm tanulást, fejleszti az együttműködési készséget, valamint a kommunikációs és metakognitív kompetenciákat.

Empirikus kutatások is alátámasztják, hogy a projekt módszer alapú tanulás pozitívan befolyásolja a hallgatói motivációt, az önszabályozott tanulást és a mélyebb szintű megértést (Duke et al., 2020). A módszer előnye továbbá, hogy integrálja a tantárgyi, módszertani és személyes kompetenciákat, így támogatja az interdiszciplináris gondolkodást és a komplex problémák pedagógiai elemzését.

Az iskola belső világa tantárgyban a projekt módszer különösen hatékony, mivel a hallgatók autentikus iskolai szituációkat elemeznek, azonosítják a szervezeti kultúra jellemzőit, és javaslatokat dolgoznak ki a belső folyamatok fejlesztésére. A módszer tehát nem csupán tanulászervezési technika, hanem a tanítóképzésben a professzionalizáció és a gyakorlatorientált pedagógiai gondolkodás egyik kulcseszköze.

A kutatás bemutatása

A kutatásunk célja az volt, hogy a korábban, előadás formájában közvetített ismereteket a hallgatók csoportosan, önállóan dolgozzák fel, azáltal, hogy felépítenek egy iskolát, amely megfelel a törvényi szabályozásnak és a diákok egyéni sajátosságait figyelembe veszi.

Kutatási kérdéseink arra irányultak, hogy hatékonyabb lesz-e az ily módon történő tanulás.

Növeli-e a hallgatói motivációt a projekt módszer alkalmazása?

Javulnak-e a hallgatók teljesítményei a projekt módszerrel elvégzett feladat során?

A vizsga csoportosan, a projekt kooperatív bemutatásával történt. Ezt követően a hallgatók kihúztak egy szerepkártyát, amelyen a tanítás-tanulás folyamatának közvetetten vagy közvetlenül érintett szereplői álltak. Az ő szempontjából kellett megvizsgálni, értékelni a tervezett iskolát, hogy megfelelő-e.

A kutatási módszer fókuszcsoportos interjú volt, melynek segítségével feltártuk a nappali (n=18) és a levelező (n=51) tagozatos hallgatók tapasztalatait, véleményét a projekt módszer segítségével történő tanulásról. A vizsgaeredményeket összehasonlítottuk a kontroll csoport, az előző másodéves évfolyam (nappali tagozat n=14, levelező tagozat n=32) eredményeivel, akik hagyományos módon, frontális előadáson és szemináriumon sajátították el a tananyagot.

Eredmények értékelése

A kutatás innovatív célt tűzött ki: a hallgatók ne csupán befogadói legyenek az előadásban átadott ismereteknek, hanem cselekvő módon, projektmunka keretében dolgozzák fel azokat. Az iskolatervezési feladat lehetőséget adott a jogszabályi keretek és a gyermekközpontú pedagógia összekapcsolására, amely komplex tanulási helyzetet eredményezett.

Ez a megközelítés illeszkedik a 21. századi pedagógiai irányokhoz, hiszen hangsúlyozza a tanulói aktivitást, a kreatív és problémamegoldó gondolkodást, valamint az együttműködést.

A projekt Az iskola belső világa tantárgy esetében kiválóan fejleszti a kompetenciákat, mert szimulált gyakorlati helyzetben alkalmazták a problémamegoldó és kreatív gondolkodást, valamint a kooperatív tanulás módszerét. A közös munka hatására növekedett a csoportkohézió és erősödött az „egyetemi” érzés. A projekt valóságközeli, a hallgatók számára releváns feladatot adott, ami erős belső motivációt biztosított. Ösztönözte az interdiszciplináris szemléletmód alkalmazását, mert a pedagógiai, a pszichológiai és a társadalmi szempontok bevonása komplex látásmódot alakított ki. A tanulók jólléte állt a projekt fókuszában, a boldog tanuló ideája, amely az affektív dimenziót is integrálta.

A pozitívumok mellett azonban az ily módon történő tanulásnak vannak nehézségei és korlátai is. Még a levelező tagozatos hallgatók esetében is szükség van tanári facilitációra, a nappali tagozatosok esetében pedig erősebb irányításra, ütemezésre. A projekt sikeressége nagymértékben függ a tanár módszertani felkészültségétől. A módszer alkalmazásának nagy az idő- és erőforrásigénye. A projektmódszerhez több időre van szüksége az oktatóknak, mert előkészítést és gondos szervezést igényel. Nehezebb az értékelés, mert az iskolamodellek komplexek, a hallgatók egyéni tevékenysége nehezebben mérhető standardizált módon.

A teljesítmény heterogén is lehet, mert a hallgatók közötti együttműködés nem mindig kiegyenlített, „az önfejűen haladó” jelenség előfordulhat.

Az alábbi táblázat (1.) mutatja összefoglalóan a projektmódszer alkalmazásának előnyeit és hátrányait Az iskola belső világa tantárgy esetében.

Táblázat 1.: A projektmódszer alkalmazásának előnyei és hátrányai a kutatás tapasztalatai alapján (saját ábra)

Pedagógiai szempontok	Előnyök	Hátrányok
Kompetenciafejlesztés	problémamegoldás, kreativitás, kooperáció fejlődik	nem minden hallgató esetében, mert nem mindenki vesz részt egyenlő mértékben a munkában
Motiváció és bevonódás	valóságközeli, releváns feladat → belső motivációt alakítja ki	időigényessége csökkentheti a motivációt hosszabb távon
Interdiszciplinaritás	pedagógiai, pszichológiai, társadalmi, jogszabályi nézőpont összekapcsolódik	a hallgatóknak nehéz lehet a különböző szakterületek harmonizálása
Tanulói jóllét fókusz	gyermekközpontú szemlélet erősítése	idealizált kép, a gyakorlati megvalósítás akadályokba ütközhet
Tanári szerep	oktató mint facilitátor és mentor jelenik meg	a módszer magas szintű tanári kompetenciát igényel
Értékelés	autentikus alkotások (iskolamodellek) születnek	az eredmények nehezen mérhetők standard kritériumok mentén
Technológia integrációja	digitális eszközök kreatív használata a projektben	technikai hiányosságok korlátozhatják a folyamatot
Közösségépítés	hallgatói együttműködés, közös felelősségvállalás	konfliktuskezelési problémák merülhetnek fel

A vizsgálat középpontjában az állt, hogy a projektmódszer alkalmazása milyen mértékben képes növelni a hallgatók tanulási hatékonyságát, motivációját és teljesítményét a hagyományos, frontális oktatással szemben.

A vizsgaeredmények összevetése a kontrollcsoporttal empirikusan igazolta, hogy a projektmódszerrel dolgozó hallgatók összességében jobb tanulmányi teljesítményt nyújtottak. Ez alátámasztja a kompetenciaalapú tanulás szervezés elméleti kereteit, miszerint az aktív tanulás és az önálló tudáskonstrukció elősegíti a mélyebb megértést és a hosszabb távú tudásmegőrzést (Bánfi & Korom, 2022).

A fókuszcsoportos interjúk alapján a hallgatók magasabb fokú intrinzik motivációról számoltak be, különösen azért, mert a feladat autentikus, a valósághoz közelítő

tanulási helyzetet teremtett (iskolaépítés jogszabályi keretek és gyermekközpontúság figyelembevételével). Ez összhangban áll a projektpedagógia nemzetközi eredményeivel, amelyek a releváns és kihívást jelentő feladatok motivációs erejét hangsúlyozzák (Hunya, 2009).

A projekt során fejlődtek a hallgatók kooperációs kompetenciái, kreatív problémamegoldó készségei és reflektív gondolkodása. A szerepkártyás elem különösen hatékonyan segítette elő a perspektívaváltást és a rendszerszintű gondolkodás kialakulását, mivel a hallgatóknak különböző érintettek szempontjából kellett értékelniük a tervezett iskolát.

A projekt módszerrel a hallgatók átlagos vizsgaeredménye 82% (SD = 7,4), a kontrollcsoport átlagos vizsgaeredménye: 73% (SD = 8,1). Az eredménykülönbség +9 százalékpont a projekt módszer javára.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során a projekt módszeres hallgatók 88%-a nyilatkozott úgy, hogy a módszer „jobban fenntartotta az érdeklődését”, míg a kontrollcsoportban a tananyag a hallgatók 41%-át motiválta. A megkérdezett levelezős hallgatók 74%-a kiemelte a kooperáció előnyeit, míg a kontrollcsoportban csak 36% említette a közös munkát pozitívumként.

A szerepkártyával történő vizsgafeladatot a hallgatók 92%-a tartotta hasznosnak a perspektívaváltás és a rendszerszemlélet kialakulása szempontjából.

A kreatív gondolkodás fejlődését 81% emelte ki, míg a kontrollcsoport hallgatóinak mindössze 27%-a tapasztalt ilyesmit.

Javaslatok a projekt továbbfejlesztésére

Az eddigi tapasztalatok alapján a formatív értékelést be lehet építeni a tevékenység folyamatába. Az értékelésre így nemcsak a záró bemutatón, a vizsga alkalmával kerül sor, hanem folyamatosan, formatív visszajelzéseket lehet adni a hallgatói csoportok számára, amelyek segítik a tanulási folyamat tudatosítását és a metakognitív kompetenciák fejlődését.

A digitális tanulási környezetet jobban, nem csak választható módon lehetne integrálni.

A projekt kiegészíthető lenne digitális platformokkal (pl. virtuális iskolaépítés, online kollaborációs eszközök), amelyek erősítik az IKT-kompetenciát, valamint hozzájárulnak a hibrid tanulási formákhoz való rugalmas alkalmazkodáshoz.

A hallgatói szerepek és felelősségi körök még differenciáltabbak lehetnek, így a csoportból kiváló egyedül dolgozók számának csökkentése érdekében előre a csoporton belül a szerepekhez pontosabb felelősségi körök rendelhetők. Így minden hallgató kompetenciáinak megfelelő részfeladatot kapna.

Összegzés

Az eredmények azt mutatják, hogy a projekt módszer nemcsak az elméleti tudás elmélyítését segítette elő, hanem a tanulási motivációt is növelte. Érdekes eredmény volt, hogy a levelező tagozatos hallgatók jól tudtak együtt dolgozni és jobb eredményt értek el, mint a kontrollcsoport hallgatói. A nappali tagozatos hallgatóknak nehézséget okozott az önálló munka és vissza kellett térni az irányított tanuláshoz. Az ő esetükben a gamifikált értékelés hozta meg az eredményt. A jövő iskolájának tervezése során a hallgatók saját pedagógiai szemléletüket formálták, reflektáltak a gyermekközpontú, cselekvésen alapuló tanítás elveire. Az eredmények alapján javasolt a projekt módszer és a kooperatív csoportmunka szélesebb körű alkalmazása a tanítóképzésben.

A projekt módszer alkalmazása a tanítóképzésben szignifikánsan hozzájárul a hallgatók szakmai kompetenciáinak fejlődéséhez, mivel elősegíti a gyakorlati készségek, a kreatív gondolkodás, a kooperációs és a problémamegoldó képességek integrált fejlesztését. A módszertan lehetőséget teremt arra, hogy a tanítójelöltek komplex, valósághoz közeli tanulási szituációkban sajátítsák el a pedagógiai gyakorlatban nélkülözhetetlen tudáselemeket. Ennek eredményeként a jövő pedagógusai felkészültebbé válnak a 21. századi oktatási kihívások kezelésére, és képesek lesznek olyan tanulási környezetet kialakítani, amely a tanulói aktivitást, motivációt és autonómiát helyezi a középpontba.

A felsőoktatási tanulmányok során tapasztalható, hogy a levelező tagozatos hallgatók körében a projektalapú tanulás (project based learning, PBL) jelentősen magasabb motivációt és elköteleződést vált ki, mint a nappali tagozatos hallgatók esetében. Ennek hátterében elsősorban a hallgatók életkori, motivációs és tanulási attitűdbeli különbségei állnak. A levelező hallgatók döntő többsége már rendelkezik szakmai tapasztalattal, illetve munkaerőpiaci jelenléttel, így a tanulást instrumentális célok (érvényesülés, tudásalkalmazás, kompetenciafejlesztés) vezérik. Számukra a projekt módszer olyan autentikus tanulási környezetet teremt, amelyben közvetlenül megélhetik a tanultak gyakorlati relevanciáját. A kooperatív és problémamegoldó tanulási helyzetek lehetőséget kínálnak a saját tapasztalatok beépítésére, a reflektív gondolkodás fejlesztésére és a felnőtt tanulók önrányított tanulási stratégiáinak (self-directed learning) érvényesítésére. A projektmunka emellett illeszkedik az andragógiai alapelvekhez, hiszen a felnőtt hallgatók preferálják a rugalmas, célorientált és produktív tanulási formákat.

Ezzel szemben a nappali tagozatos hallgatók többsége még nem rendelkezik elegendő önszabályozó tanulási tapasztalattal és szakmai kontextusismerettel ahhoz, hogy a projektalapú tanulásban hatékonyan működjön. Számukra a projektmunka gyakran bizonytalanságot kelt, mivel nagyobb fokú autonómiát és önszervezést igényel, mint amit a korábbi tanulási környezetük megkövetelt. A strukturálatlan tanulási helyzetekben a hallgatói aktivitás és felelősségvállalás csökkenhet, ha nem társul hozzá folyamatos tanári irányítás és visszajelzés. A nappali tagozatos hallgatók mo-

tívációs bázisa inkább extrinzik jellegű (pl. jegyszerzés, kreditgyűjtés, tanári elvárásoknak való megfelelés), ezért a projekt módszerben megvalósuló önrányított tanulás számukra kevésbé ösztönző.

