ISSN 2217-8198
ETO/UDC: 37(058)

XI. évfolyam
1. szám

évkönyv

2016

Újvidéki Egyetem • Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
University of Novi Sad • Hungarian Language Teacher Training Faculty

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 11 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2016

ÉVKÖNYV

ISSN 2217-8198
ETO/UDC: 37(058)

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty

Universität Novi Sad (Neusatz)
Fakultät für Lehrerausbildung in ungarischer Sprache

ÉVKÖNYV

Tanulmánygyűjtemény
Zbornik radova
Papers of Studies
Abhandlungen

Szabadka • Subotica
2017

Felelős szerkesztők:
Josip Lepeš, megbízott dékán

Főszerkesztők:
Horák Rita
Samu János

Szerkesztőbizottság:
Bókay Antal (Pécs, Magyarország)
Czékus Géza (Szabadka, Szerbia)
Czibere Mária (Groningen, Hollandia)
Driussi, Paolo (Udine, Olaszország)
Egyed Emese (Kolozsvár, Románia)
Franciković, Dragana (Szabadka, Szerbia)
Hózsa Éva (Szabadka, Szerbia)
Grabovac Beáta (Szabadka, Szerbia)
Ivanović Josip (Szabadka, Szerbia)
Matanović, Damir (Eszék, Horvátország)
Mikonya György (Budapest, Magyarország)
Mlinarević, Vesnica (Eszék, Horvátország)
Petrovački, Ljiljana (Újvidék, Szerbia)

Szerkesztőségi titkár:
Huszka Márta

Lektor és korrektor:
Franciković Dragana
Gábrity Eszter
Huszka Márta

ETO-besorolás:
Ispánovics Csapó Julianna
(Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)

Fedőlapterv, tördelőszerkesztő:
Vinkler Zsolt
Vinkó Attila

Tördelőszerkesztő:
Göncöl Róbert

Nyomda:
Grafoprodukt, Szabadka

Kiadó:
Újvidéki Egyetem
©Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
24000 Szabadka, Strossmayer u. 11.
www. magister.uns.ac.rs
evkonyv@magister.uns.ac.rs
Tel.: +381 24 624 444
Fax: +381 24 624 448

Recenzensek:
Bagány Ágnes (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Begić, Amir (Umjetnička akademija, Osijek)
Bencéné Fekete Andrea (Kaposvári Egyetem, Kaposvár)
Bohner-Beke Aliz (Eötvös József Főiskola, Baja)
Borić, Edita (Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek)
Colić, Uglješa (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad)
Daróczi Gabriella (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest)
Dévavári Zoltán (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Dobay Beáta (Selye János Egyetem Tanárképző Kar)
Fáyné Dombi Alice (Szegedi Tudományegyetem, Szeged)
Franciković, Dragana (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Gábrity Molnár Irén (Közgazdasági Egyetem, Szabadka)
Gladić, Silvia (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad)
Grabovac Beáta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Hegedűs Katalin (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Hózsa Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Ihász Ferenc (Nyugat-Magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar)
Ivanović Josip (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Ivkov-Džigurski, Anđelija (Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad)
Janković, Prvoslav (Pedagoški fakultet, Sombor)
Major Lenke (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Maksimović, Sava (Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac)
Maričić, Olja (Pedagoški fakultet, Sombor)
Marussig, Jurij (Univerza na Primorske, Pedagoška fakulteta, Koper)
Németh Ferenc (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Oláhné Téglási Ilona (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)
Patócskai Mária (Eötvös József Főiskola, Baja)
Samu-Koncsos Kinga (Pécsi Tudományegyetem Irodalomtudományi Doktori Iskola, Pécs)
Stanić, Miljenko (Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Rijeka)
Sturza-Milić, Nataša (Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov", Vršac)
Takács Márta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Varga Attila (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)
Zita Diana (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Megjelenés: évente. *A kiadvány egyetemi oktatók által minősített munkákat tartalmaz. A recenzensek kijelölése a tudományos folyóiratok kritériumait meghatározó szabályzattal összhangban valósul meg (Službeni glasnik, Szerb Köztársaság, 79/05. szám).*

Szabadka • 2017

Támogató:

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTÉRIUMA

TARTALOM

I.

HORVÁTH Szilárd, BERTALAN Péter Tamás:
Minőség és eredményesség az oktatásban a pedagógus HR aspektusából 11–17

GAVRILOVIĆ-OBRADOVIĆ, Dragana:
Az oktató elképzelései és kompetenciája a szerb nyelv tanításának előkészítésében és megvalósításában 19–26

BOJOVIĆ, Mirjana, TRUDIĆ, Branislav:
A szerbiai biológia/ökológia tantervek és tanmenetek elemzése a klímaváltozás szempontjából 28–35

GÁBRITY MOLNÁR Irén:
Új felsőoktatási eredményességi indikátorok kellenek 38–44

BILIĆ, Vesna:
A szegénység és a nélkülözés szerepe a gyermekoktatás megvalósulásában 47–70

BENCÉNÉ FEKETE Andrea:
Interkulturális szemléletmódra nevelés az erkölcstan könyvekben 72–79

TÖRTELI TELEK Márta:
A szövegértés tudományterületén folytatott kutatások 82–91

TÓTH I. János:
Bioetika, fenntarthatóság, reprodukció 93–102

ARSENOV, Danijela, NIKOLIĆ, Nataša, BORIŠEV, Milan, ŽUPUNSKI, Milan, PAJEVIĆ, Slobodanka:
Salix klónok morfológiai és élettani változásai kádmium stressz alkalmával 104–115

PFEIFFER Attila:
Nagy Lajos király és Erzsébet anyakirálynő uralkodása Lengyelországban (1370–1382) 118–124

NEMES Krisztina:
Kisebbségi kérdések az Európai Unióban. *A Létünk 2015-ös különszáma* 125–130

II.

Oklevelet szereztek 132–138
Munkatársaink tevékenysége és publikációi a 2016-os évre vonatkozóan 140–175
Szerzői utasítás 179–187

SADRŽAJ

I

Silard HORVAT, Peter Tamaš BERTALAN:
Kvalitet i efikasnost nastave iz aspekta ljudskih resursa 11–17

Драгана ГАВРИЛОВИЋ-ОБРАДОВИЋ:
Мишљења и компетенције учитеља за припремање
и реализацију наставе српског језика 19–26

Mirjana BOJOVIĆ, Branislav TRUDIĆ:
Analiza nastavnih planova i programa biologije/ekologije u Srbiji
na temu klimatskih promena 28–35

Iren GABRIĆ-MOLNAR:
Потребни су нови показатељи исхода високог образовања 38–44

Vesna BILIĆ:
Uloga siromaštva i višestruke deprivacije u ostvarivanju prava djece na obrazovanje 47–70

Andrea BENCENE FEKETE:
Pojava interkulturalnog pristupa u knjigama etike 72–79

Marta TERTELI TELEK:
Istraživanja u naučnoj oblasti razumevanja pročitanog teksta 82–91

Janoš I. TOT:
Bioetika, održivost i reprodukcija 93–102

Danijela ARSENOV, Nataša NIKOLIĆ, Milan BORIŠEV, Milan ŽUPUNSKI,
Slobodanka PAJEVIĆ:
Uticaj kadmijuma na morfo-fiziološke karakteristike klonova vrba (Salix spp.) 104–115

Atila PFAJFER:
Vladavina kralja Lajoša I i majke kraljice Elizabete u Poljskoj (1370-1982) 118–124

Kristina NEMEŠ:
Manjinska pitanja u Evropskoj uniji 125–130

II

Spisak diplomskih radova 132–138
Bibliografije predavača 140–175
Uputstvo autorima 179–187

CONTENTS

I.

HORVÁTH, Szilárd, BERTALAN, Péter Tamás:
Quality and efficiency in education from the HR aspect of teachers 11–17

GAVRILOVIĆ-OBRADOVIĆ, Dragana:
Opinions and competences of teachers for the preparation and realization of teaching the Serbian language 19–26

BOJOVIĆ, Mirjana, TRUDIĆ, Branislav:
The analysis of formal education curricula for biology/ecology related to subjects in schools in Serbia on climate change topic 28–35

GÁBRITY MOLNÁR, Irén:
New indicators of higher educational outcomes are needed 38–44

BILIĆ, Vesna:
The role of poverty,
multiple deprivation and realization of children's right to education 47–70

BENCÉNÉ FEKETE, Andrea:
Education for Intercultural approach in the text books of ethics 72–79

TÖRTELI TELEK, Márta:
Studies in the field of text comprehension 82–91

TÓTH, I. János:
Bioethics, sustainability and reproduction 93–102

ARSENOV, Danijela, NIKOLIĆ, Nataša, BORIŠEV, Milan, ŽUPUNSKI, Milan, PAJEVIĆ, Slobodanka:
Morpho-physiological traits of Salix clones under cadmium stress 104–115

PFEIFFER, Attila:
The reign of Louis, the Great and Queen Elizabeth in Poland (1370-1382) 118–124

NEMES, Krisztina:
Minority issues in the European Union 125–130

II.

List of BA nad MA theses 132–138
The activities and publications of our professors and colleagues 140–175
Instructions to Authors 179–187

I.

ÖSSZEFOGLALÓ

Minden ország számára kiemelkedően fontos feladat az oktatás megfelelő minőségen való működtetése. Fontos kérdés, hogy mekkora ráfordítással milyen eredményeket lehet elérni, hiszen számtalanszor hallhatjuk, hogy a tanulás a legjobb befektetés, mert sokszorosan megtérül. Megtérülést és hasznot jelent az egyén és az egész társadalom számára egyaránt. Az OECD-felmérések eredményeit alapul véve Magyarország köznevelésének színvonala felmérésről felmérésre gyengébb eredményt mutat. Ez az eredmény is alátámasztja azt a tényt, hogy tenni kell az oktatás színvonalának javításáért, annak minőségét biztosítani kell. Több kutatás rámutatott arra, hogy a tanulók teljesítményét, így az oktatás minőségét leginkább a pedagógusmunka színvonala befolyásolja. Ezért nagyon fontos a megfelelő HR kialakítása, a dolgozók motiválása, az ellátott feladat színvonalának ellenőrzése, ennek egyik fontos eszköze a néhány éve bevezetett pedagógus-életpályamodell, mely alapjaiban reformálja meg a pedagógus HR-t.

Kulcsszavak: *köznevelés, minőség, pedagógus HR*

ABSTRACT

Extremely important task for all countries of operation to meet the quality of education. An important question is what kind of results can be achieved with other expenses, because many times we hear that learning is the best investment because it pays for itself many times over. Return and bring significant benefits to individuals and society alike. Based on the results of the OECD surveys into account the quality of public education of Hungary Survey - Survey shows weaker results. This result is supported by the fact that it should be improving the quality of education, ensure its quality must. Several studies have shown that student performance, and the quality of education affects mainly the quality of teachers' work. It is therefore very important to develop the appropriate HR, motivate employees, checking the quality of a job, this is an important tool, it introduced a few years ago the teacher career model, which fundamentally reform the teacher HR.

Keywords: *public education, quality, HR teacher*

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 371.136(439)
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2016. szeptember 23.
Az elfogadás időpontja: 2016. szeptember 29.
Terjedelem: 11–17.

MINŐSÉG ÉS EREDMÉNYESSÉG AZ OKTATÁSBAN A PEDAGÓGUS HR ASPEKTUSÁBÓL

Quality and efficiency in education from the HR aspect of teachers

Kvalitet i efikasnost nastave iz aspekta ljudskih resursa

HORVÁTH Szilárd
doktorandusz
Kaposvári Egyetem
hszilard79@gmail.com
Dr. habil BERTALAN Péter Tamás PhD
egyetemi docens
Kaposvári Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola
drbertalanp@gmail.com

„Egy sikeres oktatási rendszer önmagában ugyan nem garantálja a gazdasági fellendülést, ám minden bizonnyal egyik előfeltételének tekinthető. Ugyanez mondható el a társadalom minőségének javításához való hozzájárulásról is."

Michael Barber

A köznevelésben zajló folyamatok

Magyarország 1990 óta folyamatos radikális társadalmi, gazdasági, politikai átalakuláson esik át. Ez a folyamat az alapvető intézményrendszereket, köztük az iskolarendszert is érinti. Napjainkban is zajlik a köznevelés és szakképzés átfogó teljes reformja. Az oktatáspolitika irányítói nem mindig adekvát módon válaszoltak és válaszolnak a társadalmi igényekre. Az iskola „konzervatív", értékmegőrző intézmény. Ennek az a jelentősége, hogy viszonylagos stabilitásával elfogadhatóan orientálni tudja a felnövekvő nemzedékeket.

A gyors átalakulás azonban megrendítette a magyar iskola belső rendjét. Ezt tudomásul kell venni, s alkalmazkodni kell hozzá. Az oktatáspolitika utolsó évtizedére visszatekintve azt lehet megállapítani, hogy a gyors válaszreakciók kapkodáshoz, felületességhez vezettek. A középiskola lefelé, az általános iskola felfelé terjeszkedett. Mindkettőt az életben maradás ösztöne váltotta ki, hiszen a gyermeklétszám csökken, s közben az oktatás egyre inkább piacorientálttá válik. Új tanterveket vezettek be, de anélkül, hogy annak időbeli ütemezését átgondolták volna. A szülők a maguk módján keresik a lehetőséget, hogy gyermekeik jövőjét biztosítsák. Az iskolák reklámozzák magukat, sokszor egymás elől halászva el a jó képességű gyerekeket. A verseny egyre kíméletlenebb. Ezt kell úgy mederbe terelni, hogy az iskola meg tudjon felelni az új idők kihívásainak.

A minőségbiztosítás egy lehetőség, mely megköveteli az iskola reális önképének kialakítását, mert csak ennek birtokában lehet újrafogalmazni a pedagógiai programot, meghatározni a feladatokat, elkészíteni a középtávú iskolafejlesztési tervet.

A magyar oktatásügy fejlődése szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bírt az a tény, hogy a minőségfejlesztést a kormányzati oktatáspolitika alapvető célkitűzései közé emelték. A minőségfejlesztés a közoktatás valamennyi szereplőjének érdeke. Az oktatás minőségén múlik, hogy Magyarország az életminőség tekintetében felzárkózik-e a kontinens gazdagabb országaihoz.

Minőség az oktatásban

Mi a minőség az oktatásban? A minőségbiztosítás a közoktatásban egy olyan rendszer létrehozását jelenti, amely alkalmas a közoktatással szembeni igények, elvárások teljesítésére (Szüdi, 2009). A minőséget a köztudatban szokás a színvonal, az eredményesség, az elitképzés szinonimájaként értelmezni. Azonban ennél több. A rendszer irányítását, szabályozását, működését, aktorainak tevékenységét meghatározó életmód és filozófia. A változás és változtatás filozófiája. Minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az „iskolahasználók" kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére. A minőség több mint cél, hitvallás kell, hogy legyen. A minőségi munka sikeressége legnagyobb részben a kollektíva együttműködésétől függ.

A minőség szem előtt tartását és alkalmazását a következők tették szükségessé az oktatásban:

- szakmaiság: az iskolának arra kell törekedni, hogy a legjobb minőségű „szolgáltatást" nyújtsa a tanulók számára
- erkölcs: a lehetőségek optimális megteremtésével a tanulók a kötelező oktatási idő befejezéséig a lehető legjobb eredményt érjék el.
- verseny, túlélés: a környezetnek egyre erőteljesebb az igénye a minőségi oktatásra.

Az iskolából kikerülő tanulók továbbtanulásuk, elhelyezkedésük során találkoznak a minőségbiztosítás fogalmával, rendszerével, elvárásaival. A gyereklétszám csökkenésével csak az az iskola életképes, amelyik ki tudja elégíteni a „vevők", az iskolát használók igényeit.

Nem lehetetlen feladat a szolgáltatásban minőséget elérni. Ma már a szolgáltatás minden összetevőjét lehet mérni, ellenőrizni, tervezni és továbbfejleszteni. A szolgáltatásban a minőség egyik ismérve az ügyfeleknek történő megfelelés. Nézzük meg, hogy az iskola „ügyfeleinek" milyen követelményei vannak a minőséggel kapcsolatban:

1. Legfontosabb ismérv a hozzájutás lehetősége. Alapkövetelmény a megfelelő órarend, s a további programok olyan összeállítása, hogy mindenki igénybe tudja venni.
2. Megfelelő kommunikáció: a tanév rendjének, eseményeinek ismertetése.
3. Kompetencia: a tanárok megfelelő diplomával rendelkezzenek.

4. Udvariasság: a szolgáltató barátságos, tapintatos, udvarias az ügyfelekkel.

5. Felelősségtudat: szem előtt kell tartani az ügyfél érdekét.

6. Megbízhatóság: a tanárok határozott, következetes, ellentmondások nélküli tevékenységét a diákok és szülők elismerik.

7. Figyelmesség: gyorsan, a problémákat megelőzve reagál a szolgáltató az ügyfél lépésére.

8. Biztonság: az ügyfél érzi, hogy jó kezekben van. Minden kétséget kizár magában arra vonatkoztatva, hogy esetleg nem megfelelő módon kezelik igényeit.

9. Az ügyfelek megismerése, megértése, az empátia kimutatása.

A minőségelvű, jövőre figyelő, a vevők körére és a partnerek erkölcsi felelősségére építő, környezetébe szervesen beépülő iskola feltétlenül versenyképesebb (Vastagh, 1996). Az oktatás és képzés minősége az Európai Unió minden tagállamában politikai jelentőségű kérdés. A magas szintű tudás, a képességek és készségek fejlesztése nélkülözhetetlen alapfeltétele az aktív állampolgári életnek, a foglalkoztatásnak és a társadalmi összetartó erőnek. Az Európai Közösség a minőségi oktatás fejlesztéséhez úgy járul hozzá, hogy ösztönzi a tagállamok közötti együttműködést és – amennyiben szükséges – támogatja tevékenységüket (Szemere, 2009). Számos tanulmány készült és sok kutatási projekt indult azzal a céllal, hogy a minőségi oktatás terén európai szinten erősítse az együttműködést. Olvashattuk, hogy a minőség és az eredményesség kéz a kézben járó fogalmak. De mikor beszélünk eredményességről az oktatásban?

Az oktatás minőségének mérése

Az oktatást akkor nevezzük hatékonynak, ha az adott kibocsájtást (pl. tanítási teljesítmény) a lehető legkevesebb ráfordítással érik el, vagy adott ráfordítások mellett maximalizálják a kibocsájtást.

Az oktatás eredményességét legtöbbször – legalábbis a kvantitatív oktatáseredményességi kutatásokban – a tanulók tanulmányi, illetve teszteredményeivel mérik. Ugyanakkor az eredményesség mérése, az oktatáseredményességi kutatások és az alkalmazott eredményességi mutatók tárháza ennél sokkal szélesebb, hozzátéve, hogy a témával foglalkozó elemzések és az abból levont következtetések során érdemes megfontolni a tudományterülettel szemben felmerülő kritikákat és az alkalmazott mutatók korlátait is (Györkös és Szemerszki, 2014).

A nemzetközi PISA-felmérések azt mutatják, hogy az oktatás színvonala folyamatosan romlik. A PISA-felmérés nem egyfajta országok közötti versenyt fémjelez, hanem a különböző oktatási rendszerek hatékonyságát mutatja. Az értékelés szerint teljes mértékben lehetetlen leképezni más ország/országok oktatási rendszerét a hagyományok különbözősége, az eltérő földrajzi, gazdasági, társadalmi viszonyok miatt, de példaértékűek lehetnek egyes területek, s az onnan származó tapasztalatokat a saját rendszer

kialakításánál érdemes figyelembe venni. Leginkább az egyes országok saját rendszerének hatékonysága mérhető a sorozatos mérések eredményeivel (OECD, PISA, 2012).

Magyarországon 2010 óta nőtt a korai iskolaelhagyók aránya, szemben az uniós szinten tapasztalható trenddel. 2013-ban a korai iskolaelhagyók aránya elérte a 11,8%-ot, ezáltal még messzebbre került a 10%-os nemzeti célkitűzéstől. Különösen magas a korai iskolaelhagyók aránya a szakképzésben részt vevők (30%), a kevésbé fejlett régiókban élők és a romák (82%) (KSH, 2012/2013) körében. A tanárok nincsenek felkészítve arra, hogy megfelelő támogatást nyújtsanak a gyengén teljesítőknek és a potenciális korai iskolaelhagyóknak, a gyengén teljesítő iskolák pedig nincsenek arra kötelezve, hogy lépéseket tegyenek eredményeik javítására.

Ahhoz, hogy valaki korunkban sikert érjen el, folytonos tanulásra van szükség, mert a tanulás tudást szül, a tudás és a tehetség vonzza az ötleteket.

A pedagógusok szerepe a minőségi oktatásban

A munkahelyeknek jó szakembergárdára van szükségük, olyanokra, akik tudatosan dolgoznak a minőségért. A minőség a holnap biztonsága. A teljes körű minőséggel lehet a „vevőt" megszerezni és megtartani. Ennek eléréséhez állandó fejlesztésre, fejlődésre, határozott célokra van szükség.

A hagyományos iskolai gondolkodásmódon és vezetési, menedzselési módszereken is változtatni kellett. A minőség az iskolák létének alapkérdése lett. Nem elég egyszer teljesíteni, a színvonalas teljesítményt folyamatosan garantálni kell. Új feladatok hárultak az iskolavezetésre.

Ez azonban nem megy úgy, ha a pedagógusok motiválatlanok és az alapszíntű oktatásnak nincs tétje. A pedagógusok hajdani tekintélye már a múlté, társadalmi megítélésük, anyagi helyzetük mind-mind a szellemi munkát végzők alsó szintjére sodorta őket (Varga, 2008).

Ahogy Sági és Varga (2010) fogalmazott: a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitika által is befolyásolható tényezők közül leginkább a pedagógusi munka minősége határozza meg. A tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – sokkal kisebb mértékben mutatható ki a tanulók eredményeire tett hatása. Az elmúlt évtized nemzetközi kutatási eredményei arra a következtetésre vezettek, hogy a sikeres oktatási rendszerek középpontjában a pedagógusok állnak. *A tanárok számítanak* címet viselő OECD-jelentésből látható, hogy a világon mindenütt meghatározó elem a kormányzatok gondolkodásában a pedagógusok ügye (Antalné és társai, 2013). A második McKinsey-jelentés szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó szintről magas színvonalúra javuljon, fontos a pedagógushivatás fejlesztése. A külföldi szakemberek véleményével összecseng a Sólyom László, korábbi köztársasági elnök által felkért Bölcsek Tanácsának álláspontja, amelyet a *Szárny és teher* című tanulmánykötet tartalmaz. „Az

oktatás sikerének a kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus. […] A pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes".

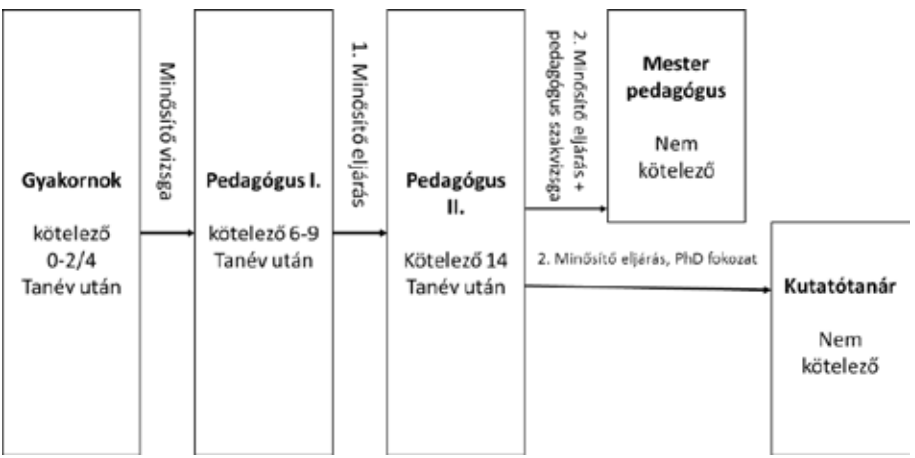
A pedagógus-életpályamodell szükségessége

A tanári jövedelmeket az elmúlt évtizedekben, a legtöbb országban bértáblákban szabályozták, melyek a végzettségi szintet (főiskola, egyetem) és a pályán eltöltött időt vették figyelembe. A keresetek az életkorral folyamatosan emelkedtek. A kutatások rámutattak arra, hogy ezek a bértáblák nem veszik figyelembe a munkaerőpiac sajátosságait, így a valóban jó képességű tanárok elhagyják a pályát.

Heneman és Milankowski (1999) állítják, hogy a pedagógus bértábla a tanításban töltött idő és a főiskolán, egyetemen szerzett végzettségek alapján kategorizálja a pedagógusokat és nem a teljesítményük alapján. A különböző oktatási-gazdaságtani kutatások rámutatnak arra, hogy alig van kapcsolat a tanárok képesítésének szintje és a teljesítménye között, csak a tanári pálya elején lehet kimutatni a tanárok gyakorlati idejének negatív hatását a tanuló teljesítményére.

Vannak, akik szerint a tanárokat nem lehet a pénzzel motiválni, a kutatások mégis azt mutatják, hogy igenis van hatás a tanári motiváltságra (Richardson, 1999). Tény az, hogy a tanulók teszteredményein kívül kevés az információ, az értékelés homályos kritériumok alapján történik, így bizonytalan annak megbízhatósága, Richardson (1999) példaként említi az önértékelési jelentéseket.

A magyar pedagógusminősítési rendszer kidolgozását a nemzetközi tapasztalatok feltáró vizsgálata előzte meg, amelynek alapvető célja tíz ország (Anglia, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Amerikai Egyesült Államok) gyakorlatának és tapasztalatainak összevetése



1. ábra: A pedagógus-életpályamodell

volt, amely alapján ki lehetett dolgozni a magyar köznevelés és pedagógiai kultúra számára leginkább célravezető minősítési sztenderdeket (Falus, 2011).

Az életpálya központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét. Fontos hangsúlyozni, hogy a minősítési rendszernek a minőség garanciájának üzenetét kell közvetítenie a pedagógusok, az oktatás fenntartója és az oktatást igénybe vevők felé egyaránt. A minősítési rendszer tartalmi elemeit, módszertanát, az eljárásrendet, a minősítésben részt vevő szakértőket és a minősítési rendszer működtetésének anyagi és humánerőforrásait a törvények és rendeletek garantálják (326/2013 Kormányrendelet). A pedagógus-életpályamodell felépítését és a fokozatokba történő lépés feltételeit az 1. ábra mutatja.

Az ismertetett életpályamodellből jól látható, hogy a humán szegmenst teljesen újragondolja a kormányzat. Ahogy Karolinyné (2010) fogalmazott: a méltányos, fair viszonyok kialakítása jelenti a biztonságos és egészséges munkakörülmények megteremtését, az alkalmazottak elégedettségének folyamatos javítását. A költségvetésből jelentős összeget szántak, szánnak az életpályamodell bevezetésére és működtetésére, melynek segítségével a dolgozók jövedelme szinte minden esetben jelentősen növekedett. A pedagógusok munkája a minősítőeljárások alkalmával szakmailag átvizsgálásra kerül, és sikeres minősítés esetén egy magasabb csoportba kerülnek, amely egyfajta szakmai elismerés, minősítés és további garantált bérnövekedést eredményez.

A kezdeményezés előremutató, még ha bevezetésük nem volt teljesen zökkenőmentes, sőt napjainkban is hallatnak magukról. Az egyértelmű, hogy az oktatás reformját tovább halogatni nem lehetett. Tény, hogy olyan reform talán nem létezik, mely egyedi érdekeket ne sértene, de jelen esetben nem egy vagy két tanuló vagy pedagógus érdekeiről, hanem a társadalom jelentős szegmenséről és annak jövőjéről beszélünk.

Úgy gondolom, hogy ettől az előremutató intézkedéstől jogosan várjuk a magyar köznevelés minőségének, eredményességének javulását.

Felhasznált szakirodalom

1. Antalné Szabó Ágnes és társai (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Budapest: Oktatási Hivatal

2. Gyökös Eleonóra és Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 64. évf. 1–2. szám, 43–64.

3. Falus Iván (szerk.) (2011)*: Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger

4. Heneman, H. G. és Milanowski, A. T. (1999): Teachers Attitudes about Teacher Bonuses Under School-Based Performance Award Programs, *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12. 4. 327–341.

5. Karoliny Mártonné és Poór József (2010): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások*. Budapest: Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft.

6. Michael Barber (1997): *Implementation of the National Literacy Strategy.*

7. Nanszákné Cserfalvi Ilona (1996): *Pedagógiai kislexikon*. Debrecen: Tóth Könyvkereskedés, 317.

8. OECD PISA (2012) *Results in Focus - What 15 year olds know and what they can do with what they know – OECD 2012*. http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf (2016. 09. 12.)

9. Richardson Ray (1999): *Performance-related pay in schools: an assessment of the Gren Papers.* London: NUT.

10. Sági Matild és Varga Júlia (2010): Pedagógusok. *Jelentés a magyar közoktatásról.* http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok (2016. 06. 10.)

11. Szemere Pál (2009): *A minőség tizenhat mutatója*. http://ofi.hu/minoseg-tizenhat-mutatoja (2016. 07. 10.)

12. Szüdi János (2009): *Minőségbiztosítás a közoktatásban.* http://ofi.hu/tudastar/minosegbiztositas (2016. 11. 07.)

13. Varga Júlia (2008): *Oktatás – gazdaságtan.* Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány, 11.

14. Vastagh Zoltán (1996): Iskolafejlesztés, kooperatív pedagógiai stratégiák, Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II.* Pécs: JPTE Tanárképző Intézete, 5–10.

РЕЗИМЕ

Савремени приступ настави подразумева да се она стално теоријски и практично унапређује. Да би наставни процес био успешан, учитељ мора да поседује одређене компетенције до којих долази образовањем и сталним стручним усавршавањем. Те компетенције ће развијати истраживањем, проверавањем, процењивањем и самопроцењивањем, као и сталним богаћењем своје праксе, а која треба да је увек усмерена ка ученику. Циљ рада је био да се испитају ставови и мишљења учитеља о планирању и реализацији наставе *Српског језика*, као и њихова мишљења о сталном стручном усавршавању које је императив савремене наставе. Анкетом су се добили одговори у виду мишљења и ставова учитеља на основу избора понуђених тврдњи. Највећи број учитеља у реализацији наставе *Српског језика* одређује наставне садржаје и циљ часа, укључују и мотивишу ученике, али недовољно подстичу њихово критичко мишљење, недовољно их усмеравају на повезивање садржаја *Српског језика* са садржајима других предмета. Учитељи се стручно усавршавају, сарађују са родитељима и стручном службом, али веома мало користе ресурсе локалне средине. Иако живимо у свету технолошких иновација, учитељи још увек нису, у доброј мери, информатички оспособљени, а најслабије су им компетенције везане за истраживачки рад. Учитељи би зато требали да континуирано усавршавају стечена знања и искуства у складу са савременим педагошким теоријама дидактике и методике наставног рада.

Кључне речи: *Српски језик, припремање и реализација наставе, мишљење учитеља и компетенције.*

ABSTRACT

The modern approach to teaching includes permanent theoretical and practical improvement. Teachers are obliged to have certain competences gained by education and permanent professional development so that the process of teaching could be successful. The competences are improved by research, checking, estimation and self-estimation as well as constant enrichment of practical work which is always turned to a student. The aim of the work was to examine the opinions of teachers about the planning and realization of teaching the Serbian language and at the same time about permanent professional development which is the most important in modern teaching. The questionnaire provided the answers as teachers' opinions based on some offered statements. Most teachers use these processes during the realization of teaching the Serbian language: setting the content and aim of a lesson, activation and motivation of students, but teachers do not initiate students' critical opinion and they do not include the coordination of the Serbian language to the other subjects. Teachers improve their professional development, coordinate to parents and other service bat they do not use the resources of the local community sufficiently. Although we live in the world of technological innovation, teachers have not been ICT trained yet and their weakest competences are connected to researching. Thus, teachers should develop their knowledge and experience permanently according to modern pedagogical theories of didactics and methodic of teaching.

Key words: *the Serbian language, preparation and realization of teaching, the opinions and competences of teachers.*

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.016:811.163.41+371.123
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2016. szeptember 28.
Az elfogadás időpontja: 2016. október 11.
Terjedelem: 19–26.

Драгана ГАВРИЛОВИЋ-ОБРАДОВИЋ
Доктор дидактичко-методичких наука
ОШ „Ђура Јакшић“
Кањ
gagaonn@gmail.com

МИШЉЕЊА И КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА ЗА ПРИПРЕМАЊЕ И РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Opinions and competences of teachers for the preparation and realization of teaching the Serbian language

Az oktató elképzelései és kompetenciája a szerb nyelv tanításának előkészítésében és megvalósításában

Увод

Време у коме живимо је време великих промена, а те промене се рефлектују и на наставу. Зато модерна школа има задатак да ученика припрема не само за садашња знања, јер она брзо застаревају, него и за будуће информације. Ученика треба оспособљавати за перманентно образовање, а то, пре свега, подразумева учење учења (Арсић 2000: 170). У складу са тим, школа, односно учитељи морају мењати свој однос и стил рада.

Квалитет наставе зависи, у највећој мери, од учитељевих личних и стручних компетенција. Савремена настава ставља ученика у средиште наставног процеса, а пред учитеља се стављају бројни захтеви и обавезе како би наставни процес био успешан. Учитељ треба да је професионалац, стручан, креативан, истраживач, критички оријентисан, али и да има развијен осећај за сензибилитет и емоције својих ученика.

Учитељи треба да познају и етапе когнитивног развоја деце, да разумеју менталне процесе при учењу и да према њима прилагоди наставу. Све то подразумева да он треба да добро познаје своју струку, да има јасне критеријуме постигнућа, добру временску организацију наставе, да примењује савремене методе и облике рада, а сходно томе и наставна средства.

Методе истраживања

Циљ рада је био да се утврди како се учитељи припремају за наставне часове *Српског језика*, усмеравају ли наставу на ученика и усавршавају ли се током свог

рада. Пошли смо од претпоставке да учитељи континуирано планирају реализацију наставних часова, да мотивишу ученике и све активности усмеравају на њих, као и да се стално стручно усавршавају.

У истраживању, односно испитивању мишљења, учествовало је 109 учитеља са подручја Јужнобачког округа. За потребе истраживања сачињен је анкетни упитник који се састоји од 26 тврди подељених на три подручја: Припремање учитеља за час *Српског језика* (11 тврдњи), реализација наставног часа *Српског језика* (9 тврдњи) и стручно и педагошко усавршавање учитеља (6 тврдњи). Свакој тврдњи је придружена лествица Ликертове скале, али од 4 степена: 1. никада, 2. понекад, 3. често и 4. увек. Изоставили смо степен, односно тврдњу ретко, јер за потребе овог истраживања тврдње ретко и понекад, сматрали смо као синониме. Тврдње у анкети су се односиле на слагање учитеља са њима или на учесталост њихове примене у настави. Једино тврдње које су се односиле на потребне стручне и педагошке компетенције учитеља се односе на њихов квалитет знања и ту смо учитељима понудили тростепену скалу: 1. много лошије од просека, 3.просечно и 5. много боље од просека.

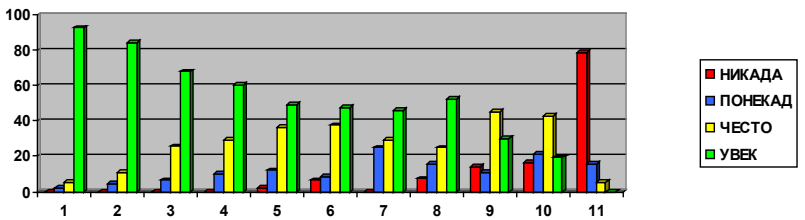
Резултати и анализа истраживања

Подаци у табели број 1 показују како се учитељи припремају за наставни час *Српског језика.* Највећи број испитаних учитеља приликом припреме одређује садржај наставне теме (92,7%) и циљ часа (84,4%). Очекивања су била да се, у свакој планираној активности, прво одреди циљ, а затим и други параметри, али подаци указују на то да испитани учитељи већи акценат стављају на избор садржаја, који би, можда сами по себи, требали да одреде и испуне циљ часа. У пракси то не би требало да буде тако, јер без јасног циља нема ни јасних и конкретно реализованих задатака. Тип часа никад не одређује 78,9 % од испитаних учитеља. Сви они су у напомени навели да је тип часа одређен Наставним планом и програмом и да они то прихватају без могућности да мењају. Веома мали број испитаних учитеља (19,3%) увек одређује поједине етапе часа што није добро, јер може довести до лоше организације наставног часа, како у реализацији планираних садржаја тако и у временском оквиру часа. Уводни део часа са мотивационог аспекта је изузетно значајан и не би било добро да се прескаче, али и остале етапе часа треба јасно одредити и испланирати. Ни коришћење литературе није на завидном нивоу када су у питању испитани учитељи, а могућности коришћења различите литературе, као и упућивање ученика на различите изворе знања су изузетно велике када је у питању настава *Српског језика*. Место извођења наставе *Српског језика*, мимо класичне наставе у учионици, може да буде и у: информатичком кабинету, библиотеци, читаоници, позоришту, сајму књига, природи... Могућности су, и у том смислу, различите, па остаје забрињавајући податак из табеле да 7,3% испитаних учитеља никада не одређују место извођења наставе. Нису много охрабрујући ни подаци када су у питању: одређивање наставних метода,

средстава рада и образовних постигнућа часа, што доводи у питање сумњу колико се уважавају индивидуалне способности ученика и њихови различити нивои и могућности постигнућа. Социјалне облике рада увек одређује 67,9% испитаних учитеља, док остали то чине често (25,7 %) или понекад (6,4%). Остаје да верујемо да учитељи одређују различите облике рада и тиме излазе из оквира стереотипа и најчешће примењиваног фронталног рада. Испитани учитељи су у напомени истакли и да, углавном, користе готове припреме за наставне часове, а које добијају од различитих Издавачких кућа, па немају потребу, а ни времена да се баве одређивањем сваке секвенце часа понаособ. Можда би у будућности, заиста, учитељима требало олакшати посао администрације и оставити им више времена да се баве својим ученицима, њиховим постигнућима и квалитетом наставе. Знајући да у свом раду учитељи имају ученике са посебним потребама, просечне ученике, али и оне даровите, тешко да може сам да одржи квалитет рада на свим нивоима и да свим ученицима пружи одговарајући максимум.

Табела бр. 1. Припремање учитеља за час Српског језика (%)

Учитељи одређују	**Никада**	**Понекад**	**Често**	**Увек**
Садржај наставне теме - 1	0	1,8	5,5	92,7
Циљ часа - 2	0	4,6	11	84,4
Облик рада - 3	0	6,4	25,7	67,9
Наставна средства - 4	0	10	29,4	60,6
Ток часа - 5	1,8	12	36,7	49,5
Образовна постигнућа часа - 6	6,4	8,3	37,6	47,7
Наставне методе - 7	0	24,8	29,4	45,8
Место извођења наставе - 8	7,3	15,6	24,8	52,3
Литература -9	13,8	11	45	30,2
Трајање поједине етапе часа - 10	16,5	21,1	43,1	19,3
Тип часа - 11	78,9	15,6	5,5	0

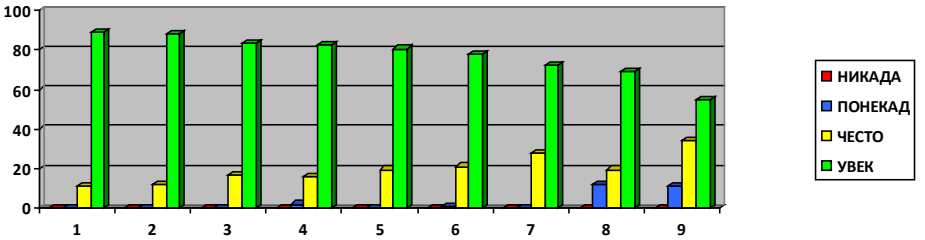


Графикон бр. 1. Припремање учитеља за час *Српског језика*

Подаци у табели број 2 показују да највећи број испитаних учитеља укључују своје ученике у рад (88,9%), дају им повратну информацију која их свакако мотивише (88,1%), али и додатно подстичу своје ученике (83,5%). Познато је да претходно мотивисани ученици дубље и свестраније улазе у свет књижевно уметичког дела (Николић 1992: 170-182), као и да међу узроцима школског успеха доминантно место заузима мотивација Квашчев, Радовановић (1987: 109-148). Такође, прилично је уједначен и број испитаних учитеља који подстичу логичко и критичко мишљење ученика (82,6%), стварају позитивну атмосферу (80,7%) и усмеравају рад ученика (78,1%). Нешто је мањи број испитаних учитеља који увек подстичу ученике да повезују познате наставне садржаје са новим наставним садржајима (72,5%), а то би требало стално чинити, јер је такво повезивање градива основа континуираног, систематског и логички повезаног учења и усвајања чињеница, као и учења са разумевањем. Само такво учење је продуктивно. Није ни завидан број испитаних учитеља који посвећују пажњу и време деци са посебним потребама (68,8%), а што неки учитељи оправдавају тиме, наводећи у напомени анкете, да немају у одељењу ученике који раде по ИОП-у. Ово можемо дефинисати као преуско гледиште, јер ученици са посебним потребама нису само они који раде по ИОП-у. Ипак, забрињавајући је податак да само 55% испитаних учитеља увек подстичу ученике да повезују садржаје *Српског језика* са садржајима других предмета, 34% то често раде, а само понекад 11%. Образовање у транзицији се базира на интердисциплинарности и интеграцији наставних садржаја и наставних предмета. Савремена настава треба да се поставља на тематским оквирима, а да се строге границе између наставних предмета и наставних области бришу. Томе у прилог не иде последњи податак из табеле број 2.

Табела број 2: Реализација наставног часа Српског језика (%)

Ток часа	**Никада**	**Понекад**	**Често**	**Увек**
Укључујем ученике у рад - 1	0	0	11,1	88,9
Дајем повратну информацију ученицима - 2	0	0	11,9	88,1
Мотивишем ученике - 3	0	0	16,5	83,5
Подстичем логичко и критичко мишљење код ученика - 4	0	1,8	15,6	82,6
Стварам позитивну атмосферу - 5	0	0	19,3	80,7
Усмеравам рад ученика - 6	0	0,9	21	78,1
Подстичем ученике да повезују познате наставне садржаје са новим наст. садрж. - 7	0	0	27,5	72,5
Посвећујем пажњу и време деци са посебним потребама - 8	0	11,9	19,3	68,8
Подстичем ученике да повезују садржаје *Српског језика* са садржајима других предмета - 9	0	11	34	55



Графикон бр. 2. Реализација наставног часа *Српског језика*

Потреба да своје ученике подстакне и заинтересује за читање и тумачење књижевних текстова, као и за обраду граматичких садржаја, доводи учитеља у позицију истраживача, који свестан могућности, интересовања и специфичних наклоности својих ученика, настоји да одабере садржаје, методе и облике рада, као и наставна средства којима ће остварити циљеве наставе *српског језика*. Најпоузданије извориште мотивације у припремању за наставу *српског језика* јесу његови ученици, односно жеља да у њима развије активан, вољан и стваралачки приступ наставним садржајима.

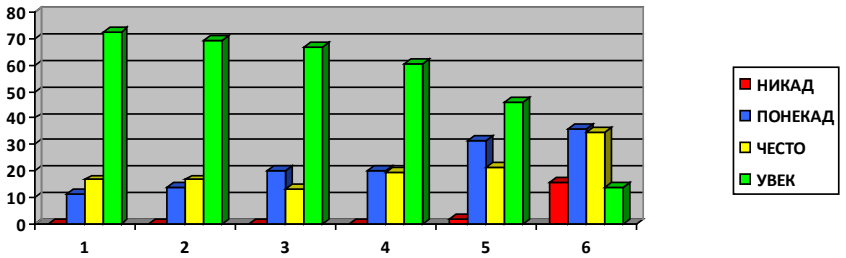
Резултати у табели број 3 показују да се већина испитаних учитеља увек стручно и педагошки усавршава (72,5%), док остали то чине често (16,5%) или понекад (11%). Прилично су уједначени подаци који указују на то колико учитељи сарађују са родитељима (увек-69,7%, често-16,5% и понекад-13,8%), као и колико сарађују са стручном службом (увек-67%, често-12,8% и понекад-20,2%). Примењују иновације у настави: увек (60,6%), често (19,2%) и понекад (20,2%) испитаних учитеља. Самоевалуација није нешто што већина учитеља увек ради и тај проценат износи 45,9%, често то раде 21,1% учитеља, понекад 31,2%, али и 1,8% учитеља то никада не чине. Најмањи број учитеља користи ресурсе локалне средине, а 15,6% то никада не чине. То су подаци које не бисмо требали да превидимо, јер сарадња са локалном средином је веома важна. Ученици треба да се укључују у активности које се организују на нивоу локалне заједнице и тако изађу из оквира школе и школске зграде. Треба да учествују у културно-уметничким програмима, посећују библиотеке, музеје, галерије, позоришта, биоскоп, сајамске манифестације и на свим тим нивоима потребна је сарадња школе и локалне средине.

Табела бр. 3: Стручно и педагошко усавршавање учитеља (%)

Усавршавање наставника и сарадња	**Никад**	**Понекад**	**Често**	**Увек**
Стручно се усавршавам - 1	0	11	16,5	72,5

Сарађујем са родитељима - 2	0	13,8	16,5	69,7
Сарађујем са стручном службом - 3	0	20,2	12,8	67
Примењујем иновације у настави - 4	0	20,2	19,2	60,6
Самоевалуирам свој рад - 5	1,8	31,2	21,1	45,9
Користим ресурсе локалне средине - 6	15,6	35,8	34,8	13,8

Графикон бр. 3. Стручно и педагошко усавршавање учитеља



Подаци у табели број 4 показују процену учитеља када су у питању њихова знања, а која се односе на одређене стручне и педагошке компетенције. Квалитет свог знања учитељи су оцењивали оценом 1, ако је много лошије од просека, оценом 3, ако је просечно и оценом 5, ако је много боље од просечног. Испитани учитељи најбоље су оценили своје комуникацијске компетенције, социјална знања и вештине (81,7%), док остале две компетенције, а које се односе на информатичку оспособљеност и методичка знања и оспособљеност за истраживачки рад, оцењују много лошије. То све указује да су информатичка знања испитаних учитеља на нивоу просека, као и да нису довољно оспособљени за истраживачки рад.

Табела бр. 4: Процена педагошких и стручних компетенција учитеља за успешно реализовање наставе Српског језика (%)

Педагошке компетенције учитеља	**1**	**3**	**5**
Комуникацијске компетенције, социјална знања и вештине	0	18,3	81,7
Информатичка оспособљеност	6,3	47,8	45,9
Матодичка знања и оспособљеност за истраживачки рад	9,2	48,6	42,2

Резултати из табеле број 4 јесу показатељ које компетенције учитеља треба надоградити. То се може остварити одабиром семинара који доприносе развоју управо тих компетенција и другим видовима стручног усавршавања учитеља.

Закључак

Циљ рада је био да се испитају ставови и мишљења учитеља о планирању и реализацији наставе *Српског језика*, као и њихова мишљења о сталном стручном усавршавању које је императив савременог доба и образовања.

Анкетом су се добили одговори у виду мишљења и ставова учитеља на основу избора понуђених тврдњи. Највећи број учитеља у реализацији наставе *Српског језика* одређује наставне садржаје и циљ часа, укључују и мотивишу ученике, али недовољно подстичу њихово критичко мишљење, недовољно их усмеравају на повезивање садржаја *Српског језика* са садржајима других предмета, па се не подржава принцип интеграције и корелације наставних садржаја. Учитељи се стручно усавршавају, сарађују са родитељима и стручном службом, али веома мало користе ресурсе локалне средине. Иако живимо у свету технолошких иновација, учитељи још увек нису, у доброј мери, информатички оспособљени, а најслабије су им компетенције везане за истраживачки рад.

Истраживање је показало потребу да се учитељи стално стручно усавршавају, информатички описмењују, да примењују иновације у настави, да повезују садржаје *Српског језика* са садржајима других предмета, да више да користе ресурсе локалне средине, али и да се укључују у истраживачке пројекте и тако обогаћују своја методичка и методолошка знања.

Образовање, а у том контексту, и учитељи имају значајну улогу у формирању развоја личности ученика. Преко система образовања друштво утиче на будућност генерације младих. Међутим, у условима социјалног раслојавања, великог броја незапослених, великих дуговања, смањења плата, транзиција нам је донела и све скупље образовање које је недоступно већем броју популације. Незадовољство је присутно и код студената, али и код просветних радника који имају мала примања, а и страхују за радна места, због рационализације мреже школа, све мањег броја ученика и др. У таквим условима тешко да се може реализовати висок степен професионализма просветних радника, а и школа у таквом миљеу губи васпитну и социјализаторску улогу са јасним циљевима и вредностима. Тешко је онда очекивати да и сами учитељи могу да трагају за савршенијим путевима остварења стваралаштва и креативности ученика у настави.

Литература

Арсић (2000): Милисав Арсић, *Како унапређивати наставу*, Крушевац: Висока школа за образовање.

Гојков (2004): Гроздanka Гојков, *Прилози постмодерној дидактици*, Вршац: Висока школа а образовање васпитача.

Ковач-Церовић Т, Граховац В, Станковић Д, Вуковић Н, Игњатовић С, Шћепановић Д, Николић Г, Тома С (2004): *Квалитетно образовање за све. Изазови реформе образовања у Србији.* Београд: Министарство просвете и спорта.

Квашчев, Радовановић (1987): Радивој Квашчев, Венцеслав Радовановић, Утицај способности сложаја особина личности и мотивација на успех у школском учењу, *Истраживања у педагошкој психологији,* приредила Тинде Ковач-Церовић, Београд: Савез друштава психолога СР Србије, 109-148.

Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стевановић (1978): Марко Стевановић, *Модерна основна школа*, Београд: НИП „Књижевне новине", редакција „Стручна књига".

ABSTRACT

Climate change is a natural phenomenon which is starting to be in the focus of education in many national educational policies worldwide. Its influence on many aspects of human existence and further scenario development must be an educational strategic priority on the national level, especially in Serbia. This way, each country worldwide will give the contribution to combating climate change. Education on climate change represents the basis for establishment of ecological awareness of children and young people. Analyzing the content of teaching program for Biology subject, Serbia is not focusing enough on the topic of climate change in its formal education curricula. Curricula for education on climate change in Serbia might shape a new focus in environmental education. Also, in order to improve better understanding of the topic of climate change among pupils, it is required to introduce innovations into the teaching process. In this study, we presented short analysis of Biology teaching program for primary and secondary schools in Serbia on climate change topic.

Key words: *climate change, curriculum, education, environment, Serbia*

REZIME

Klimatske promene su prirodni fenomen koji je počeo da bude u fokusu obrazovanja u mnogim obrazovnim politikama na nacionalnom nivou širom sveta. Njihov uticaj na mnoge aspekte ljudskog postojanja i dalji razvoj klimatskog scenarija moraju biti obrazovni strateški prioritet na nacionalnom nivou, pogotovo u Srbiji. Na ovaj način, svaka zemlja širom sveta će dati doprinos borbi protiv klimatskih promena. Obrazovanje na temu klimatskih promena predstavlja osnovu za pokretanje ekološke svesti kod dece i mladih ljudi. Analizirajući sadržaj nastavnog programa za biologiju, utvrdili smo da se Srbija ne fokusira dovoljno na teme klimatskih promena u svojim programima formalnog obrazovanja. U našoj zemlji, nastavni plan i program koji obuhvata sadržaje o klimatskim promenama bi mogao da razvije novi fokus u pogledu ekološkog obrazovanja. Takođe, sa ciljem da se poboljša razumevanje teme klimatskih promena među učenicima neophodno je uvesti inovacije u nastavni proces. U ovom radu, predstavili smo kratku analizu nastavnog programa biologije za osnovne i srednje škole u Srbiji na temu klimatskih promena.

Ključne reči: *klimatske promene, kurikulum, nastava, životna sredina, Srbija*

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.016:574/577-028.45:591.543.4(497.11)
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2016. október 14.
Az elfogadás időpontja: 2016. november 4.
Terjedelem: 28–35.

THE ANALYSIS OF FORMAL EDUCATION CURRICULA FOR BIOLOGY/ ECOLOGY RELATED TO SUBJECTS IN SCHOOLS IN SERBIA ON CLIMATE CHANGE TOPIC

BOJOVIĆ Mirjana
Faculty of Environmental Protection
Educons University
mirjana.bojovic@educons.edu.rs
TRUDIĆ Branislav
Institute of Lowland Forestry and Environment
University of Novi Sad
btrudic@uns.ac.rs

Introduction

In the Serbian educational context, environmental education refers to teaching and learning processes needed in order to understand the interaction between human beings and the environment; and also how the environment wisely and responsibly managed the sustainable life on the Earth (Official Gazette of RS - Education Gazette No 1, 2007). Mustan and Daniel (2016) highlighted the important role of infusion of environmental education, which refers to the insertion process, integration and the inclusion of the environment into formal and non-formal education.

In primary and secondary schools of many European countries, topics of Ecology are studied within integrated subjects or in the individual subject of Ecology (Niklanović et al., 2014). In the formal education system in the Republic of Serbia, these contents are presented in the programs of several teaching subjects, mostly Biology (Djokić-Ostojić et al., 2014). Namely, in the first primary education cycle, the topic on environment is presented in the subjects called *The world around us* during the first and the second grade, *Nature and societies* in the third and fourth grade of primary education. Ecological content in the higher grades of primary education (from grades 5 to 8) is represented in science subjects: *Biology, Geography, Chemistry* and *Physics* (Maravić et al., 2014). Also, same authors stated that at the level of secondary education, the status of subjects through which topic on environment is being taught depends primarily on occupations for which students are being educated.

According to the Ordinance on the curriculum for high school (Official Gazette RS, Educational Herald, No 5, 2015), the topics of Ecology are studied within the Biology subject, in the teaching topic named *Ecology, protection and improvement of environment and sustainable development*, with different number of classes and in different grades, depending on the course. Within science-mathematics course, the mentioned contents are studied in the fourth year of secondary school for 30 classes, which represent 31.25% of the total number of biology classes per year in this grade. Within the general course, ecology contents are also studied in the fourth year of secondary school, but with reduced number of classes per year (16 classes, which is 25% of the total number of biology classes per year). However, the smallest representation of ecology contents is on humanities course (14 classes, which is 18.92% of the total number of biology classes per year), where they are studied in second year of secondary school (Niklanović, 2015). Also, topics of Ecology, protection and improvement of environment are represented in curricula of professional schools. In a four-year professional school course, Biology, as a teaching subject, is studied in the first grade, with 2 classes per week, 70 classes per year, while the ecology contents are studied in the second semester (35 classes) (Official Gazette RS - Education Gazette, No. 2, 1993). However, in a three-year professional school course mentioned contents are studied within a separate subject – *Ecology and environmental protection*, with 1 class per week, 35 classes per year, in the first grade (Miljanović, 2002).

Acknowledging climate change as a serious challenge has made the topic a compulsory part of science education and it is now included in many schools' science curricula (Korsager & Slotta, 2015). In the educational system of Serbia, the teaching of science in ~~the~~ junior classes and biology in ~~the~~ senior classes of ~~the~~ primary and secondary education has a dominant position in the field of ~~the~~ environmental education (Maravić et al., 2014). However, very little information is available about the curriculum content regarding climate change (as a part of environmental education) in the educational system of our country. Accordingly, the aim of this study was to examine the presence of various topics on climate change in the educational system and programme in Serbia.

Materials and methods

In order to examine the representation of contents related to climate change topics in formal education system in Serbia, we analysed the contents of the teaching program of Biology subject for primary schools, secondary schools and vocational middle schools in Serbia. The contents of teaching program of Biology for primary and secondary schools are available at the website of *Zavod za unapre*đivanje *obrazovanja i vaspitanja* (www.zuov.rs). However, for the vocational middle schools, there are no available data about the contents of teaching program of Biology on the mentioned website, thus, we analyzed the data reported earlier, since 1993 (Official Gazette RS - Education Gazette, No. 2, 1993). Throughout the comparative analysis of the presence of the topics on climate change in the mentioned teaching programs, this analysis may provide possible

directions for changing the current biology curriculum in the schools in Serbia with the aim of improving environmental education in compulsory education.

The research is of theoretical-empirical character and has been realised by the application of descriptive method and the method of theoretical analysis.

Results and discussion

In higher grades of primary school, environmental content is studied within the subject of Biology in the eighth grade. The aim of biology teaching course in the mentioned grade is to enable pupils to adopt appropriate system of basic ecological knowledge, which is a prerequisite for the development of the ecological way of thinking, attitudes and values, and the basis for further environmental education, development of environmental awareness and the establishment of ecological culture as the ultimate goal of environmental education (Official Gazette of RS - Education Gazette No. 2, 2010).

The teaching program of Biology in the eighth grade includes six teaching topics: 1) *Introduction*, 2) *Ecology and environment*; 3) *The threat, protection and improvement of the ecosystem – environment*; 4) *Global consequences of environment contamination*; 5) *Environment and sustainable development*, 6) *The environment, health and culture of living*. The contents about climate change are studied within the teaching topic of *Global consequences of environmental pollution.* The teaching topic includes the following lessons: *Climate change; The greenhouse effect; Ozone depletion; Acid rain; Drying forests; Peneplain; Desertification; The disappearance of plant and animal species* (Official Gazette of RS - Education Gazette No. 2, 2010).

Apart from the basic theoretical approach, the teaching program also includes several activities and projects. Through these contents "…the active approach of students to the protection of their immediate environment" is achieved (Official Gazette of Republic of Serbia, 2010). When it comes to the teaching topic of *Global consequences of environment contamination*, there is a project based on searching web pages and scientific journals about the whole topic. Thus conceived program, gives great creative freedom to teachers and students to realize it, in accordance with conditions, possibilities and time. Miljanović (2003) stated that the realization of practical lessons in ecology (which were part of the previous curriculum for grade seven) had a positive effect on both the quantity and quality of students' knowledge.

Taking into account the significant position of Biology (as a subject) in terms of environmental education in the Serbian educational system, Maravić et al. (2014) presented the distribution of environmental issues in this subject by classes. In terms of primary school, they concluded that the whole textbook for eighth grade is related to environmental issues.

Ever since their establishment, secondary schools have had the most significant role in our educational system. It is evident that secondary ~~school~~ schools gave our greatest human potentials to science, culture and art. Our division of high schools into general,

science and humanities courses, as well as into mathematical and philological type is quite rare in other countries. In most countries, secondary schools are uniform while students may choose different optional vocational subjects in the third and fourth years, which are supposed to prepare students for the entrance exam at specific faculties, which is something that should be introduced in our country, as well (Miljanović, 2008).

As mentioned above, ecology contents in secondary schools are studied within the teaching topic named *Ecology with protection and improvement of environment and sustainable development*. The topic includes three subtopics: 1) *Basic terms and principles of ecology*, 2) *Protection and improvement of environment and sustainable development* and 3) *Protection of nature* (Official Gazette RS, Educational Herald, No 5, 2015). In the mentioned teaching topic, studied in the fourth (within science-mathematics and general course) and in the second year of secondary school (within humanities course), the range of contents related to climate change is reduced. Namely, there is no particular lesson named "Climate change".

However, within the subtopic of *Protection and improvement of environment and sustainable development*, some teaching contents are directly or indirectly related to climate change ~~topics~~. In science-mathematics course, in which Biology segments are the most present, the subtopic includes the following lessons: *The concept of sustainable development; The human and their relationship with inanimate and living nature; Ecological changes in nature caused by human influence; Changes of physical conditions of the environment; Changes in the composition of wildlife; The process of domestication of land, plants and animals; The processes of urbanization and industrialization; Genetic and health effects of disturbed and polluted environment; Concept, sources and types of pollution and environmental degradation, and possibilities of prevention; Sources of pollution of water, air, soil and food; Systems of monitoring of environmental state; Noise; The effects of noise on human organism and protective measures against noise; Vibration; Radiation; Natural and artificial radiation; Biological effects of radiation; Problem of depositing radioactive waste; Control and protection; Ecological bases of spatial planning and spatial development* (Official Gazette RS, Educational Herald, No 5, 2015).

According to the approved teaching program for science-mathematics course, within the mentioned subtopic, apart from lessons, there are exercises referring to data collection about the state and endangerment of the environment, and recommendation of appropriate measures for protection. Also, within all three courses (general, science-mathematics and humanities course), in the subtopic of Nature protection, there is a team project activity about the issues regarding pollution of the environment with respect to the principles of sustainable development. Realization of these exercises and project may include contents about the climate change, with the aim to promote behaviors that can help curb the detrimental effects of climate change on the humankind.

Maravić et al. (2014) found that didactic material in the fifth grade is the richest in terms of environmental issues (11.69%), and on the other hand, the poorest is in the third grade of secondary school (1.57%). However, Miljanović (2008) reported that due

to the fact that the teaching program for Biology in the fourth year of secondary school is overburdened with contents related to different fields of Biology, environmental issues are often not fully realized.

Analyzing the teaching program for the subject of Ecology and Environmental Protection in a three-year professional school, as well as for the subject of Biology in a four-year professional school, we concluded that there are some lessons related, directly or indirectly, with the area of climate change, which was also the case for secondary school, as we mentioned above. Comparing the amount of ecological contents in secondary schools and secondary vocational schools, Niklanović (2015) noticed similarity between them. Niklanović (2015) also stated that in both school types, ecological topics are covered by the same teaching topics: *Basic notions and principles of ecology*, *Protection and improvement of the environment* and *Nature protection*.

Due to the fact that the subject Ecology and Environmental Protection in a three-year professional school is presented with one class per week, as well as because of unfavorable ratio between the number of classes for processing the new material and the number of classes for revision, Miljanović (2008) stated that planned teaching contents within this subject can hardly be properly implemented and, thereafter, adopted by students. Further, according to this program, there are no practical exercises and field work with students, which further reduces their interest for this course. Miljanović (2008) also highlighted that teaching program for Biology in the first grade of a four-year professional school is too excessive. Insufficient foreknowledge of students and the lack of correlation with the contents of programmes of other sciences represent a huge problem for Biology teachers in realizing the teaching programme, as well as for students to acquire it.

All the available literature suggests that ~~the~~ studies about the analyses of Biology teaching program (completely or by grades) for primary and secondary schools in Serbia are numerous (Džamić Šepa and Miljanović, 2013; Đokić Ostojić et al., 2014; Miljanović i Drakulić, 2006; Miljanović i Sovilj, 2004). However, very little information is available about the presence of content regarding climate change within the content of Biology teaching program,. Indeed, Buzov (2014) presented results of the analysis of the content of Biology teaching programs in six secondary schools in Split (Croatia), in relation to the presence of the teaching topics about environment. The results of mentioned reserach have shown that these contents are presented mostly in the programs of teaching subjects such as *Ethics* and *Technology with ecology*. Furthermore, Buzov (2014) also observed, in relation to the distribution of the lessons, the minimum presence of the sustainable development issues in analysed programs. Similar research, but for primary schools, was conducted by Lugić (2012), who found that in the Republika Srpska, pupils in primary schools acquire ecological knowledge in the following subjects: *Nature and societies*, *Nature study*, *Biology* and *Ecology and environmental protection.* On the other hand, Vujović and Vidosavljević (2015) in their comparative study analysed the representation of ecological content within the *Nature and societies* teaching program in Serbia as well as in Montenegro. Similarly, a study by Boras (2010) showed the results of comparative

analysis of *Nature and societies* curricula in Croatia and Slovenia. The results of Džamić Šepa (2014) have shown similarities and differences between Biology teaching program for primary schools in Serbia and other European countries (Croatia, Slovenia, Austria, Finland and Russian Federation). Comparing the programs, the author concluded that contents of Biology teaching program in all the analysed countries educate pupils for their human relationship to nature and living organisms, develop their ecological awareness and responsible attitude to their own health. Furthermore, in Slovenia, Austria, Finland and Russian Federation, the Biology content in one or more grades, are studied integrated with the contents of Geography, Physics and Chemistry, with focus in its implementation on ecological aspects and sustainable development.

Several studies demonstrated that during the realization of the Biology teaching program, traditional teaching methods still have a dominant position (verbal-textual and demonstrative-illustrative), while the practical exercises and school experiments are not represented enough (Jančić, 2006; Maravić et al., 2014; Miljanović, 2008). Authors reported that the main reasons for this phenomenon are insufficient school equipment and lack of motivation of teachers to advance the learning process.

Concerning teaching such a complex and global topic as climate change, many authors believe that is not easy. Furthermore, several studies point out that teachers, students, and people in general struggle to understand climate change (Dove, 1996; Myers et al., 2013; Papadimitriou, 2004). Moreover, there is a lot of evidence regarding that climate change is often taught in a traditional lecture format with an emphasis placed on the physical aspects and that this way of teaching could be the reason for a lack of understanding surrounding the topic (Rebich -and Gautier, 2005). Furthermore, it has been shown that despite an increase in supplemental educational materials, science textbooks are still used as the general source of scientific concepts by teachers and students (Choi et al., 2010).

Conclusions

Serbia is not focusing enough on the topic of climate change in its formal education curricula. The stated facts indicate an inadequate and insufficient amount of climate change contents in the Biology teaching programmes for secondary ~~and high~~ schools. According to the curriculum for the eighth grade of primary schools, climate change contents are present within the topic of *Global consequences of environmental pollution*.

Also, it is evident that due to the ill-equipment of schools and the lack of creativity in the work of teachers for presenting ecological topics, traditional teaching methods are still dominant is schools in Serbia while those methods stimulating pupils to gain knowledge through their own thinking activity and other activities are less encouraged (interactive methods).

Curricula for education on climate change in Serbia might shape a new focus in environmental education. Also, in order to improve better understanding of the topic of

climate change among pupils, it is required to introduce innovations into the teaching process.

Acknowledgement

This study was conducted under the support of the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. The authors declare that they have no conflict of interest.

References

Boras, M. (2010): Komparativna analiza nastavnih planova i programa predmeta prirode i društva u Republici Hrvatskoj i Republici Sloveniji, *Napredak*, 151(1), 85-105.

Buzov, I. (2014): Zastupljenost tema o okolišu u srednjoškolskim nastavnim programima, Školski *vjesnik-časopis za pedagoška i* školska *pitanja*, 63(3), 353-365.

Choi, S., Niyogi, D., Shepardson, D. P. & U. Charusombat (2010): Do earth and environmental science textbooks promote middle and high school students' conceptual development about climate change?, *Bulletin of the American Meteorological Society*, 91(7), 889-898.

Djokić-Ostojić, A., Miljanović, T., Pribićević, T., Parezanović Ristić, S. & M. Topuzović (2014): Biology contents in curricula of compulsory education in Serbia, Finland and England, *Archives of Biological Sciences*, 66(2), 941-949.

Dove, J. (1996): Student teacher understanding of the greenhouse effect, ozone layer depletion and acid rain, *Environmental Education Research*, 2(1), 89-100.

Džamić Šepa, N. & T. Miljanović (2013): Komparativna analiza programa biologije u osnovnom i obaveznom obrazovanju u Republici Srbiji i Republici Sloveniji, *Inovacije u nastavi*, 3, 48-59.

Džamić Šepa, N. (2014): Komparativna analiza programa biologije za osnovnu školu u Srbiji i drugim evropskim zemljama. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za biologiju i ekologiju.

Jančić, J. (2006): Nastavni plan i program biologije u srednjim stručnim školama i njegova realizacija. Specijalistički rad. Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za biologiju i ekologiju.

Korsager, M. & J. D. Slotta (2015): International peer collaboration to learn about global climate changes, *International Journal of Environmental and Science Education,* 10(5), 717-736.

Lugić, D. (2012): Ekološko vaspitanje i obrazovanje u osnovnim i srednjim školama u Republici Srpskoj, *Prvi međunarodni kongres ekologa "Ekološki spektar 2012"*, Banja Luka.

Maravić, M., Ivković, S., Segedinac, M. & J. Adamov (2014): Environmental issues in the didactic materials in schools in Republic of Serbia, *International Electronic Journal of Environmental Education* 4(2), 61-69.

Miljanović, T. & S. Sovilj (2004): Nastavni program biologije za osnovnu školu i njegova realizacija; u U. Kmenov (prir.): *Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije: rezultati komparativnih i prakseoloških proučavanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Prirodno-matematički fakultet, Sombor: Učiteljski fakultet, 84-99.

Miljanović, T. & V. Drakulić (2006): Reforma programa biologije u srednjim stručnim školama, *Međunarodni interdisciplinarni naučni skup "Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja"*, *Zbornik radova*, 279-283, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Miljanović, T. (2002): Analiza nastavnog programa i udžbenika predmeta Ekologija i zaštita životne sredine za I razred srednjih stručnih škola i njegova realizacija, *Pedagoška stvarnost* 7-8, 589-601.

Miljanović, T. (2003): *Aktivno učenje biologije*. Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Miljanović, T. (2008): Rezultati tekiće reforme programa biologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji, *Nastava i vaspitanje* 57(3), 281-291.

Mustam, B. & E. S. Daniel (2016): Informal and formal environmental education infusion: actions of Malaysian teachers and parents among students in a polluted area, *Malaysian Online Journal of Educational Sciences* 4(1), 9-20.

Myers, T. A., Maibach, E. W., Roser-Renouf, C., Akerlof, K. & A. A. Leiserowitz (2013): The relationship between personal experience and belief in the reality of global warming, *Nature Climate Change*, 3(4), 343-347.

Niklanović, M. (2015): Efekti interdisciplinarnog učenja ekoloških sadržaja u gimanziji. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za biologiju i ekologiju.

Niklanović, M., Miljanović, T. & T. Pribićević (2014): A model of interdisciplinary teaching of ecology in the high school, *Archives of Biological Sciences* 66(3), 1291-1297.

Official Gazette of Republic of Serbia, 2010

Official Gazette of RS - Education Gazette No 1, 2007.

Official Gazette of RS - Education Gazette No. 2, 1993.

Official Gazette of RS - Education Gazette No. 2, 2010.

Official Gazette RS, Educational Herald, No 5, 2015.

Papadimitriou, V. (2004): Prospective primary teachers' understanding of climate change, greenhouse effect, andozone layer depletion, *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 299-307.

Rebich, S. & C. Gautier (2005): Concept mapping to reveal prior knowledge and conceptual change in a mock summit course on global climate change, *Journal of geoscience education*, 53(4), 355-365.

Vujović, M., & S. Vidosavljević (2015): Komparacija sadržaja ekološkog vaspitanja i obrazovanja u nastavi prirode i društva u programima Crne Gore i Republike Srbije, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 9, 247-262.

ÖSSZEFOGLALÓ

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja által az utóbbi másfél évtizedben végzett kutatásokkal felhívták a szakma figyelmét arra, hogy a széles körben elfogadott, univerzális felsőoktatási eredményességi indikátorok nem elegendők, újakat kell felvezetni. A felsőoktatási intézményi hatás összetett jelenség, melynek kutatásához komplex látásmód és empirikus adatgyűjtés szükséges. A kutatócsoport két könyvben publikálta a kritikáit az oktatáskutatásban alkalmazott eddigi eredményesség-felfogásokkal szemben. A tanulmánykötetekben a szerzők, elsősorban a hallgatók felsőoktatási eredményességének megközelítési lehetőségeivel, az eredményességet támogató intézményi és intézményen kívüli tényezőkkel foglalkoznak. Nem feledkeznek meg a speciális hallgatói csoportok sikeres karrier befutásának mérlegeléséről sem. Célom felülbírálni a két kötet tanulmányainak eredményét, szakmailag és hasznosulásuk szempontjából is.

Kulcsszavak: *felsőoktatási eredményességi indikátorok, magyarországi tapasztalat*

АПСТРАКТ

Истраживачи Универзитета у Дебрецену у последњих петнаест година, спроводили су научно истраживање кроз Центар за развој високог образовања. Професионално су скренули пажњу на чињеницу, да до сада широко прихваћени и примењени индикатори у вези исхода и резултата у високом образовању нису довољни и треба да се уведу нове мора. Утицај високошколских установа је огроман и ова комлпексна појава мора да се анализира емпиријски, са сложеном визијом истраживачког резултата. Истраживачки тим је објавио две књиге, које представњају критику у односу на досадашње концепције које су примењене у истраживањима образовања. Једаб број аутора студије су анализирали квалитативне успехе студената високог образовања, њихову ефикасност у студирању, затим институционалне и ванинституционалне факторе који се користе у подршци ефикаснијег учења. Нису заборавити ни групу студената са специфичним или посебним потребама у разматрању њихове успешне каријере. Мој циљ је да сагледам резултате два тома студија, и да дам стручно мишљење о истраживањима.

Кључне речи: *академски индикатори учинковитости, искуство Мађарске*

ABSTRACT

The Higher Education Research and Development Center at the University of Debrecen carried out a research for the past fifteen years and drew attention to the profession to the fact that the widely accepted, universal indicators of higher educational outcome are not enough any more, new ones have to be introduced. The impact of higher education institutions is a complex phenomenon which requires a complex vision of research as well as thorough empirical data collection. The research team has published two books of criticism over various concepts of success within the frame of higher education. The volume focuses on approaches towards the higher education effectiveness of students as well as institutional and non-institutional factors that support their effectiveness. Special needs students are also taken into consideration when discussing student successes. My goal is to evaluate the results of the two volumes of studies, both professionally and in terms of their exploitation.

Keywords: *indicator of academic effectiveness, the Hungarian experience*

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 371.13+378(439)"201"
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2016. december 2.
Az elfogadás időpontja: 2016. december 21.
Terjedelem: 38–44.

GÁBRITY MOLNÁR Irén
egyetemi rendes tanár
Újvidéki Egyetem
Közgazdasági Kar
Szabadka
gmolnariren@gmail.com

ÚJ FELSŐOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉGI INDIKÁTOROK KELLENEK

Потребни су нови показатељи исхода високог образовања

New indicators of higher educational outcomes are needed

A kutatások indíttatása

A Debreceni Egyetem oktatáskutató csoportjával több ízben volt alkalmam kutatói projektumok, tudományos konferenciák révén tapasztalatot cserélni. Rendkívül elhivatott és körültekintő munkájuk eredményeképpen publikálták az utóbbi néhány év eredményeit a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága szervezésében megrendezett, XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia keretében abban a két kötetben, amelynek szakmai bemutatására vállalkoztam. *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* címmel 2016. november 17–19. között Szegeden tanácskozott körülbelül félezer pedagógus és egyetemi tanár.

Pusztai Gabriella és Kovács Klára szerkesztésében *Ki eredményes a felsőoktatásban?* címmel 2015-ben jelent meg az első tanulmánykötet (240 oldal). A következőt egy évre rá publikálták, Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea szerkesztésében *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: k*özelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához címmel (371 oldal). A többéves kutatást és a tanulmánykötetek megjelenését a Debreceni Egyetem Kutatási Pályázata támogatta. Egyes tanulmányok az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a *Nemzeti Kiválóság Program – illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program* című kiemelt projekt keretei között valósultak meg. A kutatócsoport munkájának kiindulópontja egy alapprobléma, mégpedig az, hogy a tömeges felsőoktatás világában még a közoktatásnál is kevésbé tisztázott a hallgatói eredményesség fogalma. Az utóbbi évtizedben, a nagyobb számú beiratkozottakhoz viszo-

nyítva, a diplomások aránya megtorpant, aminek az oka: a többciklusú képzésre való áttérés, a gazdasági válság miatt csökkenő költségvetési és családi erőforrások, a demográfiai hullámvölgy, a nemzetközi mobilitás megélénkülésével a külföldi intézmények vonzereje, a nyelvi követelmények.

A két könyv impozáns csapatmunka eredménye, ugyanis az elsőben 22, a másodikban pedig 35 szerző adta be a munkáját. Empirikus kutatásaikat (kérdőívezés, fókuszcsoportos interjúk) még 2014-ben kezdték. A tanulmányírók szerint, a felsőoktatási intézmények hallgatói eredményességre gyakorolt hatásainak vizsgálata aktuálissá válik három alapvető oknál fogva: a felsőoktatás intézményi sokszínűsége (rivalizálása) – ezért szükséges az intézmények hatékonyságának a folyamatos összehasonlítása – és nem utolsósorban a hallgatótársadalom tömegesedése és heterogenitása miatt. Megállapítják, hogy az eredményesség többdimenziós mutató, amiben mindenképpen benne van az egyénben rejlő lehetőségek kibontakozásához szükséges intézményi környezet, vagyis az intézményi hatásmechanizmusok a különböző hallgatói kompozíciók felé.

Oktatáskutatási eredmények

Az oktatásban ismert az a tény, hogy már az előnyt jelent egy intézménynek, ha a legfelkészültebb tanulókat csalogatják magukhoz, mert befektetés nélkül még jobb eredményt érnek el. Érdemes kemény szűrést végezni a felvételizéskor, megkerülve az inklúzióval kapcsolatos felelősséget is? Ebben a sajtó is támogató erő (nyilvános rangsorok). Debrecen és vonzáskörzete egyik legfontosabb kihívása az alacsony társadalmi státusú hallgatók egyetemi boldogulása. A következő kérdés pedig: milyen mértékben formálható a belépő hallgatók magával hozott tudása, képessége? Ezen van a hangsúly. Tehát nemcsak az a fontos, hogy egy egyetem milyen hallgatói bemenettel és kimenettel rendelkezik, hanem mérnünk kell a hallgatói előrelépés elemeit magukon a karokon. Nem elég tehát elemezni a diplomázás utáni elhelyezkedési lehetőségek és a felvételin hozott pontok közötti eltérést. Ha gondolkodunk és a hallgatói előrelépést ennél szélesebb értelemben interpretáljuk, azonnal más komponenseket is fellelünk, mint például a szülői iskolázottságot, vagyis a hasonló társadalmi hátterű hallgatók eredményeit lehet ezek szerint összevetni. Pusztai Gabriella kutatásai szerint „jelentős egyenlőtlenségek létezését tudtuk igazolni, melyek a családi státus reprodukálódását jelzik előre annak ellenére, hogy e korcsoport előtt hazai viszonylatban eddig példa nélküli lehetőségek nyíltak meg a felsőoktatás bővülésével" (Pusztai és társa, 2015: 94). Éppen ezért, a kapcsolati erőtér néven összefoglalt tényezőcsoport a családi státusmutatók mellett igen fontos!

Újra bizonyított lett az a tény, hogy a főiskolán abszolválóknak még csak fele annyi esélyük sincs a mesterszakos továbbhaladásra, mint egyetemeken végzett társaiknak. A karok regionális elhelyezkedésének vizsgálatakor azt tapasztalták, hogy a többi modellbe épített változó kontrollálása után a vidéki karok végzettjei nagyobb eséllyel vágnak neki a továbbtanulásnak, holott a nyers arányok összehasonlításakor ennek ellenkezőjét tapasztalták. Az eredményességnek a mérésére szolgál a felsőoktatási hozzáadott érték,

amelynek pontos meghatározása azért is nehézkes, mert számos tényező befolyásolja azt, hogy a hallgató a felsőoktatási intézményben töltött évek során milyen mértékben fejlődik (pl. kor, nem, lakóhely, társadalmi háttér, meglévő képességek és készségek szintje, személyiségjellemzők, az intézményi oktatás, a szolgáltatások jellege és minősége, valamint azok elérhetősége) (Pusztai és társa, 2015: 141). A sokoldalú megközelítési lehetőségek miatt a hozzáadott érték mérésénél mindig pontosan kell definiálni azt, hogy milyen képességeket vagy teljesítményt tesztelünk. Állítom, hogy egy kedvezőtlen oktatáspolitikai háttér és a felsőoktatás helyzetének bizonytalansága az intézmények hatásrendszerét csak kevéssé befolyásolja, inkább az intézmények légkörére, oktatási színvonalára, belső világára gyakorol kedvezőtlen hatást.

A szerzők kutatócsoportja a hallgatói eredményesség megbízható mutatóit keresve több kísérletet tett a felsőoktatás viszonyrendszerén belüli mutatók azonosítására. Megvizsgálták az egyes felsőoktatási szinteken tapasztalt személyes karrierterveket, a tanulmányi munkát és az azon kívüli extra tevékenységeket, a vizsgaeffektivitás viszonyított mértékét, az akadémiai normáknak megfelelő hallgatói munkavégzést, sőt a munkába állás tervezése terén mutatkozó hallgatói különbségeket is. Górcső alá került a hallgatók intézményi menedzselése is. A leendő és a pályakezdő tanárok esetében sajnos jelentős részük (Magyarországon és a környező országokban is) bizonytalan a jövőt illetően, sőt kétharmadnál is nagyobb azok aránya, akik már az első években fontolgatják a pályaelhagyást. Kovács Edina szerint a hallgatók tanári pálya iránti hosszú távú elkötelezettségét a presztízsről alkotott véleményük mellett jelentősen befolyásolja az autonómia, érdekérvényesítés, megbecsültség, érvényesülési lehetőségek megítélése is (Pusztai és társa, 2015: 183). Amikor Imre Anna összehasonlította az orvosokat a pedagógusokkal, azt konstatálta, hogy az orvosoknál jelentősen kedvezőbb a családi háttér, hiszen szüleik iskolavégzettségét magasabb szintű (közép- vagy felsőfokú) képzés jellemzi (Pusztai és társa, 2015: 229). A tanárokkal ellentétben az előbbieket hosszabb és lineárisabb tanulmányi út, s jobb munkaerőpiaci helyzet jellemzi. A tanulmányok hasznosíthatósága a tanárok esetében kifejezetten kedvezőtlen, s vélhetőleg a rossz munkaerőpiaci feltételek mellett ez is hozzájárul a pályaelhagyáshoz.

A kötet szerzői figyelemmel kísérték a felsőoktatási kompetenciamérések tapasztalatait, a rendelkezésükre álló adatokra támaszkodva maguk is elvégezték az elemzéseket. Miközben a szakértők a felsőoktatás akadémiai teljesítményét helyezik előtérbe, a megoldásokat intézményi, döntéshozói és finanszírozási oldalról közelítik meg, ugyanakkor a felsőoktatás nevelő funkciója döntő lehet. Ceglédi Tímea kéziratában a szakkollégiumok oktatói, a közösségi lét, Dusa Ágnes Réka dolgozatában pedig a nemzetközi mobilitás a központi téma. A fiatalok álláskeresésével Kis Zsuzsanna foglalkozik. Az eredmény, amihez a debreceni kutatók jutottak, mindenképpen azt tanúsítja, hogy a felsőoktatási eredményesség kutatói eddig nemigen voltak eredményesek, de hozzájárultak ahhoz az aktív diskurzushoz, amely jelenleg is sikerkoncepciókról szól.

Újra bizonyított az a megállapítás, hogy egy felsőoktatási intézmény rendkívül hatásosan képes formálni egy-egy társég fejleszthetőségét, vagyis emberi tényezőjének

minőségét. Kiderül, hogy a budapesti felsőoktatás elszívó hatása nemcsak a felsőoktatási tanulmányokra korlátozódik, mivel a végzősök munkahelye tekintetében is dominál (Hegedűs Roland). Ne csodálkozzunk azon, hogy a vidéki városi intézmények aktuális fejlesztési stratégiái a tudományegyetemmé való átalakulás vagy a közösségi főiskolai típus irányába mutatnak, nem pedig a sorvadás felé.

A kutatócsoport második (2016-ban megjelent) tanulmánykötetében az alaptéma továbbfejlesztett, és jóval alaposabb körültekintéssel vették sorba a releváns tényezőket. A felsőoktatási intézményi hatás összetett jelenség, melynek kutatásához komplex látásmód és türelem szükséges. Az intézményi hatás nem merül ki a kiadott diplomák számában, minősítésében, sőt még a szakterületen illetékes tudásanyagban sem, mivel akkor is realizálódik, amikor látszólag minimális beavatkozással üzemel egy rendszer. Ha a felsőoktatás aktív szereplői nem ismerik fel az egyetemi években rejlő lehetőségeket, akkor a hallgatói szocializáció kimarad, vagy intézményi kontroll nélkül zajlik. Ilyen esetekben elpazarlódnak a beinvesztált költségek, s a campuson töltött évek hatása minimalizálódik.

A társadalmi változások tudatában a szerzők megállapítják, hogy a felsőoktatás tömegessé válása alapvetően átszabta az intézmények működését. Megváltozott a hallgatók társadalmi és kulturális összetétele, de átalakult a felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók világa is. Megváltozott a külső környezet is: a munkaerőpiac átalakult, a fiataloktól elvárt készségek újak. Éppen ennek hatására a tanítási metódusok és a tananyag is átstrukturálódott. Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea tanulmányukban, a vizsgált régió két évtizeddel korábbi adatait összevetve az újakkal, elmondják, hogy az intézmények működésének létmódja gyökeresen átalakult. Az egyetemek által vállalt és a ténylegesen megvalósuló funkciók jelentősen kibővültek, s a felsőoktatás sokszínűvé vált (Pusztai és társai, 2016: 7–12).

Mivel az intézményrendszer folyamatosan diverzifikálódik, a felsőoktatási intézmények hatásai sem egyformán alakulnak. A szerzők jelentős előrelépést mutatnak ama tény bizonyításában, hogy a hallgatói eredményesség ugyan megjósolható a család társadalmi-gazdasági státusa és a korábbi teljesítménymutatók (belépéskori pontszámok, ennek a középiskolai teljesítményt összegző komponense) alapján. De ez a megközelítés nem tartja jelentősnek a hallgatói tudás, képességek, értékrend formálódásához való intézményi hozzájárulást. Kutatásukban a felsőoktatási intézményekre úgy tekintettek, amelyekben speciális transzformációs folyamatok zajlanak a hallgatói belépéshez (inputhoz) képest.

Az egyetemek sikerességének a kutatása azért is izgalmas, mert az intézményi hatásgyakorlás vélhetően nem kifejezetten tervezett folyamatok szerint megy végbe. A kutatás első szakaszában megfelelő eredményességi mutatók azonosításával foglalkoztak, azzal, hogy egyéni szinten az eredményességi dimenziók hogyan viszonyulnak egymáshoz, vagy hogy az eredményesség több dimenziója milyen komplex módon alkalmazható együttesen. A hatások, amelyek a diákokat érik, nehezen azonosíthatók. A kutatás második szakaszában a szerzők azt a kérdést gondolták tovább, hogy milyen felismert tényezők magyarázzák az eredményesség egyéni, illetve intézményi különbségeit. Kérdés: milyen

intézményi környezet esetében tapasztalhatjuk a legintenzívebb változásokat a hallgatók gondolkodásában, kompetenciáiban és magatartásában? A kötetben igyekeznek kiszűrni a fiatalokat érintő változásokból az intézményi hatások elemeit. Céljuk tehát nem csupán a változásoknak és hatásmechanizmusoknak a feltárása, hanem megmagyarázni/modellezni a hallgatói képesség alakulását.

A 2016-ban publikált tanulmányok négy témakör köré rendeződnek:

1. Az intézményi hatás komparatív szemszögből (Bocsi és Ceglédi szerzőpáros írása, Pusztai és társai, 2016: 13–32), a nemzetközi kutatási tapasztalatokkal együtt (Benjamin kutatása, Pusztai és társai, 2016: 33–54).

2. A *Komplex megközelítések, módszertani kihívások* című fejezetben két egymásnak ellentmondó kihívásnak való együttes megfelelésre tesznek kísérletet a szerzők. Az egyik kihívás az intézményi hatás komplexitásának megragadása, a másik pedig a mérés érvényessége és megközelítő pontossága, miközben nyitottak az új módszertani kísérletekre is (Rodgers, Pusztai és Kun írása, Pusztai és társai, 2016: 90–176).

3. A *Hallgatói nézőpontok* című fejezetben a hallgatók fejlődését mutatják be: Koltói dolgozata (Pusztai és társai, 2016: 211–220) foglalkozik azzal, hogy hogyan formálódik szakmai identitásuk, Berei a marginalizált helyzetű társaikkal szembeni attitűdjeiket elemzi. Labancz és Barnucz áttekinti, hogy hogyan állunk az IKT-eszközök használatával (Pusztai és társai, 2016: 262–277), Fényes és Markos az önkéntességgel foglalkozik (Pusztai és társai, 2016: 248–261). A vallás és egészség kapcsolatával a Hodossi–Márkus szerzőpáros foglalkozik (Pusztai és társai, 2016: 278–289), a nyelvtudással pedig Sebestyén. Englert az érdekli, hogy mi a véleményük a munka vagy a család mellett tanulóknak (Pusztai és társai, 2016: 221–233).

4. Az Intézményi nézőpontok témakörben egy speciális intézménytípus, a szakkollégium intézményi hatását elemzi Ceglédi és társai, azután pedig Jancsák. Jenei–Kerülő és Fekete, valamint Kováts és munkatársai szintén ebben a témában járták a terepet (Pusztai és társai, 2016: 302–360).

A szerzők a felsőoktatási hatáselemzések során felismerték, hogy e jelenség nem vizsgálható anélkül, hogy fel ne ismernénk az intézmények hallgatói és oktatói kompozícióinak, a regionális és lokális, a szervezeti, oktatási és nevelési feladatoknak, valamint az intézményi kultúráknak a végtelen sokféleségét. A tanulmánykötet a jelentős számú empirikus kutatás mindegyike után közli a tanulságokat is. Külön figyelmet érdemelnek Kozma, Pusztai, Juhász, Ceglédi, Engler és Morvai megjegyzései (Pusztai és társai, 2016). A szerzők egyértelműen kijelentik, hogy a hallgatók életfelfogását, készségeit, kompetenciáit és gondolkodását az egyetemek világának komplex hatásmechanizmusa formálja. A változás mértékéért ugyanakkor a hallgató is felelős, mivel aktív szereplője a folyamatnak. A hallgató és az egyetem találkozásának mélysége számos tényezőtől függ. Kiemelkedő fontossággal bírnak a kari sajátosságok és a családi háttér komponensei, a motivációknak az egyéni alakzatai is. A narratívák alapján elmondhatjuk, hogy a hallgatók érzelmi szálon közelítenek az általunk felvetett témákhoz és a campus világához:

egyértelműen az élményeiken keresztül élik meg az egyetemet. Felnőttként tekintenek magukra, az első lépéseket sok szempontból mégis az egyetemtől várják.

Megfigyelhetjük a magasabb és az alacsonyabb presztízsű karok hallgatói közötti distanciát. A hallgatók önkritikával állnak saját felelősségükhöz abban, hogy mennyit fejlődnek az egyetemi évek alatt, miközben éles kritikát fogalmaznak meg az egyetem felelősségével kapcsolatban is. A kritikákban összeér a két interjúalany-csoport véleménye: tudatosabb lépések szükségesek a minél mélyebben ható, minél szélesebb hallgatói rétegeket megszólító hallgatói szocializáció érdekében.

Az amerikai oktatásügyi kormányzat (Secretary of Education) által felkért, A Jövő Felsőoktatása Bizottság (lásd U. S. Deparment of Education, 2006) a Spellings-bizottság néven vált ismertté. Szerintük a CLA (Collegiate Learning Assessment = CLA) „elősegíti a bizonyítékon alapuló értékelés kultúrájának terjedését a felsőoktatásban" (U. S. Department of Education, 2006: 22). A Spellings-bizottság által legmegbízhatóbbnak nevezett erre irányuló mérőeszköz a CLA, a felsőoktatás eredményességét jelző kompetenciák és képességek közül a kritikus gondolkodást, az elemző érvelést, a problémamegoldó képességet és az írásbeli kommunikációs képességet vizsgálja, amit a hétköznapi életből származó élethelyzetekre épülő feladatok alkalmazásával mér és értelmez. Ugyanakkor az elemzési egység mégsem a hallgató, hanem az intézmény, és így rangsorok kialakítására is lehetőség nyílik. A CLA program egyik legfontosabb ismérve az eredmények bemutatása abból a szempontból, hogy az intézmény hallgatói jobban, rosszabbul vagy körülbelül ugyanúgy teljesítettek, mint ahogy az induláskor mért kompetenciaszintjük ismeretében elvárható. A program vizsgálja, hogy az átlagos hallgatói teljesítmény fejlődése az iskolába történő beiratkozás és a diplomaszerzés között megfelel-e a más felsőoktatási intézményben tanuló, hasonló helyzetben lévő hallgatókénak. A program így tájékoztatja az intézményeket arról, hogy a hallgatóik fejlődése megfelel-e a más intézményekben elérhető fejlődésnek. A CLA l a megfelelő módosítások és kiegészítések végrehajtásával alkalmassá válhat arra, hogy a felsőoktatási hozzáadott érték meghatározásában nemzetközi mérőeszközzé váljon.

Összefoglaló

A hallgatói szocializáció folyamatának felfelé ívelő szakasza nem rögtön a beiratkozással kezdődik: a tényezők sorában, amelyek hatnak a hallgatókra, elsősorban az emberi kapcsolatok fontosak (a hallgatótársak és az oktatók). Az emberközeliség igénye hatalmas. A diákok sok esetben személytelennek látják az intézményi kereteket, ami nem csak a magasabb hallgatói létszám következménye. Nem kétséges, hogy ha az intézmények a személyiség- és készségformálás hatásmechanizmusát szeretnék javítani, a személyes kapcsolathálókra érdemes támaszkodniuk. A lezajlott változások területeinek sorában elsődlegesen a hallgatók a személyiségének alakulása emelhető ki, s ebben van benne szakmai fejlődésük. Ezeket a változásokat nemcsak az egyetemnek tulajdonítják,

hanem az életkorral járó és az egyéb közösségeikben megjelenő (család, barátok) hatásokat is érzékelik.

A két kötet hasznos minden olyan szakember számára, aki a felsőoktatási intézmények hatásmechanizmusát kutatja vagy fejlesztené. A szerzők a tanulmánykötetet ajánlják mindazoknak, akik résztvevői, „fogyasztói", működtetői, alakítói, finanszírozói, nyertesei, kiszolgálói, kiszolgáltatottjai, szemlélői, tisztelői, kritikusai a felsőoktatási intézmények mindennapjainak.

Irodalom

CLA (2006): Lásd: www.cae.org/cla (2016. 12. 10.)

Pusztai Gabriella, Kovács Klára (szerk.) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Felsőoktatás & Társadalom Nagyvárad, Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó

Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea (szerk.) (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: k*özelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Felsőoktatás & Társadalom 6. Nagyvárad, Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó

U. S. Department of Education (2006): A test of leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education. Washington, D.C. Honlap forrás: https://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/pre-pub-report.pdf (2016. 12. 10.)

SAŽETAK

Početak 21. stoljeća obilježila je ekonomska kriza globalnih razmjera koju prati nezaposlenost, prezaduženost, nesigurnost. Sve je veće broj obitelji suočen sa siromaštvom koje negativno utječe i na dobrobit njihove djece te dovodi u pitanje njihova temeljna prava.

Cilj ovog rada je ispitati ulogu siromaštva, višestruke materijalne deprivacije i edukativnog roditeljskog zanemarivanja u postizanju školskog uspjeha, predanosti izvršavanju školskih obveza te budućim aspiracijama.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 610 ispitanika (51,6% djevojčica i 44,8% dječaka), prosječne dob 13,8 godina (SD = 0,73). Uz *Upitnike općih podataka i SES-a* , u istraživanju je korištena i *Skala materijalne deprivacije*, *Skala edukativnog zanemarivanja*, *Skala predanosti izvršavanju školskih obveza* i *Skala budućih aspiracija*.

Utvrđeno je da najsiromašniji ispitanici postižu i najlošije školske rezultate. Oni koji dolaze iz obitelji nižeg SES-a i percipiraju da su materijalno deprivirani, procjenjuju da imaju otežane mogućnosti za nastavak školovanja. Više od trećine ispitanika smatra da je njihovo pravo na obrazovanje ugroženo nepovoljnom materijalnom situacijom.

Rezultati regresijskih analiza pokazuju da su u predviđanju školskog uspjeha statistički značajni prediktori SES i neke varijable obrazovne, ali i socijalne deprivacije, a objasnile su 21,7% varijance u postizanju školskog uspjeha. Djevojčice imaju bolji školski uspjeh, predanije su izvršavanju školskih obveza i imaju veće aspiracije. A što je veće edukativno zanemarivanje od strane roditelja to je manja predanost izvršavanju školskih obveza i niže su buduće aspiracije.

U zaključku se naglašava da materijalna i nematerijalna uskraćenost ugrožava pravo djece na obrazovanje, negativno utječe na njihov školski i životni uspjeh i napredak, te im otežava da ostvare svoje pune potencijale.

Ključne riječi: *dječja prava, obrazovno zanemarivanje, deprivacija, siromaštvo, školski uspjeh*

ABSTRACT

The beginning of the 21st century has been marked with a global economic crisis which was followed by unemployment, indebtness, uncertainty. More and more families are faced with poverty which negatively affects their children's well-being and brings their fundamental rights into question.

The goal of this paper is to examine the role of poverty, multiple material deprivation and parents' educational neglection in achieving success in school, commitment to school obligations and future aspirations.

The research involved 610 participants (51.6% girls and 44.8% boys), with their average age being 13.88 years (SD=0.73). Along with *Questionnaires of general data and SES,* the research included the *Scale of material deprivation, Scale of educational neglection, Scale of commitment to carrying out school obligations* and *Scale of future aspirations*.

It was confirmed that the poorest participants achieve the worst results in schools. Those who come from a family with a lower SES and perceive that they are materially deprived also expect having difficulties in continuing their

education. More than a third of participants believe that their right to education is at risk due to their adverse material situation.

The results of regression analysis show that SES and some variables of educational and social deprivation are statistically significant predictors of success in school, and those explained 21.7% of variance in achieving success in school. Girls have better success in school, they are more commited to fulfilling school obligations and they have bigger aspirations. Educational neglection is a statistically significant predictor of commitment to fulfilling school obligations and future aspirations, i.e. the bigger the educational neglection by parents, the smaller the commitment to fulfilling school obligations and future aspirations.

The conclusion states that material and non-material deprivation puts the children's right to education to risk, negatively impacts their progress in school and in life, lessens their chances of achieving their full potential.

Key words: *children's rights, educational neglection, deprivation, poverty, results of education*

ÖSSZEFOGLALÓ

A 21. század elején globális méretű gazdasági válság tanúi lehettünk, ennek velejárója pedig a munkanélküliség, eladósodás és a biztonság hiánya. Egyre több család néz szembe a szegénységgel, amely negatívan hat a gyermekeikre, megkérdőjelezi alapvető jogaikat.

Jelen tanulmány célja a szegénység, a súlyos anyagi depriváció (nélkülözés) és szülői elhanyagolás szerepének vizsgálata az iskolai teljesítmény, az iskolai kötelezettségek végrehajtása és a jövőbeli aspirációk szempontjából.

A felmérésben összesen 610-en vettek részt (51,6%-ban lányok és 44,8%-ban fiúk), az átlag életkor 13,8 év (SD=0,73). Az Általános adatokról szóló kérdőív és a SES mellett, a felmérésben alkalmazásra került az *Anyagi depriváció skálája*, az *Oktatási elhanyagolás skálája*, az *Iskolai kötelezettségek végrehajtására vonatkozó skála* és a *Jövőbeli aspirációk skálája*.

Megállapításra került, hogy a legszegényebb megkérdezettek érik el a leggyengébb iskolai eredményeket is. Az alacsonyabb SES státusszal rendelkező családokból származó gyermekek, akik anyagilag depriváltak, úgy látják, hogy nehezebb körülmények között tudják majd folytatni a tanulást. A megkérdezettek több mint egyharmada szerint a tanulásra való joguk veszélyeztetett a kedvezőtlen anyagi helyzetük miatt.

A regressziós elemzések eredményei szerint az iskolai teljesítmény előrelátásában jelentős szerepe van a SES adatoknak, valamint a tanulási és szociális depriváció egyes mutatóinak, ezáltal 21,7% varianciát mutattak ki az iskolai teljesítmény szempontjából. A lányok sikeresebbek az iskolában, szorgalmasabbak az iskolai kötelezettségek végrehajtásában és nagyobb aspirációval rendelkeznek. Minél nagyobb a szülői elhanyagolás, annál alacsonyabb az iskolai kötelezettségek elvégzésébe fektetet munka és kisebb a jövőbeli aspiráció.

A konklúzióban megállapításra került, hogy mind az anyagi, mind a nem anyagi nélkülözés veszélyezteti a gyermekek tanulásra való jogát, negatív hatással van az iskolai és későbbi fejlődésre és sikerre, valamint megnehezíti a teljes potenciáljuk kihasználását.

Kulcsszavak: *gyermekjogok, elhanyagolás, depriváció, szegénység, iskolai teljesítmény*

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 347.635:364-176
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2016. szeptember 29.
Az elfogadás időpontja: 2016. október 21.
Terjedelem: 47–70.

Vesna BILIĆ
Učiteljski fakultet u Zagrebu
vesna.bilic@ufzg.hr

ULOGA SIROMAŠTVA I VIŠESTRUKE DEPRIVACIJE U OSTVARIVANJU PRAVA DJECE NA OBRAZOVANJE

The role of poverty, multiple deprivation and realization of children's right to education

A szegénység és a nélkülözés szerepe a gyermekoktatás megvalósulásában

Uvod

Među najvećim tekovinama dvadesetog stoljeća, uz fascinantan razvoj znanosti i tehnologije, opravdano se u društvenoj domeni, mogu istaknuti dječja prava. Tome je ponajviše doprinijela *Konvencija o pravima djeteta* koja obećava svijet u kojem djeca mogu učiti i razvijati svoje potencijale (Minujin i sur., 2006). Ovaj temeljni dokument ističe prava djece na preživljavanje (odgovarajuće životne uvjeti) na razvoj (pravo na obrazovanje, informiranje, igru, slobodno vrijeme) i zaštitu (od izrabljivanja, okrutnosti). A 2002. godine Opća skupština UN-a donijela je plan ili viziju djelovanja za stvaranje *svijeta dostojna djece* u kojem će biti zaštićena njihova prava, u kojem će se poštivati njihovo dostojanstvo, brinuti za njihovu dobrobit i postupati u njihovom najboljem interesu te im osigurati najbolji mogući početak u životu i kvalitetno obrazovanje. Donedavno je bilo gotovo neshvatljivo da će te važne civilizacijske tekovine biti uzdrmane i ugrožene siromaštvom i to ne samo u slabo razvijenim zemljama već i onim koje su nazivane zemljama bogatog zapada ili zemljama blagostanja.