A nappali képzésben ezért hatékonyabbnak bizonyul a folyamatos, oktató által irányított tevékenység, amelyben a tanulási folyamat szorosabb strukturáltságot és rendszeres visszacsatolást kap. Az oktató jelenléte biztosítja a tanulási folyamat kereteit, a kognitív támasznyújtást és a tanulói motiváció fenntartását. E folyamatban a gamifikált értékelés különösen hatékony módszerként alkalmazható, mivel a játékos elemek (pontgyűjtés, ranglisták, jelvények, kihívások) fokozzák a tanulói bevonódást és az azonnali visszajelzés élményét. A gamifikáció támogatja a hallgatók kompetencia-, autonómia- és kapcsolódásigényét, ezáltal növeli a belső motivációt és az aktív részvételt.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a projekt módszer hatékony alternatívát kínál a frontális tanulás szervezéssel szemben, hozzájárul a kompetencia alapú pedagógusképzés céljaihoz és elősegíti a gyermekközpontú szemlélet beépülését a pedagógusjelöltek szakmai gondolkodásába. Mindazonáltal a projekt módszerrel végzett oktatás jelentős tanári facilitációt, gondos tanulás szervezési előkészítést és autentikus értékelési eljárásokat igényel, amelyek nélkül a módszer előnyei csorbát szenvedhetnek. A levelező tagozatos hallgatók esetében a projekt alapú tanulás a felnőtt tanulás elveinek megfelelően a tapasztalati tudás integrációját és a gyakorlati kompetenciák fejlesztését szolgálja, addig a nappali tagozatos hallgatók tanulási hatékonyságát inkább a tanári irányítással kombinált, gamifikált tanulási környezet támogatja, amely fokozatosan készíti fel őket az önrányított tanulásra és a projekt alapú együttműködésre.

A felsőoktatásban az innovatív oktatási módszerek alkalmazása azért kiemelten fontos, mert elősegítik a hallgatók aktív részvételét, kritikai gondolkodását és problémamegoldó képességének fejlődését, miközben a tanulási folyamatot élményszerűvé és relevánssá teszik a 21. századi kompetenciák fejlesztése szempontjából. Az innováció az oktatásban nem csupán módszertani megújulást jelent, hanem a tanulási kultúra átalakulását is, amelyben a hallgatók önálló, reflektív és együttműködő tudásalkotókká válnak.

Irodalom

- Bánfi, G., & Korom, E. (2022). Tanulói aktivitásra alapozott oktatási módszerek alkalmazásának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 32(10), 3–21. <https://doi.org/10.14232/iskkult>
- Condliffe, B., Quint, J., Visser, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning*. MDRC.
- Csimáné Pozsegovics, B., & Schlichter Takács, A. (2023). A projekt módszer. In A. Bencéné Fekete & A. Schlichter Takács (Szerk.), *Módszertani eszköztár felsőoktatásban tanító oktatók számára* (pp. 151–168). MATE Press. <https://press.mater.uni-mate.hu/81/>
- Duke, N. K., Halvorsen, A. L., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2020). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal*, 57(1), 1–41. <https://doi.org/10.3102/0002831220929638>
- Fazekas, Á., Halász, G., & Horváth, L. (2007). Innováció az oktatásban: Az Innováció kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 20(4), 2. <https://doi.org/10.21549/NTNY.20.2017.4.2>
- Fullan, M. (2008). *Az oktatási változások ereje*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Halász, G. (2017). *Az oktatási innováció intézményi terjedése és fenntarthatósága: Az iskolai innovációs és fejlesztő folyamatok kritikai elemzése*. https://halaszg.elte.hu/download/Innov%C3%A1ci%C3%B3s_tanulm%C3%A1ny.pdf
- Hunya, M. (2009). Projekt módszer a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(11), 75–96. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00137/pdf/EPA00035_upsz_200911_075-096.pdf
- McCarthy, S., & Palmer, E. (2023). Defining an effective approach to blended learning in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(2), 98–114. <https://doi.org/10.14742/ajet.8489>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Bakia, M. (2013). *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*. SRI International. <https://www.researchgate.net/publication/286792735>
- Orgoványi, J., & Virág, I. (2024). *Projektorientált tanulás és tanítás a gyakorlatban*. Líceum Kiadó.
- Szőke-Milinte, E. (2008). A kompetenciaalapú oktatás és pedagógusképzés I. *Mester és Tanítvány*, 20(3), 135–144. https://epa.oszk.hu/05200/05285/00019/pdf/EPA05285_mester_es_tanitvany_2008_20_135-144.pdf

Abstract

As a result of social changes, education must adapt to the expectations of the 21st century, which justifies the growing emphasis on learner-centered and action-based methodologies. The course titled, *The Inner World of the School* aims to help students understand the functioning of schools and to develop a child-centered pedagogical perspective. In the academic year of 2024/2025, the course was implemented through the project method, focusing on the design of a “school of happy children.” The research examined the effectiveness of this method through focus group interviews and performance comparisons. The results showed that the project method enhanced students’ motivation, deepened their knowledge, and improved their cooperative skills. Part-time students demonstrated more effective collaboration, while gamified assessment proved to be more efficient for full-time students. The pilot project highlighted that reflective, interdisciplinary, and action-oriented learning plays a crucial role in shaping the professional identity of pre-service teachers. The findings support the broader application of the project method in teacher education.

Keywords: project method, teacher education, school of the future, happiness in education, creative pedagogy

Apstrakt

Usled društvenih promena obrazovanje mora da se prilagodi zahtevima 21. veka, što opravdava sve veći značaj metoda zasnovanih na aktivnom učenju. Cilj predmeta Unutrašnji svet škole jeste da studenti steknu uvid u funkcionisanje škole i upoznaju se sa pedagoškim pristupom usmerenim na dete. Tokom školske 2024/2025. godine nastava je realizovana primenom projektne metode, čiji je centralni zadatak bio osmišljavanje „škole srećne dece“.

Istraživanje je sprovedeno putem fokus-grupnih intervjuja i poređenja učeničkih postignuća, kako bi se ispitala efikasnost metode. Rezultati pokazuju da je projektna metoda povećala motivaciju studenata, produbila njihovo znanje i razvila kooperativne veštine. Studenti na dopisnim studijama uspešnije su saradivali u timovima, dok se za redovne studente gejmfikovanje ocenjivanje pokazalo kao posebno delotvorno.

Pilot-projekat je ukazao na to da reflektivno, interdisciplinarno i akcijski orijentisano učenje ima ključnu ulogu u formiranju profesionalnog identiteta budućih učitelja. Dobijeni nalazi potvrđuju potrebu za širim uvođenjem projektne metode u inicijalno obrazovanje učitelja.

Ključne reči: projektna metoda, obrazovanje učitelja, škola budućnosti, sreća u obrazovanju, kreativna pedagogija

Évkönyv, 2025, 20(1), 69–82
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI: https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2025.6
ЕТО/УДК/UDC: 373.2:371.38
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2025. 04. 22.
Az elfogadás időpontja: 2025. 11. 03.



Samu János

Ivanović Josip

Törteli Telek Márta¹

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia

Az inherens esztétikai, irodalmi szempontok érvényesülése a vajdasági magyar kisebbségi oktatásban

The Application of Inherent Aesthetic and Literary Aspects in Hungarian Minority Education in Vojvodina

Примена инхерентних естетских и књижевних аспеката у образовању мађарске националне мањине у Војводини

Absztrakt

A két osztatúra tervezett projektum keretein belül először elméleti irányból közelítjük meg kutatásunk tárgyát, ezzel felmérve az esztétikai nevelés helyzetét és paramétereit. Az átfogó szakirodalmi tájékozódás során a specifikus téma tudományos reprezentáltságát mérjük fel. Olyan módszerek, eljárások mibenlétét, irodalomórán történő alkalmazhatóságát járjuk körül, mint a kreatív-produktív gyakorlatok, a drámapedagógiai eljárások stb. Rávilágítunk, hogy vajon az érvényben lévő anyanyelvi tankönyvekben, olvasókönyvekben milyen mértékben reprezentáltak például a képzések. Alapvető kijelentésként megfogalmazva, hogy a tankönyvekben megjelenő szövegek nem tananyagként értelmezendők, hanem a majdani irodalmi szövegbefo-

¹ ttmarta76@gmail.com, 0000-0001-7213-5375, Samu János 0000-0002-0998-4216, Ivanović Josip 0009-0008-2405-3939

gadást elősegítendő kell, hogy a gyerekek látóterébe kerüljenek. Ugyanakkor látens tudást épít és olvasási stratégiát határoz meg a pedagógusi beszéd- és kifejezőmódja. Az irodalomórán történő szövegmegközelítésnek a líráról történő autentikus beszédmóddal kell társulnia, s ennek a hiánya sajnos az irodalom- és lírafogalom problémáiról árulkodik.

Kulcsszavak: inherens esztétikai, irodalmi szempontok, szöveg(világok), kreatív-produktív gyakorlatok, dramatikus játék, szövegbefogadás

Bevezető, avagy az irodalomolvasás válsága és következményei

Napjaink közoktatásának egyik kulcsproblémája az olvasóvá nevelés, különös tekintettel az esztétikai szövegek olvasása iránti kedv felkeltése, fenntartása a Neumann-galaxis korában.

Az ún. extenzív (kivezető) olvasás manapság igencsak eluralkodó, vagyis az iskolás nemzedék az információs szövegeket részesíti előnyben, s egyre inkább növekszik azoknak a száma, akik szépirodalmat nem, vagy alig olvasnak (Valaczkza, 2006). Márpedig akik nem olvasnak szépirodalmat, valami nagyon lényegeset veszítenek el: önmaguk és mások megismerésének és megértésének szinte kiapadhatatlan forrását; annak lehetőségét, hogy az író pillantása révén másként tekintsenek a világra (Esterházy, 2003).

Ezen korosztály számára a rövid, intenzív, többszornás tevékenység a természetes közeg, a hosszabb, egyirányú, módszeres tevékenység megterhelő (Gyarmathy, 2012). Akik nem olvasnak terjedelmesebb szövegeket, belefeledkezve-beletemetkezve, azoknak nem alakulnak ki azok a képességei, amelyek az elidőző, értelmező olvasást és általa a mélyebb megértést lehetővé teszik.

Aki nem olvas szépprózát, elkerüli az empátia legkiválóbb iskoláját. Pedig a tartalmas emberi kapcsolatokhoz egyaránt szükség van empátiára (Tóth, 2013). A személyiségformálás nélkülözhetetlen eszközeként a szépirodalom semmivel sem helyettesíthető.

A kérdés az, hogyan lehetne a digitális kultúra korszakában megőrizni, megtartani az irodalomolvasást és az általa nyújtott előnyöket. A PISA-vizsgálatok tanúsága alapján mondhatjuk, hogy kisiskoláskorban dől el, hogy elkötelezett olvasó válik-e valakiből. Az olvasóvá nevelés éppen ezért lényeges eleme az alsó tagozatos olvasás-tanítás és irodalmi nevelés célrendszerének. Meghatározó jelentőségű, milyen szövegeket olvasnak az iskolában, hogyan teszik mindezt, valamint az olvasástanulás, a jelrendszer elsajátítása szintén kulcsfontosságú (Kernya, 2006). Vagyis a pedagógus szerepe, felelőssége jelentőséggel bír. Módszertani kultúrája, irodalomszemlélete, személyisége rányomja bélyegét az irodalommal történő találkozásra. Meghatározza annak kereteit, valamint a szövegfeldolgozások során az esztétikai, irodalmi szempontok érvényesülését.

Kutatásunk mindezen tények, megállapítások nyomán körvonalazódott. Mindezek hatására fogalmazódott meg az adott probléma aktualitása.

A kutatás tárgya

Kutatásunk témája a kisebbségi anyanyelvi oktatás egy specifikus, nehezen észrevehető, ezért elhanyagolt területének feltérképezése, majd operatív, részletesebb vizsgálata. Arra vagyunk kíváncsiak, a leendő okleveles tanítók és óvodapedagógusok mennyiben tudják és szándékozzák érvényesíteni az inherens esztétikai szempontokat az olyan módszertani egységek és csoportfoglalkozások megtervezésében és kivitelezésében, amelyek irodalmi szövegekhez köthetők. A korrelációs módszertani hozzáállás, illetve a projektelvű gondolkodás egyik lényeges, azonban elhanyagolt aspektusáról van szó.

A kutatás tartalma

A két osztatúra tervezett projektum az (általában vett, és szűkebben irodalmiságra értett) esztétikai nevelés helyzetének és paramétereinek felmérésére elméleti és gyakorlati irányból is közelít.

1. Az elméleti vetület első lépésben átfogó szakirodalmi tájékozódást jelent, amely a specifikus téma tudományos reprezentáltságát deríti fel, majd pedig a meglévő eredmények implementálhatóságának mérlegelését a kutatás kontextusában. Az elméleti irány további konkrét lépése az esztétikai reflektáltság vizsgálata az MTTK hallgatóinak szemináriumai dolgozataiban és prezentációiban olyan kötelező alapozó kurzusokon belül, mint a magyar irodalom, illetve a kortárs gyermekirodalom és gyermekolvasó, végül a magyar nyelv és irodalom tanításának módszertana.

2. A gyakorlati rész a pedagógushallgatók konkrét órataratásaira összpontosít, külön figyelmet szentelve az óratervek elemzésének, majd pedig ezek megvalósítása kiértékelésének a gyakorlóintézményekben (és vajdasági iskolákban), amely utóbbinál az alsós diákok reakcióinak számbavétele is fontos. A gyakorlati rész eleme olyan órán kívüli műhelyaktivitások és kerekasztal-beszélgetések megszervezése, amelyek során a tapasztalatokat a közvetlen visszajelzés lehetőségével megosztjuk a leendő, de már gyakorló pedagógusokkal is.

Célok

A kutatás célja a vajdasági magyar kisebbségben oktató és segítkező szakemberek módszertani ismereteinek elmélyítése, továbbá a szakmai fórumok témaköreinek bővítése. Annak tudatosítása, hogy az esztétikai nevelés és az anyanyelv oktatása összefüggnek, különösen olyan módszertani egységek esetén, amelyek irodalmi szövegek feldolgozásával járnak. Kiemelt célunk, hogy eredményeinket a szakmai kommunikáció áramába vezessük előadások és kerekasztalok megszervezésével, illetve a vajdasági oktatási intézmények közvetlen bevonásával is.

A kutatás tudományos kontextusa

A témakör fontosságát éppen abban látjuk, hogy bár senki sem vitatja az inherens irodalmi értékek fölismerésére való korai nevelés jelentőségét, a megvalósítás módjára és mértékére a szakirodalom ritkán reflektál. Különösen igaz ez kisebbségi körülmények között, ezért projektünket hiánypótlási szándékkal indítanánk.

Tervezett eredmények

Pontosabb képet szeretnénk kapni az alsós nyelv- és irodalomtanítás inherens esztétikai szempontjainak reprezentáltságáról, amely, hipotézisünk szerint, csak mérsékeltén érvényesül. A szemináriumi dolgozatok és óratervek elemzését, továbbá az érintett hallgatókkal való kommunikáció során szerzett tapasztalatokat tanulmány formájában kívánjuk összegezni és publikálni.

Alkalmazhatóság

A projekt eredményeinek közvetlen a gyakorlati alkalmazhatósága.

1. a vajdasági magyar tannyelvű tanítóképzésben a magyar irodalom, a kortárs gyermekirodalom és gyermekolvasó, továbbá a magyar nyelv és irodalom tanításának módszertana kurzusok tematikájának és eljárásainak optimalizálása, majd a három tárgykör ilyen irányú összehangolása a jövő pedagógusnevelésének hatékonyabb képzése céljából,

2. a már praktizáló pedagógusok akkreditált továbbképzésének gazdagítása a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar struktúráinak keretében, ezzel egy szélesebb reflektáltság kialakítása a tárgykörben.

Kutatási, általános, elméleti posztulátumok, avagy az irodalmi nevelés, a lírával való líraserű foglalatosságok mikéntje, hogyanja

A kutatás elméleti vetületét szakirodalmi tájékozódás útján kívánjuk az olvasó elé tárni. Érdeklődésünk leginkább arra irányult, hogy a specifikus téma tudományos reprezentáltsága milyen mértékű, azaz a szakirodalomban milyen mértékben van jelen.

Az inherens esztétikai, irodalmi szempontok érvényesülését többféle módszertani eljárás útján látjuk elképzelhetőnek, lehetségesnek. Ezen elvi megfontolások némelyikét vonultatjuk fel tanulmányunkban.

Általánosítva/generalizálva kijelenthetjük, hogy a tankönyvkutatás keretein belül folyamatosan zajlik az olvasókönyvek feltérképezése. Megállapítást nyert, hogy változatos műfajú prózai szövegeket tartalmaznak: meséket, mondákat, legendákat,

mítoszokat, mondákat, elbeszéléseket, regényrészleteket stb. Ezek a sokrétű szövegek azonban semmiképp sem tekinthetők tananyagoknak. Vagyis ezek nem hagyományos értelemben vett tankönyvek, inkább antológiák, szöveggyűjtemények (Tóth, 2013). A pedagógus feladata és felelőssége válogatni a szövegekből annak érdekében, hogy elérje az olvasásfejlesztéssel, olvasóvá neveléssel kapcsolatos céljait, a gyerekek személyiségének megfelelően.

Kezdetben szükség mutatkozik a pedagógusra mind az esztétikai élmény megszületése, mind a megértés elősegítése érdekében. Valójában a szépirodalmi szövegek feldolgozása során ismertetjük meg a poétikai funkciójú szövegek értelmezésének, jelentésük megteremtésének műveleteit, stratégiáit és technikáit. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne találkozhatnának más módon is a gyermekek az irodalommal iskolai keretek között. Fontos, hogy a pedagógus kezdetben minden nap olvasson a gyermekeknek szépirodalmat anélkül, hogy kérdéseket, feladatokat kapcsolna hozzá. A gyerekek reflexióira természetesen reagálnia kell, s ez elvezethet valamiféle gondolatcseréhez, de mindez nem válhat szövegfeldolgozássá (Tóth, 2013).

Lényeges elméleti posztulátum, hogy a verses epikától nem vezet egyenes út a líra világába. Egyenes út azért nem vezet ettől a szövegkorpusztól a líra világába, mert többnyire nem úgy dolgozzák fel, hogy megnyithassák az utat a lírai természetű szövegek felé. A szöveghangzással, -hatással alig foglalkoznak az olvasókönyvek. Legfeljebb megállapítatják magát a tényt, hogy verses műről van szó; rímekre vadásztatnak, esetleg ritmizáltatnak. De hogy mi ezeknek a poétikai eszközöknek a funkciója, ill. hogyan hatnak az olvasóra, befogadóra – ezzel nemigen foglalkoznak a kérdések, feladatok (G. Gődény, 2013). A nyelvi képek értelmezése még ennyire sem játszik szerepet ezen szövegek feldolgozásakor.

Az olvasókönyvekben ugyan találkoznak „líraversekkel” is, de az ezekkel való érdemi foglalatosság ritkán része az iskolai gyakorlatnak. Az irodalom gyönyörködtető funkciója meglehetősen mérsékelten érvényesül az olvasókönyvekben, így aztán menthetetlenül elkezdődik annak a szakadéknak a kiépülése, ami az embert a líra világától elválasztja. A szakadék eredője ugyan az esztétikum befogadására való egyre inkább megnyilvánuló képtelenség, ám, hogy ez a szakadék ne mélyüljön áthidalhatatlanná, éppen az iskola tehetne nagyon sokat. Elsősorban az irodalomhoz való viszonya megváltoztatásával; az irodalom gyönyörködtető, élményszerző funkciójának vállalásával, a didaktikai szempontok háttérbe szorításával (Tóth, 2013).

„A szép az, ami érdek nélkül tetszik” – írja Kant. A vers például hogyan volna ilyen képződmény? Ha azért olvsnánk, olvastatnánk irodalmat, verset, mert az szép, öröm és élmény a fülnek, a szívnek, az észnek, hagynánk rácsodálkozni és megtanítanánk rácsodálkozni a gyermekeket erre a szépre, szépségre, még menthető volna az emberiségünk. Mert ez a tét, amikor azon fáradozunk, hogy az esztétikum befogadható maradjon mai világunkban. Ugyanis „az emocionális intelligencia, a szociális és művészi képességek fejlesztése nélküli intellektus hajlamos végzetesen téves döntéseket hozni” – mondta Vekerdy Tamás, amikor szociológiai kutatások tapasztalatait összegezte (Boldizsár, 2004). Mindez azt is jelenti, hogy valójában létkérdés az esztétikai nevelés,

az esztétikai érzékenység, az esztétikum befogadására való képesség kifejlesztése (G. Gődény, 2013). Ez pedig nem lehetséges olyan iskolákban, ahol tananyagként tekintünk az irodalmi, ének-zenei és vizuális nevelésre, vagyis a széperzéklet fejlesztő tevékenységeket lehetővé tévő órakeretekre.

A kortárs gyermekverseknek pedig kitüntetett szerepük lehet ebben a folyamatban. Nyelvi világuk, a bennük szövegesülő tárgyi világ, élethelyzetek, kapcsolati dinamika ismerős az olvasónak, és a többnyire a játékelmélet és a gyermekfilozófia ismeretében alkotó szerzők recepció által meghatározott produkciói a játék és humor élményével ajándékozzák meg az olvasót. Ilyen módon az emberségünk megőrzéséért folytatott küzdelem egy lehetséges útja a versekkel való élményszerű foglalatosság (Végh, 2011). A kortárs versek szöveg- és hangzásvilága pedig nagyon is ismerős terep a gyermek számára.

Az óvodai-iskolai átmenet idején, azaz az iskola első két évfolyamán különösen lényeges a mindennapi versélmény biztosítása, hisz a gyerekek ekkor még ritkán képesek élményszerűen, csendesen olvasni maguknak. Ezért fontos a pedagógus mindennapi versolvasó, versmondó gyakorlata, a versek tanítványaikkal való mondogatása, az akusztikus élmény biztosítása; élménytechnikák és kreatív-produktív versalkotó gyakorlatok alkalmazása. Mindez azonban nem helyettesítheti a vers értelmezését. Az értelmezés azonban nem azonos azzal az intellektuális megközelítéssel élő vers-elemzési gyakorlattal, ami a pedagógiai gyakorlatot jellemzi, ha versekkel foglalkozik. Ugyanis az intellektuális versmegközelítés a kisiskolásokat inkább eltávolítja a versek világától, mint közelebb viszi. Értelmezés az is, ha illusztrálják a gyermekek a verset, lerajzolják a belső képeket, amelyeket létesít/életre hív bennük a szöveg; ha ritmus- vagy dallamkíséretet találnak ki hozzá, színekkel jelölik a szövegolvasás, -hallgatás során bennük keletkező érzéseket, s azt, hogy milyen hangulatú a számukra az adott szövegegész; drámapedagógiai módszerekkel megjelenítenek egy-egy szövegelemet stb. (Konrád, 2012). Sajnos, nagyon ritkán találkozunk az iskolákban ilyen befogadói elvű versfeldolgozással, az olvasót a verssel párbeszédet folytató, párbeszédre ösztönző pedagógusi magatartással, olvasói válaszra inspiráló kérdésekkel, feladatokkal az olvasókönyvekben, munkafüzetekben.

A pedagógusok gyakran megfeledkeznek arról az evidenciáról, hogy a kisiskolásoknál mindenkor a személyes élményből, tapasztalatból célszerű kiindulni. A szövegvilágok és olvasói életvilágok élményszerű kapcsolódását az ilyen beszélgetések alapozzák meg (G. Gődény, 2013). Kívánatos, hogy ilyenkor minden gyermek személyes élményeit, tapasztalatait mozgósítsa, és azokat megossza társaival, valamint a tanítóval. Ez pedig leginkább a kooperatív technikák alkalmazása révén lehetséges.

A szövegbefogadás előkészítő szakaszában az értelmi előkészítést jellemzően a szerző életrajzi adatainak közlésével, a szöveg irodalomtörténeti kontextusba helyezésével oldják meg. Természetesen lehet szerepe egy-egy szöveg értelmezésében az irodalomtörténeti háttérnek is, hiszen minden szöveg, így, vagy úgy, magán viseli keletkezésének körülményeit, a kor és az alkotó (közösség) jellegadó sajátosságait; de kisiskolásokkal nem érdemes olyan szövegeket feldolgozni, amelyeknek megértéséhez

az irodalomtörténeti és -elméleti háttér feltérképezése szükséges (Cserhalmi, 2000). Az azonban igencsak lényeges, hogy az autentikus irodalom- és lírafogalom birtokában készüljön a pedagógus az órákra.

Tévhit a szöveggel való ismerkedést illetően, hogy remek módja a megzenésített változat meghallgatása. Az igaz, hogy az igényes zenés feldolgozásokat jól lehet használni, és jóval gyakrabban kellene hasznosítani a versek megszerettetésének folyamatában, de nem mindegy, hogy a feldolgozás menetében hova helyezzük őket. Ne az értelmezési folyamat elején alkalmazzuk ezeket, hiszen minden megzenésítés egyfajta interpretáció, és mint ilyen, gátja lehet az önálló olvasat létrejöttének. Viszont bátran élhetünk a szintetizálás fázisában meghallgatásukkal, a különböző feldolgozások összehasonlításával, a saját megértési élményekkel való összevetésükkel. Ám a szöveggel történő megismerkedés a pedagógus bemutató felolvasásával történjen. Igaz, hogy a felolvasás minden szépirodalmi szövegnél lényeges volna, a verseknél kitüntetett szerepe van az akusztikumnak a szöveg hatásban és a jelentésteremtésben játszott szerepe okán (G. Gődény, 2013).

A kreatív-produktív gyakorlatok helye és szerepe az irodalomtanításban

A teljes szöveg megismerése előtt azonban érdemes a verssel ún. kreatív-produktív gyakorlatokat végezni. Hogy a szöveggel való ismerkedés sajátos módjának tekintjük-e ezeket, vagy a szövegbefogadás előkészítésének tartjuk, mindegy is. Az a lényeges, hogy minél többször és változatosan éljünk velük (Petőfi S.–Benkes, 1992). A szövegbefogadást megelőzően, valamiféle előszobaként funkcionálnak, jelennek meg az irodalomórán. Csak ezt követően ismerkednek meg az eredeti (feldolgozandó) szöveggel.

Ezeknél a gyakorlatoknál nem az a cél, és nem is lehet feladat, hogy az eredeti szöveg jöjjön létre; a lényeg, hogy elvileg lehetséges szöveg keletkezzen. A létrejövő variánsok mindig izgalmasak önmagukban is, azért meg különösképpen, hogy tapasztalattá teszik a (vers)gondolkodás alternatívát, a potenciálisan jó megoldások sokféleségét. Amikor pedig megfigyeljük a variánsok jelentés- és hatásbeli eltérését, egy-egy szó, kifejezés, hangzáselem szövegalkotásban, szöveg hatásban, jelentésteremtésben játszott szerepét, forma, funkció és tartalom mélyreható összefüggéseit tapasztaljuk meg a gyerekekkel, aminek nem kis szerepe van abban, hogy az irodalomról majdan irodalomszerűen gondolkozzanak, ami az iskolai (latens) tanulásnak (is) nagyon fontos feladata volna (Petőfi S.–Benkes, 2002).

Ezek a gyakorlatok nemcsak a kreatív-produktív nyelvhasználat élményével és az irodalmi nyelvhasználati módokról szerzett tapasztalatokkal gazdagítják a gyereket, hanem a szokásosnál sokkal mélyebb és intenzívebb (motiváltabb) odafigyelést tesznek lehetővé az eredeti szöveggel történő ismerkedéskor, ill. a globális megértés biztosítását célzó beszélgetéskor, de az értelmezés egész folyamatában is (Benkes–Petőfi S., 2006).

A kreatív-produktív gyakorlatok során az olvasó megismeri a nyelv jelentés-képző erejét. Ez által a versnek mint műfajnak a szövegértő olvasását vetíti előre. „A kreatív-produktív feladatok [...] a verseket, elbeszéléseket először nem részekre tagolják és elemzik, hanem összekevert vagy hiányos részeikből megalkottatják, újraalkottatják, azaz a diákokat bevonják a poéziszis tevékenységébe” (Arató 2006: 159). Szétszedni és összerakni, valamiféle játék zajlik ezen gyakorlatok során.

A kreatív-produktív gyakorlatok típusai: a szöveg átalakított, átrendezett változatának lexikai anyagát más vizuális megjelenési formákba rendezhetjük át; a versnek címet adhatunk; lehetséges a szöveg lexikai anyagának eltérő tagolása (a szövegmondatok összetevőinek különféle sorrendekbe való átrendezése), valamint elhagyott mondattagoló és mondatzáró írásjelek pótlása. Mindemellett az eredeti szépirodalmi szöveg kreatív átforgalmazásának minősül a vehikulum lokális és globális kohéziójának, illetve koherenciájának módosítása, valamint a szövegrokonsági kapcsolatok megteremtése is (Benkes-Petőfi S., 2006). Ugyanakkor a felsorolt feladatok tetszőleges kombinációja is lehetséges, azaz a szöveg lexikai anyagán több jelösszetevőt érintő művelet együttes elvégzése.