Sasvim suprotno predviđanjima i očekivanjima, već prvo desetljeće 21. stoljeća, koje se opisuje kao jedno je od najnesigurnijih i najnestabilnijih, donijelo je velike probleme: recesiju, negativne promjene u gospodarstvu, povećane stope nezaposlenosti, drastičan pad životnog standarda (Conger i sur., 2010), a pauperizacija je postala masovni fenomen (Šućur, 2014). Povećao se broj ljudi koji žive u velikoj materijalnoj neimaštini tako da ne mogu podmiriti osnovne životne potrebe, neophodne za preživljavanje kao što je

hrana, voda, stan, grijanje, higijena, a što se definira kao apsolutno siromaštvo. A još je veći broj onih koji nisu u mogućnosti osigurati minimalno pristojan životni standard uobičajen u lokalnoj zajednici ili društvu kojem pripadaju, odnosno koji žive u relativnom siromaštvu (Katz i sur., 2007; McDonald, 2008; de Neubourg i sur., 2014; Šućur, 2014). Siromašnima se smatraju oni čiji su ekvivalentni dohodci manji od 60% medijana nacionalnog dohotka, a ekstremno siromašnima čiji su dohoci manji od 30% medijana nacionalnog dohotka ili čiji su mjesečni dohodci u Hrvatskoj manji od 1100 kn. (Šućur, 2014). Osobito zabrinjava činjenica da i oni koji su donedavna živjeli relativno sigurno, sve češće se suočavaju s nesigurnošću i maksimalnom financijskom neizvjesnosti te nisu u mogućnosti zadržati životni standard na koji su navikli, pa se govori o fenomenu novog siromaštva (Šućur, 2014). Naime, krizom je pogođen srednji sloj i radno aktivno stanovništvo te oni koji o njima ovise – djeca i mladi. Sve je veći broj onih koji ostaju bez posla i teško pronalaze novi ili rade, a ne dobivaju plaću, raste broj prezaduženih (problem vraćanja stambenih kredita i plaćanja režija) onih koji strahuju od deložacija, beskućništva i bijede (Šućur, 2014).

Siromaštvo utječe na 20% svjetske populacije (Wray, 2015), a najteže su pogođene najranjivije skupine, a to su svakako djeca. Pozivajući se na alarmantne podatke UN-a i Svjetske banke, Zebić (2012: 512) ističe da u 21. stoljeću u svijetu od posljedica siromaštva svakog dana umre 29 000 djece u dobi do pet godina. A u Hrvatskoj je u dvije godine broj siromašne djece porastao za 10%, odnosno za 4000 (Strategija borbe protiv siromaštva u RH 2014-2020), a njihov udio među siromašnima je čak 29,7% (Šućur, 2014).

Tako se ponovno aktualizirao problem dječjeg siromaštva (engl. *child poverty*), za koje se mislilo da će u novom mileniju biti značajno smanjeno ili iskorijenjeno. I najtvrdokorniji pesimisti teško su mogli zamisliti da će kronično potplaćeni hrvatski učitelji morati sami skupljati financijsku pomoć svojim gladnim učenicima (Vidi: *U školama sve više gladne djece*, Večernji list, 20. 03. 2014. ; *Topli obrok svom učeniku plaća humana učiteljica*, Glas Slavonije, 29. 10. 2014.). A siromaštvo i višestruka deprivacija razlozi su koji ugrožavaju dobrobit i otežavaju sve većem broju djece da ostvare svoje potencijale i prava, pa i pravo na obrazovanje iako je ono zagarantirano, a školovanje besplatno.

Odrastanje u siromašnim obiteljima

Uvriježeno je mišljenje da financijski problemi utječu na roditelje i njihovu djecu, a kako bi objasnili taj utjecaj Conger i sur. (2010) su razvili *model obiteljskog stresa*. On predviđa da će ekonomski problemi (niski prihodi, visoki dugovi, negativni financijski događaji) dovesti do toga da se ne mogu zadovoljiti materijalne potrebe obitelji (dovoljna količina hrane, odjeće i sl.). A to rezultira stresom i visokim pritiskom koji predstavlja rizik za emocionalne nevolje (ljutnja, tjeskoba, depresija) koje potenciraju probleme u odnosima između roditelja (povećani sukobi, razvodi), a reflektiraju se i na njihovo postupanje prema djeci **(češće kažnjavanje, neprimjereno reagiranje),** a preko toga i

na njihovu prilagodbu (Conger i Donnellan**,** 2007; Engle i Black**,** 2008; Mistry, 2009; Conger i sur. , 2010).

Od relevantnih teorijskih koncepata treba spomenuti i *obiteljski investicijski model* (Conger i Donellan, 2007; Martin i sur., 2010) koji se temelji se na komparaciji višeg SES-a s nižim, a pretpostavlja se da su obitelji s boljim materijalnim, resursima te ljudskim (znanje i vještine) i socijalnim (status, moć, veze) kapitalom u mogućnosti više ulagati u razvoj djece, a što se povezuje s njihovim pozitivnim razvojnim ishodima i boljim uspjehom. Stoga Conger i Donellan (2007) zaključuju da imućniji roditelji pokazuju više topline i poštovanja prema svojoj djeci, izbjegavaju fizičko kažnjavanje, više su uključeni i zainteresirani za njihove aktivnosti i uspjeh. Za razliku od njih, siromašni roditelji koji ulažu sve snage u zadovoljavanje osnovnih potreba, češće djecu opažaju negativno nisu u stanju odgovoriti na njihove potrebe, prakticiraju neprimjeren odgojne metode, kao što je tjelesno kažnjavanje, ali i zlostavljanje (Engle i Black**,** 2008).

Pretpostavljamo da bi financijski stres mogao biti i uzrok zanemarivanja djece, odnosno kroničnog propuštanja roditelja da zadovolje djetetove primarne fizičke emocionalne, zdravstvene i edukativne potrebe (Bilić i sur., 2012). Iako neka recentna istraživanja potvrđuju da je socioekonomski status obitelji čimbenik rizika za zanemarivanje (Friedman i Billick, 2014) i ukazuju na visoku povezanost između siromaštva i zanemarivanja djece (Mennen i sur, 2010), općenito se može reći da je zanemarivanje u literaturi prilično zanemareno, a osobito edukativno ili obrazovno. Za potrebe ovog rada edukativno zanemarivanje (engl. *educational neglect*) smo odredili kao izostanak pružanja odgovarajuće instrumentalne pomoć djetetu kad ima poteškoća u savladavanju nastavnih sadržaja, izostanak obrazovne podrške, intelektualne stimulacije, brige i interesa za osjećaje i probleme djece vezane za školu, postizanje uspjeha i ciljeve obrazovanja te uključenost roditelja u školske aktivnosti (događanja u školi, roditeljski sastanci i sl.). Pretpostavlja se da je edukativno zanemarivanje mogući put preko kojeg ekonomski čimbenici mogu utjecati na dječji razvoj i kompetencije (Ferguson i sur., 2007; Hartas, 2011; Bilić i sur., 2012).

Iako materijalna neimaština može nesumnjivo otežati roditeljima da zadovolje različite potrebe svoje djece važno je naglasiti da se mnogi roditelji usprkos tome ponašaju odgovorno i na adekvatan način (Katz i sur., 2007), brižno i s ljubavlju podižu svoju djecu. Dakle, siromaštvo ne uzrokuje uvijek loše roditeljstvo. Neki roditelji, osobito majke, nastoje zaštititi djecu, od pritisaka i problema s kojima žive (Ridge, 2009), a nesretni su što im ne mogu pružiti više, i ono što žele i što im je potrebno. Budući da neki od njih posjeduju jake strategije suočavanja sa životnim nedaćama, mogu snažno štititi djecu i od štetnih učinaka siromaštva (Katz i sur., 2007; Engle i Black, 2008) i popratnih pojava koje ono uzrokuje.

Dječje siromaštvo i višestruka deprivacija

Siromaštvo se uobičajeno određuje kao nedostatak financijskih sredstva, a pojam deprivacije (uskraćenosti ili lišenosti) koristi se kad se govori o nezadovoljenim ljudskim potrebama (Šućur, 2006: 132). Kako različite potrebe djece (materijalne, emocionalne,

socijalne, obrazovne) koja odrastaju u siromašnim obiteljima često ne mogu biti zadovoljene ili su zanemarene, a nemaju ni jednak pristup društvenim dobrima ili resursima koji su od vitalnog značenja za njihovu dobrobit, oni se osjećaju zakinutim u odnosu na svoju referentnu skupinu, pa se opravdano smatra da doživljavaju višestruku deprivaciju (Minujin i sur., 2006; Šućur, 2006). Pri tome treba voditi računa da se dječje potrebe znatno razlikuju od potreba odraslih te da djeca nisu homogena skupina s identičnim potrebama. Dok je za mlađe važnija briga o prehrani i zdravlju starija djeca imaju potrebu i za obrazovanjem, pristupom informacijama i sl. (de Neubourg i sur., 2014). Ne smije se zanemariti ni njihov subjektivni doživljaj siromaštva. Budući da odrastanje u nepovoljnim uvjetima ugrožava njihove resurse za razvoj i napredovanje, odnosno otežava im da ostvare svoje potencijale i svoja prava (Minujin i sur., 2006), stoga se ranije spomenuti dokumenti o dječjim pravima koriste kao okvir za definiranje dječjeg siromaštva.

Kad se govori o siromaštvu djece, materijalna primanja obitelji ne mogu biti jedini kriterij. De Neubourg i sur., (2014) upozoravaju da djeca samostalno ne odlučuju o raspodjeli financijskih sredstava unutar kućanstva jer takve odluke donose najčešće njihovi roditelji, pa često potrebe djeteta ostanu zanemarene. Stoga i neka djeca iz bogatih obitelji mogu biti siromašna i diskriminirana primjerice djevojčice, mlađa djeca ili djeca koja su rođena u drugim brakovima svojih roditelja. Ridge (2009) izdvaja materijalnu, obrazovnu i socijalnu deprivaciju djece, a tu klasifikaciju ćemo i mi koristiti za potrebe ovog rada, vodeći računa o međusobnoj kauzalnosti i povezanosti ovih aspekata.

Materijalna deprivacija djece

U odnosu na djecu koja žive u ekstremnom siromaštvu, u povoljnijem su položaju ona koja žive u relativnom siromaštvu jer su njihove osnovne potrebe donekle zadovoljene iako su životni uvjeti najčešće neadekvatni. Primjerice, ako imaju stan najčešće se radi o vlažnim, hladnim i tamnim prostorima ili nezadovoljavajućim sanitarnim uvjetima, neadekvatnim za broj osoba koji u njima žive. Djeci vrlo često nedostaje i prostor za učenje, a osobito ih muči nedostatak spavaće sobe, odnosno nedostatak privatnosti. Život u takvim uvjetima izaziva napetosti i stres za sve dobne skupine (Minujin i sur., 2006).

Djeca koja odrastaju u obiteljima niskih prihoda kad imaju osnovne odjevne predmete prilično pate jer nisu u mogućnosti nositi modernu odjeću, tenisice ili što ne posjeduju neke predmete (igračke, bicikle, moderne mobitele) i ne odlaze s roditeljima na odmore (ljetovanja, zimovanja, putovanja sl.) te nisu u mogućnosti prirediti rođendanske i slične proslave. Naravno razlog je usporedba s vršnjacima boljeg materijalnog statusa, vršnjački pritisak i strah da stoga neće biti prihvaćeni. Iako sve navedeno nije potrebno za preživljavanje, pridonosi njihovom subjektivnom osjećaju siromaštva i deprivacije, a često su to i razlozi za diskriminaciju u vršnjačkoj skupini.

Obrazovna deprivacija

Djeca iz siromašnih obitelji često nisu u mogućnosti imati ni potrebnu školsku opremu, knjige i pribor ili topli obrok u školi, što spada u osnovne uvjete. Obično im

nisu dostupne ili tek uz velika roditeljska odricanja i posuđivanje novca, i organizirane školske aktivnosti (odlasci u muzeje, galerije, izlete). Manje sudjeluju i u izvannastavnim aktivnostima (sport, glazba, ples, učenje stranih jezika i sl.), osobito onima koje je potrebno dodatno plaćati, pa ulica postaje mjesto gdje uglavnom nestrukturirano provode slobodno vrijeme (McDonald, 2008; McCoy i sur., 2012). Istraživanja (Hirsch, 2007; Bullock i sur., 2010) pokazuju da mladi iz siromašnih obitelji, u odnosu na svoje bogatije kolege, sudjeluju manje u obrazovnim aktivnostima izvan škole. Te aktivnosti McCoy i sur (2012) nazivaju aktivnostima obogaćivanja jer su svojevrsna pomoć u obrazovnom procesu, potiču njihov angažman u formalnom obrazovanju te im pomažu u razvoju samopouzdanja i stvaranju odnosa s nastavnicima i drugim učenicima.

Hirsch (2007) kao važne aspekte u razumijevanju dječjeg siromaštva navodi i nemogućnost roditelja, najčešće zbog njihovog nižeg obrazovanja da djeci sami pruže potrebnu pomoć u izradi domaćih zadaća, a zbog nedostatka sredstava nisu im u mogućnosti plaćati instrukcije i općenito osigurati povoljnije okruženje za učenje. Neimaština je i čest razlog da neki učenici upisuju škole koje kraće traju, bliže su mjestu stanovanja ili uopće ne nastavljaju školovanje.

Socijalna deprivacija

Djeca više opisuju siromaštvo kroz socijalne odnose nego pristup materijalnim resursima (McDonald, 2008). Budući da siromašna djeca imaju iste potrebe kao i njihovi bogatiji vršnjaci, s njima se uspoređuju (socijalna komparacija), teže socijalnoj prihvaćenost i pridaju joj veliku važnost. Žele biti uključeni, ali je njihova pozicija često ograničena financijskom i socijalnom stvarnosti u kojoj žive (Ridge, 2009). Nedostatak materijalnih sredstava za prijevoz, odgovarajuću odjeću, sportsku opremu i sl. može imati duboki utjecaj na svakodnevni život djece i njihove interakcijama s vršnjacima (Ridge, 2009). Džeparac je središnji problem za djecu i mlade koji žive u siromaštvu jer vjeruju da im omogućava sudjelovanje u različitim vršnjačkim aktivnostima (McDonald, 2008). Ograničene mogućnosti sudjelovanja u takvim aktivnostima (izlasci, zabave), ugrožavaju im mogućnosti da stvore i održavaju prijateljstva, odnosno smanjuju šanse za povezivanje (Walker i sur., 2008) te utječu na njihov socijalni status u grupi i ukupni osjećaj dobrobiti (Ridge, 2009). Vidljivi znakovi siromaštva i nemogućnost sudjelovanja bolna su iskustva opasna i štetna za djecu (Katz i sur., 2007: de Neubourg i sur., 2014) koja sama misle da se razlikuju od drugih, osjećaju se inferiorno, marginalizirano i nemoćno. Ridge, (2009) sumiranjem rezultata različitih istraživanja ističe da siromaštvo uključuje nepoštovanje, ponižavanje, napad na dostojanstvo, samopoštovanje, uskraćivanje prava. Često su žrtve zadirkivanja, ismijavanja, ponižavanja pa i vršnjačkog nasilja (Ridge, 2009). Sve to siromašnu djecu dovodi u neravnopravan, stigmatiziran položaj, ali nerijetko i u socijalnu izolaciju. Stoga su siromašna djeca sklona prikrivati stvarne uvjete u kojima žive i opravdavati svoju nemogućnost sudjelovanja jer su svjesni društvenih implikacija siromaštva (Ridge, 2009)

Na kraju je važno reći da djeca istovremeno mogu doživjeti različite oblike siromaštva te materijalne i nematerijalne deprivacije (de Neubourg i sur., 2014), koji se međusobno nadopunjavaju i uvjetuju, pa se govori o dječjem siromaštva kao višedimenzionalnom konceptu. Višestruka uskraćenost onemogućava njihov napredak, otežava im da ostvare svoje pune potencijale i sudjeluju kao punopravni članovi društva te uživaju u svojim pravima (UN, 2007, prema de Neubourg i sur., 2014).

Utjecaj siromaštva i deprivacije na dječji razvoj, obrazovanje, angažman i aspiracije

Siromaštvo ne predstavlja samo kronični stres za roditelje već i za djecu te utječe na različite aspekte njihovog života (Engle i Black, 2008). U literaturi se ističe da je siromaštvo snažan čimbenik koji može trajno mijenjati razvojni put djece (Evans i Kim, 2013:43), a višestruki nedostaci onemogućavaju njihov napredak (Engle i Black, 2008). Uz posljedice koje ostavlja na fizičko zdravlje (Ridge, 2009), u literaturi se osobito naglašavaju negativni učinci na kognitivni i socio-emocionalni razvoj djece (Conger i Donnellan, 2007). A život u ekstremnom siromaštvu uzrokuje snažnije posljedice (Ferguson i sur., 2007).

Odrastanje u materijalno nepovoljnom položaju i doživljaj višestruke materijalne deprivacije nesumnjivo ostavlja posljedice i na obrazovne ishode. A Shanks i sur., (2010) sumiranjem različitih teorijskih i empirijskih studija izdvajaju izravne i neizravne učinke obiteljskih socioekonomskih čimbenika na obrazovanje djece.

Izravni učinci

Kao što smo u prethodnim poglavljima naveli siromašni roditelji u odnosu na imućne, teže mogu osigurati materijalne pretpostavke (hranu, odjeću, adekvatan stambeni i radni prostor, sredstva i materijale za školu i sl.) i bolji pristup potrebnim uslugama (instrukcije, dodatne aktivnosti i sl.) koje omogućavaju optimalan razvoj djetetovih potencijala, a što se izravno odražava na njihove školske rezultate. Analize pokazuju pozitivnu povezanost materijalnog statusa obitelji i uspjeha djece u različitim zemljama u svijetu i na različitim razinama obrazovanja (Engle i Black, 2008). U Hrvatskoj su Gregurović i Kuti (2010) analizirale učinke SES-a na obrazovana postignuća učenika (N=5 209) iz prirodoslovlja i utvrdile da učenici koji dolaze iz obitelji koje imaju ispodprosječan primanja imaju najlošije rezultate te da je SES značajan prediktor obrazovnog postignuća.

Obiteljski prihodi povezuju se i uz rizik ranog napuštanja školovanja (Ferguson i sur., 2007; Matković, 2010) te utjecaj na stupanj završenog obrazovanja (Ferguson i sur., 2007; Shanks i sur., 2010), općenito smanjenu mogućnost završavanja škole, a time i zapošljavanja (Bullock i sur., 2010) a pri tom se ističe da su u najvećem riziku djece iz najsiromašnijih kućanstva.

Neizravni učinci

No Shanks i sur. (2010) smatraju da neekonomski čimbenici mogu bolje objasniti put ili proces preko kojeg siromaštva ili višestruke deprivacije utječu na obrazovne

ishode. I druge je autore intrigiralo zašto odrastanje u siromaštvu ima tako pogubne učinke na razvoj djece i njihovo obrazovno postignuće. Sumirajući te spoznaje Evans i Kim (2013) navode da je više vjerojatno da će siromašna djeca imati manje poticajno okruženje, manje socijalne i instrumentalne roditeljske podrške te će češće biti izložena sukobima i neprijateljstvu među roditeljima i neprimjerenom postupanju roditelja prema njima (povišena grubost i smanjena uključenost).

Izloženost djece višestrukim čimbenicima rizika i potencijalno velikoj lepezi stresora može utjecati na biološki i psihološki regulatorni sustav, što ima negativne učinke na njihovu koncentraciju i kapaciteta da upravljaju zahtjevima okoline i da se usredotoče na rad u školi (Mistry i sur., 2009:228). Neki autori smatraju (Bullock i sur., 2010) da interakcija između roditelja i djece ima više utjecaja na njihovo postignuće nego dohodak, te da je kronični stres koji djeca doživljavaju, temeljni mehanizam koji povezuje siromaštvo i negativne obrazovne ishode (Evans i Kim 2013: 44). Uz to roditeljski angažman koji uključuje roditeljske aspiracije, stimulaciju potporu, komunikaciju i nadzor, poticanje obrazovnih i profesionalnih ciljeva, strategija učenja i planova za budućnost (Shukla i sur., 2015) i roditeljsko podražavajuće ponašanje koje se češće susreće u imućnijim obiteljima, povezuje se s boljim školskim uspjehom. Dok nesuportivna i zanemarujuća ponašanja roditelja kojima su tipičnija za siromašne obitelji imaju negativne posljedice i na školski uspjeh i dječji angažman u školi. Neka istraživanja potvrđuju da učenici nižeg SES-a imaju nizak osjećaj pripadnosti školi i niže stope angažiranja u nastavi (Taylor i Nelms, 2006, prema McDonald, 2008; Hirsch, 2007). Odrastanje u obiteljima niskih prihoda utječe na težnju djece i njihovo planiranje budućnosti (McDonald, 2008). Iako siromašna djeca procjenjuju da je obrazovanje neobično važno za budućnost (Hirsch. 2007) i u njemu vide svoju veliku šansu koja vodi do boljeg života, pribojavaju se da je izvana njihovog dosega, odnosno da su u ostvarivanju tog cilja limitirani materijalnom situacijom.

Sam djeca svjesna su štetnih učinka siromaštva u svim područjima školskog života (Ridge, 2009) i svog nepovoljnog položaja i ograničenja kojima su izložena od najranije dobi (Hirsch, 2007) kao i da to predstavlja prepreku u ostvarenju njihovih životnih mogućnost (Bullock i sur., 2010). No tome svakako treba dodati da ne moraju sva djeci trajno biti izložena deprivaciji. Postoje i mnogi primjeri djece koja unatoč siromaštvu uspijevaju (Engle i Black, 2008), a tome mogu doprinijeti njihove individualne karakteristike, stavovi roditelja, podrška iz okruženja, a neobično važnu ulogu imaju njihovi učitelji. A djeca koja u školi imaju podršku i razumijevanje te usvoje pozitivan pristup učenju imaju veće šanse da se otrgnu od siromaštva (Bullock i sur., 2010). Dugoročno gledano to je najbolja pomoć ovoj velikoj skupini učenika.

Budući se u i Hrvatskoj problem dječjeg siromaštva aktualizirao, cilj ovog rada je ispitati ulogu nepovoljnog socioekonomskog položaja, materijalne deprivacije, te roditeljskog postupanja u postizanju školskog uspjeha, predanosti izvršavanju školskih obveza i budućim aspiracijama.

Metodologija

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog rada je ispitati ulogu siromaštva, višestruke materijalne deprivacije i edukativnog roditeljskog zanemarivanja u postizanju školskog uspjeha, predanosti izvršavanju školskih obveza te budućim aspiracijama.

Sukladno cilju izdvojeni su ovi zadaci:

1. Analizirati razlikuju li se skupine ispitanika koji žive u različitim materijalnim uvjetima (siromašni, u nepovoljnom položaju, prosječnom ili iznadprosječnom) i materijalno su deprivirani s obzirom na školski uspjeh, predanost izvršavanju školskih obveza i buduće aspiracije.
2. Ispitati predviđaju li životni nepovoljni uvjeti (siromaštvo), višestruka materijalna deprivacija i edukativno zanemarivanje roditelja, postizanje školskog uspjeha, predanost izvršavanju školskih obveza i buduće aspiracije.
3. Analizirati procjene ispitanika o materijalnim mogućnostima roditelja koje su važne za nastavak njihovog školovanja, percepciju nepravde zbog nejednakih mogućnosti i ugroženosti prava na obrazovanje

Očekujemo da ispitanici koji žive u siromaštvu, materijalno su deprivirani i izloženi edukativnom zanemarivanju, postižu lošije školske rezultate, slabije su angažirani u školskim aktivnostima i niže su im aspiracije .

Očekujemo također da siromaštvo, materijalne deprivacije i edukativno zanemarivanje predviđaju postizanje lošijeg školskog uspjeha, slabiju predanost izvršavanju školskih obveza te niže aspiracije u budućnosti.

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 610 ispitanika, nešto više djevojčica (51,6%) nego dječaka (44,8%). Prosječna dob ispitanih učenika je 13,88 godina (*SD* = 0,73), pri čemu najviše ispitanika ima 14 godina (49,2%). U uzorku je nešto više učenika iz osmog razreda (57,7%) u odnosu na sedmi (42,3%), te ih veći broj pohađa školu u gradu (67,5%) u odnosu na selo (31,5%). Prosječni školski uspjeh učenika u uzorku je 4,13 (*SD* = 0,82), pri čemu ih najveći broj prolazi vrlo dobrim (40,2%) i odličnim (37,5%).

Ispitivanje je provedeno u dvadeset razrednih odjela, a u ruralnim i urbanim sredinama, lociranim u različitim dijelovima Hrvatske (istočnom, sjevernom, središnjem i južnom). Budući su pojedina područja različito razvijena i različito pogođena krizom (nezaposlenost, propadanje poduzeća, neka su bila zahvaćana ratom, a neka ne), a što je moglo na ispitanike različito utjecati, odabrali smo škole iz Bjelovarsko-bilogorske, Brodsko-posavske, Splitsko-dalmatinske, Vukovarsko-srijemske i Zadarske županije te grada Zagreba.

Postupak

Podaci su prikupljeni tijekom proljeća 2015. godine, skupnim ispitivanjem po razredima uz prethodnu suglasnost roditelja i ravnatelja škola te poštivanje svih odredbi Etič-

kog kodeksa istraživanja s djecom. Oko devedeset roditelja nije potpisalo suglasnost za sudjelovanje djece u ovom istraživanju iako je anonimnost zagarantirana. Neki stručni suradnici, koji su pružali svesrdnu pomoć provedbi ovog istraživanja, primijetili su da se češće radi o roditeljima slabijeg imovinskog stanja. Učenici koji su dobrovoljno pristupili istraživanju dobili su opću uputu o ispunjavanju upitnika, uz napomenu da u svakom trenutku mogu odustati, a takvih nije bilo, ali je bilo onih koji nisu odgovorili na pitanja o materijalnim primanjima svoje obitelji, a indikativno je da su na ostala dali odgovor.

Instrumenti

1. ***Upitnik općih podataka*** sadržavao je pitanja o: spolu, godinama, razredu, lokaciji škole (selo, grad) i prosječnom školskom uspjehu.

2. ***Upitnik socioekonomskog statusa obitelji*** sadržavao je pitanja o tome: s kim dijete živi i koliko još ima djece u obitelji, gdje obitelj živi (vlastiti stan ili kuća, podstanari, kod rodbine) i kako procjenjuje uvjete stanovanja (nezadovoljavajući, prosječni, odlični), ima li svoju sobu ili je dijeli s braćom i drugim članovima obitelji te posjeduje li računalo. Druga skupina pitanja se odnosila na obrazovanje (nezavršena ili završena osnovan škola, srednja škola, viša, fakultet i više) radni status (stalni radni odnos, zaposlenje ali ne prima plaću, povremeno zaposlenje, nezaposleni, umirovljenici) i materijalna primanja (socijalna pomoć, manje od 2000 kn; 2000 – 4000 kn; 4000-6000 kn; 6000 – 10000 i više od toga) oca i majke. Po jedno pitanje se odnosilo na učestalost odlazaka na obiteljske odmore (nikad, jednom u nekoliko godina, jednom ili dva puta godišnje) i te ostali izvor prihoda.

3. ***Skala materijalne deprivacije učenika*** konstruiran je za potrebe ovog rada na osnovu literature (Šućur, 2006; McDonald, 2008; Kletečki Radović, 2011; de Neubourg i sur., 2014), a ima ukupno imala 11 čestica. Njima se ispituje koliko često roditelji mogu izdvojiti materijalna sredstva za aktivnosti i potrebe svoje djece u školi kao što su knjige i školski pribor, instrukcije i sudjelovanje u aktivnostima koje se dodatno plaćaju, ali i odjeću i obuću kakva se u razredu preferira, te zadovoljiti njihove socijalne potrebe (izleti, izlasci s prijateljima, proslave rođendana, džeparac i sl.). Ispitanici su na skali od četiri stupnja (1-*ne*; 2- *vrlo rijetko*, *teško pronalaze sredstva*, 3-*ponekad mogu odvojiti malo novaca;* 4- *da, uvijek i bez problema mi to osiguravaju*) procjenjivali koliko se pojedine tvrdnje odnose na njih. Mogući raspon rezultata iznosi od 1 do 4, pri čemu viši rezultat ukazuje na nižu razinu materijalne deprivacije. Utvrđeno je da skala ima zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbachov $\alpha = 0{,}726$).

4. ***Skala edukativnog zanemarivanja*** konstruirana za potrebe ovog rada, a sastoji se od devet čestica (primjer: *Moji me roditelji potiču da učim*). Ispitanici su na skali od četiri stupnja (1-*nikad*; 2-*ponekad*; 3-često; 4-*uvijek*) procjenjivali koliko pojedine tvrdne opisuju stajališta i ponašanje njihovih roditelja prema njihovom obrazovanju. Utvrđeno je da skala ima zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbachov $\alpha = 0{,}712$).

5. **Skala predanosti izvršavanju školskih obveza,** dio je *Upitnik vezanosti za školu* (Roviš i Bezinović, 2011) koji sadrži ukupno 17 tvrdnji. Za potrebe ovog rad korištena je samo Skala predanost izvršavanju školskih obveza koja ima 7 čestica (primjer: *Redo-*

vito učim). Ispitanici su svoje procjene iskazivali na skali učestalosti od četiri stupnja (1 - *nikad*; 2 – *rijetko*; 3 – često; 4 – *vrlo često*), a na ovom uzorku Cronbachov α = 0,827.

6. Skala budućih aspiracija (Center for Urban Affairs and Policy Research, 1995. u Dahlberg i sur., 2005) namijenjena je učenicima od šestog do osmog razreda, a ima šest čestica kojima se mjere težnje i aspiracije za budućnost i karijeru. Ispitanicima je postavljeno pitanje koliko im je važno da ispune šest ciljeva u budućnosti (primjer: *Završiti srednju školu*), a oni su svoje procjene iskazivali na skali od četiri stupnja (od 1-*nimalo*, do 4- *vrlo važno*). Veći prosjek bodova (u rasponu od 1 do 4) ukazuje na jače težnje u domenama obrazovanja, karijere i društva. Niži prosjek bodova ukazuje na niže i manje raznolike buduće težnje, a Cronbachov α = 0,607.

Rezultati

Analizira razlika između skupina ispitanika koji žive u različitim materijalnim uvjetima, izloženi su višestrukoj deprivaciji i edukativnom zanemarivanju s obzirom na školski uspjeh, predanost izvršavanju školskih obveza i buduće aspiracije.

Kompozitnu varijablu socioekonomskog statusa smo formirali kao zbroj odgovora na 14 čestica (broj djece u obitelji, posjedovanje vlastitog stana/kuće, vlastita soba, vlastito računalo, radni status i stupanj obrazovanja, materijalna primanja za svakog roditelja zasebno, izvor prihoda, putovanja s obitelji i sl.) pri čemu veći ukupni rezultat upućuje na bolji socioekonomski status, tj. manje siromaštvo. U tablici 1. navedeni su deskriptivni pokazatelji i za ostale varijable koje se analiziraju u ovom istraživanju

TABLICA 1.: DESKRIPTIVNI POKAZATELJI I ZA SES, EDUKATIVNO ZANEMARIVANJE I MATERIJALNU DEPRIVACIJU

varijable	M	SD
ukupni SES (veći rezultat, manje siromaštvo)	37,440	5,549
edukativno zanemarivanje ukupno (prosjek)	3,475	0,391
Materijalna deprivacija (ukupno):	3,602	0,354
Topli obrok u školi	3,134	1,320
Različite aktivnosti koje se plaćaju	3,203	1,244
Instrukcije	1,631	1,139
Potreban pribor i knjige za školu	3,930	0,384
Skupa odjeća	3,216	0,790
Skupe tenisice	3,265	0,920
Džeparac	3,399	0,994
Odlazak na izlete s razredom	3,837	0,539
Izlasci s prijateljima	3,402	0,960
Proslave u kući s prijateljima	3,010	1,143
Skupi mobilni uređaji	3,242	0,911

Ukoliko se promatraju odgovori na pojedine čestice od kojih se sastoji skala materijalne deprivacije, da se zaključiti da roditelji ispitanika najmanje u prosjeku izdvajaju novac za instrukcije i kućne proslave s prijateljima, a podjednako za odjeću i obuću i elektroničke uređaje i aktivnosti koje se plaćaju. U prosjeku se najviše izdvaja za potreban pribor i knjige za školu.

Za potrebe statističke analize varijablu siromaštva pretvorili smo u kategorijalnu varijablu i to tako da smo ispitanike svrstali u 4 skupine koje smo nazvali „siromašni", „u materijalno nepovoljnim uvjetima", „u prosječnim materijalnim uvjetima" i „u iznadprosječnim materijalnim uvjetima". Kategorije su arbitrarno određene na način da je uzorak podijeljen u kvartile (od po 25% ispitanika u svakoj kategoriji) i to tako da je 25% najnižih rezultata (prvi kvartil) svrstano u kategoriju siromašnih, a sljedećih 25% u drugom kvartilu svrstano u kategoriju nepovoljnog materijalnog položaja, a sljedećih 25% u skupinu prosječnih, a oni iznad toga u skupinu iznadprosječnih uvjeta života. Tako smo utvrdili da 28,3% ispitanika živi u siromaštvu, a 26,7% u materijalno nepovoljnom položaju. Dok 23,0% njihovih vršnjaka svoje socioekonomske uvjete procjenjuje prosječnima, a 22,1% procjenjuje iznadprosječnima U tablici 2. su prikazani deskriptivni pokazatelji za školski uspjeh i predanost izvršavanju školskih obveza ispitanika svrstanih u različite kategorije s obzirom na materijalni položaj.

TABLICA 2.: ŠKOLSKI USPJEH I PREDANOST IZVRŠAVANJU ŠKOLSKIH OBVEZA

	KATEGORIJE	**M**	**SD**	**Min.**	**Max**
ŠKOLSKI USPJEH	siromašni	3,836	0,921	1,00	5,00
	u materijalno nepovoljnim uvjetima	4,245	0,672	3,00	5,00
	u prosječnim materijalnim uvjetima	4,240	0,726	3,00	5,00
	u iznadprosječnim materijalnim uvjetima	4,500	0,710	2,00	5,00
	Ukupno	4,185	0,804	1,00	5,00
PREDANOST IZVRŠAVANJU ŠKOLSKIH OBVEZA	siromašni	3,094	0,584	1,43	4,00
	u materijalno nepovoljnim uvjetima	3,026	0,549	1,29	4,00
	u prosječnim materijalnim uvjetima	3,142	0,626	1,29	4,00
	u iznadprosječnim materijalnim uvjetima	3,133	0,664	1,29	4,00
	Ukupno	3,096	0,604	1,29	4,00

Kako bi utvrdili postoje li razlike među djecom različitog materijalnog statusa s obzirom na školski uspjeh i predanost izvršavanju školskih obveza, proveli smo ANOVU, a rezultati su prikazani u tablici 3.

TABLICI 3: ANOVA - ŠKOLSKI USPJEH I PREDANOST IZVRŠAVANJU ŠKOLSKIH OBVEZA DJECE RAZLIČITOG MATERIJALNOG STATUSA

		Suma kvadrata	**df**	**Srednji kvadrat**	**F**	**p**
ŠKOLSKI **USPJEH**	Između grupa	25,101	3	8,367	14,094	**0,000**
	Unutar grupa	254,084	428	0,594		
	Ukupno	279,185	431			
PREDANOST ŠKOLI UKUPNO (PROSJEK)	Između grupa	0,890	3	0,297	0,812	0,488
	Unutar grupa	154,896	424	0,365		
	Ukupno	155,786	427			

Nakon toga je napravljen Scheffeov post hoc test, a utvrđeno je da siromašni imaju lošiji uspjeh od onih koji žive u materijalno nepovoljnim uvjetima (srednja razlika = -0,40955; p<0,00) i onih koji žive u prosječnim uvjetima (srednja razlika = -0,40393; p<0,00) te onih koji žive u iznadprosječnim uvjetima (srednja razlika = -0,66393; p<0,00). Ostale razlike među skupinama nisu se pokazale statistički značajnima.

Zatim su utvrđeni deskriptivni pokazatelji za varijablu buduće aspiracije (M=3,60; SD=0,354), a kako je distribucija bila asimetrična korištene su neparametrijske procjene. Rezultati Kruskal-Wallis testa pokazali su da se analizirane skupine razlikuju s obzirom na aspiracije (χ^2 =9,000; df=3; p<0,029). Stoga su testirane razlike između pojedinih skupina, a zbog višestrukih usporedbi primijenjena je Bonferonijeva korekcija. Napravljen je Mann-Whitney teste, a utvrđeno je da nema statistički značajnih razlika između skupina siromašnih i onih koji žive u materijalno nepovoljnim uvjetima (U=6571,0; p<0,96) te onih koji žive u prosječnim uvjetima (U=5069,0; p<0,03) kao ni onih koji žive u iznadprosječnim uvjetima (U=5190; p<0,14). Nisu utvrđene ni statistički značajne razlike između onih koji žive u materijalno nepovoljnim uvjetima i iznadprosječnim uvjetima (U=4435; p<0,03), kao ni između onih koji žive u prosječnim i iznadprosječnim materijalnim uvjetima (U=4562,5; p<0,79).

Nalazi pokazuju da jedino postoji statistički značajna razlika između skupina ispitanika koji žive u materijalno nepovoljnim uvjetima i onih koji žive u prosječnim uvjetima (U=4353,5; p<0,00), odnosno da djeca koja žive u nepovoljnim uvjetima imaju manje aspiracije od onih ispitanika koji žive u prosječnim uvjetima. Druge razlike među analiziranim skupinama nisu utvrđene.

Predviđanje školskog uspjeha, predanosti izvršavanju školskih obaveza i budućih aspiracija

Kako bi odgovorili na drugi zadatak proveli smo više regresijskih analiza u kojima smo kao kriterijske varijable koristili školski uspjeh, predanost izvršavanju školskih obveza i aspiracije djece u budućnosti, a SES (tj. siromaštvo), materijalnu deprivaciju i edukativno zanemarivanje kao prediktore.

TABLICA 4.: PREDVIĐANJE ŠKOLSKOG USPJEHA

PREDVIĐANJE ŠKOLSKOG USPJEHA B		Nestandardizirini koeficijent	Standardizirani koeficijent		t	P
		Standardna pogreška	β			
(Konstanta)		1,524	0,568		2,682	0,008
DEMOGRAFSKE VARIJABLE	**spol**	0,239	0,078	0,147	3,077	**0,002**
	dob	-0,040	0,050	-0,037	-0,813	0,417
UKUPNI SES		0,051	0,008	0,342	6,213	**0,000**
EDUKATIVNO ZANEMARIVANJE (veći rezultat je manje zanemarivanje)		-0,053	0,098	-0,026	-0,543	0,587
DEPRIVACIJA	Topli obrok u školi	0,023	0,028	0,038	0,815	0,416
	Dodatne aktivnosti	0,079	0,032	0,122	2,467	**0,014**
	Instrukcije	-0,124	0,032	-0,179	-3,862	**0,000**
	Pribor i knjige	0,230	0,103	0,108	2,242	**0,026**
	Skupa odjeća	-0,118	0,062	-0,115	-1,890	0,059
	Skupe tenisice	-0,035	0,050	-0,040	-0,693	0,489
	Džeparac	-0,053	0,043	-0,065	-1,219	0,224
	Izlete s razredom	0,101	0,073	0,067	1,392	0,165
	Izlasci s prijateljima	0,105	0,046	0,123	2,289	**0,023**
	Proslave u kući	0,007	0,037	0,010	0,189	0,850
	Elektronički uređaji	-0,133	0,059	-0,150	-2,268	**0,024**

(F = 8,338; R = 0,217; p<0,00)

Prema rezultatima provedene regresijske analize značajni prediktori u predviđanju školskog uspjeha su spol (pri čemu djevojčice imaju bolji školski uspjeh), ukupan SES (djeca nižeg socioekonomskog statusa postižu i slabije rezultate u školi). A od čestica materijalne deprivacije značajnim prediktorima su se pokazali različite aktivnosti koje se plaćaju, instrukcije, potrebne knjige i školski pribor, izlasci s prijateljima i posjedovanje elektroničkih uređaja (mobiteli i sl.). Dakle, otežan pristup različitim aktivnostima ili instrukcijama, nedostatak knjiga i pribora, posjedovanje elektroničkih uređaja, ali i elementi socijalne deprivacije kao što su izlasci s prijateljima, detrminiraju školski uspjeh, odnosno njihov nedostatak utječe na slabije rezultate.

Analizirane varijable pokazale su se statistički značajnim i objasnile su 21,7% varijance u postizanju školskog uspjeha.

U drugoj regresijskoj analizi ispitivana je predanost izvršavanju školskih obveza koju Roviš i Bezinović (2011) definiraju kao razinu spremnosti za ulaganje vremena i truda u školske obveze i aktivno sudjelovanje u njima, odnosno angažman.

Utvrđeno je da su statistički značajni prediktori u predviđanju predanosti izvršavanju školskih obveza spol, odnosno djevojčice su predanije školskim obvezama od dječaka.

Drugi statistički značajan prediktor u predviđanju predanosti je edukativno zanemarivanje, odnosno što je veće edukativno zanemarivanje od strane roditelja to je manja predanost djeteta školskim obvezama. A iz bloka varijabli materijalne deprivacije utvrđeno je da predanost predviđaju različite aktivnosti koje se plaćaju, koje McCoy i sur. (2010) nazivaju aktivnostima oplemenjivanja i instrukcije. Nedostatak navedenih aktivnosti i pomoći u vidu instrukcija predviđa i slabiju predanost učenika izvršavanju školskih obveza. Ovim setom varijabli objašnjeno je 15% varijance predanosti izvršavanju školskih obaveza.

TABLICA 5.: PREDANOST IZVRŠAVANJU ŠKOLSKIH OBVEZA

PREDVIĐANJE PREDANOSTI IZVRŠAVANJU ŠKOLSKIH OBVEZA B Standa. pogreška		Nestandardizirini koeficijent	Standardizirini koeficijent		t	p
		β				
(Konstanta)		1,233	0,439		2,808	0,005
DEMOGRAFSKE VARIJABLE	**spol**	0,223	0,060	0,186	3,718	**0,000**
	dob -0,036	0,039	-0,044	-0,932	0,352	
UKUPNI SES		-0,001	0,006	-0,006	-0,109	0,913
EDUKATIVNO ZANEMARIVANJE (veći rezultat je manje zanemarivanje)		0,428	0,076	0,278	5,634	**0,000**
DEPRIVACIJA	Topli obrok u školi	0,039	0,022	0,087	1,777	0,076
	Dodatne aktivnosti	0,057	0,025	0,119	2,288	**0,023**
	Instrukcije	-0,087	0,025	-0,166	-3,430	**0,001**
	Pribor i knjige	-0,016	0,079	-0,010	-0,196	0,845
	Skupa odjeća	0,032	0,048	0,043	0,670	0,503
	Skupe tenisice	-0,012	0,039	-0,019	-0,320	0,749
	Džeparac	0,046	0,033	0,076	1,380	0,168
	izleti s razredom	0,017	0,056	0,015	0,304	0,762
	Izlasci s prijateljima	-0,031	0,035	-0,050	-0,879	0,380
	Proslave u kući	0,008	0,029	0,015	0,277	0,782
	Elektronički uređaji	-0,044	0,046	-0,067	-,970	0,333

(F=5,648; R = 0,150; p<0,00)

Tablica 6.: PREDVIĐANJE BUDUĆIH ASPIRACIJA

PREDVIĐANJE ASPIRACIJA B Stda. pogreška		Nestandardizirini koeficijent	Standardizirini koeficijent		t	p
		β				
(Konstanta)		7,592	1,670		4,547	0,000
DEMOGRAFSKE VARIJABLE	**spol**	0,576	0,228	0,128	2,519	**0,012**
dob	-0,467	0,147	-0,154	-3,173	**0,002**	
UKUPNI SES		0,000	0,024	-0,001	-0,012	0,990
EDUKATIVNO ZANEMARIVANJE (veći rezultat je manje zanemarivanje)		1,252	0,289	0,218	4,337	**0,000**
DEPRIVACIJA	Topli obrok u školi	0,071	0,084	0,042	0,842	0,400
	dodatne aktivnosti	0,182	0,094	0,102	1,934	0,054
	Instrukcije	0,063	0,097	0,032	0,654	0,513
	Pribor i knjige za školu	-0,113	0,302	-0,019	-0,373	0,709
	Skupa odjeća	0,254	0,184	0,090	1,381	0,168
	Skupe tenisice	-0,114	0,147	-0,047	-0,776	0,438
	Džeparac	-0,042	0,127	-0,019	-0,333	0,739
	Izlete s razredom	0,516	0,213	0,123	2,419	**0,016**
	Izlasci s prijateljima	-0,164	0,134	-0,070	-1,223	0,222
	Proslave u kući	0,048	0,109	0,025	0,443	0,658
	Elektronički uređaji	-0,175	0,173	-0,072	-1,012	0,312

(R = 0,116; p<0,00)

U predviđanju aspiracija u budućnosti kao značajni prediktori su utvrđeni spol (djevojčice imaju veće aspiracija za budućnost), dob (mlađa djeca imaju izraženije aspiracije za budućnost), edukativno zanemarivanje (što je manje to su aspiracije veće), a od varijabli materijalne deprivacije odlasci na izlete s razredom. Ovim setom varijabli objašnjeno je 11,6% varijance budućih aspiracija.

Od demografskih varijabli u svim provedenim regresijskim analizama spol se pokazao kao značajan prediktor. Naime, utvrđeno je da djevojčice postižu bolji školski uspjeh, predanije su izvršavanju školskih obveza i imaju veće aspiracije. Ovaj rezultat nije iznenađujući s obzirom na to da se i u drugim studijama tvrdi da djevojčice postižu viša obrazovna postignuća kad se ona iskazuju školskim ocjenama (Jokić i Ristić Dedić, 2010: 347), a što je slučaj i u ovom istraživanju. Predano izvršavanje školskih obveza najčešće je povezano s postizanjem boljeg školskog uspjeha, a na osnovu kojeg učenici planiraju u koju će se školu upisati, što će studirati i raditi u budućnosti, dakle on određuje i njihove aspiracije.

Dobiveni rezultati da siromašni učenici postižu lošiji školski uspjeh, te da su statistički značajni prediktori u njegovom predviđanju socioekonomski status, ali i varijable materijalne deprivacije kao što su dodatne aktivnosti koje je potrebno plaćati, instrukcije, potreban pribor i knjige, posjedovanje elektroničkih uređaja, ali i izlasci s prijateljima, bili su također očekivani. I u drugim istraživanjima, citiranim u uvodu, utvrđena je povezanost između obiteljskog SES-a i školskog uspjeha (Engle i Black, 2008; Gregurović i Kuti 2010) i to na različitim stupnjevima obrazovanja. S jedne strane nepovoljni osnovni životni uvjeti, a uz to i nedostatak potrebnog školskog pribora i knjiga te nemogućnost roditelja da djeci osiguraju pristup uslugama, kao što su instrukcije, izravno otežava postizanje boljeg školskog uspjeha. Tome doprinosi i nemogućnost sudjelovanja u dodatnim aktivnostima za koje je utvrđeno da potiču optimalan razvoj djece (McCoy i sur., 2012). A rezultati deskriptivne analizi (tablica 1.) pokazuju da roditelji upravo za instrukcije i dodatne aktivnosti odvajaju najmanje sredstava. To može imati izravne učinke na školske rezultate. No Shanks i sur., (2010). sugeriraju, da važniju ulogu imaju nematerijalni i neizravni učinci siromaštva, primjerice nedovoljna podrška, poticanje, neprimjereno roditeljsko postupanje i sl. Pa se dobiveni rezultati također mogu sagledati i u svjetlu Obiteljskog investicijskog modela (Conger i Donellan, 2007; Martin i sur., 2010) prema kojem se školski uspjeh djece povezuje uz materijalnu neimaštinu, ali i ljudske resurse, odnosno roditeljska znanja i vještine te socijalni kapital (moć, status, veze). Siromašni roditelji koji žele pomoći svojoj djeci često to nisu u mogućnosti učiniti jer obično imaju niži stupanj obrazovanja, stoga je moguće da nisu dovoljno kompetentni da kvalitetnije usmjeravaju djecu tijekom obrazovnog procesa i pruže im adekvatnu instrumentalnu potporu više ih potiču i angažiraju se oko njihovih zadataka i izbora aktivnosti te strategija učenje. Slaba podrška za učenje i oskudna pomoć (McDonald, 2008) uz nedovoljno poticajno okruženje (Evans i Kim., 2013) mogući su razlog lošijih školskih rezultata.

Uz dio izravnih i neizravnih čimbenika koje smo naveli u objašnjavanju lošijeg školskog uspjeha siromašne djece, osobito treba istaknuti ulogu stresa, kojem su ona nerijetko izložena. A u literaturi (Jensen, 2009) se kumulativni učinci stresa povezuju s povećanim brojem izostanaka, problemima pozornosti i koncentracije, nemogućnosti da se usredotoče na radne zadatke (Mistry, 2009), nižom motivacijom i samoučinkovitosti (Shanks i sur., 2010). Iako svi navedeni problemi koji se povezuju uz siromaštvo nisu fiksni Jensen (2009) upozorava da oni lako pokrenu ciklus niskih očekivanja i neuspjeha.

Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da se nepovoljni materijalni uvjeti mogu povezati i uz nemarna, pasivna, postupanja ili propuštanje roditelja da se zadovolje potrebe djece, a među kojima one obrazovne imaju važno mjesto. Oni korespondiraju i s nalazima drugih studija u kojima se siromaštvo ističe kao jedan od najčešćih rizičnih čimbenika za zanemarivanje (Mennen i sur, 2010; Bilić i sur., 2012; Friedman i Billick, 2014). Spomenuti nalazi podržavaju i tezu da je edukativno zanemarivanje mogući rezultat ekonomski nepovoljnih čimbenika koji mogu utjecati na dječji razvoj i ishode (Ferguson i sur., 2007; Hartas, 2011). Tako na neki način impliciraju i potrebu proširivanja modela obiteljskog stresa i na zanemarujuća roditeljska ponašanja. Odnosno, da se uz aktivno neprimjerena roditeljska postupanja (kažnjavanje, zlostavljanje) obrati pozornost na pasivne, neadekvatne oblike ili izostanak ponašanja koje je djetetu potrebno za zdrav razvoj (Mennen i sur., 2010). Dobiveni rezultati pokazuju da je edukativno zanemarivanje statistički značajan prediktori dječje predanosti izvršavanju školskih obveza i budućih aspiracija. A što je edukativno zanemarivanje veće manja je predanost izvršavanju školskih obaveza i niže su aspiracije. U obrazloženju ovih rezultata važno je reći da djeca od roditelja uče što je važno ili ne. Ako roditelji iskazuju brigu za njihove obrazovne ciljeve, posvećuju im pažnju i podršku da ih ostvare i djeca će se vjerojatno truditi da to realiziraju. Ako roditeljima edukativne potrebe djece nisu prioritet, ona mogu zaključiti da to nije nešto za što vrijedi ulagati trud, angažirati se. Najvjerojatnije prenoseći svoje težnje i očekivanja roditelji afektivno oblikuju i dječje obrazovne aspiracije (Shanks i sur., 2010) te razvijaju predanost izvršavanju školskih obveza, odnosno potiču ponašanja neophodna za postizanje ciljeva u budućnosti.