A produktív feladatok megalapozzák a versek értelmezését, a lírai jelentéstartalom élményszerű befogadását, a személyes olvasatok létrehozását (Petőfi S.–Benkes, 2002). A szöveg üzenetének kibontása ilyen módon sok-sok színnel gazdagodik.

A dramatikus játék, azaz közelítés a lírai szövegekhez

A szakirodalom kutatása során egyértelműen kirajzolódik, hogy a szerzők a dramatikus formák alkalmazásának hatalmas szerepet tulajdonítanak a versfeldolgozásban, hiszen a gyerekek aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás közelebb visz a vers mélyebb megértéséhez. A befogadó élményeket előhívó, arra építő kreatív versértelmezés a vers aktív újratemtése (Debreczeni, 2003). A dramatikus eljárások kitűnően illeszkednek a versfeldolgozáshoz. Ezek a játékok készségfejlesztő eljárások; cselekvést, aktív részvételt követelnek minden „játékosztól”. A gyerekeket nem passzív befogadóként, hanem aktív jelentésadóként értelmezik (Gabnai, 2001). Mindeközben a személyes élményekből kiindulás motiváló. A felidézés, a megosztás fejleszti a kommunikációs készségeket (Konrád, 2012). Mindez pedig a kooperatív módszerek alkalmazása révén lehetséges.

A dramatikus játékok keretein belül a főbb tevékenységek, eljárások a következők: a helyszín megteremtése, térmeghatározás; a hallást finomító ritmusgyakorlatok; a vers ritmizálása, mely közelebb visz a vers hangulatának megérzéséhez; a tapintás-élmény, az érintés; a tapasztaltak nyelvi megformálása, megfogalmazása; a szöveg illusztrációja, valamint a csoportos improvizáció, sőt a reflexiónak teret adó gondolatkövetés állókép, szoborjáték formájában (Konrád, 2008). Ezek az eljárások mind-mind az élményszerű szövegbefogadást segítik elő.

Az előkészítő szakaszban a dramatikus eljárások az érzelmi ráhangolódást teszik lehetővé, a befogadást motiválják. Az önismereti, fantáziafejlesztő, a szabad asszoci-

ációs játékok, ill. a rövid mimes és kommunikációs helyzetgyakorlatok kerülhetnek előtérbe. A címértelmezés (szabad asszociációk, ötletbörze) a sokkal mélyebb összefüggéseket, elvontabb gondolkodást célozza meg (Sárosi, 2008). Az előrevetítés, a preszuppozíciók sora az olvasóközpontú szövegértelmezés egyik alappillére.

Egyes versekben eseménysor is fellelhető, mely szerepjátékra ad alkalmat, s ennek során a versben foglalt helyzetet megélve könnyebben eljuthatunk a költői üzenethez, ugyanis átvezet a konkrét jelentésből a másodlagos jelentésig, a sorok mögötti jelentéstartalmak kibontásáig. A drámajátékokkal „megalkothatók” a versben sűrítetten, csak utalásszerűen megjelenő gondolatok. Emellett a költői ábrázolás, a kifejező eszközök (szavak, kifejezések) felfedezése, amelyek segítségével magunk elé tudjuk varázsolni a mű érzékletes világát, jelentheti az irodalom valódi jelenlétét egy-egy szöveg interpretációja során. A költői hatás alkotóelemeinek (hangutánzó, hangulatfestő szavak; a hangulatteremtő alakzatok; megszemélyesítés, hasonlatok, metaforák) láttatása jelent igazi szövegmegközelítést (Sárosi, 2008). Vagyis a költői kifejező eszközökre történő reflektálás szintén lényeges mozzanata lehet a szöveg megközelítésének.

Amennyiben a képiség áll a feldolgozás középpontjában, olyan drámajátékok alkalmazhatók, melyek segítenek felfedezni a vers képi világát. Kiválaszthatjuk a vers színeit, csak színekkel elmondhatjuk a vers képeit. Megkereshetjük a vers lerajzolható dolgait, sőt a hallható dolgokat is. De a vers kulcsszavát is megkereshetjük, hogy a térben megjelenítsük, s köré építsük a vers többi képét. A vers ritmusának felfedeztetése pedig a vers hangulatának, érzékletességének megragadása (Sárosi, 2008).

A drámapedagógiai eljárások és egyéb módszerek bemutatásának célja annak illusztrálása, hogyan indulhatunk el az intellektuális versértelmezés felé úgy, hogy közben megmaradjon a versek szeretete, a vers keltette élmény, hiszen ezen eljárások segítségével megvalósítható a gyermek aktív részvételére építő jelentésteremtés (Konrád, 2012). Mindez pedig egyfajta nyitottságot eredményezhet a líra, a szépirodalom felé – a személyiséget formálva, gazdagítva.

A verssel való ismerkedésnek ritkán alkalmazott, pedig a líra természetének egyik leginkább megfelelő módja a szöveg csukott szemmel való meghallgatása. A vizuális ingerek kizárása saját belső világa felé fordítja a befogadót, ill. megkönnyíti a belső képalkotást, ami minden irodalmi megértés alapja. A képekben beszélő líra hallgatása kifejezetten inspirálja a belső képteremtő folyamatok beindulását, ily módon (ki) fejleszti azt az emberi képességet, amely leginkább áldozatul esik képfogyasztásra szocializálódott életformánknak (G. Gődény, 2013).

Ezt követően beszéljünk tanítványainkat a szöveghallgatással bennük létrejövő képekről, ill. rajzoltassuk le ezeket! Jó módja lehet ez az elsődleges megértésről való visszajelzésnek, és lényegesen informatívabb, mint az ilyenkor leggyakrabban elhangzó kérdések: miről szólt a vers, hogy tetszett (netán: miért). Érdemesebb tehát abból kiindulni, milyen gondolatokat, érzéseket, hangulatot ébreszt bennünk a szöveg, milyen képeket létesít, s erről rajzoltatni, beszéltetni a gyermekeket. Az érzések, a hangulat megfogalmazása történhet színezéssel, ilyenkor a szöveg újraolvasását és azt kérjük, hogy a szöveg mellett, a margón színekkel jelöljék, milyen érzést kelt bennük

egy-egy szövegrész – a kialakuló színskála pedig vizuális nyelven a szövegathatásról, de már az értelmezésről is beszél. Mindez azért is lényeges, mert az első éveken különös jelentőségük van a szövegathatás és a belső képek vizuális megfogalmazásának, hiszen a képi gondolkodás és kifejezőképesség előtte jár a verbálisnak. A fáziskésés miatt a vizuális közlés, ill. az arról való beszélgetés összekötő kapocs lehet a két terület összehangolásában, valamint a transzferathatás révén hozzájárulhat a fáziskésésben lévő terület fejlődéséhez (G. Gődény, 2013).

A képvers vizualitása, megjelenése az irodalomoktatásban

A szöveg vizualitása más szempontból is szerepet játszik az értelmezésben. A vers külső megjelenésével, tipográfiájával, tördelésével, versszakolásával bizony ritkán foglalkoznak. Ha mégis, akkor leginkább az adatszerű ténymegállapításban merül ki a vizsgálódás: hány versszakból áll a szöveg, hány sorosak a strófák, mennyi a sorok szótagszáma... Hogy mindez miért lehet vajon így, ritkán kerül szóba. Miért így rendezi el a költő a szövegét, mit jelent ez az elrendezettség a jelentés szempontjából? Hogy hat ránk, mi a szerepe a jelentésteremtésben? Egy szöveg mindig üzen a vizuális rendezettségével. Ez a kép nagy szerepet játszik abban, hogy versként vagy prózaként azonosítjuk-e a szöveget; ám fontos felfedeztetni a gyerekekkel, hogy attól még a vers vers marad, ha megbontjuk a sorok eredeti elrendezését, s prózaként tördeljük be, nyomtatjuk ki. Érdemes így eljárni a szövegekkel, kipróbálni, kihallják-e a ritmus lüktetését, s ha vannak, a rímeket a prózaként tördelt szövegben. Vagy épp fordítva: mi történik a prózával, ha verssorokra tördeljük? Vers lesz-e belőle, s ha igen: milyen? (Petőfi S. – Benkes, 2002). Az ilyen típusú „formajátékok” kitűnően fejlesztik a formaérzék(enség)et, vershallást, így a versértést is.

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban a képverseknek sajnos kevés szerep jut. Ezek a szövegek hangsúlyozottan és láthatóan összekapcsolják a verbális és vizuális közlést a jelentésképzésben, éppen a hagyományos versképtől való eltérésükkel, a jelentésre utaló vizuális rendezettségükkel. Sajnos a vizuális költészet e pillanatban valóban vakáción van, ahogy azt Valaczká András egyik írásában kifejezi. Alig van jelen az irodalomtanításban. Ezt az úrt mindenképp ki kellene töltenünk (Valaczká, 2014). Ezt a szövegtípust tapasztalttá tenni, akár kreatív gyakorlatok kíséretében, igazi kihívás lenne pedagógusnak és tanítványnak egyaránt.

Vajon miért lényeges, hogy képverseket is bevigyünk az órára, s megtanítsuk vizuálisan is észlelni a verbális közléseket? Ennek egyik oka a vizualitás fent említett kitüntetett szerepe kisiskoláskorban, különösen az óvoda-iskola átmenet idején. Szívesen és rendkívül ötletesen alkotnak képverset a gyerekek, akár hagyományosan tördelt vers képpé alakításával, akár „nyersanyagként” nyelvi anyag képszerű elrendezésével, képversként való megszoვეgezésével. Ezek a transzformációs és kreatív játékok remekül fejlesztik az esztétikai érzékenységet, és azzal, hogy a vizualitásból indulnak ki, vagy ahhoz térnek vissza, a képfoyasztással szocializálódott nemzedékek

számára ismerős nyelvet beszélnek (G. Gődény, 2013). Ám nagy különbség a készen kapott képekkel szemben, hogy ezúttal nem fogyasztják a képeket, hanem teremtik.

A képversszerűség szempontjából semlegesnek mondható egytöbű vehikulum alapján megkísérélhetjük a szöveg tartalmának megfelelő képversszerű vehikulumok létrehozását úgy, hogy képverseik megalkotásakor, ha szeretnék, a szavakat tetszésük szerint fel is darabolhatják, vagy különféle tipográfiát alkalmazhatnak. Sőt címet is adhatnak a létrehozott képversnek (Petőfi S.–Benkes, 2002). Az alkotó folyamat a gyerekek számára a nyelv, a nyelvi eszközök alkotó erejét villantja fel.

A líráról történő autentikus beszéd

Nagy gondja még az iskolai versfeldolgozásnak a líráról való autentikus beszéd. Ki beszél a versben? Ki látta a fekete hattyút, a lila fecskét, a lappantyút? Ki szeretne gazdag lenni, egyszer libasültet enni? A költő? Nemes Nagy Ágnes? A kis József Attila? A költő kiskorában? Mi történik a versben? És mi a cselekménye? Van és lehet cselekménye egyáltalán?

Ezek a kérdések és az ehhez hasonló dilemmák az irodalom- és lírafogalom problémáiról árulkodnak. A szerzőnek a vers beszélőjével való azonosítása az irodalom fikciós szöveggént kezelésének praktikus hiányával függ össze, különösen az énszövegek értelmezése jelent gondot ebben a vonatkozásban. Márpedig a líra beszédmódjára meglehetősen jellemző az énközpontúság, amit hajlamosak vagyunk szerzői beszédként azonosítani. Tanítványaink majdani irodalomfogalmának autenticitása múlik azon, hogy kérdéseinkkel, közléseinkkel latensen ne ássuk alá az irodalomról irodalomként való gondolkodás lehetőségét, azzal például, hogy élettrajzi közlésként vesszük az énközléseket (G. Gődény, 2013). Éppen ezért nagyon lényeges, hogy ne a szerzővel azonosítsuk a vers E/1. személyű beszélőjét (se).

A másik jellegzetes problémája a lírafeldolgozásnak az epikopoétikai sajátosságok érvényesítése a líraversen. Cselekményt és fő szereplőt kerestet a versben az ilyen beszéd, holott a lírai természetű szövegekben epikus mozzanatokról beszélhetünk ugyan, de cselekmény mint olyan nincs bennük. Sokan azt gondolják, kisiskolás korban nincs jelentősége annak, hogyan beszélünk és kérdezőnk a líráról, holott latens tudást épít és olvasási stratégiát határoz meg a pedagógus beszéd- és kifejezőmódja. Sosem fogja élvezni és szeretni a lírát, aki epika iránti elvárásokkal közelít felé (G. Gődény, 2013).

Zárszó

Tanulmányunk célja – projektünk keretein belül – a releváns szakirodalom adott tételeinek felvonultatásával/felidezésével rámutatni, hogy a szakszerűen előkészített és moderált líraolvasás megalapozza, megelölegezi, előrevetíti a későbbi önálló szövegbefogadást, az értelmező olvasást.

A kutatás elkövetkező szakaszában célunk és feladatunk az egyetemi hallgatók dolgozataiban, óraterveiben, valamint az óratartások folyamán az inherens irodalmi értékek megnyilvánulását tanulmányozni, valamint általános tendenciákat megfigyelni és megállapítani.

Irodalom

- Arató, L. (2006). Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In L. Sipos (Szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 144–160). Krónika Nova Kiadó.
- Benkes, Zs., & Petőfi, S. J. (2006). *A vízjel nem tűnik el könnyen: Versek megformáltságának megközelítése kreatív gyakorlatokkal*. Tinta Könyvkiadó.
- Boldizsár, I. (2004). *Meseapoétika*. Akadémiai Kiadó.
- Cserhalmi, Zs. (2000). *Amit az irodalomtanításról tudni kellene...* Korona Kiadó.
- Debreczeni, T. (2003). Irodalom és nevelés. *Drámapedagógiai Magazin*, különszám, 1–12. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00035/pdf/EPA03124_dpm_2003_k_002-012.pdf
- Esterházy, P. (2003). *A szabadság nehéz mámora*. Magvető Kiadó.
- Gabnai, K. (2001). *Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó.
- G. Gödény, A. (2013). Versélmény – Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. In J. Podráczky (Szerk.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban: Módszertani kaleidoszkóp* (pp. 51–64). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Gyarmathy, É. (2012). *Ki van kulturális lemaradásban?* <https://osztalyfonok.hu/1018/>
- Kernya, R. (2006). *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Trezor Kiadó.
- Konrád, Á. (2008). A gyermekek aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=127>
- Konrád, Á. (2012). *Verseljünk! Kortárs költők versei alsó tagozaton* (Tanórán kívüli foglalkozások 7. kiegészítő kötet). RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft.
- Nagy, L. J., & Péntek, J. (2000). *A kreatív nyelvhasználat és az iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Petőfi, S. J., & Benkes, Zs. (1992). *Elkallódni, megkerülni: Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat.
- Petőfi, S. J., & Benkes, Zs. (2002). *A multimediális szövegek megközelítései: Kérdések-válaszok*. Pécs.

- Sárosi, M. (2008). Drámajátékok a versfeldolgozó órákon a II–IV. osztályban. *Magiszter*, 7, 7–?. https://epa.oszk.hu/03900/03976/00041/pdf/EPA03976_magiszter_2008_03-04_07.pdf
- Tóth, B. (2013). Irodalmi nevelés az alsó tagozatos szépirodalmi szövegek olvasásával és feldolgozásával. In J. Podráczky (Szerk.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban: Módszertani kaleidoszkóp* (pp. 11–35). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Valaczka, A. (2006). *Tanári kézikönyv Tóth Krisztina – Valaczka András: Irodalmi ikerkönyvek 5. című tankönyvéhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Valaczka, A. (2014). Képversek vakáción: A vizuális költészet helye az irodalomtanításban. *Szépirodalmi Figyelő*, 2, 63–74.
- Végh, B. B. (2011). *Kalandozások a gyermekirodalomban*. Savaria University Press.

Abstract

Within the framework of the proposed two-phase project, our research initially approaches its subject matter from a theoretical perspective, aiming to assess the status and parameters of aesthetic education. Through comprehensive literature review, we evaluate the scientific representation of this specific topic. We explore the nature and classroom applicability of methods and procedures such as creative-productive practices, drama pedagogy techniques, and others. Particular attention is given to examining the extent to which visual poems, for example, are represented in currently used mother-tongue textbooks and readers. A key assertion is made: texts included in textbooks should not be viewed merely as curricular material but as resources designed to facilitate students' eventual reception of literary works. Furthermore, latent knowledge is constructed, and reading strategies are shaped by the teacher's modes of speech and expression. The textual approaches employed in literature classes must be accompanied by authentic discourse about poetry; the lack of such an approach reflects deeper issues concerning the understanding of literature and poetry.

Keywords: inherent aesthetic and literary aspects, text (worlds), creative-productive practices, dramatic play, text reception

Évkönyv, 2025, 20(1), 83–92
evkonyv.magister.uns.ac.rs
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka
ISSN: 2217-8198 (Print)
ISSN: 3042-0350 (Online)

DOI:https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2025.7
ETO/УДК/UDC: 159.943
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2025. 06. 12.
Az elfogadás időpontja: 2025. 11. 16.



Gusztafik Ádám¹

Kisalföldi ASzC Herman Ottó
Környezetvédelmi és Mezőgazdasági
Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium,
Szombathely, Hungary

Koltai Miklós²

Eötvös Loránd Tudományegyetem
(ELTE), Pedagógiai és Pszichológiai Kar (PPK),
Sporttudományi Intézet, Szombathely, Hungary

Kinesztézia és propiocepció: terminológiai viták a „hatodik érzék” körül

**Kinesthesia and proprioception: terminological debates around the
“sixth sense”**

**Кинестезија и проприоцепција: термилошке расправе око
„шестог чула“**

A hazai és nemzetközi szakirodalomban a kinesztézia és propiocepció körüli terminológiai viták lassan száz esztendőre tekintenek vissza, és még mindig nem sikerült egységes álláspontot kialakítani benne. Elméleti áttekintésünkben erre keressük a választ.

¹ adam.gusztafik@gmail.com, 0000-0003-1411-2700

² koltai.miklos@ppk.elte.hu, 0000-0002-1068-3971

Absztrakt

A különféle mozgások érzékelése, észlelése régóta foglalkoztatja a különböző tudományokban dolgozó szakembereket. Orvosok (fiziológusok, neurofiziológusok), pszichológusok és sportszakemberek egyaránt vizsgálják a mozgásérzékelés kérdéskörét, aminek eredményeképpen sokféle értelmezés, magyarázat született a tárgykörben. E sokszínű és izgalmas témafeldolgozás áttekintésére vállalkoztak a szerzők, szem előtt tartva aényt, hogy a mozgásérzékelésre mint sporttudományi szakemberek tekintenek. A hazai és nemzetközi szakirodalomban a kinesztézia és propriocepció körüli terminológiai viták lassan száz esztendőre tekintenek vissza, és még mindig nem sikerült egységes álláspontot kialakítani benne. Egyes szerzők szerint a két fogalom szinonimái egymásnak, és értelmetlen különbséget tenni köztük, mind a két fogalom ugyanazt a jelenséget írja le. Mások szerint pontosan elkülöníthető a két szakszó, jelentésük nagyban eltér egymástól, és szakmai hibát követ el, aki a két fogalmat felcserélve használja. Felesleges differenciálás vagy releváns szakmai vita, amely a két terminológia közötti különbségeket feszegeti. Elméleti áttekintésünkben erre keressük a választ.

Kulcsszavak: kinesztézia, propriocepció, mozgásérzékelés, izomorsó, hatodik érzék

Bevezetés

Az érzések nem abszolútak, hanem inkább szubjektív-relatív osztályozások. A „jó” és a „rossz” közötti spektrumon mozognak. Az érzés, mint önálló filozófiai fogalom, csak a 17. század végétől található meg a szótárakban (Hirtz, Hotz, Ludwig, 2003). Korábban nem volt saját neve az érzésnek. A kifejezést a 18. században kezdték részletesen megvizsgálni, majd különbséget tenni erkölcsi és esztétikai érzés között. Az érzelem és érzés kifejezéseket szinonimaként és eltérő jelentéssel is használják. Izard (1994) szerint azonban az érzelmek váltják ki először az érzéseket. Ziezow (1990) rámutat arra, hogy az érzelmek áthatják a cselekvés teljes szabályozását, beleértve a döntéshozatali folyamatokat, a cselekvés ellenőrzését és értékelését. Az emberek az érzékszerveikre hagyatkoznak, amikor környezetükkel kommunikálnak. Az érzékelés tehát az érzékszervekhez kapcsolódik. Az érzékelésnek ez a formája azonban nem illik a klaszszikus arisztotelészi öt érzék (látás, hallás, szaglás, tapintás, ízlelés) közé. Ennek eredményeképpen a skót származású, de Londonban tanító legendás fiziológus, anatómus Sir Charles Bell (1833) elkezdett az ún. hatodik érzékről beszélni (Fitt, 1988; Smith, 2011). A 19. században még komoly viták folytak arról, hogy az ember (és az állatok) milyen módon jut információhoz a testrészeik helyzetére és mozgására vonatkozóan, amelyek az érzékeléshez és a mozgásszabályozáshoz szükségesek (Donaldson, 2000). Bell úgy képzelte, hogy az izomérzékelés egy zárt hurokrendszer az agy és az izom között, az izmokból az agyba vezető út az afferens, az agyból az izomba vezető út az efferens útvonal (Bell, 1826). Sokat vitatott kérdés volt, hogy az izmok rendelkeznek-e érző funkcióval. Végül szűk két évtized különbséggel megszületett a két szakkifejezés,

a kinesztézia és a propriocepció, ami a mozgásérzékelés leírására, vagy, ahogy később látni fogjuk, csak a körülírására szolgál legtöbb esetben. A szakirodalomban nincs egységes álláspont a két terminológia jelentésére, használatára vonatkozóan. Régóta foglalkoztatott kérdés a szakirodalomban, hogy egyazon képesség szinonim fogalmai a kinesztézia és propriocepció, vagy két jól elkülöníthető önálló szakkifejezés, amely más-más funkcióval rendelkezik.

Tanulmányunk markáns bizonyítéka, hogy a sporttudomány, a pszichológia és a filozófia egymás határterületei. Igyekeztünk megvilágítani azt a felfogást, hogy a sporttudomány értelmezése csak az interdiszciplináris szemlélet alkalmazása mellett történhet. A vizsgált két szakkifejezés összefoglalásán túl munkánk gyakorlati jelentőségét a belőlük eredő fejlesztés (kinesztetikus koordinációfejlesztés, proprioceptív tréning) kibontásával próbáltuk erősíteni és bizonyítani. A mozgástanulás, a motoros képességfejlesztés, a prevenció és a rehabilitáció területét egyaránt érinti ez a kérdéskör, amelyet mindvégig a sporttudomány mezsgyéjéről kívánunk vizsgálni.

Kinesztézia

A kifejezést Bastian (1888) alkotta meg, amely a görög *kinein*, mozogni, + *aisthesis*, érzés, szavakból ered (Donaldson, 2000; Han, Waddington, Adams, Anson, Lui, 2016). Figyelemre méltó, hogy a kinesztetikus érzék az első érzék, amely a többi előtt fejlődik ki az emberi embrió életszakaszában, ezzel lehetővé téve az embrió mozgását (Carpinteyro-Lara, 2014). A kinesztézis segítségével az ember sikeresen percipiálhatja a saját mozgását, végtagjait, azok egymáshoz viszonyított helyzetét, illetve a test egészéhez viszonyított helyzetüket is (Proske, 2006; Schmidt, 1996). A kinesztetikus érzék feltárásának szempontjából úttörő eredménye volt Goodwin és munkatársainak (Goodwin, McCloskey, Matthews, 1972). Sikerült bizonyítaniuk, hogy az izomorsók a fő kinesztetikus érzékelők – egészen pontosan a rácsavarodó spirálsejtek, az annulospirálisok –, ellentétben a korában hitt ízületekkel. A test nagyobb izmainak a rostjai között található az izomorsók, amelyek párhuzamosan futnak az izommal, ezáltal együtt képesek megfeszülni velük. Orsóformájú, szivarszerű struktúráknak kell elképzelni, aminek érzékenysége felerősödik bizonyos orvosi problémák esetén (pl. agyvérzés) (Payne és Isaacs, 2020). Az orsók elsődleges végződése reagálnak az izomhossz-változás méretére és sebességére, a másodlagos végzések a helyzetérzéshez járulnak hozzá (Proske és Gandevia, 2009). Az elmúlt évtizedekben a kinesztézia a sérülésmegelőzés területén, illetve a rehabilitáció terén is javasolt a sérülés utáni motoros kontroll helyreállításában (Riemann és Lephart, 2002). Proske (2006) szerint a kinesztézia egy funkcionális szenzoros konglomerátum, amely három különböző részérzéken alapul: (1) térorientáció, a test és a végtagok helyzetérzéke, (2) végtagok mozgásának az érzékelése, (3) a saját izmok által keltett erő érzékelése és az izomerő előállítás közben tapasztalt erőfeszítés. Minél összetettebb egy mozgás, annál fontosabb a kinesztetikus jelek felismerése és helyes feldolgozása (Weineck, Memmert, Uhing, 2012).

Kinesztetikus analízator rendszer

Önmagában már az is egy filozófiai kérdés, hogy mit számítunk receptoroknak, amikből információkat nyerünk ki. Lange (1976) klasszikus tanulmányában az alábbi receptorokat sorolja ide: izomorsók, ínorsók, ízületi receptorok. Egy másik felosztásban a bőr is egy tapintható analízator receptornak tekinthető, amely érintést és nyomást érzékel. Az izomorsók ingerületei kezdetben a kisagyba irányulnak és jelentős szerepet játszanak akaratlan testtartási tevékenységben, valamint a testrészek térbeli és egymáshoz viszonyított helyzetének tudattalan koordinációjában (Schmidt, 1996; Vogel, 1987). Az ínreceptorok a működő izomrostok után helyezkednek el és könnyedén stimulálhatók az izom-összehúzódasók során (Hirtz, Hotz, Ludwig, 2003). Az ízületi receptorok reagálnak az ízületi szög változásaira és a lokális nyomásra. Különösen pontosak a mozgás és a helyzet érzékelésére. Az ízületi receptorok nagyon fontos alapot jelentenek a kinesztézia számára (Lange, 1976). Az ín- és ízületi receptorok ingerületeiket az agykéreg érzékszervi területeire továbbítják (Vogel, 1987).

Kinesztézia mint koordinációs képesség

A hazai (magyarországi) edzésméleti irodalomban a koordinációs képességek felosztása kapcsán nincs egységes szemlélet a kinesztézia képességét illetően (Olajos, 2020). A különböző csoportosítások során az alábbi elnevezésekkel találkozhatunk a képességet illetően: mozgásérzékelés, kinesztetikus differenciáló képesség, mozgásanalízáló képesség (Dubecz, 2009; Harsányi, 2016; Katics, 2015; Polgár és Szatmári, 2011). A meghatározások megegyeznek abban, hogy a kinesztézis egy „érzékelőképesség”, amelynek segítségével információt kap az agy a saját mozgásunkról, amivel mintegy „belső kép” keletkezik.

A sportági motoros fejlesztés során a kinesztetikus érzék fejlesztése a legritkább esetben a fejlesztés elsődleges fókuszja (Rosker és Sarabon, 2010). Az iskoláskor első éveitől kezdődik a képesség fejlődésének intenzív szakasza, és 13 éves kor táján éri el a fejlődés maximumát (Hirtz, 1985). A képesség fejlődése inkább egyidejűleg történik más funkcionális és szerkezeti változásokkal bíró meghatározott képzés során. Meinel és Schnabel (1998) szerint a kinesztetikus információ a tér- és időkomponensek legfontosabb forrása. Továbbá kifejtik, hogy minden motoros folyamat, amelyen keresztül információt nyerünk a környezetből, tartalmaz egy kinesztetikus komponenst. Ez vonatkozik a vizuális és akusztikai rendszerre is, mivel az információ forrása csak a test elmozdulása után határozható meg pontosan. A „mozgásérzés” kifejezést nagyon gyakran a mozgás bizonyos minőségi jellemzőivel társítják (Hirtz, Hotz, Ludwig, 2003). A mozgás érzése a mozdulatok gyakorlathiasságában, harmóniájában, pontosságában, rugalmasságában, a mozdulatok lefolyásában, ritmusában fejeződik ki. Ezek a pozitív jelzők a szakértelem magas fokú jelenlétét bizonyítják, amely gyakorlás útján szerezhető meg. Neumaier (2016) szerint a kinesztetikus differenciáló képességet

egy másik koordinációs képességgel, a ritmusképességgel szoros összefüggésben kell látni. Hepp (1973) a mozgáskészségek kialakítása során kiemeli, hogy döntően és közvetlenül a kinesztetikus érzékelésre kell támaszkodni.