I drugi autori ističu važnost roditeljskog poticanja obrazovnih i profesionalnih aspiracija, vrijednosti i koristi obrazovanja, u postizanju pozitivnih obrazovnih i životnih ishoda (Shukla i sur., 2015). No kad je riječ o djeca koja odrastaju u siromaštvu utvrđeno je da nedovoljno poticajno obiteljsko okruženje utječe i na njihovu angažiranost u školskim obvezama, ali i na planiranje budućnosti (Evans i Kim, 2013). Budući da je zanemarivanje je bolno iskustvo koje djeca doživljavaju ne samo kao nebrigu i nedostatak interesa roditelja već kao njihovo odbacivanje i indiferentnost, nedostatak ljubavi, nedostatak oslonca u teškim situacijama, pa ne iznenađuje što odrastanje u takvom okruženju nepovoljno utječe i na percepciju budućnosti. S druge strane Ridge (2009) ističe da siromaštvo donosi neizvjesnost, nesigurnost, iscrpljuje samopouzdanje i samopoštovanje te snažno potkopava vjeru u budućnost. Kombinacija ovih elemenata nerijetko rezultira osjećajima beznađa, bespomoćnosti pa i očaja što utječe na težnje djece i planiranje budućnosti (McDonald, 2008). Mnogi od njih postanu fatalistični, od roditelja usvoje pasivan stav i nauče prihvatiti ono što jeste (Bullock i sur., 2010), budućnost percipiraju kao neizvjesnost, nesigurnost (Jensen, 2009), izražavaju zabrinutost jer vjeruju da teško mogu realizirati svoje težnje i snove, te promijeniti situaciju u kojoj žive (McDonald 2008; Ridge; 2009).

A u predviđanju i uspjeha i predanosti izvršavanju školskih obveza prema rezultatima ovog istraživanja, značajni su prediktori upravo dodatne aktivnosti i instrukcije, koje

smo objasnili u prethodnom poglavlju, a od varijabli socijalne deprivacije izlasci s prijateljima za uspjeh i razredni izleti za buduće aspiracije. U uvodu je istaknuto da izlasci s prijateljima i odlasci na razredne izlete za djecu, a osobito adolescente predstavljaju aktivnosti od posebne važnosti. One im otvaraju mogućnost za interakcije i stvaranje dublje povezanosti s vršnjacima te zadovoljavanje, tako važne potrebe za prihvaćanjem. Svakako vrijedi ponoviti da su za djecu posljedice siromaštva najbolje uočavaju preko socijalnih odnos i usporedbi s vršnjacima. Oni koji zbog toga doživljavaju deprivaciju i stigmatiziranost s vremenom i povjeruju da ne zaslužuju ništa bolje, To na više načina može utjecati na njihove školske rezultate od toga da mogu biti dekoncentrirani, povlačiti se iz aktivnosti do narušenog samopouzdanja koje ima veliku važnost u postizanju uspjeha i planiranju budućnosti.

Percepcija da nisu u ravnopravnoj poziciji, da doživljavaju nepravdu, te da imaju male šanse ostvariti svoje potencijale i obrazovne, ali i životne težnje, kako navodi Ridge (2009) prilično je bolno iskustvo, a vjerujemo i demotivirajuće . Stoga nas je zanimalo kako učenici u Hrvatskoj gledaju na postrojenje istih šansi za školovanje i ostvarivanje dječjih prava, koja se deklarativno u javnosti naglašavaju.

Procjene ispitanika o materijalnim mogućnostima roditelja koje su važne za nastavak njihovog školovanja, percepcija nepravde zbog nejednakih mogućnosti i ugroženosti prava na obrazovanje

Ispitanici su zamoljeni da procjene financijske mogućnosti svojih roditelja za osiguravanje nastavaka njihovog školovanje. Najveći ih broj (84,7%) smatra da im roditelji mogu osigurati sve što je potrebno za nastavak školovanja. Dio učenika (13,3%) navodi da njihovi roditelji, iako žele da oni završe školovanje, to mogu učiniti samo uz velika odricanja, primjerice podizanje kredita i sl. Najmanji broj učenika (1,3%) navodi da njihovi roditelji nemaju dovoljno sredstva za nastavak njihovog obrazovanja, a tek 0,7% ih smatra da njihovi roditelji za to nisu ni zainteresirani.

Testiranjem razlika među analiziranim skupinama različitog socioekonomskog statusa utvrđeno je, a i očekivano, da je u skupini ispitanika iznadprosječnog materijalnog status veći broj (98%) onih kojima roditelji mogu osigurati sve, a nema onih kojima to ne mogu (0%), dok je kod siromašnih trend obrnut ($\chi^2 = 46{,}546$, df=9; p<0,00).

Oni koji izjavljuju da ne postoje financijski problemi po pitanju nastavka njihovog školovanja imaju viši SES (t=7,118; df=424; p<0,00) i nižu razinu percipirane deprivacije (t=8,916;K df=99,777; p<0,00) od onih koji na pitanje od nastavku školovanja izjavljuju o nekoj razini problema - bilo da ce nastaviti školovanje uz velika odricanja roditelja, bilo da roditelji uopće nemaju sredstava za nastavak školovanja ili pak nisu niti zainteresirani za to.

Na pitanje smatraju li nepravednim da svi učenici nemaju iste životne uvjete i iste mogućnosti za nastavak školovanja, najveći broj učenika (82,5%) je odgovorio potvrdno, dok ih manji broj (17,5%) to ne smatra nepravednim. Rezultati pokazuju da se u

shvaćanju nepravde učenici ne razlikuju s obzirom na SES (F=1,771; p<0,18; t=-0,305; df=415) i materijalnu deprivaciju (F=0,224; p<0,63; t=-0,305; df=415). Čini se da su djevojčice osjetljivije na nepravdu jer njih 86% u odnosu na 78,4% dječaka te nejednakosti doživljava kao nepravdu (χ^2 =6,155; df=1; p<0,01).

Iako veći broj (63,4%) ispitanika ne smatra da nedostatak financijskih sredstava ugrožava njihovo pravo na obrazovanje, ipak više od jedne trećine (36,6%) misli da je njihovo pravo na obrazovanje ugroženo nepovoljnom materijalnom situacijom. Rezultati pokazuju da to ne ovisi o tome kojoj od analiziranih skupina učenici pripadaju (χ^2 =1,470; df=3; p<0,88), odnosno glede ovog pitanja, među skupinama različitog materijalnog statusa nisu utvrđene statistički značajne razlike.

Iako djeca RH imaju jednako pravo pristupa obrazovanju i formalno postoji jednakost, a osobito se naglašava jednakost mogućnosti, neki autori upozoravaju na potrebu uklanjanja prepreka na temelju socijalnih okolnosti (Farnell 2012), a to podržavaju i rezultati dobiveni u ovom istraživanja. Jednom, istina manjem dijelu ispitanih učenika roditelji ne mogu omogućiti nastavak školovanja, a dugom dijelu to mogu ali samo uz ogromna odricanja ili zaduživanja. Nalazi su indikativan i ukazuje da socioekonomske nejednakost otežavaju nekim učenicima da ostvare svoja prava i mogućnosti. Uz to je jednom dijelu djece zbog materijalne situacije i roditeljskog zanemarivanja kao moguće posljedice takve stanja, otežano i postizanje uspjeha, o kojem ovisi mogući izbor škole. Nalazi ukazuju i na poteškoće u predanosti u izvršavanju školskih obveza o kojem uspjeh djelom ovisi, ali učinke na buduće aspiracije. I drugi autoru (Matković, 2010) upozoravaju na slabiji školski uspjeh djece nižeg SES tijekom obveznog obrazovanja (primarni efekt), ali u situacijama kad imaju podjednak uspjeh kao njihovi vršnjaci iz obitelji višeg SES-a, zbog razlike u resursima roditelja imaju manju vjerojatnost upisati viši stupanj obrazovanja (sekundarni efekt)., a najizraženije su razlike pristupu i završavanju visokog obrazovanja. Čini se da razlike u ekonomskim resursima perpetuiraju nove razlike (Shanks i sur., 2010). Većina ispitanika koji su sudjelovali u ovom istraživanju, svjesni su realnog stanja u njihovom okruženju, a neovisno o tome kakva je njihova materijalna situacija percipiraju da je nepravedno da svi oni nemaju iste životne uvjete i iste mogućnosti za nastavak školovanja.

A više od jedne trećine ih misli da je njihovo pravo na obrazovanje, kao temeljno ljudsko pravo i pretpostavaka ostvarivanja ostalih prava, ugroženo nepovoljnim materijalnim prilikama. A upravo je obrazovanje mogući izlaz iz nepovoljnog položaja (Ridge, 2009) ili mogući mehanizama za bijeg od siromaštva (Engle i Black, 2008). Stoga Minujin i sur. (2006) opravdano upozoravaju da nije dovoljno govoriti samo o kršenju dječjih prava jer se taj proces najčešće nastavlja i u odrasloj dobi.

Iako su u ovom istraživanju djelomično potvrđene istraživačke pretpostavke, njegovi rezultati su indikativni i doprinose boljem razumijevanju djece koja žive u nepovoljnim uvjetima. No treba upozoriti i na ograničenja, ponajprije da su podaci o materijalnoj situaciji prikupljeni samoiskazom, dakle iz jednog izvora, a i skala budućih aspiracija nije pokazala zadovoljavajuću pouzdanost. Sugerira se budućim istraživačima da uključe

i druge izvore (roditelje, nastavnike) i neke objektivne pokazatelje roditeljskih primanje jer oni djeci ponekad nisu poznati ili im roditelji o tome ne govore s namjerom da ih ne opterećuju, a moguće je da i djeca o njima ne žele govoriti jer se boje stigmatizacije.

Zaključak

Početak 21. stoljeća obilježila je ekonomska kriza globalnih razmjera zbog koje se povećao broj ljudi koji žive u velikoj materijalnoj neimaštini (apsolutno, siromaštvo) ili nisu u mogućnosti osigurati minimalno pristojan životni standard (relativno siromaštvo), ali i onih oni koji su donedavna živjeli sigurno, a suočavaju s velikom financijskom neizvjesnosti i bijedom (novo siromaštvo). Takvo stanje u obiteljima ponajprije ugrožava dobrobit djece, ostavlja posljedice na različite aspekte njihovog života i dovodi u pitanje njihova temeljna prava.

Zbog neimaštine roditelji nisu u mogućnosti osigurati ni adekvatnu odjeću, obuću, topli obrok u školi (materijalna deprivacija), a ograničene su im šanse da zadovolje potrebe djece za sudjelovanjem u društvenim aktivnostima (socijalna deprivacija) i pristup resursima značajnim za napredovanje (obrazovna deprivacija), pa su djeca izložena višestrukoj deprivaciji. Kombiniranje elemenata SES-a i višestruke materijalne deprivacije može doprinijeti objektivnijem sagledavanju i boljem razumijevanju situacije sve većeg broja siromašne djece u školama. A njih vidljivi znakovi siromaštva nerijetko vode u neravnopravan položaj, osjećaju se drugačije, inferiorno, marginalizirano, stigmatizirano, a sve to loše utječe i na obrazovne ishode.

Rezultati provedenog istraživanja potvrđuju da siromašni učenici postižu lošiji školski uspjeh, koji determinira ukupan SES, otežan pristup različitim aktivnostima ili instrukcijama, nedostatak knjiga i pribora, posjedovanje elektroničkih uređaja, ali i elementi socijalne deprivacije kao što su izlasci s prijateljima. Nalazi ukazuju i na poteškoće u predanosti u izvršavanju školskih obveza o kojem uspjeh djelom ovisi, ali učinke na buduće aspiracije. Ekonomskih teškoća reflektiraju se i na neprimjereno postupanje roditelja prema djeci i propuštanje da se zadovolje njihove potrebe. Rezultati ovog istraživanja skreću pozornost na zanemarivanje obrazovnih potreba, a utvrđeno je da veće edukativno zanemarivanje od strane roditelja predviđa manju predanost djeteta školskim obvezama, ali i niže buduće aspiracije.

Siromašni učenici susreću se s nizom teškoća koje im blokiraju postizanje školskog uspjeha, otežavaju nastavak obrazovanja, a time i njihove životne šanse. Dakle, socioekonomske nejednakost, prema nalazima ovog istraživanja, otežavaju nekim učenicima da ostvare svoja prava i potencijale, a više od trećine ih misli da je njihovo pravo na obrazovanje ugroženo nepovoljnom materijalnom situacijom.

Neophodno je upozoriti i na slabu učinkovitost sustava socijalne skrbi u prevenciji siromaštva (Šućur, 2014) te da problem siromašne djece ne može biti riješen jednokratnom financijskom pomoći, već je potrebno razvijati strategije za davanje višestruke podrške takvoj djeci, ali i njihovim roditeljima. A djeca koja u školi imaju podršku

i razumijevanje te usvoje pozitivan pristup učenju imaju veće šanse izići iz kruga siromaštva. No na škole se nerijetko prebacuje sav teret rješavanja problema koje nije producirala, stoga treba naglasiti da je zadatak je svih stvoriti pretpostavke da djeca ostvare svoja prava, osobito pravo na obrazovanje koje je polazište za ostvarivanja ostalih prava.

Literatura

Bilić, V., Buljan Flander, G., Hrpka, H. (2012), Nasilje nad djecom i među djecom. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Bullock, K., Muschamp, Y., Ridge, T., Wikeley, F. (2010), Educational relationships in out-of-school-time activities: are children in poverty missing out again? Education, Citizenship and Social Justice, 5 (2), 103-116.

Conger, R. D. i Donnellan, M. B. (2007), An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. Annual Review of Psychology,58, 175-199.

Conger, R. D., Conger, K. J., Martin, M. J. (2010), Socioeconomic status, family processes, and individual development. Journal of Marriage and Family, 72 (3), 685-704.

Dahlberg, L. L., Toal, S. B., Swahn, M. H., Behrens, C. B. (2005), Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools, Second Edition. Atlanta, Georgia: Division of Violence Prevention; National Center for Injury Prevention and Control; Center for Disease Control and Prevention.

De Neubourg, C., de Milliano, M., Plavgo, I. (2014), Lost (in) Dimensions: Consolidating progress in multidimensional poverty research, Innocenti Working Paper No. 2014-04, UNICEF Office of Research, Florence

Engle, P., Black, M. M. (2008), The effect of poverty on child development and educational outcomes. Annals of the New York Academy of Sciences. 1136:243-256.

Evans, G., Kim, P. (2013), Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. Child Development Perspectives, 7(1), 43-48

Farnell, T. (2012), Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi. // Studenti s invaliditetom : opće smjernice / Kiš Glavaš, Lelia (ur.). Zagreb : Sveučilište u Zagrebu, 2012. Str. 13-34.

Ferguson, H., Bovaird, S., Mueller, M. (2007), The impact of poverty on educational outcomes for children. *Pediatric Child Health, 12*(8), 701-706.

Friedman, E., Billick, S. B. (2014), Unintentional child neglect: Literature review and observational study. Psychiatric Quarterly,86 (2), 253-259.

Gregurović, M. i Kuti, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. Revija za socijalnu politiku, 17(2), 179-196.

Hartas, D. (2011), Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. British Educational Research Journal, 37(6), 893-914.

Hirsch, D. (2007), Experiences of poverty and educational advantage. York: JRF

Jensen, E. (2009). Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jokić, B., Ristić Dedić, Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. Revija za socijalnu politiku, 17 (3), 354-362.

Katz, I., Corlyon, J., La Placa, V. and Hunter, S. (2007), The Relationship Between Parenting and Poverty. York: Joseph Rowntree Foundation.

Kletečki Radović, M. (2011), *Siromaštvo i neki aspekti psihosocijalnog razvoja djece* (doktorska disertacija). Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta, Studijski centar socijalnog rada

Martin, M. J., Conger, R. D., Schofield, T. J., Dogan, S. J., Widaman, K. F., Donnellan, M. B. i Neppl, T. K. (2010). Evaluation of the interactionist model of socioeconomic status and problem behavior: a developmental cascade across generations. Development and Psychopathology, 22(3), 695713.

Matković, T. (2010), Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj : trendovi u proteklom desetljeću. Društvena istraživanja,19 (4/5), 643-667.

McCoy, S., Byrne, D., Joanne B. (2012), Too Much of a Good Thing? Gender, 'Concerted Cultivation' and Unequal Achievement in Primary Education. Child Indicators Research, 5 (1), 155-178.

McDonald, C. (2008), Children's lived experience of poverty: A review of the literature. Prepared by the ARACY Collaborative team undertaking the Children's Lived Experience of Poverty project, including. RMIT University, the NSW Commission for Children and Young People and The Benevolent Society.

Mennen, F. E., Kim, K., Sang, J., Trickett, P. K. (2010), Child neglect: Definition and iden-tification of youth's experiences in of ficial reports of maltreatment.Child Abuse and Neglect, 34(9), 647–658.

Minujin A., Delamonica E., Davidziuk A., Gonzalez E. (2006), The definition of child poverty: A discussion of concepts and measurements. Environment and Urbanization, 18(2), 481-500.

Mistry, R.S., Benner, A. D., Tan, C. .S, Kim, S.Y. (2009), Family economic stress and academic well-being among Chinese-American youth: the influence of adolescents' perceptions of economic strain. Journal of family psychology, 23(3), 279-290.

Ridge, T (2009)**,** Living with Poverty: A Review of the Literature on Children's and Families' Experiences of Poverty. Research Report No 594, Department for Work and Pensions, Norwich: HMSO.

Roviš, D., Bezinović, P. (2011), Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. Sociologija i prostor, 49 (2), 185-208.

Shanks, W. T., Kim, Y., Loke, V**.,** Destin, M. (2010), Assets and child well-being in economically developed countries. Children & Youth Services Review*, 32,* **1488-1496**

Shukla, S. Y., Tombari, A. K., Toland, M. D., Danner, F. W. (2015), Parental Support for Learning and High School Students' Academic Motivation and Persistence in Mathematics. Journal of Educational and Developmental Psychology, 5 (1), 44-56

Šućur, Z. (2006), Siromaštvo, višedimenzionalna deprivacija i socijalna isključenost u Hrvatskoj. Revija za sociologiju, 36 (3–4), 131-147.

Šućur, Z. (2014). Stari i novi siromasi u hrvatskom društvu: empirijski uvid. Bogoslovska smotra, 84 (3), 577-610.

Walker, J., Crawford, K., Taylor, F. (2008), Listening to children: gaining a perspective of the experiences of poverty and social exclusion from children and young people of single-parent families. Health and Social Care in the Community, 16(4),429-36.

Wray, W.(2015), Parenting in Poverty: Inequity through the Lens of Attachment and Resilience. American International Journal of Social Scence, 4(2), 223-233.

Zebić, B. (2012) Globalna pravednost i siromaštvo u svijetu interpretaciji Thomasa Poggea. Obnovljeni život, 67(4), 511-526.

Strategija borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti u Republici Hrvatskoj (2014-2020) https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/ZPPI/Strategije/Strategija%20borbe%20protiv%20siroma%C5%A1tva.pdf (preuzeto 10. 07. 2015.)

ABSTRACT

Intercultural education requires a new approach, which is free from prejudices and is characterized by an emphatic, tolerant attitude of pedagogues. Intercultural pedagogy in general highlights the cultural, social and educational questions and conflicts, which affect the majority and minority as well; and which requires a suitable methodological toolbar in order to be solved.

The subject of ethics in primary schools provides an opportunity for the students to discover those sets of values, which ground the base for social life, and which help accept social diversity. During the development of social competences; the openness for intercultural dialogue and development of positive attitudes are in focus. The aim is to practice democracy and accept religious and ethnical diversity, gender-equality and freedom from prejudices.

Keywords: *interculturalism, multiculturalism, ethics, social competences, acceptance*

ÖSSZEFOGLALÓ

Az interkulturális neveléshez új szemléletmódra van szükség, előítélettől mentes, empatikus, befogadó pedagógusi attitűdre. Az interkulturális pedagógia általánosan világít rá a többséget és a kisebbséget egyaránt érintő művelődési, szociális, oktatási kérdésekre, konfliktusokra, amelyek megoldásához megfelelő módszertani eszköztár szükséges.

Az erkölcstan lehetőséget nyújt az általános iskolában a diákok számára azoknak az értékelveknek a megvilágítására, amelyek a társadalmi együttélés alapját képzik, valamint segítik számukra a kulturális sokszínűség elfogadását. A szociális kompetencia fejlesztése során előtérbe kerül a kultúrák közötti párbeszédre nyitott szociális kompetenciák fejlesztése, a pozitív attitűdök kialakítása. Cél a demokrácia gyakorlása, a vallási és az etnikai sokszínűség, a nemek közti egyenlőség elfogadása, a megkülönböztetés-mentesség.

Kulcsszavak: *inter-, multikulturalizmus, erkölcstan, szociális kompetencia, elfogadás*

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.034:316.72
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2016. szeptember 27.
Az elfogadás időpontja: 2016. október 29.
Terjedelem: 72–79.

BENCÉNÉ FEKETE Andrea
egyetemi docens, oktatási dékánhelyettes
Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar
fekete.andrea@ke.hu

EDUCATION FOR INTERCULTURAL APPROACH IN ETHICS TEXT BOOKS

Interkulturális szemléletmódra nevelés az erkölcstan könyvekben

Pojava interkulturalnog pristupa u knjigama etike

Introduction

The base for living together in a society peacefully is the cooperation reliant on a concrete system of norms and values. Ethic is a learnt behavior, which determines the personality of people. Ethical sensitivity may be formed via education, but this raises the need for pedagogues whose personality is suitable for forming the ethical value system of children. For intercultural education there is a need for a different approach of pedagogues, an attitude, which is tolerant, empathic and free from prejudices. Intercultural pedagogy does not only show the problems of minorities occurring in social and scholar integration; but it reveals the educational and social questions touching both the majority and the minorities, which raises the need for the development of a new theoretical frame and methodological toolbar. The aim of ethics as a subject is a multi-level approach of moral values. For students, this subject highlights those core values, which form the basis for living together in a society; and helps them accept cultural diversity. During the development of social competences, the improvement of openness for intercultural dialogue and forming positive attitudes is in the focus. The aim is the active practice of democracy, acceptance of religious and cultural diversity, gender differences and freedom from negative differentiation. The core of social competence is the effective intercultural communication based on empathy. When forming attitudes, fighting prejudices, understanding others, accepting differences and striving for compromise is crucial. Learning ethics is possible only via personal experience and active participation.

The first part of the research was based on the overview of the national curricula of ethics subject, which aimed to find out, whether the development of intercultural competences is part of the ethics curricula. The second part of the research focused on the ethics text books applied in primary schools. We examined the values exhibited in the teaching material and aimed to reveal how the different parts of the material support the

interiorization of intercultural sensitivity. At the lessons of ethics pupils face with the fact that there are approaches and values different from theirs and they get to know the idols representing these approaches. They practice selflessness, helpfulness and understanding others via situational games. With the help of these games they learn the consequences of being selfish and segregated. These sessions enhance the sensitivity of pupils against the segregation of others. There is a separate part of the teaching material focusing on the cultural-national society, in which pupils face with the fact that several minorities live in our country, whose culture is part of the national culture. Besides their own nation's customs and habits those of the minorities are also introduced, together with the festivities of other nations. By this time the knowledge and acceptance of these is supposed to be normal for the pupils.

Interculturalism and multiculturalism

With the breakdown of borders and the development of media the world has opened for everybody. In order to be able to live with the new opportunities, we need a new, open, tolerant and integrative approach to avoid facing and fighting conflicts day by day. In our rapidly changing world we need to prepare pupils to be able to adopt and get along. Besides growing up in a family, education is also a crucial task of the society and within institutional means the main role of schools, as well. The children of nowadays need to grow up in an intercultural and multicultural approach in order to prevent prejudices towards those, who are different in any aspect.

Both in common language and scientific literature the concepts of intercultural and multicultural education are often mixed or used as synonyms. However, it is crucial to clarify that these two concepts bear with different meanings.

Emese K. Nagy (n.d.) started off with the concept suggested by UNESCO, which determines multiculturalism as ethnic groups having different cultures living together in a mutually peaceful atmosphere. Under interculturalism, the interaction between cultures is understood. In an intercultural society the intercultural education of social groups with different mother tongues and cultures is the task of social educational institutions.

According to Laura Arderlean (2000), the 'inter-' prefix refers to interaction or exchange. The word 'culture' combined with the prefix 'inter' results in a meaning built on the recognition of values, lifestyles and individuals. In a given society the individuals living in it are ready to recognize the importance of different cultures in a mutual way.

Following the thoughts of Katalin Forray (2015), the European academic literature applies the concept of interculturalism, when the topic is about the effects of different cultures on each other, considering education and socialization. Even nowadays, the intercultural paradigm is rather a viewpoint or strategic aim than a well-working method. This statement is also supported by the fact that the concept is used in many different meanings. Intercultural education may mean an educational program, which aims the education of different target groups (linguistic or social minorities, immigrants, refugees …).

It may also mean the integration into international educational programs, or smaller communities, groups joining their linguistic nation or former home country.

Intercultural education may be a general aspect, an element of the curriculum, which is part of the national curricula.

In the words of D. Larchner (cited by Ardelean, 2000), interculturalism is a way of education, which creates openness towards cultural differences and helps cease and prevent cultural prejudices and ethnocentrism. The aim of intercultural education is to teach empathy, solidarity and the respect towards the culture of others. The school policy of intercultural education is dedicated to achieve equal chances.

Hoopes has already referred to the importance of intercultural approach in 1981. He differentiated seven levels of intercultural competence, which also mean categories matching the properties of different age groups. Intercultural education has to follow the step-by-step principle, as intercultural approach may be developed in young individuals only in small steps. We can talk about ethnocentrism, when all the individuals take their own picture of the world as the base. This is followed by the second level, when the individual discovers the existence of different approaches and value systems and then understands the reasons lying behind the differences, as well. During scholar education it is very important to reach the fourth level, when the children are able to respect the culture of others and recognize their values. In the life of secondary-school students the sixth level may also appear, which is the level of selective application, when the students already feel certain elements of the other culture as their own. The highest level means assimilation, application, biculturalism, multiculturalism, when the adaptation to the other's culture is happening in the way that the individuals are able to identify themselves with it. This level may only be reached with the help of conscious multicultural education initiated in early childhood by the family and the educational institutions. This is why it is highly important to start the development of intercultural competences in early childhood and maintain them in primary school, as well.

We have seen several solutions in the educational practice, which support multicultural education – perfect opportunities are provided by cultural projects, classes of foreign languages, subjects of civilization, tales, games and cartoons among others (Bencéné, 2014).

In Hungary, multiple levels of development of intercultural and multicultural levels may be observed. The turning point was after the change of regime in 1989, when people started to recognize that minorities have different needs; and their lack of success in school may be linked to uniformized education. After this period, following the new educational principles, the solutions for the educational problems of children with handicaps or arriving from deep poverty or bad socio-cultural background were also sought. The basis of real acceptance is understanding and empathy. The next step may be taken by the introduction of ethics as a subject in 2014, where intercultural approach may be developed efficiently.

Education of ethics in primary schools

A crucial role of the education of ethics is the protection of traditional social values and enhancing the norms, behaviors and actions supporting the humans living together. Ethical values and the set of correct forms of actions and behavior are necessary in the human society. In ethical education the first 'teachers' are the parents and the family

surrounding the children, and this process may be continued or be hindered by the kindergartens and schools (Páll, 2013).

Nowadays, educational institutions highly focus on developing the cognitive skills of their students, however it is equally important to develop them socially, teach the values and train the character for a complete personality (Péter– Deák, 2013).

According to the curricula of the education of ethics, it is a fundamental task to educate the next generation to ethics, form their system of values and norms, their attitude towards the community and their way of thinking and behavior (Kerettanterv 1-4, 2014).

On the lessons the key for developing ethical sense efficiently is a methodology considering the properties of different age-groups. Transmitting ethical norms directly may seem unnecessary preaching for the young generation; so ethical education may only be successful by touching the emotions of the young individuals (Bábosik, 2010). The teaching of ethical rules already starts in the moment of birth, the arrival into a family. Based on continuous repetition norms are learnt, their application becomes a habit. However, it is very important in the process of teaching and learning to make these norms conscious; to provide continuous feedback and explanation for the children. The personality of the teacher and the process of teaching gains credibility only if it is based on setting a personal example, as the children will imitate these behavior-models (Burai, 2013). Ethical improvement is a complex, lifelong learning process, therefore the subject of ethics in schools is also multidisciplinary, it cannot appear as an isolated concept in the structure of subjects. The aims set in the curricula need to appear in daily life as well, covering the scholar education as a whole. The main values need to be followed during the education of every single subject.

The curricula of ethics

The curricula of ethics does not contain the expression of intercultural and multicultural education, but an outstanding aim of the development of ethical sense is the focus on the improvement of empathy and the understanding and feeling for people in their sorrow. The basic tasks contain the enhancement of sensitivity towards each other and the ability of caring for other people. When discussing the general role of ethics as a subject it is mentioned, that the understanding of values and norms may be hindered by difficulties even within one single culture, as it may result in the confrontation of individual interests. During forming the ethical sense of students, it is highly important to provide some key points for orientation in the system of norms. Besides seeking and forming one's own values, we have to consider that the system of values and norms varies by culture, and students need to prepare for accepting and respecting different sets of values. Besides following the interpersonal values forming the behavior, children also need to learn how important the basic norms standing outside our own culture are (Kerettanterv 1-4, 2014).

In our globalizing world, the key to the many different cultures living together is the application of intercultural and multicultural approach and accepting and respecting each other's cultural properties. The first step on the way leading to acceptance is getting to know something. The bases of this process may be followed clearly in the curricula of ethics, following a spiral system. The most fundamental bricks of efficient education are the pedagogues also knowing the subcultures from which their students arrive.

Lower grade

The development of ethnical identity in children starts in kindergarten; it may be dated around the age of four. The families have a decisive role in creating the picture in the children's head about their color of skin, ethnicity and their narrow and wider environment. The generally accepted norms and forms of social behavior are already developed by the effect of the socializing role of the family and kindergarten. However, pedagogues also need to consider the different systems of norms developed in those children, who arrive from a different socio-cultural background, often characterized by different expectations than those of the society in general. They need to watch out for the spontaneous appearances of aggression as well as prejudices, and have to set the goals of education based on these experiences, compensating the drawbacks of these families.

In first and second grade – originating from the age characteristics of these groups – the primary educational aim is the discovery of one's own world and environment. In the topics of 'Peers – they and I' the development of social skills and handling personal relationships also appears, which is the base to accepting others. Love, sympathy and antipathy as concepts already appear among the key terms at this stage. At this age, children learn to make differences between the worlds of adults and children. The central topic is the understanding of the reasons to the question 'why?', what the others are like and why it is good if we are different. And one more important question occurs: who we love and if there are people, who cannot be loved (Kerettanterv 1-4, 2014).

When discussing all these matters, the value system of children brought from their families may easily be discovered. Special attention needs to be paid to the behavioral appearances of 'I don't like', as it can never turn into hatred or active aggression.

All the people living in communities need to learn the expected forms of behavior in the certain community, as they provide the base for living together both in ethical and legal mean and influence and coordinate behavior and interactions. However, the most important is to make the children not only learn the rules, but also enable them to apply their knowledge in the daily life (Kulcsár, 2009).

At the topics of 'my proximate and broader community' the world opens up slowly for the children. The discovery of being different in one's own society does also appear, they learn to understand that not all the children live in the same living conditions and that in our country and in the world there are many-many forms of living. Customs, habits, traditions and helping others are the main concepts in this topic.

Certainly, the expectations are matched to the age characteristics and the essence of the education is the development of a realistic picture about the world matching the certain ages. At the age of 6-8, children need to be able to accept emotionally that their fellows may live under completely different circumstances (Kerettanterv 1-4, 2014).

In third and fourth grade, pupils are already able to consciously reflect on their own activities. The effect of peers comes into the foreground, the opinions of friends and classmates become more and more important compared to that of the adults. However, pedagogues still need to remain credible examples, who represent the ethical model accepted by the society.

At the age of 9-10, the analytic thinking of children improves rapidly, therefore those dramatizing methods and role plays, which make the children face with real or imaginary

ethical decisions, may be applied effectively. At this age not the tales, but realistic movies and documents can help reveal the opinions and systems of ethical norms of children. Besides enhancing self-recognition, one of the most important achievements is to recognize and accept viewpoints differing from one's own. The key concepts contain acceptance, helpfulness and understanding the feeling of segregation. A new topic of 'Cultural and national community' is also introduced, where children face for the first time with the fact that numerous minorities live in our country, and we have to regard this as a value, since it makes our culture richer and more diverse. The aim is to accept and find it natural for the other social groups to have traditions and customs and understand that theirs and ours both have a value (Kerettanterv 1-4, 2014).

Ethics may never be an isolated subject; in the lower grades it can be implemented into basically any other subject; the creativity of teachers is endless, they can educate in every situation of life. According to the guidelines of the curricula, ethics may be integrated into visual culture, Hungarian grammar and literature, environmental sciences, handicrafts and household subjects, as well. On the other hand, education will be more successful, if the acquisition of ethical norms is integrated into the complete life in school, including all the subjects, by matching the ethical questions into the current topics (Páll, 2013).

Upper grade

By the age of 11-12, the long term time-approach of children is also already developed, therefore they are able to think in a common, European space and value the heritage of the Hungarian history. They are able to recognize the conflicts of interests and to acquire peaceful, constructive solution patterns during the analyzing phase. Social sensitivity may be improved very well in this life-phase.

The concept of being different is broadened topic by topic; in the chapter of 'Body and soul' besides defining health and illness, handicaps are also identified. In the lessons, children talk about the abilities that may be missing and how they could be replaced or how people lacking these abilities may live a complete life. An interesting question to raise is how children can live with a handicapped classmate, how they can help them in order to live a happy, complete life also within the school. Key concepts include handicap, acceptance and integration. In the topic of social life, the aim is to raise consciousness about ethnic and religious diversity and make pupils regard it as a value. In the case of those pupils, who belong to a minority group, the aim is to reconfirm their cultural identity. Developing social sensitivity and responsibility is a crucial point at this stage. The key concepts contain the meanings behind minority, religious community, equality, inequality, poverty and solidarity. When discussing the topic of ethnic communities, the question of where, when and which group is a minority, and how this situation may change. They also discuss the most important conditions of how minorities and the majority may live together peacefully. They get to know, which religious groups are present in Hungary, and they value the colorful world, which is created by them in our country. It is very important to make children understand that things that are unknown cannot be immediately seen with prejudices. The first step should always be the collection of knowledge and personal experiences, judgment follows only after. The case is similar when understanding social inequality. In lower grades, children have already understood that not all of them come from the same family background. By the end of sixth grade, they also need

to understand how big weight poverty can put on people and how they can help their fellows coming from disadvantaged socio-cultural backgrounds without hurting them.

The expectable result of the two-year-long period is to be able to accept social norms and be open for the habits and cultural and religious traditions different from one's own. They need to be able to show feelings for someone's sorrow and take part in helping those, who are in the need of it.

In seventh and eighth grade, the formulation of the children's own picture and view of the world begins, which results in having their own systems of values and being able to orientate themselves in the broader world. In the topic of 'Individual and community' the question of freedom and restraints is also raised, together with the problems of personal freedom and prejudices. The focus is primarily on the borders and the discovery of personal freedom and boundaries, together with the opportunities and barriers raised by the multicultural society of our globalizing world. The expected results include openness towards different cultures and accepting that cultures and nations are mixed in our globalizing world, which results in positive and negative outcomes as well, and they need to be solved in a tolerant manner (Kerettanterv 5-8, 2014).

Efficiently, but how?

As it has become clear during the examination of the curricula, the material of ethics clearly contains the basics of intercultural and multicultural approach. The opportunity is given for development; the approach may be implemented in the next generations. The only question is if the well-collected, up-to-date knowledge will arrive to the children effectively; in a way that they will be able to apply them in their future life, driven by inner motives.

The methods applied during the educational process are crucial, as the enforced but not understood ways of behavior will only generate refusal and defiance. In the lower grades, pedagogues need to apply methods, which are based on gaining experiences, a general characteristic of children at this age. They should help them to discover the values, as they will not learn the norms by hearing, but rather by applying them (Bencéné, 2014: 38-43). At this age, our aim is to found the base for value-consciousness, which may only happen by paying attention to each other and living the moments of daily life together. Children and adults both need rules and boundaries, which provide the world with a system (Stöklin–Meier, 2005).

A crucial step of education of ethics is the formulation of the intercultural approach; however the development is not only dependant on institutional education, but also on the approach of the families behind the children. Family, as the primary platform of socialization gives variable input for every single child. In this aspect, there are children with advantages and disadvantages, but from any background they come, it is highly important to look at the world without prejudices. They should be open and ready to learn and accept differences.

Literature

Ardelean Laura (2013): Érvelés. http://www.transindex.ro/magazin/2000_03_10_4/index3.html 2013. december 6.

Bencéné Fekete Andrea (2014): Az erkölcsi alapok elsajátítása alsó tagozaton. In: Czékus Géza, Major Lenke (szerk.): 3rd International Methodological Conference. The Influence of Teaching Methodology on the Quality of Teacher and Pre-School Teacher Training. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia. 38-43.

Burai Lászlóné (2013): Hogyan neveljünk erkölcsre? In: Tanítás-tanulás szakmódszertani folyóirat–tanítók számára, 10/6 10–11.

Bábosik István (2010): Erkölcsi nevelés. http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/E6.xml/erkolcsi_neveles.html [2010.10.22.]

Forray Katalin (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. Iskolakultúra, 6-7. 18-27. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_018-026.pdf [2015.12.04.]

Fisher Robert (2008): Tanítsuk gyerekeinket gondolkodni erkölcsről és erényekről. Műszaki Kiadó, Budapest.

K. Nagy Emese: Társadalmi együttélés – interkulturális nevelés. http://www.zemplenimuzsa.hu/04_2/kangy.htm [2015.12.12.]

Kulcsár Edit (2011): A kisiskolások erkölcsi fogalomismerete a rendszerváltás előtt és napjainkban. Kaposvári Egyetem, Szakdolgozat. Kaposvár.

Páll Viktória (2013): Az erkölcstan mint tantárgy. Neteducatio KF, Budapest.

Stöklin–Meier Susanne (2005): Ami az életben számít. Deák és Társa Kiadó, Pápa.

Hoopes D.S. (1981): Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experiences. In: M.D. Pusch. Multicultural Education: A crosscultural training approach. Intercultural Press, Chicago.

Erkölcstan kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára, 2014. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete. Módosítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 2. mellékletének megfelelően http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html [2016.03.12.]

Erkölcstan kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára 2014. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete. Módosítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 3. mellékletének megfelelően http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html [2016.03.18.]

ÖSSZEFOGLALÓ

A szövegértési képességet mérő kutatások nyomán általános tendenciák rajzolódnak ki, amelyek a pedagógiai gyakorlat számára irányadók lehetnek, így a jelen tanulmány célja, hogy az adott tudományterületen folytatott vizsgálatok keresztmetszetét nyújtsa. Rávilágít, hogyan változott az olvasás fogalma az idők során. A dolgozat szerzője a PIRLS- és a PISA-kutatás eredményei alapján arra következtet, hogy 10–15 éves kor között az anyaországi tanulók szövegértési képessége nem a nemzetközi átlagnak megfelelő mértékben fejlődik. A két szövegértés-vizsgálatot ismertetve és összevetve feltárja a különbségek lehetséges okait, illetve tisztázza a gyakori félreértéseket. Más kutatási eredmények alapján is az olvasási képesség fejlődése az alsóbb évfolyamokon nagyobb mértékű, míg a felsőbb évfolyamokon lelassul a fejlődés. Mindebből a vajdasági magyar oktatás részére az a tanulság szűrhető le, hogy a szövegértés-fejlesztés az általános iskola felső tagozatán, vagyis az 5–8. osztályig terjedő időszakban is a magyar anyanyelvi oktatás része kell, hogy legyen, mégpedig a szövegek sokszínűségének szemléltetése, a szövegstruktúrák megismertetése által. Ugyanakkor a komparatív elemzés során, az európai országok szövegértési teljesítményét összemérve lényeges következtetések vonhatók le. A dolgozat – a szerbiai, a romániai, a szlovákiai és a kárpátaljai tanulók szövegértési képességét vizsgáló kutatások eredményei nyomán – rámutat az egyes oktatási rendszerek előnyeire és árnyoldalára is.

Kulcsszavak: *szöveg, olvasás, szövegértés, PISA-kutatás, PIRLS-vizsgálat*

ABSTRACT

Studies on text comprehension skills lead to defining some general tendencies which could be applicable in pedagogical practice, thus the present paper aims to give a cross-sectional view of those studies. It sheds light on how the concept of reading has changed over time. Based on results of PIRLS- and PISA-studies, the author deduces that text comprehension skills of students aged between 10 and 15 in Hungary do not develop well enough to reach the international average level. She reviews and compares the two studies on text comprehension, offers possible explanations for the differences and clears some frequent misunderstandings. Other studies also prove that reading skills develop more in the lower grades than later in the higher grades. This suggests that teaching text comprehension skills through versatile text types and text structures should be an important part of teaching Hungarian in grades 5 to 8 in Vojvodina. A comparative analysis of text comprehension skills in various European countries provides valuable insights too. The paper discusses both the advantages and the disadvantages of educational systems – based on Serbian, Romanian, Slovakian and Subcarpathian test results.

Keywords: *text, reading, text comprehension, PISA-study, PIRLS-assessment*

SAŽETAK

Sledeći istraživanja merenja sposobnosti kompetencije razumevanja pročitanog teksta, pokazale su se neke opšte tendencije koje mogu biti smernice u pedagoškoj praksi. Cilj ovog rada jeste da pruži presek istraživanja u ovoj naučnoj oblasti. Prikazuje kako se vremenom menjao pojam čitanja. Autor rada, na osnovu rezultata PIRLS i PISA testova zaključuje, da učenici uzrasta između 10 i 15 godina u Mađarskoj nemaju odgovarajući stepen razumevanja pročitanog teksta u odnosu na međunarodni prosek. Objašnjavajući i upoređujući ova dva istraživanja, autor otkriva moguće razloge ove razlike i razjašnjava česte nesporazume. Na osnovu drugih istraživanja takođe se vidi, da je razvoj sposobnosti čitanja u nižim razredima na višem nivou, dok se u višim razredima razvoj usporava. Iz svega toga, pouka koja se može izvući, u nastavi mađarskog jezika za vojvođanske Mađare, jeste da razvoj sposobnosti razumevanja pročitanog, u višim razredima, dakle u periodu od 5. do 8. razreda treba da bude deo obrazovanja na maternjem, mađarskom jeziku, treba da budu prikazani raznovrsni tekstovi putem upoznavanja različitih struktura tekstova. Nadalje, prilikom komparativne analize, upoređujući sposobnosti razumevanja pročitanog u drugim evropskim zemljama, mogu se izvući značajni zaključci. Rad na osnovu rezultata merenja sposobnosti razumevanja pročitanog učenika iz Srbije, Rumunije, Slovačke i Ukrajine ukazuje na prednosti i mane pojedinih sistema obrazovanja.

Ključne reči: *tekst, čitanje, razumevanje pročitanog, PISA istraživanja, PIRLS merenja*

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 372.416.2(4-191)
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2016. október 1.
Az elfogadás időpontja: 2016. október 10.
Terjedelem: 82–91.

TÖRTELI TELEK Márta
osztálytanító tanár
Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola
Magyarkanizsa
ttmarta76@gmail.com

A SZÖVEGÉRTÉS TUDOMÁNYTERÜLETÉN FOLYTATOTT KUTATÁSOK

Studies in the field of text comprehension

Istraživanja u naučnoj oblasti razumevanja pročitanog teksta

A módszertan mint tudomány, valamint a pedagógiai gyakorlat számára tanulsággal szolgálhatnak azok a kutatások, melyek nagy mintákon végzett mérés alapján általánosítást (generalizációt) tesznek lehetővé. Így a szövegértés tudományterületén folytatott vizsgálódások is rávilágítanak az olvasás, szövegértés terén megnyilvánuló deficitekre, hiányosságokra, melynek alapján a módszertani kutatók innovatív módszereket, eljárásokat dolgozhatnak ki ezen képesség fejlesztésére.

Az elmúlt évtizedekben sokat gazdagodott és változott az olvasás fogalma az olvasás általánossá válása és a társadalmi igények alakulása következtében. A definíciókban kifejezésre jut a jelentésprodukció, a motivált, interaktív, személyes és társas kontaktusokba ágyazott, jelentésteremtő folyamat, valamint a kognitív és nyelvi képesség. Az utóbbi időben a hazai és nemzetközi rendszerszintű mérések egységesen a reading literacy, szövegértés fogalmát alkalmazzák: a különböző szituációkhoz kapcsolódó írott szövegek megértésének és feldolgozásának képességét vizsgálják, amelynek célja az egyéni boldogulás hatékonyabbá tétele: „A számos hazai és nemzetközi vizsgálat tartalmi, fogalmi és módszertani bázisának változása az utóbbi három évtizedben ezt a folyamatot képezte le. Egyre kifejezettebbé vált, hogy a mérések az olvasásra mint információfeldolgozó folyamatra irányulnak, nem pedig szövegek adott körére irányuló tevékenységre. Egyre finomabbá vált az olvasási célok, kontextusok és az olvasott műfajok rendszere" (D. Molnár és társai, 2012, 73).

A szövegértési képességet mérő kutatások nyomán általános tendenciák rajzolódnak ki, amelyek a pedagógiai gyakorlat számára irányadók lehetnek. A PISA (Programme for International Student Assessment – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program) vizsgálatában 2012-ben 34 OECD-ország (pl. Ausztria, Ausztrália, Belgium, Chile, Csehország, Dánia, Finnország, Franciaország, Magyarország, Szerbia, Svédország stb.)

vett részt. Emellett a vizsgálathoz 31 partnerország csatlakozott, így összesen 65 oktatási rendszer eredményeiről kaphatunk képet a jelentésekből (Pavlović-Babić és Baucal, 2013).

A PISA-kutatás három fő területe a szövegértés, a matematika és a természettudomány. Közülük az egyik mindig hangsúlyosabban, több feladattal, részletesebb eredményekkel szerepel a mérésben. A kutatás 2003 óta háromévente ismétlődik, azaz 2006-ban, 2009-ben és utoljára 2012-ben zajlott le (Auxné Bánfi, 2004).

A PISA-kutatás alkalmazásképes tudást mér, azt vizsgálja, hogy a tizenöt éves tanulók milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben. A PISA 2012 mérési területeinek legfőbb jellemzői:

1. Írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre történő reflektálás, illetve a velük való foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, valamint hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben.

2. A folyamatos és nem folyamatos szövegek értő olvasásának mérése.

3. A vizsgált folyamatok a következők: a) információkhoz való hozzáférés és visszakeresés, b) értelmezés és integráció, c) reflexió és értékelés (Balázsi és társai, 2010).

Az elért eredményeket tekintve 2012-ben az 1–5. helyezési tartományban kizárólag egy európai ország, az egyébként gyengülő teljesítményt mutató Finnország található, az élmezőnyt a finneken kívül Sanghaj és Hongkong, valamint Szingapúr, Japán és Korea alkotja. Szűkült az átlagos teljesítményt – 496 pontot – elérő oktatási rendszerek köre 2009 és 2012 között: jelenleg kizárólag az Egyesült Királyság, az Egyesült Államok, Dánia és Csehország eredménye nem különbözik az OECD-átlagtól; a 2009-ben átlagos Írország, Tajvan, Liechtenstein, Németország és Franciaország javított teljesítményén, míg Portugália és Svédország eredménye gyengült (OECD, 2013).

A szerbiai tanulók 2003-ban átlagosan 412 pontot valósítottak meg a tesztelés során, a következő ciklusban (2006-ban) a teljesítményük 11 ponttal visszaesett, 401 pontra. 2009-ben a gyenge eredmény 41 ponttal növekedett, 442 pontra, amit 2012-ben újra 4 ponttal tudtak növelni, 446 pontra. Az utóbbi növekedés természetesen statisztikailag nem szignifikáns (Pavlović-Babić és Baucal, 2013).

A szerbiai tizenöt éves tanulók 2012-ben elért átlagos pontszáma 446, melyet az OECD országainak 496-os átlagpontszámához kell viszonyítanunk. Az olvasás és szövegértés kompetencia terén a szerbiai tanulók szintje az Egyesült Arab Emírségek, Chile, Thaiföld, Costa Rica, Románia és Bulgária teljesítményéhez áll legközelebb, ahhoz hasonlítható. Más európai országokhoz viszonyítva, pl. Crna Gora és Albánia tanulóinál a szerbiai tanulók átlagos képességszintje lényegesen magasabb (uo.).

Ha a Szerbiában élő magyar tanulók teljesítményét vesszük szemügyre, akik anyanyelvükön folytatják általános iskolai tanulmányaikat, a vajdasági anyanyelvi oktatás sikerét figyelhetjük meg. A magyar nyelvű képzésben részt vevők jobban teljesítenek, mint többségi (szerb anyanyelvű) társaik (Papp Z., 2012). Ez a folyamat területünkön az innovatív oktatási módszereknek, a taneszközök megfelelő alkalmazásának, a pedagógusok továbbképzésének köszönhető. (A nyelvek ismeretében, azaz a többnyelvűségnek köszönhetően sokféle képzés és szakirodalom válik elérhetővé a vajdasági pedagógusok

számára. Az anyaországi magyar nyelvű képzések, az anyanyelvi szakirodalom mellett elég, ha csak a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége által szervezett Nyári Egyetemre vagy a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége által rendszeresen megszervezett szemináriumokra gondolunk, de ide sorolhatjuk a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola továbbképzéseit is. Azaz a magyar nyelv ismeretének köszönhetően a vajdasági magyar pedagógus több régió oktatásába tekinthet bele. Természetesen a legtömegesebben a magyar nyelven megrendezett vajdasági továbbképzéseken vesznek részt pedagógusaink, mint például a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületének, az Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesületének, az újvidéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéknek, a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karnak, a magyarkanizsai Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központnak stb. köszönhetően. Emellett azonban a nem anyanyelven megrendezett hazai (szerbiai) képzések, a szerb nyelven folytatott szemináriumok, de a horvát nyelven megjelenő folyóiratokban fellelhető tanulmányok, az eszéki egyetem konferenciakötetei, sőt az ottani továbbképzések szintén a vajdasági pedagógus épülését, módszertani kultúrájának gazdagodását teszik lehetővé – a környezetnyelv ismerete által.)