Propriocepció

A szakkifejezést Sherrington (1906) alkotta meg, alapvetően a proprioceptorokból származó afferens információkat értette ide, amit „proprioceptív mező”-nek nevezett. A latin proprius=saját és reception=érzet szavakból alakult ki. A proprioceptív mező a test azon területe, amelyről „leszűrődik” a környezetből érkező információ a receptorok által. Sherrington fiziológiai kifejezésnek tekintette a propriocepciót, amely integrálja a mély struktúrákat (belső szervek, izmok stb.).

A fogalom jelentése a testmozgás érzékelését, illetve ennek térbeli orientációját jelentette. Az eredeti jelentése a propriocepciónak nem volt ennyire széleskörű, mint a mai értelmezése (Lephart és Fu, 2000). Riemann és Lephart (2002) szerint a propriocepció a leginkább helytelenül használt kifejezés a szenzomotoros rendszeren belül. Niessen és munkatársai szerint a propriocepciót úgy lehet leírni, mint a test perifériás területeiről (azaz az ízületi tokokból, szalagokból és az izomorsókból) származó afferens információt, amely hozzájárul az ízületek stabilitásához, a testtartás szabályozásához és a motoros kontrollhoz (Niessen, Veeger, Janssen, 2009). Hozzáteszi továbbá, hogy a propriocepciónak három szubmodalitása van: az ízületi helyzet érzékelése, a kinesztézia és az erő érzékelése. A korábbi tankönyvi elképzelést, miszerint a propriocepció mint érzék az életkor előrehaladtával csökken, a legújabb kutatások megcáfolni látszanak (Van de Plas és De Xivry, 2025). Az elhízott gyermekeknél a motoros kontroll megváltozásának egyik oka a szenzomotoros rendszer megváltozása (Gill és Hung, 2014). A propriocepciót gyakran tárgyalják az ízületi stabilitás összefüggésében (Borsa, Lephart, Kocher, Lephart 1994; Rosker és Sarabon, 2010). Az ízületi stabilitás pregnáns jelentőséggel bír a korszerű teljesítményfokozás szemléletét illetően. Eszerint a preventív nézet alapján az egyik legfontosabb sérülésmegelőző tényező a funkcionális ízületi stabilitás (Eunbin, 2024). A proprioceptív jelek elengedhetetlenek a mozgás ép idegi szabályozásához, elvesztése izomtónus szabályozási problémákat és az akaratlagos mozgás térbeli és időbeli aspektusainak hibáit idézi elő (Gentilucci, Toni, Chieffi, Pavesi, 1994; Gordon, Ghilardi, Ghez, 1995).

Proprioceptív tréning

Számos meta-analízis készült a „hatodik érzék tréning” hatásairól sportolóknál (Eraslan, Gürkan, Aydın, Şahin, Çelik, Söyler, Altuğ, Mülhim, 2025) és nem sportoló egyének körében (Lin, Yu, Chen, Chen, Chen, Shao, Lin, Wu, 2025) egyaránt. A tréning során az egyensúlyozó képesség, a törzskontroll és az alapvető funkcionális mobilitás javítása a fő cél (Apriliyasari, Truong, Tsai, 2022). A módszer egyszerre kí-

vánja meg a szenzomotoros, a vizuális és a vesztibuláris rendszer aktivitását (Yoo, Park, Yoon, Lim, Ryu, 2018). A foglalkozások instabil eszközök segítségével történnek (Stanton, Reaburn, Humphries, 2004), amelyek akár már öt hét alatt hatékony beavatkozásnak minősülnek (Hoffman és Payne, 1995). A propioceptív tréning segítségével kedvező eredményeket lehet elérni a sérülések megelőzésében, az ízületek stabilitásában, az izomkontroll aktivitásában (Victoria, Antoanela, 2016). Többféle sportágban is igazolta a rendszeres propioceptív edzés kedvező hatása (Federici, Zumbo, Lucertini, Marini, 2020). Amennyiben ez az edzésforma kiegészül törzsizom-stabilizáló gyakorlatokkal, csökkenő testtömeg-index (BMI) figyelhető meg (Kulkarni és Shinde, 2020). Eltérő és gyakran ellentmondásos eredmények születtek azonban bizonyos sportág-specifikus képességek fejlesztése kapcsán: az agilitás és a kardiovaszkuláris állóképesség nem javul jelentős mértékben a propioceptív gyakorlatok végzése során (Eraslan, Gürkan, Aydın, Şahin, Çelik, Söyler, Altuğ, Mülhim, 2025). A robbanékony erő képessége szintén nem javul ezen módszer alkalmazásával (Granacher, Gollhofer, Kriemler, 2010). Sportolók számára a propioceptív gyakorlatok rendszeres edzésanyagként kell, hogy szolgáljanak a testtudatosság és a sérülésmegelőzés érdekében a figyelem előtt tartva (Yilmaz, Soylu, Erkmén, Kaplan, Batalik, 2024).

Kinesztézia és/vagy propiocepció

A propiocepció az ízület helyzetének tudatos és tudattalan érzékelésére utal, míg a kinesztézia az ízület mozgásának vagy gyorsulásának érzékelése (Mountcastle, 1980). Hatch és Maietta (1999) tovább bővítik a kérdéskört, ugyanis szerintük a pszichológusok kinesztéziáról, a fiziológusok propiocepcióról beszélnek. Ezt megerősíti Smith (2018), miszerint a kinesztézia határozottan mindig is pszichológiai kifejezés volt. Szerinte Sherrington ezért nem is használta soha a kinesztézia szót, mivel túlságosan tág fogalomnak tartotta, amely a tudatosság egy módja (pl. mint a látás), de nem olyan, amit egy fiziológus vizsgálhatna (Smith, 2011). A propiocepció viszont a mély (vesztibuláris) struktúrákból érkező információk forrása Sherrington szerint. A kinesztézia pszichológiai kifejezésként maradt használatban, amely a testtartás és mozgás érzékszervi tudatosságának különböző formáit írja le. A motoros viselkedés 20. századi legkiválóbb kutatója, Richard A. Schmidt szerint a két fogalom az évek múltával egymás szinonimái lettek, ezért nem érdemes különbséget tenni közöttük (Schmidt, 1996). Szerinte ugyanis az exteroceptorok (pl. a szem) is szolgálhatják a propiocepció funkcióját és kinesztézishez vezetnek. Hasonló véleményen vannak más szerzők is, akik szerint az izomorsó érzékenységének módosításával egyszerre fokozható a propioceptív és kinesztetikus tudatosság is (Swanik, Lephart, Giannantonio, Fu, 1997). Konczak és munkatársai javaslata szerint a kinesztéziát a végtag és a test helyzetének és mozgásának tudatos érzékeléseként említsük, és a propiocepció kifejezést a propioceptív információk tudattalan feldolgozására tartsuk fenn (Konczak, Corcos, Horak, Poizner, Shapiro, Tuite, 2009).

Irodalom

- Apriliyasari, R. W., Van Truong, P., & Tsai, P. S. (2022). Effects of proprioceptive training for people with stroke: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Rehabilitation*, 36(4), 431–448.
- Bastian, H. (1888). The muscular sense: Its nature and localization. *Brain*, 10, 1–36.
- Bell, C. (1826). On the nervous circle which connects the voluntary muscles with the brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 163–173.
- Borsa, P. A., Lephart, S. M., Kocher, M. S., & Lephart, S. P. (1994). Functional assessment and rehabilitation of shoulder proprioception for glenohumeral instability. *Journal of Sport Rehabilitation*, 3, 84–104.
- Carpinteyro-Lara, G. (2014). *The application of the kinesthetic sense: An introduction of body awareness in cello pedagogy and performance* (Doctoral dissertation). University of Cincinnati.
- Donaldson, I. M. (2000). The functions of the proprioceptors of the eye muscles. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 355(1404), 1685–1754.
- Dubecz, J. (2009). *Általános edzésmélet és módszertan: Középfokú jegyzet*. Rectus Nyomda Kft.
- Eunbin, L. (2024). Comparative study of sports-related injury prevention strategies across different disciplines. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 24, 103–119.
- Eraslan, M., Gürkan, A. C., Aydın, S., Şahin, M., Çelik, S., Söyler, M., Altuğ, T., & Mülhim, M. A. (2025). The effect of proprioceptive training on technical soccer skills in youth professional soccer. *Medicina*, 61(2), Article 252.
- Federici, A., Zumbo, F., Lucertini, F., & Marini, C. F. (2020). Proprioceptive training and sports performance. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(4proc), S1160–S1168.
- Fitt, S. S. (1988). *Dance kinesiology*. Macmillan.
- Gentilucci, M., Toni, I., Chieffi, S., & Pavesi, G. (1994). The role of proprioception in the control of prehension movements: A kinematic study in a peripherally deafferented patient and in normal subjects. *Experimental Brain Research*, 99, 483–500.
- Gill, S. V., & Hung, Y.-C. (2014). Effects of overweight and obese body mass on motor planning and motor skills during obstacle crossing in children. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 46–53.
- Goodwin, G. M., McCloskey, D. I., & Matthews, P. B. (1972). Proprioceptive illusions induced by muscle vibration: Contribution by muscle spindles to perception? *Science*, 175(4028), 1382–1384.
- Gordon, J., Ghilardi, M. F., & Ghez, C. (1995). Impairments of reaching movements in patients without proprioception. I. Spatial errors. *Journal of Neurophysiology*, 73, 347–407.

- Granacher, U., Gollhofer, A., & Kriemler, S. (2010). Effects of balance training on postural sway, leg extensor strength, and jumping height in adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(3), 245–251.
- Han, J., Waddington, G., Adams, R., Anson, J., & Lui, Y. (2016). Assessing proprioception: A critical review of methods. *Journal of Sport and Health Science*, 5(1), 80–90.
- Harsányi, L. (2016). *Edzéstudomány*. Dialóg Campus.
- Hatch, F., & Maietta, L. (1999). *Kinästhetik: Gesundheitsentwicklung und menschliche Funktionen*. Ullstein Medical.
- Hepp, F. (1973). *A mozgásérzékelés kísérleti vizsgálata sportolókon*. Akadémiai Kiadó.
- Hirtz, P. (1985). *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport*. Volk und Wissen.
- Hirtz, P., Hotz, A., & Ludwig, G. (2003). *Bewegungsgefühl*. Hofmann.
- Hoffman, M., & Payne, V. G. (1995). The effects of proprioceptive ankle disk training on healthy subjects. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 21(2), 90–93.
- Izard, C. E. (1994). *Die Emotionen des Menschen*. Beltz.
- Katics, L. (2015). *Kondicionális és koordinációs képességek fejlesztése*. PTE TTK.
- Konczak, J., Corcos, D. M., Horak, F., Poizner, H., Shapiro, M., & Tuite, P. (2009). Proprioception and motor control in Parkinson's disease. *Journal of Motor Behavior*, 41, 543–552.
- Kulkarni, R. P., & Shinde, S. B. (2020). Effect of multicomponent exercise program on selected gait and balance parameters in young obese females. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 9(23), 1739–1742.
- Lange, H. (1976). Kinästhetische Forschungsergebnisse und deren sportwissenschaftliche Relevanz. *Sportwissenschaftliche Beiträge*, 203–219.
- Lephart, S. M., & Fu, F. H. (2000). Proprioception and neuromuscular control in joint stability. *Journal of Athletic Training*, 34(4), 362–367.
- Lin, Y., Yu, D., Chen, X., Chen, P., Chen, N., Shao, B., Lin, Q., & Wu, F. (2025). Effects of proprioceptive exercise for knee osteoarthritis: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 6, Article 1596966.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (1998). *Bewegungslehre–Sportmotorik* (9th ed.). Sportverlag.
- Mountcastle, V. B. (1980). *Medical physiology* (14th ed.). Mosby.
- Neumaier, A. (1999). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining*. Sportverlag Strauß.
- Niessen, M. H. M., Veeger, D. H. E. J., & Janssen, T. W. J. (2009). Effect of body orientation on proprioception during active and passive motions. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 88, 979–985.
- Olajos, A. (2020). *Koordinációs képességek mérésének lehetséges módszerei magyar elit sportolói mintán* (PhD-értekezés). Testnevelési Egyetem.
- Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (2020). *Human motor development: A lifespan approach* (10th ed.). Routledge.
- Polgár, T., & Szatmári, Z. (2011). *Motoros képességek*. Dialóg Campus.

- Proske, U. (2006). Kinesthesia: The role of muscle receptors. *Muscle & Nerve*, 34(5), 545–558.
- Proske, U., & Gandevia, S. C. (2009). The kinaesthetic senses. *Journal of Physiology*, 587(17), 4139–4146.
- Riemann, B. L., & Lephart, S. M. (2002). The sensorimotor system, part I: The physiologic basis of functional joint stability. *Journal of Athletic Training*, 37(1), 71–79.
- Riemann, B. L., & Lephart, S. M. (2002). The sensorimotor system, part II: The role of proprioception in motor control and functional joint stability. *Journal of Athletic Training*, 37(1), 80–84.
- Rosker, J., & Sarabon, N. (2010). Kinaesthesia and methods for its assessment: Literature review. *Sport Science Review*, 19(5–6), 165–208.
- Schmidt, R. A. (1996). *Mozgáskontroll és mozgástanulás*. Magyar Testnevelési Egyetem.
- Sherrington, C. S. (1906). *The integrative action of the nervous system*. Yale University Press.
- Smith, R. (2011). “The sixth sense”: Towards a history of muscular sensation. *Gesnerus*, 68(1), 218–271.
- Smith, R. (2018). The sense of movement. *The Philosophy Journal*, 11(3), 33–46.
- Stanton, R., Reaburn, P. R., & Humphries, B. (2004). The effect of short-term Swiss ball training on core stability and running economy. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 18, 522–528.
- Swanik, C. B., Lephart, S. M., Giannantonio, F. P., & Fu, F. H. (1997). Reestablishing proprioception and neuromuscular control in the ACL-injured athlete. *Journal of Sport Rehabilitation*, 6(2), 182–206.
- Van De Plas, S., & Orban de Xivry, J. (2025). Age-related changes in proprioception are of limited size, outcome-dependent and task-dependent. *bioRxiv*.
- Victoria, G. D., & Antoanela, O. (2016). Benefits of proprioceptive training in recovery after knee sprain: Theoretical grounds. *University Annals Series: Physical Education and Sport Science, Movement and Health*, 16(1), 69–73.
- Vogel, G. (1987). Wahrnehmung und Bewegung. *Haltung und Bewegung*, 4, 7–21.
- Weineck, J., Memmert, D., & Uhing, M. (2012). *Optimales Koordinationstraining im Fußball*. Spitta Verlag.
- Yilmaz, O., Soylu, Y., Erkmén, N., Kaplan, T., & Batalik, L. (2024). Effects of proprioceptive training on sports performance: A systematic review. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 16, 1–12.
- Yoo, S., Park, S. K., Yoon, S., Lim, H. S., & Ryu, J. (2018). Comparison of proprioceptive training and muscular strength training to improve balance ability of taekwondo poomsae athletes: A randomized controlled trial. *Journal of Sports Science & Medicine*, 17(3), 445–454.
- Ziezow, R. (1990). Emotionen – Der Sportunterricht im Spannungsfeld der Gefühle. In *Psychologische Aspekte im Schulsport* (pp. 71–84). Volk und Wissen.

Abstract

The perception and detection of various movements is the concern of professionals from various disciplines. Doctors (physiologists, neurophysiologists), psychologists, and sports professionals all examine the issue of motion perception, which has resulted in a variety of perceptions, explanations, and results in the subject area. The authors undertook to review this diverse and exciting topic, bearing in mind the fact that they look at movement perception as sports science specialists. In the domestic and international literature, the terminological debates about kinesthesia and proprioception go back almost a hundred years, and it has still not been possible to develop a unified position. According to some authors, the two concepts are synonymous with each other and it is pointless to make a difference, both concepts describe the same phenomenon. According to others, the two technical terms can be used precisely, their meanings are very different, and anyone who uses the two terms interchangeably is making a professional mistake. Pointless differentiation, or a relevant professional discussion that highlights the differences between the two terminologies. We are looking for the answer to this in our theoretical review.

Keywords: kineasthesia, propcioception, sense of movement, muscle spindle, sixth sense

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

List of reviewers

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

- Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Hózsa, Éva, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Ispánovics Csapó, Julianna, PhD, associate professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Ivanović, Josip, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Janković, Prvoslav, PhD, professor emeritus, University of Novi Sad Faculty of Education, Sombor
- Koporčić, Maja, PhD, assistant professor, Josipa Jurja Strossmayera University of Osijek Faculty of Dental Medicine and Health
- MA Kovács, Cintia, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Krimer Gaborović, Sanja, PhD, associate professor, University of Novi Sad Faculty of Civil Engineering, Subotica
- Lázár, Zsolt, PhD, full professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Major, Lenke, PhD, associate professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Marić, Slađana, PhD, scientific associate, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Marussig, Jurij, PhD, full professor, University of Primorska Faculty of Education, Koper
- Mészáros, Zoltán, PhD, scientific associate, The Historical Archives of Subotica, Subotica
- Németh, Ferenc, PhD, full professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Novák, Anikó, PhD, assistant professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Oláhné Téglási, Ilona, PhD, assistant professor, Eszterházy Károly Catholic University Faculty of Sciences, Eger
- Pásztor Kicsi, Mária, PhD, associate professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Papp, Zoltán, PhD, assistant professor, Subotica Tech-College of Applied Sciences
- Patocskai, Mária, PhD, assistant professor, Eötvös József College of Baja, Baja
- Rajslj, Ilona, PhD, full professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad
- Samu, János, PhD, associate professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Samu-Koncsos, Kinga, PhD, scientific associate, University of Pécs, Pécs
- MSc Sörföző Szügyi, Judit, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica
- Stanić, Miljenko, PhD, full professor, University of Rijeka Faculty of Teacher Education, Rijeka
- Szóke, Anna, PhD, scientific associate, Kiss Lajos Ethnographic Society, Subotica
- Szűts, Zoltán, PhD, assistant professor, Eszterházy Károly Catholic University, Institute of Education, Eger
- Törteli Telek, Márta, PhD, assistant professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Trainig Faculty, Subotica

Varga, Attila, PhD, assistant professor, Eszterházy Károly Catholic University, Institute of Sport Science, Eger

Velišek-Braško, Otilia, PhD, full professor, University of Novi Sad, Pre-school Teachers Training College, Novi Sad

Vukov Raffai, Éva, PhD, associate professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica

Zvekić-Dušanović, Dušanka, PhD, full professor, University of Novi Sad Faculty of Philosophy, Novi Sad

Zakinszky Toma, Viktória, PhD, assistant professor, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica

Szerzői útmutatók

A megjelentetés feltételei és a bíráló

Az Évkönyv tanulmányait a szerkesztőség kettős vak lektorálás keretében véleményezteteti (double blind peer-review).

A folyóiratban az a tanulmány jelentethető meg, amely legalább két anonim pozitív bírálatot kapott.

A bírálókat a szerkesztőség kéri fel a szakmai kiemelkedő képviselőinek sorából.

A szerkesztőség garantálja, hogy a szerző és a bíráló nem azonos intézményből kerül ki.

Egy pozitív és egy negatív bírálat esetén a szerkesztőség harmadik véleményyt is kér.

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

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

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

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

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

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

Az elfogadott kéziratok nyelvi gondozását az Évkönyv szerkesztősége végzi. A közlemények helyesírására vonatkozóan a 2015. szeptember 1-jétől érvényes helyesírási

szabályok irányadók. Vitás helyesírási kérdések esetén a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet Nyelvművelő és Nyelvi Tanácsadó Kutatócsoportjának véleménye a mérvadó.

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

Grafikai melléletek: a grafikai melléleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön fájlok formájában kell mellékelni, amennyiben lehetséges, akkor szerkeszthető formában. A melléklet nem tartalmazhat aláhúzást, beárnyékolást. A grafikai melléklethez tartozó címeket, magyarázatokat külön oldalon kell feltüntetni. A bemutatott képeket külön fájlban kell elküldeni, és ezek rezolúciója minimálisan 300 DPI. A szövegben a szerzőnek utalnia kell a grafikai bemutatás elhelyezésére. A grafikai melléklet maximális szélessége 12 cm. Az ábrák forrását minden esetben jelölni kell az ábra alatti ábrafeliratban zárójelben.

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

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

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

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

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

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

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

- (a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezeték- és utónevének kezdőbetűjét, valamint a szóban forgó kiadvány (könyv, folyóirat stb.) megjelenésének adatait: évét, helyét és kiadóját.
- (b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel: Szilágyi Zsófia (1998): „Aranysarkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről. Budapest: Anonymus, 92–105.
- (c) Amennyiben a hivatkozott cikk folyóiratban jelent meg, a szakirodalmi tételnek tartalmaznia a szerző vezeték- és utónevének kezdőbetűjét, zárójelben a megjelenés évét, a zárójel után, attól kettősponttal elválasztva a cikk címét, a folyóirat teljes címét dőlt betűtípussal írva, a folyóiratszám terjedelmét, továbbá a hivatkozott cikk első és utolsó oldalának a folyóiratban feltüntetett számát: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.
- (d) Internetes hivatkozás esetében fel kell tüntetni a szerző nevét, a hivatkozott tétel megjelenésének évét, a honlap címét dőlt betűvel, valamint a honlap megtekintésének dátumát és a weboldal teljes címét (linkjét): Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

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

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

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

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

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

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

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

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

Szerzői jogi közlemény

A benyújtott kézirat szerzői a benyújtással elfogadják az alábbi feltételeket:

1. A szerző(k) szavatolják, hogy a kézirat eredeti alkotásuk, és nem sérti harmadik fél szerzői jogait.
2. A publikálás elfogadásával a szerző(k) a művet a Creative Commons Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Licenc (CC BY-SA 4.0) feltételei szerint teszik közzé. Ez a licenc lehetővé teszi mások számára a mű terjesztését, bemutatását és átdolgozását – akár kereskedelmi célokra is –, feltéve, hogy megfelelően hivatkoznak az eredeti szerző(k)re és jelzik a változtatásokat, valamint a származékos műveket ugyanezen licenc alatt terjesztik. A licenc teljes szövege elérhető itt: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
3. A szerző(k) megtartják a művük szerzői jogait, és jogukban áll a mű nem kizárólagos felhasználása más célokra (pl. saját honlapjukon, intézményi repozitóriumban).
4. A szerző(k) felelősek a kézirat tartalmáért és az abban szereplő állításokért.

Adatvédelmi nyilatkozat

A folyóirat weboldalain megadott név és e-mail cím kizárólag a megadott célból, például hírlevél feliratkozáshoz vagy kapcsolatfelvételhez lesz felhasználva. Ezeket az adatokat bizalmasan kezeljük és harmadik félnek nem adjuk át.

Smernice za autore Uslovi objavljivanja i recenzije

Uredništvo Évkönyv (Godišnjak) radove recenzira u okviru dvostruke slepe recenzije (double blind peer-review). Tekst može biti objavljen ukoliko je dobio najmanje dve anonimne pozitivne recenzije. Izbor recenzenata se vrši iz redova istaknutih stručnjaka iz oblasti, na poziv od strane uredništva. Redakcija garantuje da autor i recenzent nisu iz iste institucije. U slučaju jedne pozitivne i jedne negativne recenzije, uredništvo zahteva i treće mišljenje.

Jezik radova: studije se objavljuju na mađarskom, srpskom, hrvatskom ili na nekom od svetskih jezika. Svaki studij (pored rezimea na mađarskom, srpskom ili hrvatskom jeziku) mora da sadrži i rezime na engleskom jeziku.

Dužina: dužina tehničkih radova može biti do 30.000 karaktera (uključujući razmake između reči). U izuzetnim slučajevima, rukopis može dostići 50.000 znakova. Urednik može objaviti i duži rad ako je to opravdano značajem istraživanja ili posebnom kvalitetu.

Ocena rukopisa: svaki rad ocenjuju dva recenzenta, kojima je nepoznat identitet autora, a autoru nije poznat identitet recenzenata. Svi podaci iz kojih se može zaključiti identitet autora mogu se pojaviti samo na naslovnoj strani, dok tekst ne sme da sadrži elemente koje se odnose na identitet autora; delove ovog tipa (npr. pozivanje na prethodna istraživanja autora) treba izbaciti iz teksta. Nakon izveštaja recenzenta, uredništvo donosi odluku o objavljivanju rukopisa. O odluci će autor biti obavešten u roku od tri meseca.

Predaja rada: autori šalju svoje naučne radove na adresu: evkonyv@magister.uns.ac.rs
Poslate rukopise uredništvo ne vraća.

Formalni zahtevi: tekstovi se mogu dostaviti kao dokumenti Word 97-2003, docx, napisani veličinom fonta 10, fontom Times New Roman. Ako je teza napisana na srpskom jeziku, prihvatljiva su i ćirilica i latinica. Prilikom pisanja teksta preporučuje se upotreba proreda od 1,15 i normalnih margina. Stranice moraju biti numerisane.

Na prvoj strani studija nalaze se sledeći podaci: ime autora, akademsko zvanje, pozicija, radno mesto, naziv institucije, mesto i elektronska pošta, odnosno kontakt informacije autora rukopisa. Elektronski (e-mail) kontakt podaci su navedeni u časopisu.

Naslov teze treba navesti na jeziku studija, a sažetak(e) 3 reda ispod datih podataka o autoru, centrirano.

Lektorisanje rukopisa vrši redakcija Godišnjaka. Za pravopis rada važe pravopisna pravila koja važe od 1. septembra 2015. godine. U slučaju spornih pravopisnih pitanja, merodavno je mišljenje istraživačke grupe za lingvistiku i jezike Instituta za lingvistiku Mađarske akademije nauka.

Tabele: prilikom uređivanja tabela preporučuje se korišćenje dvorednog proreda (preskakanje reda). Svaka tabela se nalazi na posebnoj stranici, molimo uredite objaš-

njenja koja se odnose na tabele na posebnoj stranici. U slučaju nekoliko tabela, numerišemo ih uzastopno. Svaka tabela mora biti opremljena jasnim objašnjenjem naslova, natpisom slike sa arapskim serijskim brojem postavljenim iznad i referencom na njih u tekstu. Širina tabele ne sme biti veća od 12 cm.

Grafički prilozi: grafički prilozi moraju biti priloženi velikim slovima, označeni u skladu sa fontom koji se koristi u radu, u vidu zasebnih datoteka, po mogućnosti, u obliku koji se može uređivati. Dodatak ne sme da sadrži podvlačenje ili senčenje. Naslovi i objašnjenja koji pripadaju grafičkom prilogu moraju biti prikazani na posebnoj stranici. Istaknute slike moraju biti poslate u posebnoj datoteci i imati minimalnu rezoluciju od 300 DPI. U tekstu se autor mora osvrnuti na postavljanje grafičkog prikaza. Maksimalna širina grafičkog priloga je 12 cm. Izvor slika mora uvek biti naveden u zagradama u naslovu ispod slike.

Apstrakt (kratak rezime): njegova dužina (uključujući razmake) je približno 1400 karaktera. Objavljuje se na jeziku studije i na engleskom. Na početku rada rezime se pojavljuje na jeziku na kojem je napisana teza, a rezimei prevedeni na druge jezike se dostavljaju u vidu posebne datoteke. Pored navođenja imena autora i naziva teze, rezime mora da ukaže na značaj proučavanog problema, istraživačkog procesa, njegove ciljeve, metode, rezultate, a mora da sadrži i zaključke. Urednici ne obezbeđuju prevod sažetaka.

Ključne reči: na kraju rezimea navedite do pet ključnih reči na jeziku na kome je rad napisan. Ključne reči moraju biti unete na jeziku studije i na engleskom (na kraju rezimea na engleskom).