A 446 pontot megvalósító átlagos szerbiai tanulót a 2. képességszinten megfogalmazott műveletek alapján a következő tudás jellemzi: egy vagy több olyan információ visszakeresése (akár több feltétel alapján is), amelyek közül némelyeket ki kell következtetni. A szöveg fő gondolatának felismerése, kapcsolatok megértése, egy szövegrészlet jelentésének megalkotása úgy, hogy a szükséges információ nem feltűnő, és az olvasónak alacsonyabb szintű következtetéseket kell végrehajtania. A szöveg egyes vonásainak összevetése. A szöveg jelentéselemeinek és a külvilág közötti kapcsolatoknak személyes tapasztalaton vagy ismereteken alapuló felismerése (Pavlović-Babić és Baucal, 2013).

A 488 pontot megvalósító átlagos magyarországi tanulóra a 3. képességszinten megfogalmazott műveletek alapján a következő tudás jellemző: több, egyenként is több feltételnek megfelelő információ megkeresése; szövegen belüli információk összekapcsolása; releváns és annak látszó információk megkülönböztetése. A szöveg különböző részein elhelyezkedő információk integrálásával a fő téma azonosítása, viszonyok megértése, egy szó vagy kifejezés jelentésének kikövetkeztetése; kategóriák megalkotása hasonlóságok, különbségek és akár több feltétel tekintetbevételével (Balázsi és társai, 2013).

Az országonkénti átlagos pontszám mellett a képességszintek elérése alapján is következtetéseket vonhatunk le. Ugyanis a PISA felmérés keretein belül hat képességszintet különböztetnek meg. Azok a tanulók, akik a 2. képességszint alatt teljesítettek, sajnálatos módon a funkcionális analfabéta kategóriájába tartoznak.

A PISA kiemelt hangsúlyt fektet az alulteljesítő tanulókra. Míg Sanghajban csupán a tanulók 3%-a nem éri el a 2. képességszintet, és az európai országok esetében ez az arány 10 és 20% között mozog, addig Szerbiában a tanulók 33,1%-a nem éri el ezt a képességszintet, tudásküszöböt (pl. Bulgáriához és Romániához hasonlóan). Ez azt jelenti, hogy ezek a tanulók csak olyan egyszerű szövegek megértésére képesek, amelyekben a releváns információk explicit módon vannak jelen; azaz minden 3. szerbiai tanuló nem érti

meg az összetettebb, bonyolultabb szövegeket. Ez pedig további tanulmányaik során akadályozhatja őket a tankönyvi szövegek megértésében (Pavlović-Babić és Baucal, 2013).

Ahogy már említettem, míg 2012-ben az OECD országok átlaga szövegértésből 496 pont volt, a magyarországi tanulók átlageredménye szövegértésből a 488 pontot érte el. Ezzel Magyarország helyezési tartománya kedvezőtlenül változott, a 2009-es 13–22. helyhez viszonyítva, most a 18–27. helyek valamelyikére sorolható az OECD országok között. Magyarországon a tanulók 19,7%-a nem éri el a 2. szintet: 2009-hez viszonyítva gyengülést jelent, akkor ez az érték 17,6% volt. Ugyanakkor az OECD-ben a kiválóan teljesítő tanulók aránya átlagosan 8,4%, ami szembeállítva a minimum alattiak 18%-os arányával önmagában nem szívderítő adat. Magyarország eredménye 5,6% (Balázsi és társai, 2013).

Ahhoz, hogy az egyes országok kompetens módon hozzanak döntéseket az olvasástanítással kapcsolatban, az IEA PIRLS- és a TIMSS-vizsgálat nemzetközi szinten összehasonlító adatokat szolgáltat az általános iskola 4. osztályos tanulóinak szövegértési, matematikai, valamint természettudományi képességeiről. Ez az évfolyam lényeges pont az olvasó gyerekek fejlődésében, mivel többségük már tud olvasni, és nem csupán az olvasás gyakorlásának céljából olvas, hanem saját örömére, vagy hogy újabb ismereteket szerezzen. A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) és a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ötévente méri a tanulók szövegértési, matematikai, valamint természettudományi képességét és az azzal összefüggő háttértényezőket. Az első adatfelvételre 2001-ben került sor. A PIRLS-méréssorozat már a harmadik ciklusán van túl (2001, 2006, 2011) (Balázsi és társai, 2012a).

A PIRLS-mérés harmadik ciklusában (2011-ben) összesen 49 ország (pl. Ausztria, Ausztrália, az Egyesült Államok, Finnország, Franciaország, Magyarország, Románia, Spanyolország stb.) tanulói vettek részt, közöttük néhány elkülönült oktatási rendszer, amelyek nem egy egész országot képviselnek (mint pl. Belgium franciául beszélő része, valamint Hongkong). Nemzetközi viszonylatban, 2011-ben a 4. évfolyamon a felmérésben részt vevők közül 32 ország tanulóinak átlageredménye haladta meg szignifikánsan a PIRLS 500 pontos átlagát, míg Románia eredménye átlagos. A legjobbak között hagyományosan Hongkong, Oroszország, Finnország és Szingapúr található, az ő eredményük egymástól nem, míg a többiekétől szignifikánsan különbözik. A magas képességszint feletti pontszámot elérők között (550 pont) 11 ország és két oktatási rendszer található (Mullis és társai, 2012).

Mivel Szerbia nem vett részt a felmérésben, és a magyarországi áll legközelebb a mi oktatási rendszerünkhöz, ezért csak az ottani eredményeket közlöm (vehetem figyelembe). Így a kutatás számunkra is hasznos adatokkal, információkkal szolgálhat a vizsgált korosztály szempontjából.

A 4. évfolyamos magyar tanulók PIRLS-vizsgálatban elért eredményei összességében jónak minősíthetők, annak ellenére, hogy a szövegértés-mérésben 12 ponttal gyengébben szerepeltek, mint 2006-ban, hiszen az 539 pontos eredménynél jobbat csak tizenkét ország – Hongkong, Oroszország, Finnország, Szingapúr, Észak-Írország, az Egyesült Államok, Dánia, Horvátország, Tajvan, Írország, Anglia és Kanada – tanulói értek

el. Képességeik olyan országok tanulóival egyenértékűek, mint Hollandia, Csehország, Svédország, Olaszország, Németország, Izrael, Portugália, Szlovákia és Bulgária, és szignifikánsan jobbak, mint például a környező országok közül Ausztria, Lengyelország és Románia, vagy egy kicsit tágabban nézve Franciaország, Norvégia vagy Spanyolország tanulói (Balázsi és társai, 2012b).

A Magyarországra jellemző 539 pontot megvalósító, azaz a képességszintek közül az átlagos szintet elérő magyar tanuló jellemzői a következők:

1. Élményszerző szövegekben a tanulók visszakeresik és visszaidézik az explicit módon megjelenő cselekedeteket, eseményeket és érzelmeket. Képesek egyenes következtetéseket levonni a főszereplő tulajdonságaival, érzelmeivel és motivációjával kapcsolatban. Egyszerű magyarázatokat adnak egyértelmű ok-okozati viszony esetében, és kezdik felismerni a nyelvi elemeket és stílust.

2. Az információszerző szövegek esetében a tanulók felismerik és kimásolják a szöveg két különböző pontján található információt, illetve használják az alcímeket, szövegdobozokat és illusztrációkat a szövegben való tájékozódáshoz.

A képességszintek tekintetében a magyar tanulók eredménye széles skálán mozog, hiszen amíg a kiváló képességszinten jóval a nemzetközi medián feletti százalékban találhatók az anyaország tanulói, addig az átlagos és az alacsony képességszinteken a nemzetközi mediánt érik el. Emellett a felmérésben részt vevő magyar tanulók 5%-a még az alacsony képességszintet sem érte el, azaz a minimálisan szükséges szövegértési képességekkel sem rendelkezik az első négy évfolyam befejezése után, s így tulajdonképpen a további tanulás hatalmas nehézségeket fog okozni nekik (Balázsi és társai, 2012a).

Magyarországon a tanulók élményszerző szövegeken elért pontszáma magasabb, mint az átlagpontszám (3 ponttal, 542 pont), addig az információszövegek esetében alacsonyabb (3 ponttal, 536 pont), ugyanakkor ezek a különbségek nem tekinthetők jelentősnek.

Magyarország esetében a kétféle (vizsgált) gondolkodási műveletcsoport között hasonló mértékű az eltérés, mint a szövegtípusok esetében. Míg az információk visszakeresése és az egyenes következtetések levonása gondolkodási műveletekben az átlageredménynél két ponttal rosszabb az eredmény (537 pont), addig a gondolatok értelmezése és a szöveg nyelvi, tartalmi elemeinek értékelése gondolkodási műveletekben elért pontszám három ponttal jobb (542 pont). Habár a kétféle gondolkodási műveletcsoport között kicsi az eltérés, ez nem sok okot ad az örömre, ugyanis mindkettő egyformán romlott az előző időszakhoz viszonyítva (Balázsi és társai, 2012b).

A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményei alapján arra következtethetünk, hogy 10–15 éves kor között a magyarországi tanulók szövegértési képessége nem a nemzetközi átlagnak megfelelő mértékben fejlődik, hanem míg a PIRLS-vizsgálatban az anyaország az élmezőnyben végzett, addig a PISA esetében az eredmény az OECD-országok átlaga alatt van. Joggal merül fel tehát a kérdés, mi az, ami jól működik az alsó évfolyamokon, és mit kellene fejleszteni a felsőbb évfolyamokon ahhoz, hogy a magyar tanulók átlagos szövegértési képessége legalább az OECD-országok átlagát elérje. A két szövegértés-vizs-

gálatot ismertetve és összevetve talán feltárhatjuk a különbségek lehetséges okait, illetve tisztázhatjuk a gyakori félreértéseket (Balázsi és Balkányi, 2008).

A hasonlóságok mellett, természetesen eltérések is vannak a PISA- és a PIRLS-felmérésben (vizsgálatban) az életkori sajátosságokon túl is. A PIRLS-vizsgálatban az élményszerző és az információszerző célú szövegek aránya egy tesztfüzeten belül 50-50%, és több az olvasmányosabb szöveg. A PISA-mérésben a szépirodalmi jellegű szövegek aránya az összes szövegen belül körülbelül egyharmadnyi. Ugyanakkor a tesztfüzetek felépítése is eltérő. Azaz a két felmérés esetében egy-egy blokk megegyezik a kérdések számában és a megoldásukra fordított időben, de különbözik a szövegek mennyiségében. A PISA-vizsgálatban a tanulónak több élethelyzetet, szituációt kell elképzelnie, több szöveghez kell alkalmazkodnia. A PIRLS-felmérésben szereplő szövegek az életkori sajátosságoknak megfelelően olvasmányosabbak, ez a tudományos-ismeretterjesztő (ismeretszerző, ismerettartalmú) szövegekre is vonatkozik. A PISA-felmérés szövegei az idősebb korosztálynak szólnak, így nyelvezetük, felépítésük, szerkezetük is bonyolultabb (uo.).

Ugyanakkor a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eltérő eredményeinek interpretálásakor kiemelten jelenik meg az egyik legfontosabb tényező, az olvasás célzott tanításának megléte, ill. hiánya a különböző korosztályok esetében. Míg a PIRLS-felmérés a tíz évesekre fókuszál, amikor még a szövegértés fejlesztése Magyarországon az általános iskola kiemelt feladata, a tizenöt évesekre irányuló PISA-felmérés esetében az anyaországban már nincs célzott olvasásfejlesztés, ennél a korosztálynál a szövegértésnek már eszközként kellene funkcionálnia a különböző tantárgyak szövegeinek értelmezése során. Az információszerző szövegek megértéséhez nélkülözhetetlen kompetenciákat a különböző tudományos tantárgyak keretében nem kérik számon, az irodalomtanítás pedig alapvetően az élményszerű szövegek megértését támogatja (uo.). Vélhetően ez az utóbbi érvelés igencsak helytálló, és a két kutatás eredményeinek különbségeit megvilágító, a háttértényezőket leleplező állításokon alapul.

Mindebből a vajdasági magyar oktatás részére az a tanulság szűrhető le, hogy az általános iskola felső tagozatán, vagyis az 5–8. osztályig terjedő időszakban a szövegértés-fejlesztés a magyar anyanyelvi oktatás része kell, hogy legyen, mégpedig a különböző szövegtípusokra kiterjedő olvasási stratégiák elsajátítása alapvetően szükséges. Ezáltal értő olvasókat nevelhetünk, akik képessé válnak az élethosszig tartó tanulásra. Ugyanakkor a fejlesztés össztantárgyi feladattá kell, hogy váljon, vagyis az egyes tantárgyak keretein belül a szaktanárok a tanterv bizonyos részében/hányadában a szövegértési képességet kell, hogy fejlesszék, különös tekintettel az adott tárgy szakszókincsére, grafikai jelkészletére (ábraanyagára) stb.

A magyarországi kutatási eredmények alapján az olvasási képesség iskoláskorban az egyes évfolyamok előrehaladtával folyamatosan javul, az alsóbb évfolyamokon a javulás nagyobb mértékű, míg a felsőbb évfolyamokon lelassul a fejlődés. Vidákovich és Cs. Czachesz (1999) 1988-ban 4., 6. és 8. évfolyamos, 1997-ben 2., 4., 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértését vizsgálta országos reprezentatív mintán. A teszt négyfajta szöveget (összefüggő meserészlet, újságszöveg, földrajzi ismeretterjesztő, történelmi jellegű

szövegrészlet) tartalmazott. Eredményeik alapján a tanulók szövegértése nagyobb mértékben javul az iskola első 4-6. évében, ezt követően lassúbb a fejlődés (Vidákovich és CS. Czachesz, 1999).

Ugyanakkor egy másik kutatás megdöbbentő adatai is tudnunk kell. A szóolvasó készség átlagos fejlettsége 2. osztály elején 48%p, ami 10. osztályra 68%p-ra emelkedik. A fejlődés intenzív szakasza az első három iskolaévre esik, 4. osztály elejére az átlagos fejlettség 60%p, ami ezt követően évente csupán pár százalékponttal emelkedik. Az optimális fejlettségi szintet 8. osztályra a tanulók negyede, tizedikre harmada éri el. Nyolcadik osztályban a tanulók 21%-ának, tizedikben 16%-ának olyan fejletlen a szóolvasó készsége, hogy az lehetetlenné teszi a hatékony olvasást, s ezáltal a hatékony tanulást. A kutatás eredményei egyértelművé teszik, hogy a szóolvasó készség fejlesztésével felső tagozatban is szükséges foglalkozni, ami a mai iskolai gyakorlatban sajnos kevés figyelmet kap (D. Molnár és társai, 2012).

A komparatív elemzés során, az európai országok szövegértési teljesítményét összemérve alapvető tendenciák rajzolódnak ki. Rávilágíthatunk az egyes oktatási rendszerek előnyeire és árnyoldalára is.

Papp Z. Attila munkatársaival a PISA-felmérés adatai alapján konkludálja, hogy a kisebbségi magyarok az európai szinten közepesnek tartott szlovák rendszerben jobbára átlag alatt teljesítenek, míg a gyengébb teljesítménnyel rendelkező román és szerb oktatási rendszerben átlag fölötti kompetenciákkal rendelkeznek. Etnopolitikai értelmezésben a vajdasági és erdélyi magyarok anyanyelvi oktatásának sikere figyelhető meg (a magyar nyelvű képzésben részt vevők jobban teljesítenek, mint többségi társaik), míg a szlovákiai magyarok körében az anyanyelvi oktatás idősoros csökkenése mellett tetten érhető a többségi nyelvű képzésben való részvétel egyre nagyobb sikere.

A teljesítmények etnikai szempontból leghomogénebb képet Szerbia esetében mutatnak, míg a másik két meglehetősen tagolt rendszerben fordított jellegű folyamatok zajlanak: Szlovákiában a többség áll „győzelemre", ugyanis a szlovák nyelvű képzésben a magyar anyanyelvűek az „átlag" magyarhoz képest is jobban teljesítenek (Papp Z., 2012).

Amennyiben idősorosan szemléljük a két nemzetközi felmérés eredményeit, kijelenthetjük, hogy mindkét felmérés első alkalmával (PIRLS 2011, TIMSS 2007) a szlovákiai magyar tanulók a szlovák tanulókéhoz hasonló eredményeket értek el. Az ezeket követő kompetenciaméréseken azonban a szlovák tanulók egyre inkább felzárkóztak az OECD átlagához, ezt a lépést azonban a magyar iskolák már nem követték, sőt a pontszámokat tekintve gyengébben teljesítettek, az első felméréseken teljesített eredményeket sem tudták megtartani. A magyar tanulók lemaradásának okait kutatva látható a leszakadó, az alacsony képességszintet el nem érő tanulók erőteljesebb megjelenése a mintában. Ez a tény arra enged következtetni, hogy Szlovákiában a magyar oktatási alrendszernek a leszakadó réteg felzárkóztatására kell fókuszálnia (Morvai, 2014).

Romániában azonban mindez éppen ellenkezőleg történik: a magyarok teljesítménye ugyan jobb, mint a románoké, ám a többségi nyelven tanuló kisebbségi magyarok igazi

veszteseknek tekinthetők, a három ország vizsgált rétegei közül a leggyengébb eredményeket mutatják (Papp Z., 2012).

Ha például Ukrajnában az otthon beszélt nyelvet összevetjük a tannyelvvel, akkor azt látjuk, hogy szövegértésből (és matematikából is) az anyanyelvükön tanuló ukránok teljesítenek a legjobban, és ez a különbség szignifikáns. Az anyanyelvükön és a többségi nyelven tanuló magyar gyerekek eredményét szemlélve láthatjuk, hogy az értő olvasás során szinte hajszálpontosan ugyanolyan alacsony szinten teljesítettek mindkét csoport tagjai (Ferenc, 2014).

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban még mindig az elbeszélő jellegű (folyamatos) szövegek vannak előtérben, a dokumentum típusú (nem folyamatos) szövegek ellenében. Az anyanyelvi nevelés folyamatában mindegyik fajta (az extenzív, az intenzív, az információkereső és a globális) olvasás fejlesztése szükséges. Ehhez megfelelő szövegeket kell választani, vagyis a szövegek sokszínűségének szemléltetése, a szövegstruktúrák megismertetése alapvető módszertani feladat. A megértés folyamatához szükséges készség, hogy azonosítani tudjuk a szöveg típusát, ez is segít a szöveg jelentésének megértésében. A szövegtípus mintája, sajátos szerkezete, nyelvezete és stílusa az olvasónak jelentést sugall. Ezért az anyanyelvi nevelés fejlesztésének stratégiai feladatai közé tartozik az olvasókönyvek és a magyar nyelvi tankönyvek szövegtípus-választékának bővítése (Törteli Telek, 2011).

A MONITOR-vizsgálatok a magyar közoktatás hatékonyságának megállapítására, trendek kirajzolására jöttek létre az Országos Pedagógiai Intézet Értékelési Központja munkájaként. A MONITOR-vizsgálatok alapvető jellemzői közül az alábbiakat érdemes kiemelni: 1. a rendszeresség; 2. több évfolyamra terjednek ki, valamint 3. a kulturális eszköztudás mérésére törekednek. Először 1986-ban került sor ilyen felmérésre, azt követően 1991-ben, 1993-ban, majd 1995-ben, 1997-ben és legutóbb 1999-ben. (Az ezredforduló után ezt a funkciót átvették a PISA-mérések, ill. a kiépülő, teljes populációt vizsgáló Országos kompetenciamérés.) (Csapó, 2004).

A MONITOR-vizsgálatok hagyományosan három szövegfajtával kapcsolatban elemzik a szövegértés képességét: 1. az elbeszélő szövegek szépirodalmi jellegűek vagy ahhoz közelállók (elbeszélések, esszék, mesék, útleírások stb.); 2. a magyarázó szövegek körébe a tudományos, ill. ismeretterjesztő típusú szövegek tartoznak (a tankönyveink nagyrészt ilyen szövegekből állnak); 3. a dokumentumszövegek közé a különböző előírások, szabályegyüttesek tartoznak (ezek pl. használati utasítások, menetrendek stb. – az oktatás folyamatában ritkán jelennek meg, ugyanakkor a mindennapi életben egyre nagyobb a jelentőségük). Az 1999-es felmérés adatai alapján az iskolai oktatásban fontos szerepet játszó elbeszélő és magyarázó típusú szövegeket közel azonos s az átlagos olvasási teljesítményt kb. 5%-kal meghaladó mértékben képesek megérteni a 8. osztályos tanulók, ugyanakkor a közoktatásban elhanyagolt dokumentum típusú szövegek esetében ugyanilyen arányú lemaradás tapasztalható (D. Molnár és társai, 2012).

Az eredmények annak a hatását tükrözik, hogy a dokumentum típusú szövegek, amelyeknek társadalmi jelentőségük egyre nagyobb, szinte teljes egészében kiszorultak a köz-

oktatásból. Ez azért nyomasztó, mert azok a tanulók, akiknek az egyszerűbb dokumentum típusú szövegek is nehézségeket okoznak, a későbbiekben kevésbé lesznek képesek olyan gyakorlati feladatok megoldására, mint pl. a menetrendben való eligazodás, egy háztartási készüléknek a leírás alapján történő működtetése stb. A mai társadalomban egyre inkább hátrányos helyzetbe kerülnek azok, akik az ilyen típusú szövegek értelmezésére képtelenek, ha pl. az internet használatáról van szó.

Az 1999-es MONITOR-felmérés legfontosabb megállapítása azonban az, hogy – amire már az 1997-es adatok is utaltak – a szövegértés eredményeknek az 1986-os első felmérés óta megfigyelhető folyamatos csökkenése megállt (Csapó, 2004).

Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006) a 3–11. évfolyamos tanulók olvasási képességét felmérő teszt eredményeit elemezve konstatálta, hogy a vizsgálatba bevont 5. évfolyamosok 82%-a, a 7. évfolyamosok 56%-a, a 9. évfolyamosok 38%-a és a 11. évfolyamosok 19%-a nem éri el a 80%p-os teljesítményt, ami akár az iskolai tanulásban is akadályozhatja őket (A táblázatolvasás fejlődése a 6. évfolyamot követően kezdődik el, a szerzők szerint a tanulók egy részében feltehetően spontán módon, részben a tankönyvek hatására alakul ki a táblázatok értelmezése.) (Molnár és Józsa, 2006).

Molnár Éva és B. Németh Mária (2006) nagymintás mérése 2. osztályos tanulók szövegértését vizsgálta. A felmérésben 499 tanuló vett részt. A minta a szülők iskolai végzettsége, valamint területi lefedettség szerint reprezentatív volt. A tesztben két szövegtípus szerepelt, egy folyamatos (mese, 36 item) és egy nem folyamatos (plakát, 23 item) szöveg. Az eredmények szerint a mese átlaga 83%p (szórás 18%p), a tanulók 48%-a teljesített 90 és 100%p között. A plakát információinak visszakeresése és megértése már nehezebbnek bizonyult; a minta átlaga 59%p (szórás 19%p), és csupán 12%-uk teljesítménye esik a 90–100%p tartományba. A szerzők külön elemezték a szövegértés két megcélzott szintjét, az információ-visszakeresést és a szövegértelmezést. Mindkét szöveg esetében az információ-visszakeresésben nyújtottak a tanulók szignifikánsan jobb teljesítményt, a különbség azonban pedagógiai szempontból nem számottevő. A mese esetében mindössze 1, a plakátnál pedig 5%p-tal haladja meg az információ-visszakeresés átlaga a szövegértelmezés átlagát (Molnár és B. Németh, 2006). Vagyis nem a feladattípus, hanem a szövegtípus a meghatározó az elért eredmények tekintetében, melyre a szerbiai Vajdaságban (Észak-Bánátban és Észak-Bácskában) folytatott kutatás is rámutatott (Törteli Telek, 2011).

Az ismertetett anyaországi és nemzetközi kutatások által felvázolt olvasási, szövegértési deficitek részletező, oknyomozó elemzése mindenképp szükséges ahhoz, hogy azt követően (az ez alapján történő következtetések által) az olvasási, szövegértési képességeket fejlesztő módszerek kísérleti és gyakorlati alkalmazására sor kerülhessen.

Irodalomjegyzék

Auxné Bánfi Ilona (2004): A PISA-vizsgálat eredményei. *Magiszter*, 2. 3-12.
http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2004/nyar/1.pdf (Megtekintés dátuma: 2014. 02. 24.)

Balázsi Ildikó–Balkányi Péter (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. Új Pedagógiai Szemle, 4.

http://www.ofi.hu/balazsi-ildiko-balkanyi-peter-pirls-es-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlitasa (Megtekintés dátuma: 2014. 12. 10.)

Balázsi Ildikó–Balkányi Péter–Bánfi Ilona–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó (2012a): PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Budapest: Oktatási Hivatal

Balázsi Ildikó–Balkányi Péter–Bánfi Ilona–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó (2012b): A PIRLS és a TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői. Budapest: Oktatási Hivatal

Balázsi Ildikó–Ostorics László–Schumann Róbert–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó (2010): A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői. Budapest: Oktatási Hivatal

Balázsi Ildikó–Ostorics László–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó–Vadász Csaba (2013): PISA 2012. Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal

Csapó Benő (2004): Tudás és iskola. Budapest: Műszaki Kiadó

D. Molnár Éva–Molnár Edit Katalin–Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17-81.

Ferenc Viktória (2014): Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák. Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, 4., 221. 188-221.

Molnár Éva–B. Németh Mária (2006): Az olvasásképesség fejlettsége az iskoláskor elején. Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 107-131.

Molnár Gyöngyvér–Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 155-174.

Morvai Tünde (2014): A TIMSS- és a PIRLS-vizsgálatok eredményei szlovákiai magyar viszonylatban. *Kisebbségkutatás*, 4., 221. 158-173.

Mullis, Ina V. S.–Martin, Michael O.–Foy, Pierre–Drucker, Kathleen T. (2012): PIRLS 2011 international results in reading, Boston

OECD (2013): PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Volume I. Paris

Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 1., 178. 3-23.

Pavlović-Babić, Dragica–Baucal, Aleksandar (2013): Podrži me, inspiriši me. PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju, PISA Srbija

Törteli Telek Márta (2011): Szövegértés-fejlesztés az általános iskola alsó osztályaiban. Újvidék: Forum Könyvkiadó–Vajdasági Pedagógiai Intézet

Vidákovich Tibor–CS. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, 6-7., 209. 60-69.

ÖSSZEFOGLALÓ

A kortárs bioetika a különböző orvosi kérdéseket alapvetően a modern individuális nézőpontból értelmezi. Potter és Jonas munkássága azonban azt mutatja, hogy a bioetikának létezik egy olyan megközelítése, a globális bioetika, amely az ember fennmaradását állítja a középpontba. Tanulmányomban részletesen elemzem e szerzőket, s így a bioetika fenntarthatósági vonatkozásait. Véleményem szerint a bioetikának vissza kell térni Potter és Jonas eredeti gondolataihoz és újra meg kell próbálnia a bioetika és a fenntarthatóság eszméjét összekapcsolni. A tanulmányom a reprodukció esetében specifikusan is vizsgálja a fenntarthatóság és a bioetika kapcsolatát. Az ún. teljes termékenységi arányszámot elemezve rámutatok arra, hogy egy közösség fennmaradása szempontjából a túlságosan magas és a túlságosan alacsony érték is kockázatos. A fenntarthatósággal statisztikai átlagban a hozzávetőleg 2,1 gyerek/nő termékenységi arányszám áll összhangban. Ezért a népességrobbanással küzdő afrikai közösségek magas termékenységi arányszáma ugyanúgy fenntarthatatlan, helytelen és rossz, mint az európai közösségek alacsony termékenységi arányszáma, amelyek a „demográfiai téllel" küzdenek. A fenntarthatósági etika szempontjából az lenne a helyes, ha az afrikai országokban csökkenne, míg az európai országokban nőne az emberek termékenységi arányszáma.

Kulcsszavak: *V. R. Potter, Hans Jonas, fenntarthatóság, etika, termékenységi arányszám*

ABSTRACT

Basically, contemporary bioethics studies the various medical bioethics issues from the modern individual's point of view. Potter and Jonas's work, however, shows that there is an approach of bioethics, i.e. global bioethics, which sets the human survival at the centre. This study analyses these authors in details, and so the bioethical aspects of sustainability. In my opinion, bioethics must return to the original idea of Potter and Jonas and it has to try again to connect bioethics to the concept of sustainability.

My study investigates the relationship between bioethics and sustainability in the case of reproduction. Analyzing the so-called total fertility rate, I point out that the too high and too low rate are at risk considering the sustainable survival of community. Approximately 2.1 children/woman fertility rate is in line with sustainability in statistical average. Therefore, the high fertility rate in African communities struggling with the "population bomb" are equally unsustainable, inappropriate and morally wrong, like the low fertility rate in the European countries struggling with the "demographic winter". It would be correct from the point of view of sustainability, if African countries reduced, while the European countries increased fertility rate.

Key words: *V. R. Potter, Hans Jonas, sustainability and ethics, total fertility rate*

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 614.253:504.75:504.06:502.131.1
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2016. szeptember 27.
Az elfogadás időpontja: 2016. október 13.
Terjedelem: 93–102.

TÓTH I. János
habilitált egyetemi docens
Filozófiai tudományok kandidátusa
SZTE, BTK, Filozófia Tanszék
jtoth@philo.u-szeged.hu

BIOETIKA, FENNTARTHATÓSÁG, REPRODUKCIÓ

Bioethics, sustainability and reproduction

Bioetika, održivost i reprodukcija

1. Bioetika kialakulása

A bioetika fogalma szó szerint egy olyan irányzatra utal, amely az élettel kapcsolatos etikai kérdésekre keresi a válaszokat. A terminus tényleges tartalmát azonban sokféleképp lehet értelmezni. Ha áttekintjük a bioetika klasszikusainak gondolatait, akkor azonnal megértjük, hogy nincs egyetértés a bioetika tárgyának meghatározásában (Cascais, 1999, 47).

A bioetika szó atyja Van Rensselaer Potter (1911–2001) amerikai onkológus. Híres könyvében Potter (1971) úgy fogta fel a bioetikát, mint egy hidat a jelen és a jövő, a természet és a kultúra, a tudomány és az értékek, s végül az emberiség és a természet között. Szerinte a modern emberiség legfontosabb problémája a fennmaradás, és a bioetika lenne az az új diszciplína, amely ezt elősegítené. Ezért is nevezi a bioetikát a *túlélés tudományának* (Science of Survival), amely azonban több mint tudomány, mivel egyesíti a biológiai tényeket az erkölcsi értékekkel (Potter, 1970). Potter meghatározása alapján minden olyan probléma, amely veszélyezteti az emberi faj fennmaradását, az a globális bioetika tárgyához tartozik. Ugyanakkor formális értelemben nem minden fenntarthatósági probléma tekinthető bioetikai jellegű témának. Például az atomháború egy fenntarthatósági kockázatot jelent, hiszen nyilvánvalóan veszélyezteti az emberiség fennmaradását. Másrészről nyilvánvalóan problematikus az atomháborút bioetikai jellegű kockázatnak tekinteni. Azaz a fenntarthatóság egy szélesebb terjedelmű fogalom, mint a globális bioetika, amely az emberiség fennmaradásának „csak" a biológiai jellegű kockázatait vizsgálja. Későbbi publikációiban Potter a csalódottságát fejezte ki, hogy a bioetikai érdeklődés fókusza az individuumra és az orvosi kérdésekre került. A szélesebb perspektíva hangsúlyozása érdekében a környezetetika klasszikusaira hivatkozva (Leo-

pold, Carson, Naess) bevezette a *globális bioetika* (Potter, 1990; ten Have, 2012), illetve a *mély bioetika* fogalmát is (Potter & Whitehous, 1998).

Nem sokkal azután, hogy Potter kitalálta a bioetika fogalmát, André Hellegers hatására a terminus megjelent a Kennedyek által alapított intézett nevében: A Joseph és Rose Kennedy Intézet az Emberi Szaporodás és Bioetika Tanulmányozására, ahonnan aztán bekerült a médiába, a tudományos életbe, az orvosbiológiai tudományokba és közigazgatásba (Cascais, 1999, 46). Mindezek alapján Reich (1994) joggal beszél a bioetika kifejezés kettős – Potter és Hellegers nevéhez köthető – születéséről.

Ezután a bioetikai kutatások fő áramlatát Hellegerstől és Georgetown Egyetem Kennedy Etikai Intézetéből elinduló irányvonal határozta meg, ami elhomályosította a potteri koncepciót. A bioetika ún. georgetowni irányzata számára a bioetika az orvosi és etikai szakértelem szakmai kombinációját jelentené, de túlnyomóan az orvosi specializáció tárgykörében, vagyis az orvosi etika egy újjáélesztett változatát jelentette (Cascais, 1999). Az így értelmezett bioetika a gyógyítás klasszikus kérdései mellett klónozás, abortusz, eutanázia, eugenetika, géntechnológia, agykutatás stb. témákat is vizsgálta. A medikális vagy georgetowni bioetika tehát nemcsak a potteri bioetikától, hanem a klasszikus orvosi etikától is különbözött. Egyrészt a medikális bioetika témaköre sokkal szélesebb volt, mint az orvosi etika, amely elsődlegesen a gyógyítás etikai kérdéseivel foglalkozott, másrészt a szemléletük is különbözött.

A klasszikus orvosi etikát alapvetően patriarchális szemlélet jellemezte, ahol a szakmai ismeretekkel rendelkező és jó szándékú orvos, akár a beteg akarata ellenére is jogosult volt végrehajtani az általa helyesnek gondolt gyógyítást. Ezzel szemben a bioetika a páciens–orvos viszonyt a megbízó–megbízott dimenziójában értelmezte, ahol a végső döntés meghozatalára a megbízó, vagyis a páciens jogosult. A páciens–orvos viszonynak ez az újszerű felfogása teljes mértékben összhangban van a modernitás individuális, liberális és demokratikus alapelveivel (Susanne & Szente, 1999, 11). A terminológiai zavart az is növeli, hogy ebben az értelmezésben is beszélnek globális bioetikáról, ami annak hangsúlyozását jelenti, hogy a bioetika a szokásos orvosetikai témákon túl mindenféle biotechnológiai témára is kiterjed. Tehát a következő etikai irányzatok között kell különbséget tenni: (i) a paternalista szemléletű *klasszikus orvosi etika*, (ii) a páciens központú *bioetika*, (iii) a szintén individualista jellegű *medikális értelemben vett globális bioetika*, és a (iv) közösség fennmaradását előtérbe állító *potteri értelemben vett globális bioetika*. A klasszikus orvosi etika egy tradicionális értékrendet képvisel. A bioetika és a medikális értelemben vett globális bioetika értékrendje egyformán a modernitás individuális értékrendjét tükrözi, csak az utóbbi terjedelme sokkal szélesebb. A potteri értelemben vett globális bioetika értékrendje ezektől teljesen különbözik, amit röviden a következő fogalmakkal jellemezhetünk: emberiség (mint globális közösség), fennmaradás és racionalizmus.

2. Jonas bioetikája

A német származású Hans Jonas (1903–1993) gondolkodásában szintén fontos szerepet kap az emberiség fennmaradása mint végső erkölcsi elv. Ezt a gondolatát elsősor-

ban *A felelősség elve* című munkájában fejti ki, amelyet németül (1979) és angolul (1984) is elkészített. Ebben a művében elsősorban az emberiség fennmaradását veszélyeztető technikai és környezeti kockázatokkal foglalkozik. A *Technik, Medizin und Ethik* (1985) című művében főleg azt hangsúlyozza, hogy a modern biotechnika az embert tette tárgyává, s kritikusan írt olyan kérdésekről, mint klónozás, reprodukciós technikák, viselkedésszabályozás stb. Úgy véli, hogy fennáll annak a veszélye, hogy a különböző biológiai-genetikai manipulációk következtében az ember lényege olyan mértékben átalakul, hogy többé már nem beszélhetünk emberről. Azaz Jonas úgy véli, hogy az ember fennmaradását nemcsak a környezet kizsákmányolása, hanem az emberi lényeg átalakítása is veszélyezteti. A szerző ide sorolja az élettartam végtelen meghosszabbítását is, amit akkor is el kell utasítani, ha technikailag lehetséges lenne (Jonas, 1984, 18–19). A következőkben Jonas bioetikai elméletét csak a fenntarthatóság nézőpontjából vizsgálom.

Az ógörögök számára a természet egy kimeríthetetlen bőségszaru, egy elpusztíthatatlan adottság, így fel sem merült bennük az a gondolat, hogy az embernek kötelezettsége, illetve felelőssége lenne a természettel szemben. Hasonlóképp az emberi közösségek sorsa is kívül esett az emberi cselekvés hatókörén. Tehát régen az etikának csak a közvetlen (itt és most jellegű) emberi kapcsolatokkal kellett foglalkozni, ahol a jó és a rossz kérdése közvetlenül belátható volt. A régi etika, Jonas ide sorolja a kanti etikát is, fontos sajátossága, hogy etikai szempontból irrelevánsnak tekinti az ember–természet relációt, illetve az emberi viselkedés hosszú távú hatásait (Jonas, 1984, 1–24).

Jonas alaptézise szerint a modernitással az emberi cselekvés jellege megváltozott. Korábban a tudomány és a technika kritikusai (Rousseau, Horkheimer, Heidegger stb.) elsősorban a technikának a kultúrára, illetve az ember érzelmeire és erkölcsiségére gyakorolt negatív hatását hangsúlyozzák. Hans Jonas technikakritikája viszont a technika állítólagos pozitív civilizációs hatását vonja kétségbe. „*De itt szembeötlik a modern technika kínzó dilemmája: »Ekevasai« hosszú távon ugyanolyan károsak lehetnek, mint »kardjai«!*" (Jonas, 1999, 72) Vagyis nemcsak a haditechnika (pl. atombomba) fenyegeti az ember fennmaradását, hanem a termelésre irányuló technika is. A modern technikával kapcsolatban a következő sajátosságokat emeli ki: *irreverzibilis* változásokat (pusztításokat) okoz*, kumulatív* karakterű, és *felszámolja a természetet* (Jonas, 2000, 151). Összességében a modern technika hatása túlnő a belátóképességünkön, s így nem tudjuk, hogy egy új eszköz előállítása és használata milyen kockázatokat hordoz. Így kialakult egy válságos helyzet, amit Jonas (1984, 32) *erkölcsi vákuumnak* nevezett. Ennek lényege, hogy a technika gyors fejlődését nem követi az erkölcs fejlődése, amely még mindig az évezredekkel ezelőtt kialakult régi elveken nyugszik. Ezért hangsúlyozza Jonas, hogy a technika területén bekövetkező változásokat az etika területén is változásoknak kell követni.

Jonas az emberiség kipusztulásának a lehetőségét tekinti a *legfőbb rossznak* (summum malum). S egy olyan új (fenntarthatósági) etikát sürget, amely képes megakadályozni ezt az abszolút erkölcsi rosszat. Ebben a vonatkozásban rendszere analóg Hobbes Leviatánjával, ahol a fő cél szintén a legfőbb rossz elkerülése. Azonban míg Hobbesnál a legfőbb rossz az egyes ember erőszakos halála, addig Jonasnál a *summum malum* az emberiség

fizikai megsemmisülése vagy lényegi sajátosságainak az elvesztése. Tehát míg Hobbesnál a legfőbb rossz egy individuális szintű, addig Jonasnál az emberi közösség egészét érintő esemény. Belátható, folytatja Jonas, hogy ez az elképzelt és távoli rossz (vagyis az emberi közösség nemléte) spontán módon nem kelt az emberben olyan mértékű félelmet, mint az őt közvetlenül fenyegető veszély. A dolog lélektana nem olyan egyszerű, mint a Leviatánban. Ezért Jonas szerint az új etika fontos kötelessége egy újfajta *éducation sentimentale kidolgozása*, amelynek eredményeképpen az emberiség balsorsának és pusztulásának jövőbeli lehetősége az emberekben rossz érzést okoz (Jonas, 1984, 28).

Jonas adottnak veszi, hogy a világ indeterminált és kockázatos. Így a jövőre vonatkozó tudomány szükségszerűen csak lehetőségeket, azaz szcenáriókat tud megfogalmazni. Ezért a valóságos technológiai folyamatok hosszú távú hatásának tudományos előrejelzését egy fogadáshoz hasonlítja (Jonas, 1984, 34–38). Az új etika alapvető szabálya, hogy *a rossz következmények előrejelzésének nagyobb hangsúlyt kell kapnia, mint a jó következményeknek* (Jonas, 1984, 31). A szabályt megalapozó első elv pedig azt mondja ki, hogy *az ember mint egész léte vagy lényege soha sem tehető kockára az emberi cselekvés által* (Jonas, 1984, 37).

Jonas számára az emberiség fennmaradása jelenti a végső morális elvet, amelynek abszolút jellegét metafizikai érvekkel igazolja. Jonas tudatában van annak, hogy az emberiség számára a nemlét lehetősége éppen úgy fennáll, mint a lét lehetősége. Azonban ez nem jelenti azt, hogy az emberiség jövőbeli léte és nemléte közé egyenlőségjelet tehetünk és közönnyel szemléljük a két lehetőséget. Ez utóbbi felfogást nihilistának nevezi és élesen kritizálja. Az emberiségnek megvan a lehetősége a nemlétre, de mégis lennie kell. Tehát a puszta empirikus adottságból: azaz, hogy vannak emberi lények, el kell jutnunk ahhoz a kategorikus állításhoz, hogy kell, hogy legyenek emberi lények. Jonas számára ez az egyetlen felszólítás, amely beleillik a kanti kategorikus imperatívusz feltétel nélküli értelmébe. Ez egy olyan feltétel nélküli (kategorikus) követelés, amely nem vezethető le a puszta empirikus létből. Tehát ezen a ponton egy új kötelesség és egy új tilalom jelenik meg: nevezetesen a létezés kötelessége, illetve az emberiség létezésével kapcsolatos kockázatok vállalásának a tilalma, mondja Levy (1999, 77) Jonast ismertetve. Minden emberi cselekvés végső etikai maximája így szól: „*Cselekedj úgy, hogy cselekvésed hatásai összeegyeztethetők legyenek a valódi emberi élet földi megmaradásával*" (Jonas, 1984, 11). A német változatban pedig a következő meghatározást találjuk: „Vond be jelenlegi választásodba az ember jövőbeni integritását mint akaratod meglévő tárgya mellett a mindenkori másikat" (Jonas, 1979, 36).

Jonas éles különbséget tesz az egyes ember és az emberi közösség létezését kockáztató viselkedés között. Általában az emberek – bizonyos örömök és előnyök megszerzése érdekében – akár a saját létüket is kockára tehetik, hiszen eleve joguk van az öngyilkosságra. Ezzel szemben egy közösség – az előnyök megszerzése érdekében – nem kockáztathatja a saját fennmaradását, hiszen nincs joga a kollektív nemlétet választani. A fentiekből az is következik, hogy lehetnek olyan válsághelyzetek, ahol a nembeli kötelesség közvetlenül meghatározza az egyes ember viselkedését, s felülírja annak individuális jellegű jogait.

Jonas különbséget tesz formális (formal) és tartalmi felelősség (substantiv responsibility) között. A formális felelősség a már megtett cselekvésekre, tehát a múltra vonatkozik. S ez tartalmazza az okozott kár jóvátételét, valamint a morálisan rossz cselekvés megbüntetését. A formális felelősség az egyenrangú szereplők többnyire szerződéses viszonyaiból származik (Jonas, 1984, 90). Ezzel szemben a tartalmi felelősség közvetlenül a felelősség tárgyának a jövőjére irányul. Általában a felelős cselekvőnek hatalma van a felelősség tárgya felett. A felelősség tárgyának 'kell, hogy legyenje' (ought-to-be) szólítja fel a felelősség alanyát a felelős és gondoskodó viselkedésre. Így a felelősség tárgya, bár kiszolgáltatott helyzetben van a felette hatalmat gyakorló alannyal szemben, annak cselekvését mégis a tárgy igényei és szükségletei határozzák meg. Szerencsés esetben a felelősség objektív viszonya kiegészül egy szubjektív érzelmi elkötelezettséggel, a felelősség érzésével. (Jonas, 1984, 92).

A tartalmi felelősség archetípusa a szülőnek a gyermek iránti felelőssége, ahol a szülő a felelősség alanya, míg a gyermek a felelősség tárgya. A gyerek a szülőn „kívül" van, de mégis a szülő hatalma alatt áll, s ennek a hatalomnak a segítségével kell őt, esetenként a gyerek törekvései ellenére, létében megőriznie és felnevelnie. Jonas kitüntetett figyelmet fordít a *politikus felelősségére*. A politikus felelősségét – hasonlóan a művész felelősségéhez – mint a természetes felelősség egy speciális formáját írja le. Ennek specifikuma abban áll, hogy e felelősség terhét az ember önként választja (Jonas, 1984, 96). Persze Jonas tudja, hogy a hatalomnak megvannak a maga triviális előnyei is, de mint írja „figyelmen kívül hagyva a legotrombábban önző zsarnokot, aki számára a politika pusztán egy ürügy, az a szabály, hogy a felelősség a hatalommal együtt jár… Egy valódi államférfi pontosan abban látja saját hírnevét (amelyet igencsak szívén visel), hogy azoknak a javáért cselekedett, akik felett hatalma van, azaz akikért hatalma van. Ez – hogy a valami feletti hatalom a valamiért való hatalommá válik – a felelősség lényegét foglalja össze" (Jonas, 1984, 96).

Tehát a felelős politikai vezető számára a közösség feletti hatalom nem öncél, hanem lehetőség a közösség érdekében való cselekedetekért. A közösség azonban több mint az éppen létező tagok (választópolgárok) összessége, hanem egy olyan egész, amely magába foglalja a jövő generációkat is. Ezért a felelős politikai vezetőnek minden olyan változást, legyen az technológiai vagy nem-technológiai jellegű, meg kell akadályozni, amely – bármilyen kis mértékben is, de – a közösség létezését és fennmaradását kockáztatja. Tehát Jonas szerint a közösség jólétének a folyamatos növelésére csak a fennmaradás és a fenntarthatóság keretein belül van lehetőség. Az olyan politikai vezető, aki a közösség jelenbeli jólétét a jövő terhére valósítja meg (eladósítja, a környezetet kizsákmányolja vagy éppen a demográfiai válságot figyelmen kívül hagyja), az lehet népszerű, de végső soron felelőtlen vezető.

3. A fenntarthatóság fogalmáról

Explicit formában a „*fenntartható fejlődés*" kifejezés csak a nyolcvanas évek elején jelent meg a nemzetközi szakirodalomban. „*A fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely*

kielégíti a jelen szükségleteit, anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket" (Brundtland, 1987). Herman Daly (1991) megfogalmazása szerint „*a fenntartható fejlődés a folytonos szociális jólét elérése, anélkül, hogy az ökológiai eltartó-képességet meghaladó módon növekednénk*". A jelenlegi elképzelések szerint a fenntartható fejlődés három pilléren nyugszik: szociális, gazdasági és környezeti, és mindhárom szempontot mérlegelni kell a különböző fejlesztési stratégiák, programok kidolgozása során, illetve a konkrét intézkedésekben, cselekvésekben (NFFT 2013).

Potter és Jonas nemcsak összekapcsolták az emberiség fennmaradásának a problémáját és az etikát, hanem azt állították, hogy az emberiség fennmaradása jelenti a végső erkölcsi kritériumot. Tehát mindent abból a nézőpontból kell megítélni, hogy elősegíti vagy korlátozza az emberiség, azon belül az egyes emberi közösségek fennmaradását. Ezen új (fenntarthatósági) etika szerint *jó az, ami elősegíti az ember fennmaradását, rossz pedig az, ami ezt korlátozza.* Tehát az abszolút cél az emberiség megőrzése, s ehhez képest minden csak másodlagos jelentőségű, beleértve az individuális szempontokat is. Azaz, ha a fenntarthatóság szempontja ütközik az ember individuális érdekeivel és jogaival, akkor a fenntarthatóságból származó kötelezettségeknek kell elsőbbséget kapnia.

A fenntarthatóság szempontjából kitüntetett jelentősége van a reprodukciónak. Egy közösség reprodukciója lehet fenntartható, vagyis ideális, illetve kétféleképpen lehet fenntarthatatlan: túlzott mértékű és az elégtelen mértékű reprodukció esetében. Az elégtelen reprodukció, vagyis az ideálisnál *alacsonyabb termékenységi arányszám,* migráció hiányában, teljes bizonyossággal vezet a populáció elöregedéséhez és kihaláshoz, míg a *túl magas termékenységi arányszám* csak közvetve és bizonyos valószínűséggel vezet a népesség pusztulásához. Ugyanis a túl magas termékenységi arányszám népességrobbanást eredményez, ez pedig, ceteris paribus, maga után vonja az erőforrások kizsákmányolását. Logikailag az elégtelen reprodukció jelenti a súlyosabb fenyegetést, mégis történeti okok miatt a fenntarthatatlan reprodukció problémájára először a népességrobbanás kapcsán mutattak rá a kutatók.

4. Demográfiai kockázatok

A továbbiakban korlátozzuk a figyelmünket a demográfiai probléma egyik fontos elemére, a megszületett gyermekek arányszámára. E fogalomhoz kapcsolódó statisztikai paraméter a *teljes termékenységi arányszám* (total fertility rate – RTF). Ez a paraméter némi leegyszerűsítéssel azt mutatja meg, hogy statisztikai átlagban egy nőnek várhatóan hány gyereke születik egész életében (Kovács, 2002, 91). Természetesen a demográfiai helyzetet a fertilitási arány mellett más tényezők is befolyásolják, ugyanakkor demográfiai értelemben hosszútávon ez az egyik legfontosabb tényező. Mivel itt és most csak a gyermekvállalás etikai vonatkozásait vizsgáljuk, ezért a többi demográfiai paramétert (közösség nagysága, reproduktív korú nők száma, halálozási arány, ki- és bevándorlás) – a ceteris paribus elv alapján – állandónak tekintjük. Feltesszük továbbá, hogy minden terhesség tudatos és szándékos viselkedés eredménye.

A túlnépesedés problémájának klasszikus szerzői Malthus, Ehrlich (1968), Hardin és a Római Klub jelentései (1968) nagy hatást gyakoroltak a közvéleményre. Az emberiség egészére vonatkoztatott adatok még most is igazolják ezeket az aggodalmakat. 1950-ben még csak 2,5 milliárd ember élt a Földön, s kevesebb mint 40 év alatt ez a szám megduplázódott. A 7 milliárd főt az emberiség létszáma 2011-ben érte el, és az előrejelzések szerint 2083-ra elérjük a 10 milliárdot (Rosenberg, 2016). A növekedés lassulása mögött a termékenységi arányszám csökkenése áll. 1950 és 1955 között ennek a mutatónak az értéke 4,95; 1970-5-ben 4,45; 2000-5-ben 2,62 gyermek/nő. Jelenleg (2010–2015) az emberiség egészére vonatkoztatott termékenységi mutató értéke 2,36 gyerek/nő (UNdata 2012). Első látásra meglepő lehet, hogy a termékenység csökkenése ellenére az emberiség létszáma jelenleg még mindig gyorsan emelkedik. Ennek okai a következők: ez a termékenységi arányszám abszolút értékben még mindig magas; a halálozási arányszám szintén gyorsan csökken; a termékeny nők száma, összefüggésben a korábbi magas fertilitással, napjainkban tetőzött; azaz egyre több nő szül egyre kevesebb gyereket.

Több fontos oka is van annak, hogy a gyermekvállalást a régi (és jelenlegi) etika figyelmen kívül hagyta. Egyrészt a premodern világban a terhességet többnyire nem előzte meg tudatos döntés, így a gyermekvállalás eleve nem lehetett morális kérdés. Másrészt még a 20. század első felében is az emberi közösségek többsége alapvetően a környezet eltartóképességének a határán belül voltak. A fenntarthatatlan mértékű túlnépesedés a gyakorlatban csak az ötvenes évek után vált központi kérdéssé. Sőt az Európára és Kelet-Ázsiára jellemző „alulnépesedés" pedig csak az utóbbi évtizedek terméke.

Egy közösség népességszáma akkor állandó, ami a fenntarthatóság szükséges, de nem feltétlenül elégséges kritériuma, ha a termékenységi mutató 2,1 gyermek/nő. „A népesség középtávú fennmaradásához a rátának el kell érnie vagy megközelítenie a 2,1-es szintet, csak ebben az esetben biztosított a populációban a két szülő, az idő előtt elhalálozottak és a nem szaporodóképes egyének pótlása. 1,3-es érték alatt a népesség gyors ütemű fogyása valószínűsíthető, belátható időn belül bekövetkezhet teljes eltűnése, asszimilációja".

Ehhez képest általában az afrikai országokban a termékenység túl magas, míg Kelet-Ázsiában és Európában túl alacsony. A Population Reference Bureau (2016) 210 országot magába foglaló listáján az első Niger 7,6 gyermek/nő, míg az utolsó Tajvan: 1,1 értékkel. A világátlag 2,5 gyermek/nő, és a listán sorrendben a 95. és a 96. ország között helyezkedne el. Ezen a listán Magyarország a 200. 1,3 gyermek/nő aránnyal. „Magyarországon már több mint három évtizede kevesebben születnek a népesség reprodukálásához szükségesnél, hiszen utoljára az 1970-es évek közepén haladta meg a fenti értéket a teljes termékenységi arányszám" (KSH 2012). A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy egy populáció fennmaradása szempontjából meghatározó fontosságú a termékenységi arányszám értéke. A termékenységi adatok alapján minden társadalom alapvetően három különböző állapotban lehet.

Ha a termékenységi arány spontán folyamatok révén kettő körül van, akkor a közösség létszáma állandó. Szerencsés esetben ez a létszám egyben fenntartható állapotot is

jelent, azaz a fogyasztás és a technika eredményeképp kialakult környezetterhelés nem haladja meg a környezet eltartóképességét. Tehát az ilyen országokban (pl. Mexikó: 2,2; Vietnam: Új-Zéland 2,0 gyermek/nő) nincs szükség a termékenység erkölcsi szabályozására, mivel a közösség fennmaradása szempontjából ideális arányt a spontán folyamatok is fenntartják. Azaz a szaporodás esetében szabadon érvényesülhetnek az individuális jogok. Mindenki annyi gyereket hoz a világra, amennyit akar, mert történetesen ennek az átlaga fenntarthatósági szempontból éppen az ideális (2 gyermek/nő) arány körül mozog.

Ha a termékenységi arány spontán folyamatok révén tartósan és lényegesen nagyobb mint 2 gyerek/nő, akkor a közösség létszáma, *ceteris paribus*, folyamatosan és gyorsan nő, s ez végül egy exponenciális ütemű népességnövekedést, népességrobbanást jelent. A túlnépesedési válság kiszámíthatatlan kockázatokkal jár, beleértve a közösség ökológiai és gazdasági összeomlását is. Jonasi értelemben már a nemlét lehetősége is elfogadhatatlan; azaz ezt az állapotot mindenképpen el kell kerülni. S ebből következik, hogy a közösségnek a gyermekvállalás kérdését erkölcsi kérdéssé kell tennie.

A túlnépesedő társadalmakban az emberek a szaporodást egy olyan lehetőségnek tekintik, amellyel szabadon élni akarnak. A fenntarthatóságból viszont ennek a lehetőségnek mint jognak a korlátozása következik. Azaz a gyermekvállalás kérdése többé már nem csak a család, illetve a nő magánügye, hanem a közösség sorsát meghatározó, a fenntartható etika szempontjából is releváns viselkedés. A túlnépesedő közösségekben a kevesebb mint két gyerek vállalása jelenti az erkölcsileg jó és kívánatos viselkedést, míg a kettőnél több gyermek felnevelése a közösség jólétét és fennmaradását kockáztatja, s így erkölcsileg elfogadhatatlan és rossz viselkedést jelent,

A magas gyermekvállalási hajlandóság tudatos társadalmi korlátozásának legismertebb példája Kína népességpolitikája. Az 1979-ben bevezetett bürokratikus szabályok szerint a családok a városokban egy gyereket, vidéki településeken, illetve a nemzeti kisebbségekhez tartozók legfeljebb két gyereket vállalhatnak. E folyamatok eredményeképp a termékenység folyamatosan csökkent, és ezzel párhuzamosan a kínai népesség növekedési üteme 1987 óta csökken és várhatóan a lakosságszám 2030-ban tetőzik, valamivel 1,4 milliárd alatt (World Population Prospects 2015). E szabályok nélkül a lakosság lélekszáma már régen meghaladta volna a 1,5 milliárdot. Ugyanakkor világos, hogy ezek az intézkedések népszerűtlenek, egyrészt mert korlátozzák az egyes emberek szaporodáshoz való jogát, másrészt mert számos járulékos negatív következménnyel (elöregedés, nemi arányok felborulása) járnak. Hosszútávon az egyke politika fenntarthatatlan, ezért a kínai kormány a közelmúltban lehetőséget adott a második gyerek vállalására.

5. Összegzés

A tanulmányomban rámutattam arra, hogy Potter és Jonas munkássága révén a bioetikának kialakult egy olyan értelmezése, amely az ember fennmaradását állította a középpontba. A potteri értelemben vett globális bioetika – bár napjainkban háttérbe szorult – azért is fontos, mert lehetőséget ad arra, hogy a különböző bioetikai témákat

az ember (emberiség, illetve az egyes emberi közösségek) fennmaradása szempontjából is megvizsgáljuk.

A reprodukció és a termékenység egy olyan témakör, amelynek egyaránt van fenntarthatósági és bioetikai vonatkozása. A teljes termékenységi arányszámot elemezve hangsúlyoztam, hogy a fenntarthatósággal statisztikai átlagban a 2,1 gyerek/nő termékenységi arányszám áll összhangban. Régóta (Malthus munkássága óta) köztudott, hogy az ennél lényegesen magasabb termékenységi arány túlnépesedéshez, ezzel párhuzamosan környezeti válsághoz vezet. Ez a probléma jelenleg már csak az afrikai és a nyugat-ázsiai társadalmakat érinti. A fenntarthatósági etikának és a globális bioetikának világosan ki kell mondani, hogy a túlnépesedés egy fenntarthatatlan helyzetet jelent, ezért a kettőnél több gyerek vállalása nemcsak közösségi, hanem individuális szinten is helytelen és rossz viselkedést jelent ezekben a közösségekben.

Európa és Kelet-Ázsia közösségeiben az utóbbi 50 évben megjelent egy teljesen új probléma, nevezetesen a túlságosan alacsony termékenységi arány. Ezért ezekben a társadalmakban a népességet a tartós és folyamatosan gyorsuló természetes fogyás jellemzi. Ez a folyamat előreláthatóan és teljes biztonsággal vezet számtalan súlyos problémához, mint az elöregedés, munkaerőhiány, népességcsökkenés és végül az adott közösség megszűnése.

Első lépésként a fenntarthatósági etikának ki kell mondania, hogy közösségi szinten az alacsony termékenységi arány egy fenntarthatatlan helyzetet, és ezért morálisan egy hibás kulturális mintát jelent. Ezzel párhuzamosan a globális bioetikának pedig azt kell hangsúlyoznia, hogy ezekben a közösségekben minden egyes embernek legalább két gyerek nemzését és felnevelését kell vállalnia.

Tehát a fenntarthatósági etika és a globális bioetika szerint az a helyes, ha minden egyes közösségben a termékenységi arány 2,1 gyerek/nő értéknél stabilizálódik. Ha ez bekövetkezik, akkor hosszabb távon megszűnik az afrikai és a nyugat-ázsiai országokra jellemző népességrobbanás, illetve az európai és kelet-ázsiai országokra jellemző népességfogyás. Az állandósult 2,1-es termékenységi arány esetében minden egyes közösség létszáma végül stabilizálódik, ami egy fontos és szükséges lépést jelent a fenntartható fejlődés szempontjából.

Irodalom

Brundtland, G. H. et al. (1987): *Közös Jövőnk*. Budapest: Mezőgazdasági Kiadó (szerk.: Persányi M.)

Cascais, Antonio Fernando (1999): A bioetika története, a tudományág körébe tartozó kérdések és a bioetika tárgya in Charles Susanne (szerk.): *Bioetika*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó, 31–54.

Daly, H. E. (1991): Elements of Environmental Macroeconomics. In Costanza, R. (ed.): *Ecological Economics – The Science and Management of Sustainability*. New York: Columbia University Press

Ehrlich, P. R. (1968): *The Population Bomb*. Ballantine Books

Hardin, G. (1968): The Tragedy of the Commons. *Science*. Vol. 162 No. 3859 pp. 1243–1248

Jonas, H. (2000): Az emberi cselekvés megváltozott természete. In: Lányi András (szerk): *Természet és Szabadság*. Budapest: Osiris Kiadó

Jonas, H. (1999): Miért tárgya a technika az etikának? Öt ok. In: Molnár László (szerk.): *Legyenek-e a fáknak jogaik*? Környezeti-etikai szöveggyűjtemény. Budapest: Typotex, 69–77.

Jonas, H. (1985): *Technik, Medizin und Ethik. Zur Praxis des Prinzips Verantwortung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Jonas, Hans (1984): *The Imperative of Responsibility. In Search of an Ethics for the Technological Age.* London: The University of Chicago Press

Jonas, H. (1979): *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation* . Frankfurt am Main Insel-Verlag

Kovács Zoltán (2002): Népesség- és településföldrajz. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó

KSH (2012): *Születési arányszám termékenység*, 2012. október. *http://www.piackutatasok.hu/2012/11/ksh-szuletesi-aranyszam-termekenyseg.html* (Letöltés: 2016. 09. 27.)

Levy, Teresa (1999) : A filozófia és a technológia találkozása. In Susanne, C. (szerk.): *Bioetika*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó. 71–100.

NFFT (2013): *Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia*. Budapest: Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanács Titkára

Population Reference Bureau (2016): Country ranking by verified TFR and estimate. *https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_sovereign_states_and_dependent_territories_by_fertility_rate* (Letöltés: 2016. 09. 27.)

Potter, V. R. (1990): Getting to the year 3000; Can global bioethics overcome evolution's fatal flaw? *Perspectives in Biology and Medicine* 14, 127–153.

Potter, V. R. and Whiteshous, P. J. (1998): Deep and global bioethics for a livable third millennium. *The Scientist* 12(1), 9.

Potter, V. R. (1971): *Bioethics, Bridge to the Future*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall Inc.

Potter, V. R. (1970): Bioethics, the science of survival. *Perspectives in Biology and Medicine* 14, 127–153.

Reich, Warren T. (1994): The word 'bioethics': its birth and legacies of those who shaped its meanning. *Kennedy Institute of Ethics Journal* 4, 319–336.

Rosenberg, Matt (2016): Current World Population. *http://geography.about.com/od/obtainpopulationdata/a/worldpopulation.htm (*Letöltés: 2016. 09. 27.)

Susanne, C. & Szente M. (1999): Előszó a bioetikai szöveggyűjteményhez. In: Charles Susanne (szerk.): *Bioetika*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó, 11–14.

ten Have, Harry (2012): Potter's notion of bioethics. *Kennedy Inst Ethics Journal.* Mar; 22(1), 59–82.

UNdata (2012): Total fertility rate (children per woman). esa.un.org. Retrieved 2012. 09. 17. Archived June 7, 2012, at the Wayback Machine. (Letöltés: 2016. 09. 27.)

UN Population Division (2015): World Population Prospects. http://esa.un.org/unpd/wpp/unpp/p2k0data.asp (Letöltés: 2016. 09. 27.)

ABSTRACT

Three willow clones were grown in a greenhouse pot experiment and were exposed to three treatments, one control and two Cd treatments (3 and 6 ppm). Different morpho-physiological characteristics were analyzed on *S.viminalis*, *S. matsudana* and *S. alba*. The aim of this study was to investigate the effects of elevated cadmium concentrations on three *Salix* clones. Results showed clone specific responses due to the applied Cd concentration. Exceed values of this heavy metal caused reduction of mineral elements (nitrogen, phosphorous and potassium) in combination with reduction of plant growth and changes in plant biomass. Obtained results of this study could be used in selection and improvement of *Salix* clones for phytoextraction. For enhancing the efficiency of mentioned technology further analysis of morpho-physiological and biochemical traits should be preferred.

Keywords: willows, cadmium, mineral nutrition, biomass production, phytoextraction

REZIME

Tokom istraživanja praćen je uticaj kadmijuma (Cd) na morfo-fiziološke karakteriste tri klona vrba (*Salix* spp). Vrbe su gajene u polu-kontrolisanim uslovima (staklari) metodom zemljišnih kultura. Primenjeni tretmani su bili kontrola – 0 Cd, 3 ppm Cd i 6 ppm Cd. Korišćeni su genotipovi *Salix viminalis, Salix matsudana* i *S. alba.* Cilj istraživanja bio je proučavanje uticaja povišenih koncentracija Cd na morfo-fiziološke karakterstike kod različitih klonova vrba. Rezultati su pokazali specifične reakcije klonova u odnosu na primenjenu koncentraciju kadmijuma. Povišene vrednosti ovog teškog metala dovele su do smanjenja sadržaja mineralnih elemenata (azot, fosfor, kalijum), u kombinaciji sa smanjenim rastenjem biljaka i promenama u biomasi. Rezultati ovog istraživanja se mogu koristiti u izboru i unapređivanju klonova vrba za fitoekstrakciju. Dalje praćenje različitih morfo-fizioloških i biohemijskih karakteristika vrba je neophodno u cilju pobošanja efikasnosti pomenutog procesa.

Ključne reči: vrbe, kadmijum, mineralna ishrana, bioprodukcija, fitoekstrakcija

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 577.1:632.122+630*4
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2015. június 26.
Az elfogadás időpontja: 2015. augusztus 17.
Terjedelem: 104–115.

Danijela ARSENOV
Nataša NIKOLIĆ
Milan BORIŠEV
Milan ŽUPUNSKI
Slobodanka PAJEVIĆ
University of Novi Sad
Faculty of Sciences
Department of Biology and Ecology
danijela.arsenov@dbe.uns.ac.rs

MORPHO-PHYSIOLOGICAL TRAITS OF *SALIX* CLONES UNDER CADMIUM STRESS

Uticaj kadmijuma na morfo-fiziološke karakteristike klonova vrba (Salix spp.)

Salix klónok morfológiai és élettani változásai kádmium stressz alkalmával

Introduction

In recent years he increase of heavy metals in the biosphere has been noticed. Heavy metals are elements with specific density over 5 g/cm^3 and relative atomic mass above 40 (Seregin and Ivanov, 2001). Among the heavy metals, cadmium (Cd) is considered as one of the leading toxic metal and can cause different morpho-physiological changes on plants (Lunacková et al., 2003; Arora et al., 2008). Plants adsorb Cd from the soil and water, and its transfer to particular organs induces chlorosis, necrosis, and root and shoot growth retardation, as well as reduced nutrient uptake (Irfan et al., 2012). A large number of research points to the influence of heavy metals on mineral nutrition in plants. Heavy metals affect the general metabolism of plants as they compete with essential mineral nutrients for uptake thereby disturbing the mineral nutrition of plants (Hassan et al., 2007). Moreover, they cause metabolic disturbance by altering essential biochemical reactions (Kebert, 2014). Cd can inhibit the absorption of necessary mineral elements, such as N, P, K, Mg, Ca, Zn, Cu and Na (Yang et al., 1996; Salt et al., 1998). Furthermore, elevated cadmium concentration in plants may have an effect on growth parameters.

According to official regulations, the maximum permissible concentration (MPC) of Cd in soil in the Republic of Serbia is 3 mg/kg. During the recent years, much research has been focused on selecting the plant species which can tolerate high concentrations of heavy metals. Plants have evolved different adaptive strategies with complex mechanisms that control the uptake and accumulation of heavy metals and detoxification (Hall., 2002). Several studies showed that, among the woody plants, Salix species showed a good potential to accumulate and tolerate high cadmium concentrations, and can be used in phytoremediation (Greger and Landberg, 1999, Marmiroli et al., 2011).

The phytoremediation potential of plants depends on both the biomass productivity rate and the concentration of the element (heavy metal) in the biomass. Previous studies have showed that Salix species have the capacity to tolerate high Cd concentration in plants tissue in combination with high biomass production, so they represent a good candidate for phytoextraction process (Landberg and Greger, 1996, Klang-Westin and Eriksson, 2003). In addition, *Salix* clones represent species adaptive to disturbed environments. Various traits useful for phytoremediation can be studied with the aim to identify variation within the species and clones. The objective of this study was to compare the responses different Salix clones gave to different cadmium concentrations. Different morpho-physiological traits were measured with the aim of indentifying species which are good for phytoextraction, as a subprocess of phytoremediation.

Material and methods

Plant growth and treatments

1-year-old woody cuttings were obtained from the Institute of Lowland Forestry and Environmental Protection in Novi Sad, Serbia. It concluded two autoctonuous willow species (*Salix alba* and *Salix viminalis*), and one alochtonuous species (*Salix matsudana*). Willows were grown by soil culture method under semi controlled conditions (greenhouse). Six woody cuttings per Mitscherlich pots were grown for one month. Cadmium was supplied as $CdNO_3$ solution as follows: 3 ppm Cd (MPC - maximum permitted concentrations) and 6 ppm Cd (2*MPC) (Official Gazette of the Republic of Serbia 2010).

Plant analysis

The plants were harvested after one month of applied treatments, in order to establish the impact of cadmium in short term exposure. Different morphological characteristics in various plant organs were measured. Leaves were divided into two groups, young and mature leaves. The division was carried out for testing the variation in cadmium impact depending on the age of leaves.

Morphological characteristics

Measurements of growth parameters were done before the harvest. The height of the plant was expressed in cm, while the diameter of the stem was calculated with digital caliper and expressed in mm^2. The total fresh weight of leaves, stem and root, and root volume were also measured. Weight of the leaves per plant (g/plant) was estimated and leaf area (cm^2) was measured with an "ADC Bioscientific Ltd. AM350 Portable Leaf Area Meter".

Mineral content

The plant material was dried and milled. Organic matter was removed by high temperature (dry way) except in the case of determining N. Stock solutions were used for

the determination of P and K. Phosphorus content was determined by spectrophotometer using the standard method (Gericke and Kurmies, 1952). The concentration of K was determined by flame photometry (PFP7 Flame Photometer, by Genway) directly from stock solutions. Additionally, N concentrations were determined with Kjeldahl's method (Kjeldahl, 1883; Nelson and Sommers, 1973).

Statistical analysis

The obtained data were expressed as mean of three replicates ± standard deviation (SD). Data were subjected to the two-way analysis of variance (ANOVA) and followed by Fisher's multiple range test at a significance-level of $p<0.05$. Different letters in the same column indicate significant difference between treatments.

Results and discussion

Mineral content

First, about the macronutrients content. Generally, the presence of cadmium in the nutrient solution at the concentration of 3 ppm and 6 ppm reduced the content of nitrogen (Table 1). As the average of nitrogen content shows it, the highest influence of cadmium was observed in young leaves, in comparison to other plant organs (Table 1). Values of N in young leaves were within the range 3.83-4.88%. N metabolism plays an important role in plant growth. Recent studies revealed that the addition of NO_3 and NH_4 supplement in nutrient solution (Xie et al., 2009) and availability of N (Finkemeieret al., 2003) affect plants sensitivity to Cd. There was no significant decrease in nitrogen content in mature leaves in *S. matsudana* clone in Cd treated plants in comparison to the control (Table 1). This might be due to the fact that Cd was applied as $CdNO_3$. NO_3 supplement in nutrient solution can affect plants sensitivity to Cd and availability of N (Irfan at al., 2012). Kebert (2014) analyzed the influence of Cd to mineral nutrition to the *Populus* species. Results revealed increased nitrogen content in *Populus* plants in 3 ppm of Cd treated plants.

Present of cadmium in willows has different aeffect in phosphorous content among the analyzed clones and plant organ. Content of phosphorus in leaves varied between 0.16 (2MPC treatment in *S. alba*, and MPC treatment in *S.matsudana* clone) to 0.43 (control plant of *S. matsudana*). The highest P content among the analyzed clones was found in control plants of *S. alba*.

The increased amounts of cadmium in the medium caused disturbances in potassium level among the treatments of tested clones. The reduction of K, Ca and Mg in the tissue due to high concentrations of Cd has been reported in cucumber and tomato plants (Burzynski, 1988). Results obtained in mentioned study are in correlation with others works. Borišev (2010) showed similar results of mineral nutrition in analyzed Salix clones. *Salix alba*, *Salix viminalis* and *S .nigra* were grown in 10^{-5}M and 10^{-4}M Cd in nutrient solution. Plants showed decrease in content of N, P, K in various plant con-

tent, due to the applied concentration and selected clone. Souza et al. (2011) reported decrease in K content in leaves of *Genipa americana* induced by the presence of cadmium. This is contrary to our results which show the increase of K level in young leaves in *S. viminalis* and *S.matsudana*. Additionally, in young leaves of *S. alba* content of K was similar among the treatments. The potassium demands of individual plant species and genotypes are different (Kastori et al., 2013). In general, willows use considerable amounts of potassium from soil (Rosen et al., 2011). The main reason for no reduction of K content in Cd treated plants might be the relatively low toxic effect of applied Cd and high content of K available in soil.

Growth parameters and biomass production

Nutrient deficiency due to the presence of Cd in plants leads to the reduction of plant growth and biomass production (Prasad, 1995). Growth parameters and biomass production are shown in Table 4 and 5. Disorder in plant growth exposed to elevated concentration of cadmium is well documented (Landberg and Greger, 1996, Zacchini at all., 2009). Results in this work show that shoot growth was affected in all clones through stem height, significantly decreased in plants treated with 3 ppm Cd, while the diameter of the stem was not affected. Different studies have shown that growth inhibition is one of the most general symptoms caused by heavy metal stress. Analyses showed that leaves area of mature leaves in *Salix viminalis* was significantly reduced in both Cd treatments, while leaves area of young leaves was-not affected (Table 4). Zacchini et al. (2009) found that total root length was significantly reduced in 50% of analyzed Salix clones treated with 50 μM of cadmium. Transport of Cd within the plant occurs in the xylem through the cell membranes (Landberg and Greger, 1996).

Comparison of fresh weights of various plant organs among the clones (Table 5).

Fresh mass of stem was reduced in *S. viminalis* and *S. alba*, in both applied Cd concentration, in comparison with *S matsudana* where negative effect of Cd was-not recorded. Al-Yemens, (2001) reported marked decrease in root and shoot mass of *Vigna ambacensis* when treated with low concentration of Cd. Furthermore, in this research no chlorosis symptoms were recorded, which reveled that Salix clones have potential to tolerate high concentration of cadmium without toxic symptoms. Zacchini et al. (2009) showed that leaf area is parameter-sensitive to applied Cd in nutrient solution. Willow and poplar clones were exposed to Cd treatments in nutrient solution for 21 days. Authors revealed that all poplar clones showed significant reduction in leaves area in contrast to willow clones, which showed smaller or no reduction in leaves area. Based on indicators of shoot and root biomass production, under the conditions of present cadmium, tested species showed good potential to tolerate contaminated soils. The root weight of all clones was increased under the influence of cadmium (Table 5). According to Gussarson (1994), increased root length in the presence of Cd could be a mechanism for protecting above-ground parts of the plant from the toxic effects of heavy metals. According to this hypothesis, increased root length achieves accumulation of greater quantities of heavy

metals and isolates it from above-ground parts, where the expression of their toxic effects has the greatest consequences. Tolerance of heavy metals on root level, which indicates conservation of the selectivity of the root cell membranes, is the first prerequisite for a plant to be applied for phytoextraction (Borišev, 2010). Similar results were recorded in *Populus* species. Namely, Nikolić (2009) determined different anatomic characteristics of roots in poplar exposed to elevated concentrations of Cd. The results from the present investigation show that there is a high potential in *Salix* clones for phytoextraction. For enhancing the efficiency of this technology, further analysis should be carried out. The results of this study suggest that beside the metal concentration in plants and other morpho-physiological and biochemical traits the selection and improvement of Salix clones for phytoextraction should focus on biomass production as well.

References

Al Yemens, M.N. (2001): Effect of cadmium, mercury and lead on seed germination and early seedling growth of *Vigna ambacensis* L., *Indian Journal of Plant Physiology*, 6, 147–151.

Arora, M., Kiran, B., Rani, S., Rani, A., Kaur, B., Mittal, N., (2008): Heavy metal accumulation in vegetables irrigated with water from different sources, *Food Chemistry*, 111, 811-15.

Borišev, M. (2010): Potencijal klonova vrba (*Salix* spp.) u fitoekstrakciji teških metala [The potential of willow clones (Salix spp.) in the phitoextraction of heavy metals]. Doktorska disertacija, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Burzynski, M. (1988): The uptake and accumulation of phosphorus and nitrates and the activity of nitrate reductase in cucumber seedlings treated with Pb and Cd. *Acta Societatis Botanicorum Poloniae* 57, 349–359.

Finkemeier, I., Kluge, C., Metwally, A., Georgi, M., Grotjohann, N., Dietz, K.J. (2003): Alterations in Cd-induced gene expression under nitrogen deficiency in *Hordeum vulgare*. *Plant Cell and Environment* 26, 821–833.

Gericke, S., Kurmies, B. (1952): Die kolorimetrishe Phosphorsäurebestimmung mit Ammonium-Vanadat-Molybdat und ihre Anwendung in der Pflanzenanalyse. Zeitschrift für Pflanzenernährung, Düngung, Bodenkunde 3, 32-35. in Borišev (2010): Potencijal klonova vrba (*Salix* spp.) u fitoekstrakciji teških metala. Doktorska disertacija, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Greger, M., Landberg, T. (1999): Use of willow in phytoextraction. *International Journal of Phytoremediation*, 1, 115–123.

Gussarsson, M. (1994): Cadmium-induced alterations in nutrient composition and growth of *Betula pendula* seedlings: the significance of fine roots as a primary target for cadmium toxicity. *Journal of Plant Nutrition*, 17, 2151-2163.

Hall, J.L. (2002): Cellular mechanisms for heavy metal detoxification and tolerance. *Journal of Experimental Botany*, 53, 1-11.

Hassan, A., Fariduddin, Q., Ali, B.,Hayat, S., Ahmad, A. (2007): Cadmium: Toxicity and tolerance in plants, *Journal of Environmental Biology*, 30, 165-174.

Irfan, M., Hayat S., Ahmad, A., Nasser, M. (2013): Soil cadmium enrichment: Allocation and plant physiological manifestations, *Saudi Journal of Biological Sciences*, 20, 1-10.

Kastori, R., Ilin, Ž., Maksimović, I., Putnik-Delić, M (2013): Kalijum u ishrani biljaka – kalijum i povrće [Potassium in plant nutrition – potassium and vegetables]. Novi Sad: Poljoprivredni fakultet Novi Sad Univerzitet u Novom Sadu.Kebert, M. (2014): Biohemijska i fiziološka karakterizacija klonovatopole (*Populu*s spp.) u procesu fitoekstrakcije bakra, nikla i kadmijuma. Doktorska disertacija, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Kebert, M. (2014): Biohemijska i fiziološka karakterizacija klonovatopole (Populus spp.) u procesu fitoekstrakcije bakra, nikla i kadmijuma. Doktorska disertacija, p. 121. Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Kjeldahl, J. (1883): A new method for the determination of nitrogen in organic matter. *Zeitschreft fur Analytische Chemie,* 22, 366.

Klang-Westin, E., Eriksson, E. (2003): Potential of Salix as phytoextractor for Cd on moderately contaminated soils, *Plant and Soil,* 249, 127–137.

Landberg, T., Greger, M. (1996): Differences in uptake and tolerance to heavy metals in Salix from unpolluted and polluted areas. *Applied Geochemistry*, 11, 175–180. doi:10.1016/0883-2927(95)00082-

Lunacková, L., Masarovicová, E., KráĺOvá, K., Streško, V. (2003): Response of fast growing woody plants from family Salicaceae to cadmium treatment. *Bulletin of Environmental Contamination and Toxicology,* 70, 576-585.

Marmiroli, M., Pietrini, F., Maestri, E., Zacchini,, M., Marmiroli, N., Massacci, A. (2011): Growth, physiological and molecular traits in Salicaceae trees investigated for phytoremediation of heavy metals and organics. *Tree Physiology,* 31, 1319–1334 doi:10.1093/treephys/tpr090

Nelson, D.W., Sommers, L.E. (1973): Determination of total nitrogen in plant material, *Agronomy Journal,* 65, 109-112.

Nikolić, N. (2009). Effect of heavy metals on morpho-anatomical and physiological characteristics of poplar clones (*Populus* spp.). Doktorska disertacija, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Official Gazette of the Republic of Serbia, 2010 *Regulations for pesticides, metals and metalloids and other toxic substances, chemotherapeutics, anabolic steroids and other substances which can be found in food. ,,Sl. glasnik RS" 25/2010.*

Prasad, M.N.V. (1995): Cadmium toxicity and tolerance in vascular plants. *Environmental and Experimental Botany,* 35, 525–545.

Rosen, K., Von Fircks, Y, Vinichuk, M., Sennerby-Forsse, L. (2011): Accumulation of 137 Cs after potassium fertilization in plant organs of *Salix viminalis* L. and in combusted ash. *Biomass and bioenergy*, 35, 2765–2772.

Salt, D. E., Smith, R. D., Raskin, I. (1998): Phytoremediation. *Annual Review of Plant Physiology and Plant Molecular Biology*, 49, 643-668.

Seregin, I.V., Ivanov., V. B. (2001): Physiological aspects of cadmium and lead toxic effects on higher plants. *Russian Journal of Plant Physiology*, 48, 523-544.

Souza, V. L., deAlmeida,A. A. F., Lima, G. C. S., Cascardo, J. C. M., Silva, C. D., Mangabeira, A. O. P., Gomes, P. F. (2011): Morphophysiological responses and programmed cell death induced by cadmium in *Genipa americana* L. (Rubiaceae). *Biometals*, 24, 59–71. doi:10.1007/s10534-010-9374-5.

Xie, H.L., Jiang, R.F., Zhang, F.S., McGrath, S.P., Zhao, F.J., (2009): Effect of nitrogen form on the rhizosphere dynamics and uptake of cadmium and zinc by the hyperaccumulator. *Thlaspi caerulescens*. *Plant and Soil,* 318, 205–215.

Yang, X., Baligar, V. C., Martens, D. C., Clark, R. B. (1996): Cadmium effects on influx and transport of mineral nutrients in plant species. *Journal of Plant Nutrition*, 19, 643–656.

Zacchini, M., Pietrini, F., Mugnozza, G.S., Iori, V., Pietrosanti, L., Massacci, A. (2009): Metal tolerance, accumulation and translocation in poplar and willow clones treated with cadmium in hydroponics. *Water Air and Soil Pollution*, 197, 23–34.

Table 1. Content of nitrogen (N) in different *Salix* clones in various plant organs

Clone	Treatment	Young leaves		Mature leaves		Stem		Root	
S.viminalis	control	4.03±0.01	e	3.85±0.04	ab	2.75±0.01	a	1.78±0.04	b
	MPC	3.89±0.06	f	3.46±0.18	d	2.08±0.04	d	1.47±0.01	c
	2MPC	3.83±0.01	f	3.44±0.19	d	1.58±0.01	h	0.71±0.03	g
S.matsudana	control	4.88±0.05	a	3.70±0.08	bc	1.68±0.06	g	1.70±0.02	b
	MPC	4.66±0.08	b	3.57±0.07	cd	2.03±0.01	d	1.99±0.02	a
	2MPC	4.06±0.05	e	3.62±0.17	cd	2.21±0.02	c	1.70±0.05	b
S.alba	control	4.77±0.01	ab	3.94±0.09	a	2.35±0.01	b	1.34±0.01	d
	MPC	4.52±0.08	c	3.94±0.09	a	1.79±0.03	f	0.94±0.03	f
	2MPC	4.39±0.06	d	3.50±0.02	cd	1.97±0.02	e	1.15±0.11	e
	LSD	0.12		0.21		0.01		0.19	

Excremental data were expressed as mean ±SD (n=3). Values followed by different letters within a column are significantly different at $p<0.05$

Table 2. Content of phosphorous (P) in different *Salix* clones in various plant organs

Clone	Treatment	Young leaves		Mature leaves		Stem		Root	
	Control	0.35±0.04	de	0.23±0.04	bc	0.03±0.04	c	0.12±0.01	ab
S.viminalis	MPC	0.33±0.01	e	0.28±0.01	b	0.19±0.01	b	0.15±0.04	a
	2MPC	0.35±0.04	cde	0.19±0.01	cd	0.04±0.01	c	0.10±0.01	bc
	control	0.43±0.01	a	0.20±0.01	cd	0.15±0.03	b	0.05±0.01	d
S.matsudana	MPC	0.37±0.02	bcde	0.16±0.02	de	0.05±0.02	c	0.12±0.01	ab
	2MPC	0.39±0.01	ab	0.20±0.01	cd	0.06±0.02	c	0.05±0.02	d
	control	0.39±0.02	bc	0.35±0.02	a	0.29±0.06	a	0.14±0.02	a
S.alba	MPC	0.38±0.02	bcd	0.13±0.02	e	0.16±0.01	b	0.06±0.02	d
	2MPC	0.37±0.01	bcde	0.16±0.01	de	0.17±0.02	b	0.06±0.01	cd
	LSD	0.04		0.05		0.01		0.01	

Excremental data were expressed as mean ±SD (n=3). Values followed by different letters within a column are significantly different at $p<0.05$

Table 3. Content of potassium (K) in different *Salix* clones in various plant organs

Clone	Treatment	Young leaves		Mature leaves		Stem		Root	
	control	3.57±0.04	def	3.61±0.04	cd	2.54±0.21	cd	0.48±0.03	e
S.viminalis	MPC	3.53±0.12	ef	3.67±0.12	bc	2.58±0.02	cd	0.66±0.01	cd
	2MPC	3.86±0.03	b	3.96±0.06	a	2.77±0.2	bc	0.30±0.08	f
	control	3.62±0.09	cde	3.88±0.09	ab	2.19±0.04	d	0.62±0.05	d
S.matsudana	MPC	3.45±0.13	f	3.86±0.02	ab	3.02±0.01	b	0.39±0.01	ef
	2MPC	4.02±0.01	a	3.76±0.02	abc	2.39±0.08	cd	0.94±0.09	a
	control	3.76±0.03	bc	3.36±0.31	e	3.68±0.06	a	0.81±0.09	b
S.alba	MPC	3.71±0.07	cd	2.95±0.12	f	3.76±0.54	a	0.63±0.02	cd
	2MPC	3.70±0.12	cd	3.42±0.06	de	3.49±0.39	a	0.72±0.02	bc
	LSD	0.14		0.22		0.42		0.10	

Excremental data were expressed as mean ±SD (n=3). Values followed by different letters within a column are significantly different at $p<0.05$

Table 4. Growth parameters among the tested *Salix* clones

Clone	Treatment	Young leaves area (cm^2)		Mature leaves area (cm^2)		Stem height (cm)		Stem diameter (cm^2)	
S.viminalis	control	39.08±13.24	ab	92.59±27.9	a	28.30±2.1	a	2.29±0.33	ab
	MPC	20.00±14.38	b	25.99±24.37	b	22.97±0.68	bc	2.37±0.19	a
	2MPC	32.53±7.73	ab	42.27±29.2	b	23.47±1.9	ab	2.16±0.05	abc
S.matsudana	control	41.34±16.18	ab	23.51±18.77	b	19.57±2.05	bcd	1.89±0.17	abc
	MPC	24.44±4.95	ab	12.10±12.62	b	12.90±3.11	e	1.69±0.44	c
	2MPC	17.68±8.88	b	18.22±17.41	b	14.83±2.39	de	1.87±0.41	bc
S.alba	control	47.06±12.37	a	93.32±42.93	a	23.33±3.59	b	2.00±0.43	abc
	MPC	37.77±13.5	ab	54.48±26.18	ab	18.17±5.13	cd	1.67±0.12	c
	2MPC	20.99±13.34	b	47.98±35.44	ab	19.13±2.49	bcd	1.91±0.08	abc
	LSD	23.94		47.24		4.9		0.49	

Excremental data were expressed as mean ±SD (n=3). Values followed by different letters within a column are significantly different at $p<0.05$

Table 5. Fresh weight in different plant organs (g)

Clone	Treatment	Young leaves		Mature leaves		Stem		Root	
Salix viminalis	control	0.81±0.27	a	0.94±0.28	ab	0.88±0.19	a	0.15±0.02	e
	MPC	0.64±0.11	ab	0.69±0.11	bc	0.61±0.04	bc	0.28±0.01	bcd
	2MPC	0.59±0.06	b	0.75±0.18	abc	0.62±0.09	bc	0.31±0.13	bc
Salix matsudana	control	0.63±0.05	ab	0.47±0.16	cd	0.49±0.03	cd	0.18±0.04	de
	MPC	0.33±0.01	c	0.19±0.11	d	0.25±0.12	d	0.37±0.09	ab
	2MPC	0.38±0.09	c	0.33±0.08	cd	0.29±0.11	d	0.31±0.04	bc
Salix alba	control	0.49±0.09	bc	1.17±0.52	a	0.76±0.32	ab	0.24±0.08	cde
	MPC	0.45±0.09	bc	0.61±0.34	bcd	0.50±0.12	cd	0.26±0.02	bcde
	2MPC	0.45±0.03	bc	0.60±0.23	bcd	0.37±0.1	cd	0.46±0.03	a
	LSD	0.2		0.45		0.26		0.11	

Excremental data were expressed as mean ±SD (n=3). Values followed by different letters within a column are significantly different at $p<0.05$

ÖSSZEFOGLALÓ

A munkában I. Nagy Lajos magyar király, valamint édesanyja, Erzsébet, az anyakirálynő lengyelországi uralkodása kerül elemzésre. 1370-ben fiú utód nélkül halt meg III. Nagy Kázmér lengyel király, és ezzel I. Nagy Lajos lett Lengyelország királya. Lajos megkoronázásával a két ország között perszonálunió jött létre. A koronázást követően Lajos a lengyelországi trónt édesanyjára, Kázmér király testvérére, Erzsébet anyakirálynőre bízta. Erzsébet lengyelországi uralkodása nem bizonyult népszerűnek, az 1376-os események után pedig végleg elhagyta Lengyelországot. 1377-től Lajos Lengyelország egyedüli uralkodója lett, és bár igyekezett jó királya lenni a lengyeleknek, ők mégsem fogadták el. A negatív hozzáállás legfőbb oka az, hogy a lengyel krónikások Lajos és Erzsébet uralmát a Nagy melléknévvel megtisztelt Kázmér királyságához viszonyították. Az elől személye a lengyel államiság és egység szimbóluma lett, döntései az ország fejlődését segítették elő.

Kulcsszavak*: Kázmér király, Nagy Lajos, Erzsébet anyakirálynő, Magyar Királyság, Lengyelország*

ABSTRACT

In this work we are analizing the rule of the hungarian king Louis the Great and his mothers Elizabeth in the kingdom of Poland. In 1370. the polish king Casimir III died without an heir, therefore Louis became the king of Poland. When Louis was crowned with the polish crown a personal union was established beetwean the two kingdoms. After he was crowned, Louis entrusted Poland to his mother Elizabeth, who was the sister of Casimir. Elizabeth's rule wasn't popular in Poland. After many incidents in 1376. she had to leave Poland. In 1377. Louis became the only ruler of Poland. No matter how he tried to be a good king, the polish nobels didn't like him. The reason for that was that the Kingdom of Poland compared the rule of Louis and Elizabeth with the rule of their great king Casimir III who was the most succesfull king in the history of medieval Poland.

Keyword: *king Casimir III, Louis I, queen Elizabeth, Hungary, Poland*

РЕЗИМЕ

У раду је анализирана владавина мађарског краља Лајоша Великог и његове мајке Елизабете у Пољској. Године 1370. пољски краљ Казимир умро је без мушког наследника и тиме је Лајош постао краљ Пољске. Крунисањем Лајоша за краља Пољске између две државе је дошло до персоналне уније. Лајош је после крунисања владавину у Пољској поверио својој мајци, сестри краља Казимира, Елизабети. Владавина Елизабете у Пољској није била популарна. После несрећних догађаја 1376. године Елизабета је напустила Пољску. Године 1377. Лајош је постао једини владар Пољске. Иако се он много трудио да би постао добар краљ, Пољаци га нису прихватили. Узрок томе била је чињеница да су владавину Елизабете и Лајоша поредили са владавином Казимира, који је био најзначајнији и најуспешнији владар средњовековне Пољске краљевине.

Кључне речи: *краљ Казимир, Лајош Велики, краљица Елизабета, Угарска, Пољска.*

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 94(439)(438)"137/138"
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2016. június 7.
Az elfogadás időpontja: 2016. október 10.
Terjedelem: 118–124.

PFEIFFER Attila
Újvidéki Egyetem, BTK,
Történelem Tanszék
attilapfeiffer88@gmail.com

NAGY LAJOS KIRÁLY ÉS ERZSÉBET ANYAKIRÁLYNŐ URALKODÁSA LENGYELORSZÁGBAN (1370–1382)

The reign of Louis, the Great and Queen Elizabeth in Poland (1370-1382)

Vladavina kralja Lajoša I i majke kraljice Elizabete u Poljskoj (1370-1982)

Munkában a magyar–lengyel kapcsolatok egy középkori epizódja kerül feldolgozásra, amikor Magyarország és Lengyelország trónján az Anjou-családból származó uralkodók ültek. Ez az időszak a késő középkor időszaka, amikor Nyugat-Európát több megpróbáltatás éri, gondoljunk csak a pestisjárványra, Kelet-Közép-Európa viszont egy rövid időre újra virágkorát éli. A korszak egyik legjelentősebb eseménye, a visegrádi királytalálkozó (1335) döntő hatással volt Európa ezen részének későbbi történetére. 1339-ben a második visegrádi találkozó alkalmával III. Nagy Kázmér, Lengyelország királya, aláírta azt az örökösödési szerződést, mely kimondja, hogy abban az esetben, ha ő fiúutód nélkül halna meg, a lengyel trónt Károly Róbert magyar király valamelyik fia örökli meg.

Nagy Lajos király Lengyelországa (1370–1382)

1370-ben meghalt Kázmér lengyel király, a Piastok utolsó és legnemesebb sarja (Davies, 2006). Kázmér a nyarat Nagy-Lengyelországban töltötte, szeptember elején pedig délibb vidékekre költözött vadászni. Szeptember elején az uralkodó szarvasvadászatra készülődött. A vadászat közben Kázmér lebukott a lováról és megsérült. Lázba esett és nagy üggyel-bajjal szállították Krakkóba, ahol november 5-én meghalt. A Piastok lengyel koronája, amire Erzsébet, Lajos édesanyja, és ő maga is már nagyon vágyott, Lajosra szállt. Azonban ekkorra már Lajos nem lelte akkora örömét benne (Pór 2010: 441).

Lajos a krakkói püspöknek és a lengyel kancellárnak, akik őt személyesen hívták meg a lengyel főurak nevében a megürült trón elfoglalására, azon aggodalmát fejezte ki, hogy nem tud majd megfelelni a két birodalom kormányzásának (Davies 2006: 98–99). Ha megnézzük Lengyelországot abban az időben, láthatjuk, hogy hiányzott belőle az egység, sok gondja akadt abból adódóan, hogy a nemességből hiányzott a hazafiasság, és vala-

hányszor külső vagy belső ellenség támadt az országra, a saját erejéből nem tudta megvédeni (Font 1997, 22–23). A polgárok nagy része, bevándorolt német lévén, nem érzett együtt a lengyel néppel, ellentétbe kerültek a nemesekkel és elsősorban a saját hasznukat nézték, bár adót nem fizettek. A jobbágyságot elnyomta a nemesség és kihasználta őket (Jerzy 1989: 86).

E dolgok ismeretében talán érthető, hogy Lajos nem szívesen indult el Lengyelországba. Valószínű, hogy nem kis része lehetett az elhatározásban édesanyjának, Erzsébetnek, mert a lengyel korona tulajdonképpen az ő hozománya volt. Erzsébet anyakirálynő és Ulászló, Magyarország nádora, már előbb elutaztak Krakkóba, a beteg Kázmér királyt meglátogatni. Lajos király is rövidesen utánuk indult Lengyelországba. A lengyel rendek nagy pompával üdvözölték és kísérték Krakkóba, ahol a papság, a városi hatóság és a céhek zászlóikkal fényes körmenetben vezették Lajost a főtemplomba (Pór 2010: 444).

Lajos valószínűleg tisztában volt vele, hogy lengyel királlyá való koronázása újabb kellemetlenségek és bonyodalmak forrása lehet. Ennek fő oka az volt, hogy voltak még Piast hercegek, akiknek ha örökösödésről van szó, talán több joguk lett volna, mint a leányágnak, és ennek értelmében Lajosnak a lengyel királyi trónra. Ilyen volt Ziemovit, Mazóvia hercege s a lengyel korona hűbérese. Ő azonban, talán a bonyodalmakat elkerülve, beérte azzal, hogy nem fejezte ki hódolatát az új királynak. A másik trónigénylő a gnievkovoi Fehér Ulászló volt, aki Lajos második feleségének, Erzsébetnek volt a nagybátyja. Őt azonban egy kevés pénz fejében félre tudták állítani (Bánlaky 1929: 158).

A legtöbb kellemetlenséget egyelőre néhai Kázmér király végső rendelete okozta Lajosnak. Kázmér ebben bőségesen gondoskodott a főbb méltóságokat viselt urakról, az ország templomairól, özvegyéről, törvényes leányáról és törvénytelen fiairól. Kivált unokájának, Kázmérnak, kit udvarában nevelt, hagyott sokat, többet, mint amennyit az ország egysége megengedhetett. Ráhagyta Dobrzyn, Leczyc és Siradia hercegségeket és Kujávia egy részét több várral (Davies 2006: 96).

Végrendelete végrehajtójául a krakkói főesperest nevezte ki, s ő Lajos király megérkezése után másnap engedélyt kért tőle, hogy a rábízottakat elintézhesse, amit Lajos, behatóbban nem megvizsgálva az ügyet, meg is adott. Csak miután figyelmeztették, hogy az ország ekkora területének elidegenítése veszélyes a királyi hatalomra, adatta át az okmányokat a krakkói püspöknek és a jelenlévő országnagyoknak. Ők Kázmér örökségét megtárgyalták, kifogásolták is, de a hatalmas herceg ellen, aki IV. Károly császár sógora volt, nem mertek határozatot hozni. Lajos király ekkor kiegyezett az ifjú herceggel (Pór 2010: 446).

Még egy körülmény nehezítette Lajos lengyel királlyá való koronázását. Valamikor ugyanis Gniezdoban koronázták a királyokat Nagy-Lengyelországban. Lokietek Ulászló azonban a német lovagrendtől való félelmében a koronázási jelvényeket elvitte Krakkóba, és ott is koronázták meg. Hasonlóképpen járt el Kázmér király is. A nagy-lengyelországi főurak emiatt nehezteltek, és követelték, hogy Lajos Gniezdoban koronáztassa meg magát (Font 1997: 24). Lajos ezt a követelést nem teljesítette, de megígérte, hogy

miután a gnezdoi érsek megkoronázza Krakkóban, meglátogatja azt a várost is (Berényi 1989: 104).

Lajos, a várható bonyodalmakra felkészülve, jó nagy sereg élén indult el Krakkóba, ahol 1370. november 17-én lengyel királlyá koronázták. Ezzel lengyel–magyar perszonálunió jött létre, de ez nem vezetett igazi unióra (Engel, Kristó, Kubinyi 1998: 74). A koronázást követően Lajos hűbérül adta Kázmér hercegnek Dobrzynt több más birtokrésszel együtt, hű rokonának, Oppelni Ulászló nádornak pedig az Oppeln körül fekvő, a Warthaig elterülő tartományt. Ígéretéhez hűen Lajos a krakkói koronázás után Gniezdoba ment, ahol azonban egy újabb koronázásról hallani sem akart (Jerzy 1989: 87). Két napot töltött Gniezdoban, majd visszatért Krakkóba, de ott is csak rövid ideig maradt. Lengyelország irányítását lengyel születésű anyjára, Erzsébet özvegy királynéra, Kázmér király nővérére bízta, ő maga pedig december második felében visszatért Magyarországra. A gyors távozást Lajos király a Velencével és IV. Károly császárral kialakult bonyodalmakkal indokolta (Kristó 1988: 163).

Erzsébet anyakirályné kormányzásának időszaka Lengyelországban

Erzsébet anyakirályné Lengyelország kormányzásában boldogult fivérének, Kázmér királynak a nyomdokait követte. Erzsébet kormányzásával a nemesség nem volt megelégedve, aminek egyik oka az volt, hogy a kormányférfiak és a hivatalnokok egy részét újakkal, éspedig olyanokkal váltotta fel, akiknek állítólag az volt a legnagyobb érdemük, hogy jobban tudtak hízelegni, de a rájuk bízott ügyekhez vajmi keveset értettek. Másrészt Erzsébet anyakirálynénak is elég oka volt panaszra a lengyel urak ellen, akik örökös civódásaik, féktelenségül által szinte lehetetlenné tették a kormányzást. Külön gondot okozott a királyné nem túl népszerű egyénisége is. Erzsébetet a lengyelek származása ellenére sem érezték maguk közül valónak, magyarokból álló testőrsége és udvara is szálka volt a lengyelek szemében (Berényi 1987: 210).