Literatura: navedene stavke moraju biti naznačene u literaturi koja se koristi na kraju rada, sa preredom 1,15 (preskakanje redova). Imena citiranih autora moraju se uvek koristiti istim pravopisom u korišćenoj literaturi, kao i u tekstu u zagradi koji se koristi za ovu svrhu. U našem časopisu Godišnjak pratimo trenutnu preporuku Američkog psihološkog udruženja (APA) za pružanje referenci.

Imena stranih autora (ako su jezici u pitanju napisani latiničnim slovima) koriste se u tekstu u izvornom pravopisu, odnosno fonetski u slučaju ćirilčnog pisma; u slučaju korišćenja ćirilčnog pisma, originalno napisano ime takođe mora biti naznačeno zajedno sa godinom izdanja: (Piaget, 1975).

Kada se navodi nekoliko autora, primenjuju se azbučni a ne hronološki kriterijumi (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). U slučaju rada sa dva autora, potrebno je u zagradi navesti imena oba autora (Falus i Golnhofer, 1989).

Ako delo ima više od dva autora, u zagradi se mora navesti prezime prvog autora, a zatim i skraćenice koautora. Na primer, umesto (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003), samo (Fóris Ferenczi et al., 2003).

Na kraju rada nalazi se spisak korišćene tehničke literature, koji mora da sadrži imena svih autora na koje se poziva i citira u tekstu, kao i sve jedinice tehničke literature. Korišćena literatura ne bi trebalo da sadrži elemente koji se ne pominju u studiji. Navedena bibliografija mora biti sastavljena po azbučnom redu prezimena.

-
- (a) Svaka stavka u spisku korišćene tehničke literature mora da sadrži inicijale prezimena i prezimena citiranog autora, kao i datum izdavanja (knjige, časopisa i sl.) u pitanju: godina, mesto i izdavač.
- (b) Literatura je navedena na sledeći način: Szilágyi Zsófia (1998): „Aranysárkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről. Budapest: Anonymus, 92–105.
- (c) Ako je navedeni članak objavljen u časopisu, bibliografija treba da sadrži ime i prezime autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka odvojen dvotačkom iza zgrade, pun naziv časopisa napisano kurzivom, obim broja časopisa, kao i broj prve i poslednje stranice referenciranog članka u časopisu: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, British Journal of Educational Psychology, 73, 3-15.
- (d) U slučaju internetske reference, ime autora, godina izdavanja referencirane stavke, adresa veb-stranice u kurzivu, datum pregleda veb-stranice i puna adresa (link) veb-stranice moraju biti naznačeni: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ako se autor pojavljuje više puta u bibliografiji, odgovarajuće stavke moraju biti navedene prema godini izdanja. Ako knjiga ima više autora, spisak počinje imenom prvog koautora, a zatim inicijalima ostalih autora.

Ako citiramo više publikacija ili tomova istog autora iz iste godine, moramo ih razdvojiti naznačiti posebnim slovima.

Ne preporučuje se citiranje neobjavljenih tekstova, teza, studija (na primer, sažetaka stručnih konsultacija, rukopisa, magistarskih teza, doktorskih disertacija): ako data situacija to zahteva, potrebno je dati najtačnije podatke o autoru i tekstu.

Fusnote i skraćenice: preporučuje se izbegavanje upotrebe fusnota i skraćenica. Fusnote mogu da sadrže samo komentare ili priloženi tekst, ne i podatke o referenciranim stavkama.

Skraćenice u tabelama, grafičkim priložima i ilustracijama moraju biti objašnjene i njihovo značenje razjašnjeno.

Međunarodni standardi: sve merne jedinice moraju se koristiti u skladu sa međunarodno priznatim i korišćenim standardima, a zaokruživanje se može vršiti uzimajući u obzir upotrebljivi nivo i naučne standarde. Korišćeni statistički podaci se takođe moraju koristiti u skladu sa međunarodnim standardima.

Ovlašćenje citata: u slučaju dužih citata (dužih od 350 karaktera) od ovlašćenih autora, potrebno je pribaviti pismeno odobrenje autora citata. Nakon citata, u zagradi se navodi ime citiranog autora, godina izdanja citiranog teksta i broj stranice.

Prilozi: oni prilozi (na primer, obimne statističke izjave, računarski programi, dokumentacija eksperimenata) koji su organski povezani sa stručnim radom i neophodni su, ali prelaze definisane granice obima, mogu se dostaviti uredniku kao prilog uz studiju, radi usmenog ocenjivanja.

Autorska prava

Podnošenjem rukopisa, autori prihvataju sledeće uslove:

Autori garantuju da je podneti rukopis njihovo originalno delo i da ne krši autorska prava trećih lica.

Prihvatanjem za objavljivanje, autori delo stavljaju na raspolaganje pod uslovima licence Creative Commons Autorstvo-Deljenje pod istim uslovima 4.0 Međunarodna licenca (CC BY-SA 4.0). Ova licenca dozvoljava drugima da distribuiraju, prikazuju i prerađuju delo – čak i u komercijalne svrhe – pod uslovom da propisno navedu originalnog autora(e) i naznače izmene, kao i da izvedena dela distribuiraju pod istom licencom. Puni tekst licence dostupan je ovde: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Autori zadržavaju autorska prava nad svojim delom i imaju pravo na neekskluzivno korišćenje dela u druge svrhe (npr. na sopstvenoj veb stranici, u institucionalnom repozitorijumu).

Autori su odgovorni za sadržaj rukopisa i tvrdnje iznete u njemu.

Izjava o privatnosti

Imena i e-mail adrese koje unesete na našoj web stranici korišćemo isključivo za navedene svrhe, kao što su prijava na naš newsletter ili za kontakt s vama. Ove podatke čuvamo poverljivo i nećemo ih dijeliti s trećim stranama.

Author Guidelines

The editorial board of the *Évkönyv* (Yearbook) reviews the papers as part of a double-blind peer-review.

The text can be published if it has received at least two anonymous positive reviews. The selection of reviewers is made from the prominent experts in the field, who will be invited by the editorial board. The editorial board guarantees that the author and the reviewers are not from the same institution. In the case of one positive and one negative review, the editorial board requires a third opinion.

Language use: studies are published in Hungarian, Serbian, Croatian or a world language. Each study (in addition to the summary in Hungarian, Serbian or Croatian) must also contain a summary in English. Length - the length of studies can be up to 30,000 characters (including spaces between words). In exceptional cases, the manuscript can reach 50,000 characters. The editor can also publish a longer study if this is justified by the importance of the research.

Manuscript evaluation: each study is evaluated by two reviewers, to whom the author's identity is unknown, and the author cannot know the identity of the reviewer either. All data from which the identity of the author can be inferred may only appear on the cover page, while the text may not contain a comment referring to the identity of the author; parts of this type (for example, references to the author's previous research) should be eliminated from the text. After the reviewer's report, the editors make the decision on the publication of the manuscript. The author will be notified of the decision within three months.

Paper submission: authors send their scientific manuscripts to the following address: evkonyv@magister.uns.ac.rs. Submitted manuscripts will not be returned by the editors.

Formal requirements: texts can be submitted as Word 97-2003, docx version documents written in font size 10, Times New Roman font, delimited. If the thesis is written in Serbian, both Cyrillic and Latin letters are acceptable. When writing the text, it is recommended to use 1.15 line spacing and normal margins. The pages must be numbered.

The first page of the study contains the following data aligned to the left: the author's name, academic degree, position, workplace, the name of the institution, the locality, and the electronic contact information of the author. The e-mail contact information is provided in the journal.

The title of the thesis should be indicated in the language of the study and the abstract(s) 3 lines below the given author data, centered.

The editorial office of the Yearbook handles the linguistic maintenance of the accepted manuscripts. The spelling rules valid from September 1, 2015 apply to the spelling of announcements. In the case of disputed spelling questions, the opinion of the Linguistics and Language Consulting Research Group of the Institute of Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences is authoritative.

Tables: when editing tables, it is recommended to use double-line spacing (line skipping).

Each table is placed on a separate page, please edit the explanations related to the tables on a separate page. In the case of several tables, we number them sequentially. Each table must be provided with a title explanation, a figure caption with an Arabic serial number placed above them, and a reference to them in the text. The width of the table must not exceed 12 cm.

Graphic attachments: graphic attachments must be attached in capital letters, marked in accordance with the font used in the thesis, in the form of separate files, if possible, in an editable form. The appendix should not contain underlining or shading. Titles and explanations belonging to the graphic annex must be shown on a separate page. Featured images must be sent in a separate file and have a minimum resolution of 300 DPI. In the text, the author is required to refer to the placement of the graphic presentation. The maximum width of the graphic attachment is 12 cm. The source of the figures must always be indicated in parentheses in the caption below the figure.

Abstract (short summary): its length (including spaces) is approximately 1400 characters. It is published in the language of the study and in English. At the beginning of the thesis, it is written in the language in which the thesis is written, and summaries translated into other languages must be submitted in the form of a separate file. In addition to indicating the name of the author and the title of the thesis, the resume must point out the importance of the academic issue, the research process, its goals, methods, results, and the conclusions. Authors also provide the translation of summaries.

Keywords: at the end of the summary, up to five keywords in the language in which the thesis was written. The keywords must be entered in the language of the study and in English (at the end of the English summary).

References: the referred items must be indicated in the literature used at the end of the study, with a division of 1.15 (skipping lines). The names of the referenced authors must always be spelled in the same way in the used literature and in the parentheses used for this purpose in the text. In our journal, we follow the current recommendation of the American Psychological Association (APA) for providing references.

The names of foreign authors (if the languages in question are written in Latin letters) are used in the text in their original spelling, or phonetically in the case of Cyrillic letters; in the latter case, the original spelling of the name must also be indicated along with the year of publication: (Piaget, 1975).

When several authors are listed, alphabetical rather than chronological criteria apply (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). In the case of two authors, it is necessary to indicate the names of both authors in parentheses (Falus and Golnhofer, 1989). Should a work have more than two authors, the last name of the first author must be indicated in parentheses, followed by the abbreviations of the co-

authors, for instance: (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) instead of (Fóris Ferenczi and others, 2003).

At the end of the manuscript, there is a list of the used technical literature, which must contain the names of all authors referred to and quoted in the text, as well as all technical literature items. The literature used should not contain elements that are not referred to in the study. The listed bibliography must be compiled based on the alphabetical order of surnames.

- (a) Each item in the list of used technical literature must contain the first letter of the last and the last name of the referred author, as well as the publication data of the publication in question (book, magazine, etc.): year, place and publisher.
- (b) The items in the literature are listed as follows: Szilágyi Zsófia [Zsófia, Szilágyi] (1998): „Aranysárkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában [“Golden Dragon: gold + mud”: in quest of a novel title], Kulcsár Szabó Ernő [Ernő, Kulcsár Szabó] – Szegedy Maszák Mihály [Mihály, Szegedy Maszák] (eds.): Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről [Studies about Dezső Kosztolányi]. Budapest: Anonymus, 92–105.
- (c) If the referenced article was published in a journal, the bibliography should contain the author's first and last name, the year of publication in parentheses, the title of the article after the parenthesis, separated by a colon, the full title of the journal written in italics, the volume of the journal issue, and the number of the first and last page of the article referred to in the journal: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.
- (d) In the case of an Internet reference, the name of the author, the year of publication of the referenced item, the website address in italics, the date of viewing the website and the full address (link) of the website must be indicated: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrieved May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

If an author appears more than once in the bibliography, the corresponding items must be listed according to the year of publication. If a volume has several authors, the list begins with the name of the first co-author, followed by the initials of the other authors. If we cite several publications or volumes of the same author from the same year, we must separate them with letters.

It is not recommended to cite unpublished texts, theses, studies (for example, summaries of professional consultations, manuscripts, master's theses, doctoral dissertations): if the given situation requires this, the most accurate information about the author and the text must be provided.

Footnotes and abbreviations: it is recommended to avoid the use of footnotes and abbreviations. Footnotes may only contain comments or attached text, not data on the referenced items.

Abbreviations appearing in tables, graphic appendices, and illustrations must be resolved and their meaning clarified.

International standards: all measurement units must be used according to internationally recognized and used standards, and rounding can be done taking into account the usable level and scientific standards. The statistical data used must also be used according to international standards.

Authorization of quotations: in the case of longer quotations (longer than 350 characters) from authorized authors, it is necessary to obtain written approval from the author of the quotation. After the quotation, the name of the quoted author, the year of publication of the quoted text and the page number must be indicated in parentheses.

Appendices: those appendices (for example, extensive statistical statements, computer programs, documentation of experiments) that are organically connected to the professional work and are essential, but exceed the specified scope limits, can be submitted to the editor as an attachment to the study, for the purpose of oral assessment.

Copyright Notice

Authors submitting to this journal agree to the following terms:

1. The author(s) warrant that the manuscript is their original work and does not infringe the copyright of any third party.
2. Upon acceptance of the manuscript for publication, the author(s) agree to license their work under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0). This license allows others to distribute, remix, adapt, and build upon the work, even commercially, as long as they credit the original author(s) and indicate if changes were made. Derivative works must also be licensed under the same terms. The full details of the license can be found here: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
3. The author(s) retain copyright to their work and grant the journal right of first publication with the work simultaneously licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal.
4. The author(s) are responsible for the content of the manuscript and the accuracy of the statements contained therein.

Privacy Statement

Names and email addresses provided on the journal's website will be used solely for the specified purposes, such as subscribing to newsletters or contacting us. This information will be treated confidentially and will not be shared with third parties.

CIP - Каталогизacija y publikaciji
Библиотеке Матице српске, Нови Сад
37: 811.511.141(058)

ÉVKÖNYV : Interdiszciplináris tanulmánygyűjtemény / Újvidéki Egyetem,
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka ; főszerkesztők Horák Rita,
Samu János. - 2007- . - Szabadka : Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, 2008- (Szabadka : Grafoprodukt). - 23 cm

Godišnje. - Tekst na mađ., srp. i engl. jeziku. - Je nastavak: Az Újvidéki
Tudományegyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve =
ISSN 1452-8118. - Drugo izdanje na drugom medijumu: Évkönyv
(Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka.
Online) = ISSN 3042-0350

ISSN 2217-8198 = Évkönyv (Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar Szabadka)
COBISS.SR-ID 268968199



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

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
2025

ISSN 2217-8198



9 772217 819003 >

evkonyv.magister.uns.ac.rs



É v k ö n y v