Ehhez még más baj is társult. Fehér Ulászló, miután lemondott hercegségéről, Franciaországban szerzetesnek állt. Az Erzsébet kormányzásával elégedetlen főurak felszólították Ulászlót, hogy térjen vissza Lengyelországba, hogy azt az ő segítségükkel visszafoglalja (Davies 2006: 100). A fényes ígéretektől elkábított Ulászlónak tetszett az ajánlat. Legelőször Avignonba ment, hogy a pápa a szerzetesi fogadalma alól feloldozza, de XI. Gergely pápa nemcsak, hogy ennek a kérésnek meg nem tett eleget, de még meg is dorgálta Ulászlót szándékaiért, aki ezután nem ment vissza Franciaországba, hanem váratlanul Budán termett, ahol Lajos feleségétől kért segítséget, hogy a király őt a gnievkovi hercegségbe visszahelyezze (Jerzy 1989: 90). Lajos király, végül engedve felesége kérésének, újra elküldte Ulászlót Avignonba a pápához, hogy azt mentse fel szerzetesi fogadalma alól. A szentszék azonban nem talált elég okot a királyi pár kérésének teljesítésére (Bánlaky 1929: 160).

E sikertelenség után Ulászló visszatért Budára a királyi udvarba. Bizonyára addigra már hallott egyet-mást a lengyel urak elégedetlenségéről, ezért egy nap hirtelen elment

Budáról és Kujáviában bukkant fel. Ott csakhamar támogatóra talált. Néhány város és vár azonnal megnyitotta előtte kapuit, de ezek épp oly gyorsan el is pártoltak tőle, mert a lengyel főkapitány Lajos király parancsára haddal indult ellene. Csak egy ütközetre került sor, mert Ulászló elmenekült. A későbbiekben rablásokból és útonállásból tartotta el magát. Zlatorya várában telepedett le. Ennek a várnak az ostromakor halt meg Kázmér herceg. Ulászló a hadakozás után bocsánatért esedezett, és Lajos király, felesége közbenjárására, megbocsátott neki. De a nyugtalan ember itt sem bírta sokáig és 1379-ben a német lovagrendhez Danzigba menekült (Pór 2010: 465–466).

Ezalatt Lengyelországban szünet nélkül tovább dúlt a pártoskodás és az elégedetlenség, s miután Lajos király úgy értesült, hogy utóbbinak legfőbb oka a túl nagy adózás, ő egy feltétellel hajlandónak mutatkozott e téren lényeges könnyítéseket életbe léptetni: ha a lengyelek az 1355-ben csak a férfiágra kimondott örökösödési jogot a király leányágára is kiterjesztik, tekintve, hogy neki eddig fia nem született (Davies 2006: 101). E célból Lajos király 1374 szeptemberére Kassára lengyel nemzetgyűlést hívott össze. Kezdetben csupán az eke-adó törvényességéről tárgyaltak. „Ezt, úgy látszik, nem volt nehéz bebizonyítania Zaviszának a főkancellárnak, az eszes és ügyes diplomatának" (Bánlaky 1929: 161). „Ha pedig, tette hozzá, kegyelmeiteknek nehezére esik ez a fizetség, s ezt egyhangúan bizonyítják a papok, a fő- és alrendű nemesek, van módja a leszállításnak" (Kassai privilégium, 1374). Ezután megkezdődtek az alkudozások. A papság és a kis-lengyelországiak a kancellár szövetségesei és az Anjouk hívei voltak, ellenben a nagy-lengyelországiak, nem akartak egyezkedni. Végül azonban a kis-lengyelországiak és a kancellár akarata győzedelmeskedett, így 1374. szeptember 17-én létrejött az egyezség. Az 1374-es Kassai privilégium igen alacsonyan, a nemesi hadviselésben és jobbágytelkenként mindössze két garas értékben állapította meg a korona iránti kötelezettségeket (Pór 2010: 452–453). Az idegeneket pedig, az uralkodó családtagjainak kivételével, kizárta az országos tisztségek viseléséből. Cserében a lengyel nemesség elismerte az Anjou-ház nőági örökösödését (Bertényi 1989: 104).

A lengyelek azonban mindezek ellenére tovább elégedetlenkedtek, emiatt Erzsébet anyakirályné egy időre elhagyta Lengyelországot. Ekkor maga Lajos király ment Lengyelországba, hogy rendet tegyen, aztán pedig három helytartóval intéztette az ország dolgait. Erzsébet anyakirályné azonban csakhamar visszakívánkozott Krakkóba, ahol mint a gazdag király anyjának nagy fény és pompa járt, ami miatt a külföldi udvarok képviselői nem győzték dicsérni és csodálni az ottani fényes udvari élet gyönyörűségeit (Görög 2000: 140).

A problémák azonban korántsem oldódtak meg. Ziemovit, Mazóvia hercege, a litvánokkal cimborált, akiknek még mindig Kieystut volt a fejedelmük. A német lovagrend nagymestere panaszt emelt Ziemovit ellen a pápánál, merthogy a kereszténység ellenségeit támogatja, utat nyit nekik tartományain át és osztozik velük a zsákmányon. A mazóviai herceg ekkor azzal próbálta kimenteni magát a pápánál, hogy két ellenség közé van beékelve, és érdeke úgy parancsolja, hogy a kevésbé veszedelmessel tartson. A pápa ennek ellenére komolyan megintette a herceget, továbbá megkérte Erzsébet anya-

királynét, hogy mint alattvalóját tiltsa el Ziemovitet az ilyen jellegű dolgoktól (Дворник 2001: 154).

Ezek hallatán a litvánok betörtek Lodoméria és megszállták Vlagyimirt. E vár hűbérura Koriatovics Mihály volt, ő azonban a támadás idején Krakkóban tartózkodott. A várnagya egyetlen kardcsapás nélkül átadta a várat, amit a litvánok nyomban leromboltak (Pór 2010: 448). Ezután a litvánok még több várost és várat is elfoglaltak. Kieystut tűzzel-vassal kezdte pusztítani Vlagyimirt, Belcz és Sondomir környékét. Lajos Galíciát és Lodomériát közvetlenül Magyarországhoz csatolta, miután kiűzte onnan ellenségeit, és kormányzását Ulászló oppelni hercegre, majd később más magyar főurakra bízta (Bánlaky 1929: 162).

A felszín alatt meghúzódó, visszafojtott feszültségek kirobbanással fenyegettek, s erre 1376 decemberében sor is került. Néhány magyar katona valamilyen jelentéktelen szénaügyben összekülönbözött a lengyelekkel (Görög 2000: 141). Ebből csakhamar verekedés támadt, amely annyira elmérgesedett, hogy a krakkói kapitány szükségét látta, hogy maga is fegyveres erővel közbelépjen. Azonban vesztére tette ezt, mert állítólag az egyik magyar úgy nyakon találta a nyilával, hogy az lebukván lováról szörnyet halt. Ez annyira feldühítette a lengyeleket, kivált a kapitány rokonait és csatlósait, hogy azok elkeseredett dühvel vetették magukat a városban lévő magyarokra, akik közül mintegy 160-at, bűnösöket és ártatlanokat egyaránt, lemészároltak (Berényi 1987: 211). Talán egy magyar sem maradt volna életben, ha a királyné be nem záratja a vár kapuit és létrákat nem támaszt a falak alá a menekülők számára. Még a várban is nyilakat, gerelyeket vetettek utánuk. Ez az iszonyú jelenet mindenkorra elvette Erzsébet kedvét a lengyelországi tartózkodástól. Miután biztosították számára a hazautat, visszatért Budára. Lengyelország kormányzását fiára bízta. Erzsébet anyakirályné 1380. december 29-én halt meg Budán (Pór 2010: 466–467).

Lajos király uralkodása Lengyelországban (1377–1382)

1377-től Lajos király Lengyelország egyedüli kormányzója lett. Ebben az évben Lajos jelentős magyar sereggel kelt hadra, amelyhez lengyel erők is csatlakoztak (Bánlaky 1929: 166). Június végén indult el a király Lengyelországon át Litvániába. Június 28-án Kassán, július 3-án pedig már a lengyelországi Szandomierzben keltezett oklevelet. A lengyelek Chelm ellen fordultak, azt néhány nap alatt elfoglalták, Lajos pedig Belz ellen ment, de az erődítményt hétheti ostrom után tudta csak bevenni. Még szeptember 8-án is Belz vára előtt állíttatott ki diplomát (Pór 2010: 470).

A hadjárat végeztével, szeptember 29-én, Lajos Budán keltezett jelentésében azon melegében tájékoztatta Carrarai Ferencet, Padova urát, hogy György belzi herceget legyőzte, egész hercegségéből kirekesztette, Belin, Chelm és Varsó várakat elvette tőle, az orosz hercegségben egy Lajos uralma alatti várat jelölt ki számára személyes tartózkodási helyéül, s végül szolgálatába visszafogadta (Kristó 1988: 170). Olgord, a litván nagyfejedelem elsőszülöttjét, Kodort – akinek a nemrég elhunyt Olgordot kellett volna

követnie a tisztségben – két fiával együtt hűségére térítette, azaz egyik fiát, a kisebbiket túszként adta neki, hogy udvarában maradjon. Kodornak sok erős vára volt, számára tartózkodási helyül Lengyelországban bizonyos városokat és falvakat jelölt ki (Font 1997: 49). Podolia hercegei, Sándor és Borisz, a magyar király kezébe adták Podolia hercegségét 11 várral együtt, majd hűbérként visszakapták mindazt, s megígérték, hogy kivétel nélkül mindenki ellen hadi szolgálatot teljesítenek. Lunard litván herceg vazallusa lett, hűbérként nyerte el tőle Lodoméria hercegségét, és mindenki ellen tartozik őt szolgálni. Kieystut litván herceg fiát elfogta és fogságban tartotta (Bánlaky 1929: 167).

Erzsébet ifjabb királyné kancellárjától a hadjárat végéről további részleteket ismerünk meg, mert 1377. szeptember 27-én levelet írt a pozsonyi bírónak: „Kedves barátom! Tudjátok meg, hogy király urunkat ma későn mindenképpen hazavárjuk, szakácsai és lovászai már megérkeztek. Jön Demeter (erdélyi) püspök is néhány litván herceggel, akik az úton a király úr szolgálói lettek, és mindkét királyné itt a budai várban tartózkodik a király úr gyermekeivel együtt, várva a király úr érkezését. Ezért, uram és kedves barátom, az a tanácsom, hogy ne késlekedjetek polgáraitok társaságában a királyi felség meglátogatására néhány szekér ajándékkal eljönni, együtt örülvén vele a győzelemnek és a tisztességnek, amelyet a jelen hadjáratban vetélytársai és a keresztények üldözői ellen elért" (Erzsébet királyné levele a pozsonyi bírónak). Szorosan kapcsolódott e hadjárathoz Lajosnak az az intézkedése, hogy az előző év végén inzultusnak kitett Erzsébet királyné helyett rokonát, László opuliai herceget állította kormányzóként Lengyelország élére, aki ugyanúgy lengyel származású volt, mint az anyakirályné, de rövidesen mások váltották fel László herceget (Bertényi 1987: 211).

Nagy Lajos élete végén azon munkálkodott, hogy Mária királyné és annak jegyese, Zsigmond számára biztosítsa a lengyel koronát. Halála előtt másfél hónappal Zólyomba hívta össze a lengyel főurakat, hogy ott Mária és a vőlegénye előtt hódoljanak be. Máriának azonban nem sikerült a lengyel koronát megszereznie. Lajos király 1382. szeptember 11-én halt meg. Halálát követően a lengyel–magyar perszonálunió összeomlott (Bertényi 1989: 106).

Lajos király kormánya Lengyelországban nem volt népszerű. Hogy a lengyel történetíróknál mi volt a népszerűtlenség oka, arra több dolgot is találhatunk. Többek között a lengyelek rossz néven vették, hogy koronázása után csak rövid ideig mulatott közöttük. Gondot okozott, hogy míg Kázmér a kisebb nemességet minden időben fogadta, kihallgatta, igazságot szolgáltatott és ajándékokat osztogatott nekik, addig Lajost magyar kísérői, testőrei védelmezték, és nem engedték a hozzáférést. A nagy-lengyelországiak nehezteltek rá, mert nem Gniezdoban koronázták meg, hanem Krakkóban, sőt amikor Gniezdoban a főtemplomban meglátogatta Szent Adalbert magyar vértanú sírját, nem akart a számára készített fényes királyi trónusba ülni, és ezáltal a Krakkóban végzett koronázást mintegy befejezni. Ezt a tettét azzal magyarázhatjuk, hogy a partikularizmus ellen volt és a nemzet egyesítését tartotta fő feladatának (Bánlaky 1929: 168).

Számtalan panasz volt Erzsébet kormányára, ahogy a krónikás mondta akkoriban: senki sem tudta, mihez tartsa magát. Ha valaki az anyakirálynéhoz fordult, azt a fiához

utasították, ha pedig a királyhoz ment, az visszaküldte az anyjához. Még inkább sértette a nemzetet, hogy a régi, tapasztalt tisztviselőket elmozdították, és a helyükre fiatalabb kegyenceket állítottak. Ezt a következő eseményből vonták le: az anyakirályné Kázmér politikájának azon elvéből, hogy Kis- és Nagy-Lengyelországot eggyé kell olvasztani, úgy határozott, hogy Pilciai Ottó, kis-lengyelországi nemest nevezte ki Nagy-Lengyelország kapitányává. A nagy-lengyelországi nemesek e miatt jogsértésről panaszkodtak. A rablás és az útonállás száma ennek következtében úgy megnövekedett, hogy Erzsébet kénytelen volt nagy-lengyelországi urat kinevezni kapitánynak (Davies 2006: 102).

A lengyelországi magyar uralom számos feszültséget rejtett magában. A lengyelek elvárták volna, hogy Lajos személyesen vegyen részt a kormányzásban, ő azonban Erzsébetet küldte maga helyett. Igaz, hogy a királyné III. (Nagy) Kázmér testvére volt, de valószínűleg a lengyelek már nem tudtak rá lengyelként tekinteni. A királyné próbálta átvenni a kormányzati mechanizmust, az oklevelekben többször hivatkozott a bárók tanácsára. A méltóságok között főként lengyel tisztviselőket találunk, olykor magyar is felbukkant. Mindezek ellenére a magyar fennhatóság nem vált népszerűvé.

Forrás- és irodalomjegyzék

Források:

Erzsébet királyné levele a pozsonyi bírónak, 1377. szeptember 27.

Kassai privilégium, 1374

Szakirodalom:

Bánlaky, József (1929): *A magyar nemzet hadtörténelme VIII*. Budapest

Berényi, Iván (1987): *Magyarország az Anjouk korában*. Budapest

Berényi, Iván (1989): *Nagy Lajos király*. Budapest

Görög, Ferenc (2000): *A magyar nemzet története*. Budapest

Engel Pál–Kristó Gyula–Kubinyi András (1998): *Magyarország története 1301–1526*. Budapest

Font, Márta (1997): *A német lovagrend alkonya*. Pécs

Дворник, Френсис (2001): Словени у Европској историји и цивилизацији. Београд

Topolsky, Jerzy (1989): *Lengyelország története*. Budapest

Kristó, Gyula (1988): *Az Anjou-kor háborúi*. Budapest

Davies, Norman (2006): *Lengyelország története*. Budapest

Pór, Antal (2010): *Nagy Lajos 1326–1382*. Budapest

Évkönyv 2016, XI. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 3(051)(049.32):341.234(4)
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2016. március 20.
Az elfogadás időpontja: 2016. november 1.
Terjedelem: 125–130.

NEMES Krisztina
SZTE, BTK, Hispanisztika Tanszék,
Doktori Iskola
nemeskrisztina2015@gmail.com

KISEBBSÉGI KÉRDÉSEK AZ EURÓPAI UNIÓBAN

Manjinska pitanja u Evropskoj uniji

Minority issues in the European Union

A Létünk 2015-ös különszáma
(Szerbia és az Európai Unió. Magyar nyelvű jogi-tudományos tanácskozás a csatlakozás jogi és nyelvi aspektusairól. Magyar Nemzeti Tanács, Palics, 2015. június 5–6.) Szerkesztette: Bence Erika

Az kisebbségi kérdésnek szentelt *Létünk* 2015-ös különszám cikkei több aspektusból járják körül a kisebbségvédelem és a kisebbségi jogok témáját. A cikkekben tárgyalt témák, normák, folyamatok és dokumentumok aktualitását Szerbia folyamatban lévő EU-csatlakozása adja, amelyben eldől a vajdasági magyar autonómia kérdése is. A tárgyalások lehetőséget adnak uniós jogi normák rögzítésére, melyek a jövőben a kisebbségi jogok elvi alapjait biztosítják, s meghatározzák azt a jogi keretet, amelyben a vajdasági magyarság élete zajlani fog. A különszámban szereplő tanulmányok, elemzések és cikkek sok esetben rámutatnak az elvek, remények és normák gyakorlati oldalának kevésbé napfényes valóságára is.

Kardos Gábor (ELTE Állam- és Jogtudományi Kar, Nemzetközi Kogi Tanszék) a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájával (1998) kapcsolatban fogalmaz meg érdekes észrevételeket, mely dokumentum az európai kulturális örökség részének tekinti a kisebbségi nyelveket, ezért jogi alapot teremt a használók nyelvi jogainak védelmére a Chartában foglalt nemzetközi jogi ajánlás formájában. A szerző kiemeli, hogy a védelem tárgyát nem a nyelvi kisebbségek, hanem csak a nyelvek alkotják, melyek a kontinens kulturális sokszínűségének képviselői, vagyis maga a közösség nem jogalany, a hordozójáról leválasztott nyelv védelme pedig nem jelenthet fenyegetést a többségi állam egységére nézve, mivel a Charta csak a kulturális, nem pedig a politikai szférában fogalmaz meg ajánlásokat, hozzájárulva ezzel a többség–kisebbség viszony stabilizálásához. Ez az őshonos kisebbségek nyelvére vonatkozó védelem területi jellegű, egy adott területen meghatározott arányszám feletti – kisebbségi –, vagy többségben levő – regionális – nyelv részesülhet ilyen védelemben, de ennek dialektusai már nem, ami eleve feltételezi a védendő nyelv fejlettségének és intézményesültségének egy magasabb fokát. A Chartát aláíró és megerősítő részes államok önkéntes kötelezettséget vállalnak arra, hogy véde-

lemben részesítik a kisebbségi nyelvet, a dokumentumban megjelölt témakörökben legalább harmincöt területen, ami azonban nem jelenti azt, hogy az adott nyelv a hivatalos nyelv szintjére emelkedhet, ami továbbra is az adott állam belpolitikájának függvénye. A szerző kifogásolja, hogy a határokon átívelő kapcsolatok kérdése nem esik választási kényszer alá, s bár az oktatást ő is, a nyelv megmaradása szempontjából, a legfontosabb területnek tekinti, úgy véli, hogy a mai időkben a kultúra helyett a média területéről kellett volna kötelezettséget vállaltatni a részes államokkal, ami nem a szerző kultúraellenes beállítódását tükrözi, hanem a jelen összeurópai viszonyainak helyes mérlegelését. A Charta ajánlásai nemcsak a kisebbségi nyelvek eltűrését irányozzák elő, hanem próbálják kivédeni azt a magyar kisebbségek körében sajnos közismert gyakorlatot, hogy a közigazgatási határok megváltoztatásával a többségi állam leszorítja a nyelvhasználók arányát a szabályok hatálya alá már nem eső százaléktartományba, sőt pozitív diszkriminációt is elképzelhetőnek tart a kisebbségi nyelv javára.

A szerző hiányolja, hogy bár a nyelvi charta végrehajtásáról az államok három évente jelentést készítenek, de az ellenőrzés mechanizmusából hiányzik az egyéni vagy kollektív panasztételi lehetőség, ami jobban rávilágíthatna a sok esetben hiányzó pozitív változásra. A szerző megállapítja, hogy a kötelezettségek végrehajtásának ellenőrzése során a magyar nyelv esetében a szakértő bizottság felismerte és tükrözte a strukturális gondokat, pld.: Ukrajna és Szerbia esetében az oktatás kapcsán megállapította, hogy a létező infrastruktúra lehetővé tette volna a magasabb szintű kötelezettségvállalást, ami a minimális célt, meglévő intézményrendszer védelmét biztosíthatná; a hivatali nyelvhasználathoz túlzottan magas a minimális települési arányszám Szlovákiában, Romániában és Ukrajnában; Romániában és Szlovákiában a magyar nyelv televíziós jelenléte korlátozott, stb. A szerző szakértőbizottság tagjaként szerzett benyomása az, hogy a gondok felismerése megfelelő kormányzati akarat nélkül nem képes elősegíteni a pozitív változásokat.

Korhecz Tamás (Union Egyetem, Dr. Lazar Vrkatić Jogi és Üzleti Tanulmányok Kara, Újvidék) tanulmánya két kérdést vizsgál: 1. Az Európai Unió a csatlakozási folyamat során kialakított-e egy olyan kisebbségvédelmi standardot, amelyet következetesen számon kér a csatlakozni kívánó tagjelölt államoktól? 2. Amennyiben ilyen standard kialakult, hogyan kéri azt számon az EU Szerbia csatlakozási folyamatában? A cikk megállapítja, hogy a kisebbségek védelme alapvetően nem tartozik az EU hatáskörébe, azaz az uniós jog nem szabályozza a kisebbségek helyzetét, jogaik és védelmük az EU-ban tagállami jogkör, államonként eltérő szabályozással. A posztkommunista államok csatlakozási folyamata során azonban fokozatosan kialakultak bizonyos kisebbségvédelmi standardok, mivel a növekvő Unió nem akarta a területére importálni a kelet-közép-európai etnikai feszültségeket. A kisebbségvédelem tartalma tehát a gyakorlatban alakult, minden egyes csatlakozni kívánó ország esetében másképp. Az EU 1993-ban Koppenhágában szabályozta a csatlakozási kritériumokat, s ezek között szerepel a kisebbségvédelem is. Az Európai Bizottság évi országjelentésekben értékeli a tagjelölt államok koppenhágai kritériumoknak való megfelelését, különösebb következetesség és logikai rendszer nélkül. Alkalmanként, konkrét hiányosságok megállapítását követően, a probléma meg-

oldása nélkül is azt állapítják meg, hogy az adott ország eleget tesz a koppenhágai kritériumoknak. 1998-ban e téren előrelépés történt, mert az Európa Tanács a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájában foglalt követeléseket tette meg kritériumai zsinórmértékének. Ez a dokumentum a nyelvi kisebbségeket csak közvetetten védelmezi, oly módon, hogy az aláíró államok a védelmezett nyelvek használatával kapcsolatban különböző kötelezettségeket vállalnak, „à la carte" rendszerben döntve arról, hogy milyen jogokat biztosítanak egy-egy nyelv vonatkozásában. Ezen vállalások teljesítését az EU monitoring eljárással ellenőrzi. A szerző megállapítja, s épp a Szerbiával szemben támasztott kisebbségvédelmi követelmények vizsgálata alapján, hogy mára ennek az eljárásnak az eredményei váltak mércévé az új tagjelöltekkel szemben, ami a kisebbségvédelmi kritériumoknak ma már valódi jogi tartalmat is biztosít. Ugyanakkor arra is rámutat, hogy a Szerbiáról szóló országjelentésekben a magyar kisebbség helyzete nem hangsúlyos, bár megjelennek bennük a vajdasági nemzetiségi incidensek, ám a vajdasági állapotoknak inkább a pozitívumait emelik ki. A nyelvi charta követelményei mentén egységesülő standard egyértelműbbé és egyszerűbbé teszi annak eldöntését, hogy Szerbia megfelel-e az EU-s követelményeknek, de a szerző megállapítása szerint ellehetetleníti azt, hogy számon kérhetők vagy tárgyalhatók legyenek más, a magyarokat érintő kérdések, mint például a magyar parlamenti képviselők aránya, a területi autonómia vagy a kollektív bűnösség kérdése.

Beretka Katinka (Union Egyetem, Dr. Lazar Vrkatić Jogi és Üzleti Tanulmányok Kara, Újvidék) tanulmánya a normatív hatáskörmegosztás különböző változatait vizsgálja az európai uniós tagállamokon belül, különös tekintettel arra, hogy a Vajdaság autonómiája esetében mely modell volna alkalmazható. A szerző megállapítja, hogy az Európa területén működő 40 autonómia mindegyikében más és más (még ugyanazon országon belül is), az anyaország belső jogrendszerétől és politikai erőitől függő szabályozás határozza meg, hogy milyen jogosítványokkal rendelkezik az adott szubnacionális entitás, de általánosan elmondható, hogy a kultúra, a vallás, a lakásügyek, a közösségi ügyek, az oktatás, a közlekedés, a kommunikáció és a közrend kérdése még a viszonylag központosított országokban is, valamilyen módon, decentralizált. A létező „önálló szabályozás" normatív modelljei közül a szerző a spanyol, az olasz, a dán (Grönland és Feröer-szigetek) és a finn (Åland-szigetek) példát vizsgálja meg közelebbről, s ezek mindegyikében talál olyan jellegzetességet, amelyeket alkalmasnak ítél a Vajdasági Autonóm Tartomány lehetséges működése, valamint az egyre halványuló vajdasági regionális identitás védelme céljára.

A szerző úgy véli, hogy a szerbiai rendszer esetleges regionális állammá történő átalakítása esetén a spanyol regionalizmusban alkalmazott eljárás révén megőrizhető lenne a Vajdaság elkülönülő jogállása, történelmi egységként való kezelése és lehetőség szerint magasabb fokú autonómiája az újonnan alakuló régiókkal szemben. A spanyol modell kialakulásakor nagy szerepet játszott az egyes területek korábbi autonóm jogállása, ami jogalapot biztosított a „történelmi régiók" statútumainak gyorsabb és tágabb körű kidolgozásához. A többi modellben is azokat a jogalkotói eszközöket vizsgálja, ame-

lyek alkalmazhatóak lennének Szerbiában is, és felváltanák a már meglévő tartományi autonómiát kiüresítő központi gyakorlatot. Mint azt a szerző megállapítja, a rendelkezésre álló ideális modellek intenzív együttműködést követelnének a központi és tartományi hatalmi szint szereplőitől, ami feltételezné az egyszer már alkotmányellenesnek nyilvánított vegyes bizottságok vagy közös konzultációs testületek felállítását. A tanulmány végkicsengése pesszimista a jelenlegi autonómiát egyre szűkítő alkotmánybírósági gyakorlat láttán, ami vélhetőleg megakadályozza a kínálkozó modellek adaptálását. Így Szerbia uniós csatlakozása esetén azt prognosztizálja, hogy az a vajdasági érdekek teljes mellőzésével fog lezajlani, ami a tartomány egyszerű közigazgatási régióként való működését eredményezi.

Szügyi Éva (Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola, Pécs) cikke Szerbia régióit tanulmányozza a statisztikai adatok tükrében, tekintettel a várható, s az ország által kívánatosnak tartott európai uniós csatlakozásra. A szerző megjegyzi, hogy a nyugat-balkáni országokkal kapcsolatban általános az a vélekedés, hogy csak az európai struktúrába való integrálódásuk biztosíthatja hosszú távú stabilitásukat, s az ennek eredményeképp létrejövő jogharmonizációtól várható, hogy pozitív gazdasági és jogi fejlődési folyamatot indít majd el. Statisztikai érvelésével ugyanakkor világosan megmutatja, hogy e fejletlen piacgazdasággal, nyílt etnikai, szociális és területi problémákkal terhelt ország, Szerbia esetében kétségek merülhetnek fel nem csak az EU által előírt regionalizáció és a decentralizáció sikeres megvalósulásával kapcsolatban, hanem az Európai Unióhoz való csatlakozás lehetőségét illetően is. Bár az egykori jugoszláv tagállamnak van gyakorlata a decentralizáció terén, ez azonban, mint a cikkíró megállapítja, akkor is és ma is erős centralizáló, unitárius gyakorlattal párosul, ami a régióknak marginális szerepet szán. Az Európai Statisztikai Hivatal által a hetvenes években kidolgozott NUTS rendszer annak érdekében született, hogy az unió területi egységeinek társadalmi-gazdasági adatai összehasonlíthatók legyenek egymással, s ezáltal lehetővé váljon a társadalmi, gazdasági, infrastrukturális szempontból elmaradott területek feltérképezése és felzárkóztatása. A jogharmonizációs folyamat részeként Szerbia is kialakította NUTS rendszerét, meghozta a regionális fejlesztés legfontosabb dokumentumait, és kialakította a regionális fejlesztés intézményi infrastruktúráját a kétezres évektől kezdődően. A tanulmány szerzője ezeknek a régióknak a statisztikai adatait hasonlítja össze és elemzi, ami alapján egyértelműen rávilágít az országban tradicionálisan meglévő fejlettségbeli eltérésre Észak és Dél között, a belgrádi régió abszolút gazdasági és demográfiai túlsúlyára, az elöregedésre, a migrációs folyamatokra (komoly lakosságcserét feltételez, ami az utóbbi évtizedekben döntően megváltoztatta Vajdaság lakosságának etnikai összetételét), a nagyarányú munkanélküliségre stb. Tolla nyomán kirajzolódik előttünk a számok tükrében a csatlakozni kívánó Szerbia, az adatok hiánya miatt fehér foltként feltüntetett Koszovóval (szintén csatlakozási feltétel). A régiós fejlesztésekre fordított összegek, mint megállapítja, nem csökkentették a területek közti fejlettségbeli szakadékot, ami köszönhető a helyi vezetők regio-

nális tudata hiányának, a korrupciónak és az általános érdektelenségnek, amely mögött a decentralizáció iránti általános bizalmatlanság rejtőzik.

Lendák-Kabók Karolina (Újvidéki Egyetem, Inter- és Multidiszciplináris Tanulmányi Központ, Társadalmi Nemek Központ, Újvidék) tanulmánya egy összehasonlító elemzés a nők helyzetéről Szerbiában és Magyarországon, melyet a szerző a CEDAW (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women – 1981-ben hatályba lépett ENSZ egyezmény, egy kevéssé ismert dokumentum, melynek jelentőségét alig hangoztatják, s a közéletben szinte ismeretlen) kormányzati jelentések mellett az árnyék-, illetve alternatív jelentések alapján végzett el. Ez utóbbiakat női civil szervezetek állították össze, és segítségükkel valósabb képet alkothatunk a nők helyzetéről az adott országban. Az elemzés célja annak megállapítása, hogy az EU-tagság vajon kedvezőbb helyzetet biztosít-e a nők számára. A CEDAW-jelentések számos területet elemeznek, melyek közül a tanulmány a következő területekre tér ki: a nők helyzetére a politikában és a közéletben, illetve az oktatásban – különös tekintettel a felsőoktatásra. Az összehasonlítás alapján a szerző azt a következtetést vonja le, hogy az EU-tagság nem jelent előnyt a nők számára a politika és az oktatás terén sem, és szerbiai jogászként megállapítja, hogy bár a kedvező és modern törvények valóban előnyt jelentenek a nőknek, a hatályban levő jogszabályok azonban a pozitív fejlemények mellett sem jelentenek semmiféle biztosítékot a nők helyzetének „de facto" javítására.

Varga László (Szerbia Képviselőháza, Belgrád) cikkében Szerbia EU csatlakozási tárgyalásainak keretét és várható menetét vázolja fel, mely alapján azt valószínűsíti, hogy Szerbia a három legnehezebb fejezettel, a 35-sel (azaz a Koszovóhoz fűződő viszony normalizációjával), a 23-sal (az igazságüggyel és alapjogokkal) és a 24-sel (a belügyi kérdésekkel) kezdi majd az érdemi tárgyalásokat. Az alapján, hogy a Szerbiára vonatkozó Tárgyalási Keret a kisebbséghez tartozó személyek jogainak tiszteletben tartását egy helyen, a kisebbségek védelmét pedig két helyen említi, úgy látja, hogy a kisebbségi jogok érvényesülésének a kérdése a csatlakozási tárgyalások egyik fontos témája lesz. Igazolva látja ezt az által a tény által is, hogy a kisebbségi jogokkal kapcsolatban a 23. fejezet screening jelentése egy külön Kisebbségi Akcióterv elkészítését várja el Szerbiától 2015 végéig. Ennek értelmében Szerbiának el kell fogadnia egy kisebbségi jogoknak szentelt külön akciótervet, amelynek a hatályos kisebbségi jogok hatékony érvényesítésére kell irányulnia, figyelembe véve az Európai Tanács Tanácsadó Bizottságának Szerbiáról szóló Harmadik Véleményében szereplő ajánlásokat. A vajdasági magyar politikai érdekképviselet több kisebbségvédelmi elvárást is támaszt a készülő akciótervvel kapcsolatban. A cikk szerzőjének az a meggyőződése, hogy az EU-csatlakozási tárgyalások akkor jelenthetnek lehetőséget a kisebbségi magyar érdekek érvényesítéséhez, ha a tárgyalások során a kisebbségi politikusok hatékony mechanizmust tudnak működtetni ennek érdekében. Nagyon fontosnak tartja azon dokumentumok megalkotását, amelyek biztosítják, hogy a vajdasági magyar közösség szempontjából jelentős problémák megoldását EU-szintű monitoring kövesse. Mivel a teljes jogú EU-tagság elnyerése után megszűnik annak a lehetősége, hogy a magyar kisebbség az EU-val összefüggő

mechanizmust vehessen igénybe problémáinak megoldásához, ezért a szerző rendkívüli fontosságot tulajdonít annak, hogy a vajdasági magyar minél aktívabb szereplője legyen Szerbia EU-csatlakozási folyamatának.

II.

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓ

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Árokszállási Tímea	Környezettudatosságra nevelés az általános iskola alsó osztályában – dr. Czékus Géza
Fazekas Izabella	Az iskolakert a minőségi oktató-nevelő munka nélkülözhetetlen eleme – dr. Czékus Géza
Vituska Tímea	A játék, a mese és a mesekönyvek szerepe a matematikai kompetenciák fejlesztésében – dr. Pintér K. Valéria
Danyi Ildikó	Az igekötők grammatikai és jelentéstani jegyei, ahogyan az alsó tagozatosok látják – dr. Bene Annamária
Horváth Andrea	A pedagógus foglalkozások kockázata, a burnout jelenség – dr. Ivanović Josip
Tóth Izabella	A játszóterek és azok állapotának hatása a gyermekek életére – dr. Czékus Géza
Dudás Ramóna	A ruszinok kétnyelvűsége Zentagunarason – dr. Bene Annamária
Gellér Ferenc	A háziállatok gyermekeink testi, lelki és szellemi egészségi állapotában betöltött szerepe – dr. Czékus Géza
Károly Adrienn	Az ünnep a 19. századi bácskai polgári szokáskultúrában, és annak továbbélése a 21. században – dr. Németh Ferenc
Szarka Ákos	Egy komplex színházi nevelési program születése – dr. Ivanović Josip
Gilijan Norina	Spektrumzavarral élő gyermekek integrálása a befogadó általános iskolákban – dr. Ivanović Josip
Bálint Adrienn	A hallássérültek kommunikációs gátjai és társadalomba való beilleszkedésük – dr. Ivanović Josip
Török Tímea	A kivételes tehetségű tanulók azonosítása és megfelelő gondozása – dr. Ivanović Josip
Szarapka Dóra	A családi szocializáció szerepe a viselkedészavaros gyermek fejlődésében – dr. Ivanović Josip
Lévai Dorottya	Környezettudatos életmódra való nevelés az elemek újrahasznosítása által – dr. Czékus Géza
Sóti Lívia	A tanulási zavarok megelőzése, kezelése és fejlesztési lehetőségei – dr. Ivanović Josip
Faragó Krisztina	A Carl Orff-gyerekhangszerek alkalmazása az általános iskola alsó osztályaiban – dr. Balažević Éva

Tóth Lívia	A reneszánsz és a humanizmus déli központja: Bács – dr. Németh Ferenc
Miljković Tamara	Tanulási zavarok azonosítása és a hozzá kapcsolódó módszertani eljárások – dr. Ivanović Josip
Igaz Tímea	Szorongó gyermekek: magatartási és beilleszkedési zavarok a 3. és 4. osztályos tanulók körében – dr. Ivanović Josip
Bojtos Brigitta	Az olvasás teljesítmény zavar azonosítása és fejlesztése egy olvasástanítási módszer segítségével – dr. Ivanović Josip
Horvát Leontina	Multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége Óbecsén – dr. Ivanović Josip
Kuszli Melinda	A hátrányos helyzetű tanulók oktatása a gyakorlatban – dr. Ivanović Josip
Németh Boglárka	Az iskolások környezetvédelmi szokása – dr. Horák Rita
Forgó Andrea	Képekben elmondott helytörténet – élet Csantavéren – dr. Németh Ferenc
Táborosi Viktor	A horgosi alsós diákok szabadidős és sportolási lehetőségei – dr. Lepeš Josip
Szeles Viktória	Az iskoláskor előtti gyermek koordinációs képességének fejlődése – dr. Lepeš Josip

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Paracki Laura	Az óvodai testnevelési foglalkozás szerepe a lábboltozati elváltozások megelőzésében – dr. Lepeš Josip
Huszka Tímea	A motoros képességek fejlesztése iskoláskor előtti korban – dr. Lepeš Josip
Varga Polyák Anikó	Másnak lenni, másként élni – hiperaktivitás az óvodában – dr. Ivanović Josip
Nagy Lilla	A szociális megfelelés iránti igény a kisgyermekek körében – dr. Ivanović Josip
Becsei Tímea	A különböző fejlesztési területekre irányuló lovas foglalkozások lehetősége – dr. Ivanović Josip
Szokola Péter	A gyermekek digitális fejlesztése és oktatása az óvodában – dr. Takács Márta
Bata Noémi	Óvodáskorú gyermekek viselkedésbeli különbségei otthon és intézményes környezetben – dr. Ivanović Josip
Moldvai Anna	„Titokzatos némaság" – a szelektív mutizmus jelenségei, nehézségei és terápiás lehetőségei – dr. Ivanović Josip
Gál Anikó	Mesék, zene, tánc felhasználása a matematikai képességek fejlesztésében az óvodáskorú gyermekeknél – dr. Pintér K. Valéria
Domonkos Emese	A szociokulturális fejlődés vizsgálata Vajdaságban élő gyerekeknél – dr. Ivanović Josip
Szirák Tímea	Gyermekorvosok: sírva nevetünk, nevetve sírunk – dr. Ivanović Josip
Molnár Gábor Gabriella	Részképességzavarok prevenciója és korrelációja az óvodáskorban – dr. Ivanović Josip
Losonci Szluka Violetta	A fejlődési zavarokkal élő gyermekek jellemzői és útmutató – dr. Ivanović Josip
Tarkó Dávid	A testnevelés szerepe az óvodások személyiségfejlesztésében – dr. Lepeš Josip
Petrović Anikó	Lifka Sándor a vajdasági kinematográfia történetében – dr. Németh Ferenc
Csonti Krisztina	Gyermekkori agresszivitás az óvodában – dr. Ivanović Josip

Janó Mária	Az óvodai foglalkozások hozzájárulása a matematikai fogalmak kialakításához – dr. Pintér K. Valéria
Agócs András	A kortárs gyermekkönyv metamorfózisa és az óvodás mint befogadó – dr. Hózsa Éva
Tumbas Loketić Kornélia	Szabadidő-szervezés a kishegyesi Kátai-tanyán – dr. Czékus Géza

MESTERKÉPZÉS (MA)
TANÍTÓ – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Harangozó Adél	A koordinációs képességek ás az írás-olvasáskészségek összefüggése – dr. Lepeš Josip, Halasi Szabolcs
Horvát Hédi	A hasznos szabadidő-eltöltés szervezése az általános iskolák alsó tagozataiban – dr. Lepeš Josip, Halasi Szabolcs
Vajda Anita	A szókincsfejlesztés és a Meixner-féle szókincs-szótanulás módszere – dr. Vukov Raffai Éva
Dékány Adrienn	A cseh és az európai regény Bohumil Hrabal művei alapján – dr. Hózsa Éva
Komáromi Elena	A fogalmazás írásának motivációja – dr. Vukov Raffai Éva
Juhász Kozma Szuzanna	A nyelvjárási vonatkozású helyesírási hibák megjelenése az alsó tagozatos tanulók fogalmazásaiban – dr. Vukov Raffai Éva
Huszka Noémi	A netgeneráció digitális kompetenciái és oktatási kihívásai pedagógusok és a tanulók véleménye alapján – dr. Ivanović Josip
Dömöndi Dorottya	A lányok és a fiúk közötti különbség a testösszetétel terén az 1. és a 4. osztályos tanulóknál – dr. Lepeš Josip
Ábrahám Izabella	Az általános iskola testnevelésének és osztályozásának elemzése – dr. Lepeš Josip
Balassa Rita	A differenciált matematikaoktatás összehasonlító vizsgálata Szerbiában és Magyarországon – dr. Pintér K. Valéria
Dudás Balog Andrea	Az életközeliség elvének érvényesülése és hatása a gyermekek önállósodására – dr. Czékus Géza
Mujagić Dániel	Alsó tagozatos diákok digitális készségének fejlesztése az infokommunikációs technológia segítségével – dr. Ivanović Josip
Árokszállási Tímea	A kisiskolások elvárható ismeretei Szabadka életéről a XVI. századtól a XX. század elejéig – dr. Czékus Géza
Zámborszki Kitti	A testnevelés hatása a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tanulási felzárkóztatására – dr. Lepeš Josip
Horváth Timea	A matematikai szöveges feladatok megértésének problémái az alsó tagozatos tanulók körében – dr. Pintér K. Valéria

Valkovics Melinda	A matematikai játékok szerepének és alkalmazásának vizsgálata a tanítóképzős hallgatók gyakorlati oktatása során – dr. Pintér K. Valéria
Tóth Bagi Kornél	Szabadka oktatástörténete a 18. századtól napjainkig – dr. Czékus Géza
Budai Boglárka	Igaz vagy hamis? – logikai feladatsorok alkalmazása alsó tagozaton – dr. Takács Márta
Tóth Izabella	A motoros készségek fejlesztésének lehetőségei a testnevelés eszközeivel – dr. Lepeš Josip
Bašić P. Gréta	Gyermekmédia – regionális gyermeksajtó – a Jó Pajtás irodalomszemlélete az 1980-as évektől napjainkig – dr. Hózsa Éva
Szabó Csilla	A vajdasági és a magyarországi másodikos olvasókönyvek irodalmi válogatásának vizsgálata – dr. Hózsa Éva
Nagy Dávid	Az oktató számítógépes játékok felhasználhatósága az alsós matematikaoktatásban – dr. Pintér K. Valéria
Gruber Klaudia	Informatikai háttértámogatás az alsó tagozatos matematikaoktatásban – web 2.0 és IKT – dr. Takács Márta
Rózsa Ramóna	A diszkalkulia megjelenése gyermekeknél – dr. Pintér K. Valéria
Skultéti Andrea	Ünnep és mese – a motívumok összehasonlító vizsgálata – dr. Hózsa Éva
Fazekas Izabella	Környezetünk, illetve a természet- és társadalomismeret tantárgyak tankönyveinek pozitív és negatív jellemzői – dr. Czékus Géza
Szabó Batancs Melinda	A kisiskolások táplálkozási szokásai és fizikai aktivitásuk közötti összefüggés – dr. Halasi Szabolcs

MESTERKÉPZÉS (MA)
ÓVODAPEDAGÓGUS – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Mujagić Tamara	Korszerű óvodai nevelés: az inklúzió – dr. Ivanović Josip
Fajferity Denisz	Az óvodáskorú gyerekek növény- és állatismerete – dr. Czékus Géza
Molnár Gábor Andrea	Az iskoláskor előtti korosztálynál előforduló beszédhibák gyakorisága – dr. Raffai Judit
Kapás Mónika	Az értelmileg akadályozott felnőttek a művészetek világában – dr. Farkas Róbert
Győrfi Adrianna	Óvodáskorú gyerekek és az egészséges életmód – dr. Czékus Géza
Csipa Henrietta	Betlehemezés Magyarszentmihályon – dr. Raffai Judit
Bozsóki Anasztázia	A mozgáskoordináció fejlesztése a környezetismeret foglalkozásokon és ezeknek a foglalkozásoknak a hatása a BMI alakulására – dr. Czékus Géza
Sándor Kinga	A gyerek szocializációja családon belül és családon kívül – dr. Czékus Géza
Szabó Henrietta	Egy kishegyesi család több generációjának gyermekjátékai – dr. Raffai Judit
Bálint Brigitta	Nagycsoportos óvodások kétnyelvűségének vizsgálata a környezetismeret foglalkozások keretein belül – dr. Czékus Géza
Szabó Tünde	A klasszikus és a Montessori-módszer összehasonlítása – dr. Czékus Géza
Máriás Krisztina	Az óvoda környéke mint ismeretforrás – dr. Czékus Géza
Aleksza Katalin	Tanító- és óvodapedagógus-jelöltek személyiségjellemzőinek vizsgálata és ezek összevetése az ideális pedagóguskról alkotott képpel – dr. Ivanović Josip

TANÁRAINK, MUNKATÁRSAINK TEVÉKENYSÉGE ÉS PUBLIKÁCIÓI

Bagány Ágnes

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Vatai Éva – Bagány Ágnes – Bagány Igor (2016): Az otthontanulók szüleinek sikeressége gyermekük tanításában. A pedagógusképzés XXI. századi perspektívái, Cluj-Napoca, Romania, 169–177.

Kovács Elvira – Bagány Ágnes (2016): Alternatív pedagógiai lehetőségek a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában, A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 286–294.

Pintér Krekić Valéria – Major Lenke – Námesztovszki Zsolt – Bagány Ágnes (2016): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar minőségbiztosítási rendszerének eredményessége. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 448–459.

Bagány Ágnes – Major Lenke (2016): Tehetséggondozó környezeti nevelési tábor terve. Évkönyv, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 34–41.

Baganj Igor – Vatai Eva – Baganj Agneš (2016): Interaktivna animacija u nastavi matematike. 4th International Methodological Conference Collection of Proceedings, The Influence of Teaching Methodology on the Quality of Teacher and Pre-school Teacher Training, 40–47.

Baganj Igor – Baganj Agnes (2015): Virtuelni edukacioni model. In: XXI Naučna konferencija „Multimediji u obrazovanju" i II Naučna konferencija „IKT u obrazovanju" Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica, 165–174.

Pintér Krekity Valéria – Kovács Elvira – Bagány Ágnes – Major Lenke (2015): A differenciált matematikaoktatás elméleti és gyakorlati megközelítése. In: Módszertani Közlöny. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka ISSN 2217-4540

Bagány Ágnes – Major Lenke (2015): A talent nurturing possibility: introducing a thematic camping. In: A komáromi Selye János Egyetem 2015-ös Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban nemzetközi tudományos konferenciájának tanulmánykötete. Komárom, 2015. szeptember 16–17., Nemzetközi Tudományos Konferencia, Komárom, 35–42.

Bagány, Á. – Major L. – Lepeš J. (2015): A szociális kompetencia fejlődése a hátrányos helyzetű gyerekeknél. In: Mező Ferenc (szerk.): Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris szakmai lap I. évf. 2015/2. DOI 10.18458/KB.2015.2.1 Debreceni Egyetem, Debrecen

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Szervezőbizottság tagja
- A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciái
- Az Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának 9. nemzetközi tudományos konferenciája

Szerkesztőbizottság tagja
- Az Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának 9. nemzetközi tudományos konferenciája

Recenzens
- Módszertai Közlöny, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvü Tanítóképző Kar, Szabadka, ISSN 2217-4540
- 4. Nemzetközi Módszertani Konferencia Tanulmánykötete. A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és az osztálytanítók minőségesebb képzésében. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN 978-86-87095-65-6

Czékus Géza

Tanácskozások

Szabadka:

Tudomány és erő, Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó. ÚE MTTK és Felsőoktatási Kollégium, Szabadka, 2015. 12. 10.

Borsos Éva, Czékus Géza, Horák Rita: A vajdasági magyar ajkú gyerekek antropológiai vizsgálata

Újvidék:

2. Simpozijum o zaštiti životne sredine sa međunarodnim učešćem – „Zaštita prirode – iskustva i perspektive" 1-2. april 2016, Pokrajinski zavod za zaštitu prirode, Novi Sad

Cekuš Boris, Cekuš Geza (2016): Ekološki otisak mladih subotičana – Umerenost ili rasipanje? – The ecological footprint of today`s youth in Subotica – Moderation or waste? In: 2. Simpozijum o zaštiti životne sredine sa međunarodnim učešćem – „Zaštita prirode – iskustva i perspektive" 1-2. april 2016, Novi Sad. Knjiga rezimea – Book of abstract. Pokrajinski zavod za zaštitu prirode, Novi Sad.

Sr. Karlovci:

Kongres Antropološkog društva Srbije (2016. 6. 1–4.)

Geza Cekuš, Rita Horak, Eva Boršoš: The body mass index of students of University of Novi Sad Teacher Training Faculty in Hungarian in Subotica. In: Zbornik radova 54. kongresa ADS, Sr. Karlovci. 68.

Esztergom:

Új kihívások a pedagógiai gyakorlatban. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék. Esztergom, 2016. 10. 07.

Czékus Géza (2016): Az integrált oktatás lehetőségei a környezetünk tantárgy tanításában. In: Új kihívások a pedagógiai gyakorlatban. Konferencia absztrakt gyűjteménye. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék. Esztergom, 2016. 10. 07., 8.

Mostar:

3rd International Scientific Conference, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, Mostar, 21-22. listopada 2016.

Czékus Géza (2016): Significance of Cemeteries in Education. 3rd International Scientific Conference, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru Mostar, 21-22. listopada 2016. In: Education and Instruction. Book of abstract, 86.

Szekszárd:

A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében (a 650 éves PTE tiszteletére megrendezett nemzetközi pedagógusképzés-történeti konferencia) (2016. 11. 9.)

Josip Lepeš, Czékus Géza (2016): Quo vadis, szabadkai magyar nyelvű tanítóképzés?

A Kárpát–medence turizmusának és vidékfejlesztésének aktuális kérdései. Nemzetközi tudományos konferencia (2016. 11. 10.)

Czékus Géza, Czékus Borisz (2016): Ki nem használt lehetőségek a vajdasági turisztikai kínálatokban – esettanulmány. Szervező: PTE Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Élelmiszergazdasági és Vidékfejlesztési Intézet, Szekszárd

Szabadka:

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciája. ÚE MTTK, Szabadka, 2016. 11. 25–26.

Czékus Géza, Horák Rita, Borsos Éva (2016): Az állatkerti foglalkozások az integrált oktatás szolgálatában. In: Géza Czékus, Éva Borsos (edit.) (2016): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye (X. Nemzetközi Tudományos Konferencia, V. Módszertani Konferencia, III. IKT az Oktatásban Konferencia) – Зборник радова научних конференција Учитељског Факултета на мађарском наставном језику 2016. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-71-7 Direct link: https://goo.gl/XK8kzG

Horák Rita, Borsos Éva, Czékus Géza (2016): Az embertani műhely munkája és eredményei. In: Géza Czékus, Éva Borsos (edit.) (2016): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye (X. Nemzetközi Tudományos Konferencia, V. . Konferencia, III. IKT az Oktatásban Konferencia) – Зборник радова научних конференција Учитељског Факултета на мађарском наставном језику 2016. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-71-7. Direct link: https://goo.gl/XK8kzG

Szabadka:

Aristotel danas – u povodu 2400-te obljetnice od rođenja. Szabadkai Városi Könyvtár szervezésében (2016. 11. 25.)

Czékus Géza: Arisztotelész természettudományos munkássága. Városi Könyvtár, Szabadka

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

Czékus G. (2015): Biológiai gyakorlatok. Második, tartalmában változatlan kiadás. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-63-2

Czékus Géza (2016): Felvételi tájékoztató 2016. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. e-book. ISBN 978-86-87095-18-2

TANULMÁNYOK

Czékus Géza (2015): Muszlim temetés Szabadkán. KHARÓN – Thanatológiai Szemle – elektronikus folyóirat. XIX. évf. 2015/4.

Czékus Géza (2015): A Módszertani Közlöny legújabb száma. Létünk 3. 103–110.

Czékus Géza (2015): A IV. Nemzetközi Tudományos Módszertani Konferenciáról. Létünk 3. 111–114.

Czékus Géza (2015): Színes fotóillusztrációk. Létünk 3.

Geza Cekuš, Rita Horak (2015): Kako prevazići nedostatke udžbenika i kako ostvariti integraciju između pojedinih nastavnih predmeta. In Petojević, Aleksandar (edit.): Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja. Tematski zbornik 5. UNS, Pedagoški fakultet, Sombor. 47-54. ISBN 978-86-6095-043-9

Czékus Géza, Molnár Emese, Bogdan Rudinski (2015): Egy előkerült halotti búcsúztatókat tartalmazó füzet. In: Bácsország 2015/4. (75) 69–74. ISSN 1450-6831

Czékus Géza (2016): Kivonatok egy halotti búcsúztatóból (Vajdaság, Szilágyi). KHARÓN – Thanatológiai Szemle – elektronikus folyóirat. XIX. évf. 2016/1. 1–17. https://kharon.hu/docu/2016-1_czekus-kivonatok.pdf

Cekuš Boris, Cekuš Geza (2016): Ekološki otisak mladih subotičana – Umerenost ili rasipanje? – The ecological footprint of today`s youth in Subotica – Moderation or waste? In: 2. Simpozijum o zaštiti životne prirode sa međunarodnim učešćem – „Zaštita prirode – iskustva i perspektive" 1-2. april 2016, Novi Sad. Knjiga rezimea – Book of Abstract. Pokrajinski zavod za zaštitu prirode, Novi Sad

Czékus Géza (2012): A temetőpedagógia létjogosultsága az oktatásban. Magyar Temetkezés – elektronikus folyóirat. X. évf. 2012/3. 9-10. http://www.otei.hu/assets/upload/hu/magyar-temetkezes-2012-oktober.pdf (letöltve 2016. 9. 7.)

Czékus Géza (2016): Az integrált oktatás lehetőségei a környezetünk tantárgy tanításában. In: Új kihívások a pedagógiai gyakorlatban. Konferencia absztrakt gyűjteménye. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék. Esztergom, 2016. 10. 7., 8.

Czékus Géza (2016): Significance of Cemeteries in Education. 3rd International Scientific Conference, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru Mostar, 21-22. listopada 2016. In: Education and Instruction. Book of Abstract, 86.

Cekuš Geza (2016): Jedna muslimanska sahrana u Subotici. In: Ex Pannonia 20. 37–40.

Czékus Géza, Horák Rita, Borsos Éva (2016): Az állatkerti foglalkozások az integrált oktatás szolgálatában. In: Géza Czékus, Éva Borsos (edit.) (2016): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye (X. Nemzetközi Tudományos Konferencia, V. Módszertani Konferencia, III. IKT az Oktatásban Konferencia) – Зборник радова научних конференција Учитељског

Факултета на мађарском наставном језику 2016. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-71-7

Horák Rita, Borsos Éva, Czékus Géza (2016): Az embertani műhely munkája és eredményei. In: Géza Czékus, Éva Borsos (edit.) (2016): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye (X. Nemzetközi Tudományos Konferencia, V. Módszertani Konferencia, III. IKT az Oktatásban Konferencia) – Зборник радова научних конференција Учитељског Факултета на мађарском наставном језику 2016. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-71-7

Káich Katalin, Dévavári Zoltán, Czékus Géza (2016): A szabadkai Tanítóképző múltjából. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, 29–36.

Pintér János, Czékus Géza (2016): Az egyetemi színtű magyar tanítóképzés kezdetei a Vajdaságban. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, 37–40.

Czékus Géza (2016): Módszertani Közlöny. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, 73–74.

Czékus Géza (2016): Eseménynaptár. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, 105–115.

Czékus Géza (2016): Tanulmányi kirándulások, látogatások. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, 117–118.

Czékus Géza (2016): Módszertani gyakorlatok. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, 119–122.

Czékus Géza (2016): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016) kötet képanyagát válogatta. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, 1–290.

Czékus Géza (2016): Bevezető. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, DVD-melléklet

Czékus Géza (2016): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016) kötet DVD-mellékletben szereplő fejezetek összekötő szövegét írta. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0

Czékus Géza (2016): A tanítóképzés épületei. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, DVD-melléklet

Czékus Géza (2016): A Módszertani Közlönyben közölt cikkek szerzői és címe. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, DVD-melléklet

Czékus Géza, Borsos Éva, Horák Rita (2016): Antropológiai műhely. Fizikai és genetikai antropológiai vizsgálatok Szabadkán és vidéken, főleg a magyarajkú gyerekek körében – beszámoló. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, DVD-melléklet

Czékus Géza (2016): A módszertani konferenciák ismertetése. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, DVD-melléklet

Czékus Géza (2016): A módszertani konferenciák programja. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, DVD-melléklet

Czékus Géza (2016): A módszertani gyakorlatok dokumentációja. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, DVD-melléklet

Czékus Géza, Dudás Éva (2016): Az MTTK-ra beiratkozottak helység szerinti kimutatása. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0, DVD-melléklet

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Szerkesztések:

Czékus Géza (2016): Felvételi tájékoztató 2016. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. e-book. ISBN 978-86-87095-18-2

Czékus Géza (2016): Módszertani Közlöny V. évf. 1. szám. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISSN 2217-4540 ETO/UDC 371.3

Czékus Géza (2016): 4. Nemzetközi Módszertani Konferencia Tanulmánykötet – 4. Međunarodna Metodička Naučna Konferencija, Zbornik radova. 30. 05. 2015. Subotica. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN 978-86-87095-65-6

Géza Czékus, Éva Borsos (edit.) (2016): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye (X. Nemzetközi Tudományos Konferencia, V. Módszertani Konferencia, III. IKT az Oktatásban Konferencia) – Зборник радова научних конференција Учитељског Факултета на мађарском наставном језику 2016. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-71-7

Czékus Géza (2016): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016) kötet képanyagának szerkesztése. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0

Czékus Géza (2016): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016) kötet DVD-mellékletének szerkesztése. In: Németh F. (edit): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-70-0

Szervezés:

- A Kutatók Éjszakája MTTK-társszervezője (2015. 09. 25.)
- A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016) – a jubileumi események programbizottságának tagja
- A Kutatók Éjszakája MTTK-szervezője (2016. 09. 30.)
- SzékelyKapuk–ZöldKapuk: a CEECD – Európai Magyar Fiatalságért Alapítvány által kiírt nemzetközi ökocivilizációs környezetvédelmi pályázatára négy negyedéves hallgató készített fel 12 harmadik és negyedik osztályos tanulót. A bírálóbizottság munkájuk alapján ezüst csapatnak minősítette őket. Koordinátor: Czékus Géza (2015.10. – 2016. 4.)
- Csillagles. A Széchenyi István Általános Iskola 60 alsós tanulójának és az MTTK 20 hallgatójának közös, 16 órás aktivitása (17 órától reggel 9-ig) – a Kar részéről szervezte és koordinálta a rendezvényt (2016. 04. 22–23.)
- Az MTTK népszerűsítése a középiskolások körében – szervező
- OTDK – a leendő bizottsági tagok tanácskozása (Gödöllő, 2016. 07. 2–7. és Eger 2016. 11. 9–10.)
- Több kisebb lélegzetű tanulmányi látogatás megszervezése
- Több program és akkreditált továbbképzés szervezője és lebonyolítója, gyakorlatok szervezője
- A módszertani gyakorlatok szervezője

Egyéb:

- Oktatási dékánhelyettes
- kari TDK – mentor – MTTK (2016. 05. 6.)

- a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016) – a jubileumi év konferenciája szervezőbizottságának elnöke, a konferenciák programjának összeállítója
- az MTTK által akkreditáltatott 3 program résztvevője (a módszertani konferencia programvezetője)
- az önkéntes véradás megszervezése a hallgatók körében;
- TDK-műhelymunka mentora
- VMTDK (mentor és zsűritag)
- a Bácsország honismereti folyóirat szerkesztőbizottsági tagja
- a Magyar Biológiai Társaság Embertani Szakosztályának tagja
- a Szerbiai Embertani Társaság tagja
- különböző egyéb bizottsági tagság
- a VMÖT tagja
- a Budapesti Szent István Egyetem Kertészettudományi Kar zentai Határon Túli Levelező Tagozatának vendégtanára
- egy alapképzésen és tíz mesterképzésen lévő hallgató vezető tanára

Dévavári Zoltán

TANÁCSKOZÁSOK

Lojalitások és nemzeti önértelmezések a közép-európai zsidó közösségekben a 19. század végén és a 20. század első felében, MTA–SZTE BTK, Szeged, 2015. november 10.
Magyarország geopolitikai helyzete az éghajlatváltozás és a migráció tükrében, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Ludovika Campus, 2015. november 26.
Történelem tanszékek találkozója, MTA TK Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 2016. február 12.
The Suez Crisis and Hungary: 1956. Hungarian National Museum, Ceremonial Hall, 2016. november 18.

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

Dévavári Zotán: Egyetemes történelem az ókortól a rendszerváltásig
MTTK, Szabadka, 2016. ISBN: 978-86-87095-67-0
Dévavári Zoltán: A szabadkai zsidóság eszme- és politikatörténete (1918–1944). Globe Edit, Saarbrücken, 2016. ISBN: 978-3-330-71365-9

TANULMÁNYOK

Dévavári Zoltán: Jegyzetek a napról – „a boldog békeidők" képzetének lebontása – Gyóni Géza írásai a Bácskai Hírlapban. In: Emlékezés egy nyár-éjszakára – Interdiszciplináris tanulmányok 1914 mikrotörténetéről. MTA BTTK, Budapest, 2015, 35–51. ISBN: 978-963-416-017-5
A szabadkai zsidóság eszme- és politikatörténete (1918–1939). In: Élettől az életig a holokauszton át. Szabadkai Zsidó Hitközség, Szabadka – Forum, Újvidék, 2015, 54–83. ISBN: 86-323-0945-6
Káich Katalin – Dévavári Zoltán – Czékus Géza: A szabadkai Tanítóképző múltjából. In: A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). MTTK, Szabadka, 2016, 29–37.
Dévavári Zoltán: Amikor a tömeghangulat felett a jog volt az úr – A Varga-féle kémper másodfokú ítéletének a rekonstrukciója (1923). In: Évkönyv 2015, MTTK, Szabadka, 2016, 145–153.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

- AZ MTA Délvidékért Kiss Alapítvány négy hónapos budapesti kutatóösztöndíja. A kutatás során a Bácsmegyei Napló, a Hírlap, a Délbácska és a Torontál 1923–1925-ös számai kerültek feldolgozásra
- A Várady-hagyaték feldolgozása és annak rendszerezése
- A szuezi válság és Magyarország projektben való részvétel – Veritas Történetkutató Intézet, Budapest
- Gyóni Géza: Jegyzetek a napról – válogatott írások a Bácskai Hírlap 1913-as évfolyamából című kötet szerkesztése. Életjel, Szabadka, 2016. ISBN 978-86-88971-23-2
- A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016) című kötet szerkesztőbizottsági tagja
- Zsűrizés a 15. VMTDK-n, Újvidék, 2016. november 20.
- Több recenzió írása
- Az MTTK történelmi filmműhelyének vezetése

Gábrity Molnár Irén

TANÁCSKOZÁSOK

A vajdasági magyarok pozicionálása a migráció sodrásában – plenáris előadás. Magyarok a Kárpát-medencében 2. nemzetközi konferencia. Magyar Tudományos Akadémia Regionális Tudományos Bizottsága Régiótörténeti Kutatások Albizottsága, Szeged, 2016. 11. 17. Online publikáció

A vajdasági magyarok képzési esélyei, munkaerőpiaci pozicionálása a munkaadók elvárásainak függvényében – előadás. Iskolák és diákok a határon túl – szekcióelnök: Gábrity Molnár Irén, Újvidéki Egyetem, Szerbia. *XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága. Agóra díszterem, Szeged. 2016. november 17–19. Absztraktkötet: Zsolnai Anikó, Kasik László (ed.), 37.

Gúzsba kötött értelmiség – előadás. Változékony iskolai tudásterek / Prilagodjavanje škole svetu znanja. X. interdiszciplináris konferencia / 10. Interdisciplinarna konferencija, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2016. 11. 25–26.

A multietnikus nevelés és/vagy a többnyelvű egyetemek pozitív példái az EU-ban. *Tudomány és erő – Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2016.* Vajdasági Magyar Akadémia Tanács (VMAT), Újvidék – MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság (MTK EB), Budapest – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (MTTK), Szabadka – Hungarológiai Kutatóközpont, Újvidék szervezésében. Helyszín: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2016. december 10.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Gábrity Molnár Irén (2015): A vajdasági magyarok helyzete és jövőképe. In: Csoma Áron (felelős szerkesztő): *Quo vadis Európa? Confessio* 39. évf. 2015/3–4 szám. Magyarországi Református Egyház Figyelője, Budapest, 32–46.

Iren Gabrić-Molnar, Sándor Illés (2015): Emigracijski tokovi i saradnja visokoškolskih ustanova u regionu (Emigrációs folyamatok és a régió felsőoktatási intézményeinek az együttműködése / Immigration processes and cooperation between higher education institutions in the region). In: Samu János, Horák Rita (főszerk.): *Évkönyv, Tanulmánygyűjtemény*. X. évf. 2015/1. szám. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 129–143.

Gábrity Molnár Irén (2016): A szakképzettségi szerkezet alakulása multikulturális és határ menti régióban. In: Sütő Erika, Szirmai Éva, Újvári Edit (szerk.): *Sodrásban: képzések, kutatások (1975–2015), tanulmányok*. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Felnőttképzési Intézet 40. jubileumára készült kötet. Szeged, 109–128.

Gábrity Molnár Irén (2016): A tudós jelen van (tudományművelés kisebbségi sorsban, a Vajdaságban). In: Gábrity Molnár Irén (szerk.): *Kutatások sodrásában az MTT 25. éve*. MTT könyvtár 16., Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, 17–34.

Gábrity Molnár Irén (2016): Az MTT 25 éve. In: Gábrity Molnár Irén (szerk.): *Kutatások sodrásában az MTT 25. éve* – jubileumi kötet; MTT könyvtár 16., Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka. 199–213.

Gábrity Molnár Irén (2016): A tanítóképző alapítása álomcsapda vagy valóság? In: Lepes Josip (szerk.): *A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve* (2006–2016) – jubileumi kötet. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, 17–22.

Gábrity Molnár Irén (2016): Gúzsba kötött értelmiség. In: Géza Czékus, Éva Borsos (ed.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 64–74.

Iren Gabrić Molnar, Edit Soós (2016): The instruments of the European Union cross-border regional cooperation. In: *Anali Ekonomskog fakulteta Subotica. Vol. 52. No. 36.* 3–24.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Gábrity Molnár Irén bemutatja a Debreceni Egyetem Felsőoktatás & Társadalom 1/2015 és 6/2016 kötetét. MTA Nevelésszociológiai Albizottsága nyilvános ülése/könyvbemutatók. *XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia – A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, 2016. november 18. Agóra, Szeged

Kutatások sodrásában, az MTT 25. éve – Magyarságkutató Tudományos Társaság 25. évfordulója – könyvbemutató és kerekasztal-beszélgetés levezetése. Magyarságkutató Tudományos Társaság és a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2016. december 9.

Grabovac Beáta

TANÁCSKOZÁSOK

Grabovac Beáta (2015): Szavak a valencia és az arousal dimenziók vetületében. In: Pásztor Kicsi Mária (szerk.): A jelentésvizsgálat (új) horizontjai, nemzetközi tudományos konferencia, rezümékötet, Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék, 2015. 10. 28., 16. ISBN 978-86-6065-328-6

Grabovac Beáta (2016): Az érzelmi élmény kellemes és kellemetlen vetületei. In: Bene Annamária (szerk.): A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban VI. Programfüzet és rezümékötet, Szabadka, 2016. 6. 4., 10. ISBN 978-86-87095-68-7

Grabovac Beáta, Deák Anita (2016): Nyelvi érzelmi ingerek adatbázisa. VIII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus, Pécs, 2016. 8. 22–27., 42.

Grabovac Beáta (2016): Érzelmi tartalmak kommunikációja két- és többnyelvű közegben. In: Pásztor Kicsi Mária (szerk.): Egyetemi Nyelvészeti Napok 2016, Penavin Olga 100, nemzetközi tudományos konferencia, Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék, 2016. 10. 25., 28. ISBN 978-86-6065-382-8

Grabovac Beáta (2016): Az érzelemkutatás és kétnyelvűség összefonódásai. In: Czékus Géza, Borsos Éva (szerk.): Változékony iskolai tudásterek, X. interdiszciplináris konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2016. 11. 24–26.

Grabovac Beáta (2016): Érzelmek, érzelmi lexikon és kétnyelvűség. In: Grabovac Beáta, Novák Anikó (szerk.): Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2016, Tudomány és erő, 2016. 12. 10., Szabadka, 34. ISBN 978-86- 89095-08- 1

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Grabovac Beáta (2015): Nyelv és jelentés – magyar és szerb negatív, pozitív és semleges szavak összevető vizsgálata magyar–szerb kétnyelvű személyeknél. In: Csányi Erzsébet (szerk.): Fény. Kontextus könyvek 10., Bölcsészettudományi Kar – Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2015, 171–176. (A kötet a Vajdasági magyar irodalom – kontextusok – identitáskódok (2011–2015) című, a Tartományi Tudományügyi és Technológiafejlesztési Titkárság által támogatott projektum eredményeit tartalmazza.) ISBN 978-86-6065-340-8

Szlávicz Ágnes, Grabovac Beáta (2016): A vajdasági doktoranduszok és fiatal kutatók elégedettsége az Újvidéki Egyetem doktori képzésével. In: Gábrity Molnár Irén (szerk.): Kutatások sodrásában, az MTT 25. éve (jubileumi kötet), MTT könyvtár 16., 145–163. ISBN 978-86-84699-69-7

Agneš Slavić, Beata Grabovac (2016): Razvoj konkurentnosti i internacionalizacije doktorskih studija. Kratkoročni projekat Istraživanja zapošljivosti studenata Univerziteta u Novom Sadu – Trendovi, šanse, barijere i potrebe, Univerzitet u Novom Sadu

Grabovac Beáta (2016): Az érzelemkutatás és kétnyelvűség összefonódásai. In: Czékus Géza, Borsos Éva (szerk.): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 75–78. ISBN 978-86-87095-71-7

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

- Grabovac Beáta (szerk.) (2016): Kristály. VMTDK-top témák 2. A VMTDK toptémái. Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, ISBN 978-86-85245-33-6
- Grabovac Beáta, Novák Anikó (szerk.) (2016): Tudomány és erő (rezümékötet), Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2016, Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék, ISBN 978-86- 89095-08- 1
- A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban, a korszerű európai régiómodellben című, a Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Fejlődés Minisztériuma által támogatott III47013 számú projektum (tag, 2011–2015)
- Vajdasági magyar irodalom – kontextusok – identitáskódok című, a Tartományi Tudományügyi és Technológiafejlesztési Titkárság által támogatott projektum (tag, 2011–2015)
- Rövidtávú projektum – Kratkoročni projekat Istraživanja zapošljivosti studenata Univerziteta u Novom Sadu – Trendovi, šanse, barijere i potrebe, Univerzitet u Novom Sadu
- Tudományok Fesztiválja – műhelyszervező és vezető (cím: Érzelmi mix)
- 15. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia (szervező)
- Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2016, Tudomány és erő (szervező)
- Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium – tutoriális képzés (tutor)
- Verbi kutatóműhely (tag)
- VMTDK-műhely (szervező)
- Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat (tag)
- Društvo Psihologa Srbije (tag)
- Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság – International Association for Hungarian Studies, Budapest, Magyarország (tag)
- Magyar Tudományos Akadémia (külső köztestületi tag)
- Évkönyv (recenzens)
- Cognition and Emotion (recenzens)

Hegedűs Katalin

TANÁCSKOZÁSOK

Vajdasági Magyar Tudományos Társaság:
Magyar Tudomány Napja a Délvidéken 2015
Magyar Tudomány Napja a Délvidéken 2016

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK
Az elmagyarosodott római katolikus papok hatása a vajdasági németekre
Adam Berencz és lapjának a *Die Donaunak* nácizmus ellenei harca

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*
Doktori cím megszerzése 2016 januárjában

Hózsa Éva

TANÁCSKOZÁSOK

2016. augusztus 26. (társszerzőkkel: Andrić Edit, Horváth Futó Hargita): Látványdimenziók a „bábeli" térben: egy Nádas-regény átültetései. VIII. Hungarológiai Kongresszus, Pécs

2016. október 22. (társszerzővel: Horváth Futó Hargita): Razvijanje interkulturalne osetljivosti kod učenika iz aspekta književnog prevođenja na času maternjeg jezika. Pedagogija, obrazovanje i nastava. Sveučilište u Mostaru

2016. december 10. (társszerzővel: Horváth Futó Hargita): Átköltés – átértelmező kultúra – irodalomtanítás. Tudomány és erő. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó. A Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács konferenciája, Szabadka

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

HÓZSA, Éva 2016. Erika Regner: Ungarndeutsche Literatur. Neue Perspektiven? Frankfurt 2014. = Jahrbuch für Internationale Germanistik. Jahrgang XLVIII – Heft 1 (2016). Verlag Peter Lang. Bern • Berlin • Bruxelles • Frankfurt am Main • New York • Oxford • Wien, 214–216. *Thomson Reuters (Arts&Humanities)*

HÓZSA Éva 2016. Magyartanítás – kezdő fokon? In: Kutatások sodrásában, az MTT 25. éve. Szerk. Gábrity Molnár Irén, Szabadka, Magyarságtudományi Tudományos Társaság 2016, 97–104.

HÓZSA, Éva–CSÁNYI, Erzsébet–HORVÁTH FUTÓ, Hargita 2016. Memory square and space mythization – space-perception of the Hungarian literature in Vojvodina in 1990s. In: International Conference Writing places: Theonceptualization and representation of space, location and envinronment in literature. Ed. Marija KRIVOKAPIĆ, Jasmina NIKČEVIĆ, Tom PHILIPS. Niksic, Faculty of Philology, University of Montenegro (June 23-25. 2016). 25.

HÓZSA, Éva–HORVÁTH FUTÓ, Hargita 2016. Razvijanje interkulturalne osetljivosti kod učenika iz aspekta književnog prevođenja na času maternjeg jezika. In: 3. Međunarodna znanstvena konferencija: Pedagogija, obrazovanje i nastava. Mostar, 21-22. 10. 2016. Knjiga sažetaka. Mostar, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti. 97.

HORVAT FUTO, Hargita–ANDRIĆ, Edita–HOŽA, Eva 2016. Intercultural dialogue in translations of Péter Nádas's novel. In: Ninth International Interdisciplinary Symposium Encounter of Cultures. Book of abstracts. Ed. Željko Milanović, Ivana Đurić Paunović. Faculty of Philosophy, Novi Sad, 2016. 27-28.

FUTÓ HORVÁTH, Hargita–RUDAŠ, Jutka–HÓZSA, Éva 2016. Prevedeni (mikro) svetovi. Roman Vojak s cvetlico Nándorja Giona v slovenskem, nemškem in srbskem prevodu. = Maribor, Slavia Centralis, 1: 65-80.

HÓZSA Éva 2016. A Vértó neve és az elbeszélő státusa. In: A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban VI. Rezümékötet. Szerk. Bene Annamária. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 11.

HORVÁTH FUTÓ Hargita-HÓZSA Éva 2016. Átköltés - átértelmező kultúra - irodalomtanítás. Tudomány és erő. In: Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2016. Rezümékötet. Szerk. Grabovac Beáta, Novák Anikó. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék. 14.

HÓZSA, Éva-HORVÁTH FUTÓ, Hargita 2016. Divergent cultural environment – translator authenticity. = Csíkszereda, Acta Universitatis Sapientiae - Philologica

HÓZSA Éva 2016. Mederváltás, fekete ecsettel. Utószó. In: Fehér Miklós (2016): Fekete normalitás. Szerk.: Horváth Futó Hargita. Újvidék, Forum Könyvkiadó - Szenttamás, Gion Nándor Emlékház, 124–126.

HÓZSA Éva–HORVÁTH FUTÓ Hargita–ANDRIĆ Edit 2016: Látványdimenziók a „bábeli" térben: egy Nádas-regény átültetései. = Hungarológiai Évkönyv, 17. évf., 1. szám, 2016, 87–99.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

2016. január 14.: Doktori védés, bizottsági tag, Filológiai Kar, Belgrád
2016. február 25.: Szakvizsgáztatás az újvidéki József Attila Általános Iskolában
2016. március 9.: Toldi Éva könyvbemutatója, Kontaktzóna, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
2016. március 21.: Zsűrizés a Középiskolások Művészeti Vetélkedőjének szabadkai elődöntőjén (írásművek)
2016. április 8.: Zsűrizés a prózafelolvasó versenyen, Erdélyi Csillag, Kiskunhalas
2016. április 14.: Előadás a zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnáziumban, Identitás projektum
2016. április 27.: Az esszépályázat értékelése és díjkiosztó ünnepsége (a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, valamint a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar együttműködése), Kontaktzóna, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
2016. május 6.: Doktori védés, témavezető, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
2016. május 11.: A móló hangja című kötet bemutatása, Kontaktzóna, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
2016. május 13.: Doktori védés, témavezető, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék

2016. május 17.: A móló hangja című kötet bemutatása, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
2016. június 4.: Az anyanyelvi felvételi vizsga koordinálása a Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Gimnáziumban, Szabadka
2016. június 9.: Doktori védés, bizottsági tag, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
2016. június 25.: A Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács alakuló ülése, Zenta
2016. július 7.: Doktori védés, bizottsági tag, Újvidéki Egyetem, interdiszciplináris kategória
2016. szeptember 24.: Szövegértés és átalakuló irodalomtanítás, akkreditált tanári továbbképzés, Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete, Újvidék
2016. szeptember 26.: Doktori védés, bizottsági tag, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
2016. október 2.: A móló hangja című kötet bemutatója az Életjel szervezésében, Horgos–Kispiac
2016. október 18.: Kortárs vajdasági magyar irodalom – kultúraváltás és fordíthatóság, előadás a maribori Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék hallgatói számára, Szlovénia
2016. november 17.: Két doktori védés, a doktori bizottságok tagja, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
2016. november 19.: Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia, témavezető és a Humán II. szekció bírálóbizottságának tagja
2016. november 25.: Jubileumi ünnepség és konferencia, a jubiláris kötet bemutatója, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, szervező és a szerkesztőbizottság tagja
2016. november 26.: Net-generáció – kreatív írás és olvasás. A magyartanárok akkreditált továbbképzése, szervező, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
2016. december 3.: Zsűrizés a Himnusz–Szózat Versmondó Versenyen, Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete, Szabadka
2016. december 9.: Kutatások sodrásában, a MTT 25. éve, jubileumi könyvbemutató

Huszár Elvira

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

2016 – Zeneelmélet, zenei alapismeretek – egyetemi tankönyv. Újvidéki Egyetem Magyar tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN 978 -86 -87095-62-5

TANULMÁNYOK

Huszár Elvira: A karvezetés alapjai. Összefoglaló. *Parlando* internetes zeneművészeti-zenepedagógiai szaklap, 2015/5, **http://www.parlando.hu//**

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

2016. március 15.: Fellépés az MTTK vegyeskarával
2016. június 21.: Koncert a Szabadkai Filharmóniával. R. Korsakow: Seherezádé, Nyári színpad, Palics
2016. november 25.: Fellépés az MTTK vegyeskarával – jubiláris ünnepség
2016. december 5.: Hangverseny a Szabadkai Filharmóniával. Mozart-est, Városháza díszterme

Ivanović Josip

TANÁCSKOZÁSOK

2015. szeptember 18–19.: **Curriculum Outcomes of Contemporary Education Bajka u korelacijsko-integracijskom sustavu** (Josip Ivanović és Aleksandar Nagy Olajos). A tanácskozás címe: ***Kurikulumske teorije pro et contra*** – 9. nemzetközi interdiszciplináris tudományos konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

2016. január 4.: **Pedagoške i didaktičke pretpostavke primene interaktivne table** – uvodno predavanje. A továbbképzés címe: Interaktív tábla használata az oktatásban. Az akkreditált képzés vezetője: dr. Námesztovszki Zsolt. A továbbképzés helyszíne: Miloš Crnjanski Általános Iskola, Szerbittabé

2016. április 18–19.: **Naučna konferencija po pozivu „Dijalozi u obrazovanju"** (Josip Ivanović – Svetlana Španović és Olivera Gajić). A tanácskozás címe: ***Sinergija samoregulisanog i saradničkog učenja u novom medijskom diskursu*** – Dialógusok az oktatásban – meghívásos alapú tudományos konferencia. Belgrádi Egyetem Bölcsészettudományi Kar és Szerbiai Kutatók Egyesülete, Belgrád

BIBLIOGRÁFIA

Lepeš, Josip – Halasi, Szabolcs – Ivanović, Josip (2015): *Motorne sposobnosti i spremnost za školu kod djece s posebnim potrebama / Motor abilities and readiness for school in special needs children*. In: Tamara Gazdić-Alerić – Majda Rijavec (Eds.): *Knjiga sažetaka / Book of Abstracts – Međunarodna znanstvena konferencija "Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu / International Academic Conference "Researching Paradigms of Childhood and Education" of The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference – 13th to 15th April 2015, Opatija, Croatia,* Zagreb: Faculty of Teacher Education University of Zagreb, 27–28. ISBN 978-953-7210-77-9

Lepeš, Josip – Halasi, Szabolcs – Ivanović, Josip (2015): *Motor abilities and readiness for school in special needs children*. In: Ivan Prskalo – Vatroslav Horvat – Marko Badrić (Eds.): *Book of Selected Papers "Researching Paradigms of Childhood and Education, 1st Symposium: Kinesiological Education – the Present and the Future" The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference – Researching Paradigms of Childhood and Education – 13th to 15th April 2015, Opatija, Croatia,* Zagreb: Faculty of Teacher Education University of Zagreb, 32–42. ISBN 978-953-7210-78-6

Ivanović, Josip – Nađ-Olajoš, Aleksandar (2015): *Theory of curriculum pro et contra / Kurikulumske teorije pro et contra*. In: Josip Ivanović – Valéria Pintér Krekić (Eds.): *"Final Programme and Abstracts – Curriculum Outcomes of Contemporary Education – 9th International Scientific Conference – University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica", September 18–19, 2015*, Subotica: University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica, 48–51. ISBN 978-86-87095-58-8

Krekić-Pinter, Valerija – Ivanović, Josip – Namestovski, Žolt – Major, Lenke (2015): *Strategy and Methods for Solving Combinatorial Problems in Initial Instruction of Mathematics*. International Journal of Modern Education Research. AASCIT: American Association for Science and Technology. Volume 2, Number. 6/2015, 77–87. ISSN 2375-3781 (http://www.aascit.org/journal/ijmer) (http://www.aascit.org/journal/archive?journalId=910&issueId=9100206)

Ivanović, Josip – Nađ-Olajoš, Aleksandar (2015): *Kurikulumske teorije – pro et contra*. In: Josip Ivanović – Valéria Pintér Krekić (Eds.): *A korszerű oktatás és nevelés curriculumának kimenete – az Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának 9. nemzetközi tudományos konferenciája – Szabadka, Szerbia, 2015. szeptember 18-án és 19-én – Tanulmánygyűjtemény / Курикулумски исходи савременог васпитања и образовања – 9. међународна научна конференција Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици Универзитета у Новом Саду – Суботица, Србија, 18. и 19. септембра 2015. – Зборник радова / Kurikulumski ishodi suvremenog odgoja i obrazovanja - 9. međunarodna znanstvena konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici Sveučilišta u Novom Sadu – Subotica, Srbija, 18. i 19. rujna 2015. – Zbornik radova / Curriculum Outcomes of Contemporary Education – The Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica University of Novi Sad 9th International Scientific Conference – September 18–19, 2015. Subotica, Serbia – Book of Selected Papers*, Szabadka / Суботица / Subotica / Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar / Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику / Sveučilište u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku / University of Novi Sad Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language, pp. 134-150. UDC 371-13(082) ISBN 978-86-87095-64-9, elektronski optički disk (CD-ROM)

Ivanović, Josip – Španović, Svetlana – Gajić, Olivera (2015): *Az önirányított tanulástól a kooperatív tanulásig az új média környezetben*, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, ISBN 978-86-87095-61-8

Ivanović, Josip – Nađ-Olajoš, Aleksandar (2015): *Efikasnost učenja pomoću kompjutera u savremenoj nastavi maternjeg jezika*, Évkönyv, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Volume 10; Number 1/2015, 53–67. ISSN 2217-8198

Ivanović, Josip & Nađ-Olajoš, Aleksandar (2015): *Primjena tematskog integriranog planiranja u suvremenoj nastavi književnosti*, Módszertani Közlöny, Újvidéki Egye-

tem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, V. évfolyam; 1. szám 1/2015, 114–131. ISSN 2217-4540

Lepeš, Josip – Halasi, Szabolcs – Ivanović, Josip (2016): *Motor abilities and school readiness at disadvantaged children*, Croatian Journal of Education, Original research paper. Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia, Vol. 18; Sp. Ed. No. 1/2016, 87–101, ISSN: 1848-5189 (Print); 1848-5650 (Print Sp. Ed.); 1848-5197 (Online)

Gajić, Olivera – Ivanović, Josip – Španović, Svetlana (2016): *Uticaj onlajn okruženja na samoregulisano i saradničko učenje*. In: Dragica Pavlović Babić – Olja Jovanović (Eds.): *„Dijalozi u obrazovanju 2016 – Zbornik radova*", Beograd: Društvo istraživača u obrazovanju u Srbiji, 111–117. ISBN 978-86-80642-00-0

Ivanović, Josip (2016): *A szociológia keletkezése (Szociológia I.) – Manualia Instituti – Priručnici Instituta – Az intézet kézikönyvei*, Szabadka: Teológiai-katekétikai Intézet

TEVÉKENYSÉGEK *(amik az előzőekben nem sorolhatók)*

Vendégtanár:

- Általános pedagógiai tantárgyak magyarul az Újvidéki Egyetem tanárképző karai magyar ajkú hallgatói számára – Bölcsészettudományi, Természettudományi Kar és Művészeti Akadémia, Újvidék
- Interaktív pedagógia és Didaktika a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék hallgatói számára, Újvidék
- Pedagógia és didaktika alapjai az Újvidéki Egyetem Orvostudományi Kar hallgatói számára, Újvidék
- Pedagógiai tantárgyak egyetemi alap-, mester- és doktori képzésen a mostari Hercegovina Egyetem, Társadalomtudományi Karán, Bijakovići, Bosznia és Hercegovina

Kovács Elvira

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Pintér Krekić, V., Kovács, E., Bagány, Á., Major, L. (2015): *The theoretical and practical approach of differentiation in mathematics teaching*. 4th International Methodological Conference, The influence of methodology theaching on the quality of teacher and pre-school teacher training, May 30, 2015 Subotica, Serbia, Teacher Training Faculty in Hungarian in Subotica, University of Novi Sad, Abstracts, 72-73**, ISBN 978-86-87095-55-7**

Pinter Krekić, V., Kovács, E., Bagány, Á., Major, L. (2015): *A differenciált matematikaoktatás elméleti és gyakorlati megközelítése,* In: Módszertani Közlöny, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2015, V. évfolyam, 1. szám, 223–231, **ISSN 2217- 4540**

Pinter Krekić, V., Kovács, (2015): *Kooperatív tanulás hatékonysága matematikaórán az alsó osztályokban*. In: Évkönyv, Tanulmánygyűjtemény. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 71–83. **ISSN 2217- 8198**

Zita, D., Pintér Krekić, V., Kovács, E. (2016): *A kombinatorikus gondolkodás fejlesztése az alsó tagozatokon lényeges vagy nem?* In: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 318–326. **ISBN- 978-86-87095-71-7**

Kovács, E., Bagány, Á. (2016): *Alternatív pedagógiai lehetőségek a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában*. In: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 286–294. **ISBN- 978-86-87095-71-7**

Kovács, E. (2017): *A kooperatív tanulás alsó osztályokban*. Írásbeli projektterv készítése önálló kutatómunkához – doktori disszertáció projektterve. Kragujeváci Egyetem Uzsicei Tanítóképző Kar, 1–40.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

Szervezőbizottság tagja:

Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara X. nemzetközi tudományos konferencia, V. módszertani konferencia, III. IKT az oktatásban konferencia, 2016

Lepeš Josip

TANÁCSKOZÁSOK

A testnevelés oktatásának időszerű feladatai a vajdasági magyar tanítóképzésben. Kérdések a pedagógiában, testnevelés és természettudományi szekció. A Magyar Tudomány Ünnepe, Szarvas

Quo vadis szabadkai magyar nyelvű tanítóképzés? A magyar nyelvű felsőoktatás helyzete a Kárpát-medencében, Szekszárd

Magyar Tudományos Társaság tanácskozása, Szabadka

Országos Tehetséggondozó Tanács ülése, Gödöllő

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Szabolcs Halasi, Josip Lepeš, Anita Stajer: Relation between body composition and health-related quaility of life in primary school children. Physical Activity, Health and Prevention International Scientific Conference, Textbook of Invited Lectures, Banská Bystrica

Lepeš, J., Halaši, S., & Ivanović, J. (2016): Motor abilities and school readiness at disadvantaged children. Croation Journal of Education (In print). Print ISSN 1848-5189; Spec. Ed. Print ISSN 1848-5650; On-line ISSN 1848-5197

Ihasz, F., Cooper, M., Lepeš, J., & Halasi, S. (2016): Comparison of duration and intensity of physical activity in American and Hungarian boys and girls 10 – 14 years old. Facta Universitatis-series: Physical Education and Sport, 14 (2), In Press

Halasi, Sz., Lepeš, J., Stajer, A., Ihász, F. & Milić, Z. (2016): Telesna struktura i kvalitet života povezan sa zdravljem kod dece mlađeg školskog uzrasta. U: M. Jovanović (Ed.), *Zbornik sažetaka 6. međunarodna konferencija „Sportske nauke i zdravlje"*. Mart, 11, 2016, (41–42). Banja Luka: Panevropski Univerzitet „Apeiron"

Halasi, Sz., Lepeš, J., Ihasz, F., Miholić, S., Pavlović, S. & Štajer, A. (2016): Relations between obesity and health-related quality of life in children of primary school age. In: D. Madic (Ed.) 4th international scientific conference "Exercise and Quality of Life", 22-23. 04. 2013. (25). Novi Sad: University of Novi Sad, Faculty of Sport and Physical Education. ISBN: 978-86- 6353-019-5

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

- A Magyar Rektori Konferencia ülésein való részvétel
- A szerbiai Tanítóképző Egyetemek Szövetségének ülésein való részvétel
- Egyetemi rendkívüli tanári cím megszerzése, 2016. 10. 1.

Major Lenke

TANÁCSKOZÁSOK

Pintér Krekić Valéria, Major Lenke, Námesztovszki Zsolt, Bagány Ágnes (2016): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar minőségbiztosítási rendszerének eredményessége. In: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. III. IKT az oktatásban konferencia. 2016. 11. 25–26. Szabadka, 448–458. ISBN 978-86-87095-71-7

Major Lenke (2016): A felsőoktatás szerepe a fenntarthatóság 2015–2030 közötti céljainak elérésében. In: Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.): A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program, absztraktkötet. 2016. 11. 17–19. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság, 2016, 170. ISBN: 978-963-306-513-6

P. Esztelecki, G. Kőrösi, Z. Námestovski, L. Major (2016): The Comparison of Impact Offline and Online Presentation on Student Achievements: A Case Study. MIPRO 2016, 39th international convention. May 30-June 03, 2016, Opatija - Adriatic Coast, Croatia. ISBN 978-953-233-087-8

Juhász Dávid, Major Lenke, Mujagić Daniel: A CHEAKS kérdőív hatékonyságának vizsgálata alsó tagozatos tanulók környezeti attitűdjének mérésénél. 14. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia, Szabadka, 2015. november 13–15. ISBN 978-86-85245-30-5

Major Lenke, Horák Rita: The status of environmental education in the system of subjects. 9. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannylevű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2015. szeptember 18–19. ISBN 978-86-87095-58-8

Bagány Ágnes, Major Lenke (2015): A talent nurturing possibility: introducing a thematic camping. In: A komáromi Selye János Egyetem 2015-ös Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban nemzetközi tudományos konferenciájának tanulmánykötete. Komárom, 2015. szeptember 16–17., 35–42. ISBN 978-80-8122-144-6

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Námesztovszki Zsolt, Glušac Dragana, Esztelecki Péter, Kőrösi Gábor, Major Lenke (2016): Tapasztalatok három saját készítésű MOOC kapcsán – a tervezéstől a kiértékelésig. *Információs Társadalom*, 15 (4), 63–84. ISSN 1587-8694. (Design to evaluation: experiences of creating MOOCs)

Valerija Krekić-Pinter, Josip Ivanović, Žolt Namestovski, Lenke Major (2015): Strategy and Methods for Solving Combinatorial Problems in Initial Instruction of Mathematics. In: International Journal of Modern Education Research 2(6) 77–87. Published online November 30, 2015 (http://www.aascit.org/journal/ijmer). ISSN: 2375-3781

Horák Rita, Major Lenke (2015): A szemléltetés szerepe a környezetünk és a természet és társadalom órákon. Módszertani Közlöny, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, IV. évf. 1. sz. 71–83. ISSN 2217-4540

Námesztovszki Zsolt

TANÁCSKOZÁSOK

Esztelecki P., Kőrösi G., Námesztovszki Zs., Major L. (2016): The comparison of impact offline and online presentation on student achievements: A case study, MIPRO 2016, Croatia, Opatija, ISBN: 978-953-233-087-8, 907–911.

Námesztovszki Zs. (2016): Az online oktatás módszertani különlegességei, XXII. Multimédia az Oktatásban nemzetközi konferencia, Balatoni Múzeum, Keszthely, ISBN: 978-615-80204-3-5, 77–80.

Pintér Krekić V., Major L., Námesztovszki Zs., Bagány Á. (2016): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar minőségbiztosítási rendszerének eredményessége. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN: 978-86-87095-71-7, 448–458.

Námesztovszki Zs. (2016): (Költség)hatékonyabb oktatás online eszközök segítségével. Oktatásmódszertani konferencia, Pro Scientia Naturae Alapítvány, Zenta, ISBN: 978-86-89827-06-4, 117–141.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Námesztovszki Zs., Glušac D., Esztelecki P., Kőrösi G., Major L. (2015): Tapasztalatok három saját készítésű MOOC kapcsán – a tervezéstől a kiértékelésig / Design to evaluation: experiences of creating MOOCs, Információs társadalom, Vol. 15 No. 4, ISSN: 1587-8694, 63–84.

Ž. Namestovski, D. Glušac, B. Arsović (2015): Survey About the Durability of Learnt Contents in Traditional and in Interactive Learning Environments, Život i škola, Vol. 61 No. 2, ISSN: 0044-4855, 69–77.

Ágyas R., Gruber E., Kovács Sárkány H., Námesztovszki Zs., Szügyi É (2016): Fókuszban a vajdasági magyar civil szféra – önszerveződések sikerei és nehézségei, Civil Szemle, Vol. 13 No. 1, ISSN: 1786-3341, 77–95.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Díjak, kitüntetések

Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Multimédia az Oktatásban Szakosztálya Multimédia az oktatásban gyűrű – tananyag díj (2016)

Recenzens a következő folyóiratoknál

The International Review of Research Open and Distributed Learning – IF: 1,244 (Alberta – Canada) – 2015-től
Interactive Learning Environments – IF: 1,175 (Schipolweg – Hollandia) – 2016-tól
Információs Társadalom – IF: 0,04 (Budapest – Magyarország) – 2016-tól

Akkreditált pedagógusképzések

A gyakorló pedagógusok felkészítő képzése az interaktív tábla alkalmazására elnevezésű akkreditált pedagógusképzés vezetője, amely a következő helyszíneken került megszervezésre:
Petőfi Sándor Általános Iskola, Újvidék, 2015. szeptember 5–6. (30 pedagógus)
Petőfi Sándor Általános Iskola, Újvidék, 2015. szeptember 19–20. (28 pedagógus)
Dózsa György Általános Iskola, Gunaras, 2015. december 28–29. (20 pedagógus)
Miloš Crnjanski Általános Iskola, Szerbittabé: 2016. január 4–5. (20 pedagógus)
Út a sikeres prezentációhoz (PowerPoint haladó lehetőségei, Prezi prezentációk) elnevezésű akkreditált pedagógusképzés vezetője, amely a következő helyszíneken került megszervezésre:
Mezőgazdasági Iskola, Topolya, 2016. december 17. (18 pedagógus)
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2017. január 6. (8 pedagógus)
József Attila Általános Iskola, Újvidék, 2017. január 10. (10 pedagógus)

Pintér Krekić Valéria

TANÁCSKOZÁSOK

Curriculum outcomes of contemporary education. 9th international scientific conference, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, September 18–19, 2015

Naučni skup „Informatičko-razvijajuća nastava u efikasnoj školi". Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet, Beograd, 22. april 2016.

V. módszertani konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2016. november 24–25.

III. IKT az oktatásban konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2016. november 24–25.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Pinter Krekić, V. – Ivanović, J. – Namestovski, Zs. & Major, L. (2015): Strategy and Methods for Solving Combinatorial Problems in Initial Instruction of Mathematics. *International Journal of Modern Education Research*. Vol. 2, No. 6, 2015, 77–87. ISSN: 2375-3781

Pintér Krekić, V. (2015): *The cybernetically-oriented strategy for mathematics education (A kibernetikusan orientált stratégia a kezdő matematikaoktatásban)*, Curriculum outcomes of contemporary education, 9th international scientific conference, Book of selected papers, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, September 18–19, 2015, 258–264, ISBN 978-86-87095-64-9

Пинтер Крекић, В. & Чапо, М. (2015): *Подстицање и праћење рада наставника у реализацији интегративне наставе у нижим разредима основне школе,* Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља, Тематски зборник 5, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Сомбор 2015, 94–107. ISBN 978-86-6095-043-9

Pinter Krekić, V., Kovács, E., Bagány, Á., Major, L. (2016): *A differenciált matematika-oktatás elméleti és gyakorlati megközelítése* (*The theoretical and practical approach of differentiation in mathematics teaching)*. 4th International Methodological Conference, Collection of proceedings, The influence of theaching methodology on the quality of teacher and pre-school teacher training, May 30, 2015. Hungarian Languagae

Teacher Training Faculty, Subotica, University of Novi Sad, ISBN 978-86-87095-65-6 (CD-ROM) 412–418.

Major, L., Pintér Krekić, V., Bagány, Á. (2016): *A matematikatanítás módszertana az óvodapedagógus hallgatók számára* (*The methodology of teaching mathematics for pre-service kindregarten pedagogues)*. 4th International Methodological Conference, Collection of proceedings, The influence of theaching methodology on the quality of teacher and pre-school teacher training, May 30, 2015. Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, University of Novi Sad, ISBN 978-86-87095-65-6 (CD-ROM) 303–308.

Pinter Krekić, V., Zita, D. (2016): *A differenciálás lehetőségei az alsó tagozatos matematikaoktatásban (Possibilities of Differentiated Teaching in the Early Years of Mathematics Teaching).* 4th International Methodological Conference, Collection of proceedings, The influence of theaching methodology on the quality of teacher and pre-school teacher training, May 30, 2015. Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, University of Novi Sad, ISBN 978-86-87095-65-6 (CD-ROM) 402–411.

Kovács, C., Pinter Krekić, V. (2016): *A tehetségek felismerése és fejlesztése az alsó osztályos matematika oktatásában és nevelésében (Talent Identification and Development in Framework of the Mathematics in the Lower Classes).* 4th International Methodological Conference, Collection of proceedings, The influence of theaching methodology on the quality of teacher and pre-school teacher training, May 30, 2015. Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, University of Novi Sad, ISBN 978-86-87095-65-6 (CD-ROM) 266–277.

Péics, H. – Rožnjik, A. – Pintér Krekić, V. & Takács, M. (2016): System of Delay Difference Equations with Continuous Time with Lag Function Between Two Known Functions, *Electronic Journal of Qualitative Theory of Differential Equations* 2016, No. 18, 1–18; ISSN: 1417-3875

Pinter Krekić, V., Kovács, E. (2016): Kooperatív tanulás hatékonysága matematikaórán az alsó osztályokban (Efficiency of cooperative learning during math class in the lower grades), *Évkönyv 2015, X. évfolyam, 1.szám,* Tanulmánygyűjtemény (Papers of Studies), Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty), 68–83. ISSN 2217-8198

Pinter Krekić, V., Zita, D. (2016): A differenciálás lehetőségei az alsó tagozatos matematikaoktatásban (Possibilities of Differentiated Teaching in the Early Years: Mathematics Teaching), *Módszertani Közlöny 2015, V. évfolyam, 1. szám,* Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 208–221. ISSN 2217-4540

Pinter Krekić, V., Kovács, E., Bagány, Á., Major, L. (2016): *A differenciált matematikaoktatás elméleti és gyakorlati megközelítése* (*The theoretical and practical approach of differentiation in mathematics teaching), Módszertani Közlöny 2015, V. évfolyam, 1. szám,* Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 222–231. ISSN 2217-4540

Zita, D., Pinter Krekić, V. (2016): *A kombinatorikus gondolkodás fejlesztése az alsó tagozatokon lényeges vagy nem?* Tanulmánygyűjyemény, V. módszertani konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2016, 318–327. ISBN 978-86-87095-71-7

Pinter Krekić, V., Major, L., Námesztovszki, Zs., Bagány, Á. (2016): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar minőségbiztosítási rendszerének eredményessége,* Tanulmánygyűjyemény, III. IKT az oktatásban konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2016, 448–459. ISBN 978-86-87095-71-7

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

-
- 9. nemzetközi tudományos konferencia tanulmánygyűjteményének szerkesztője:

Ivanović, J. & Pintér Krekić, V. (2015): Curriculum outcomes of contemporary education, Final Programme and Abstracts 9th international scientific conference, University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica, ISBN 978-86-87095-58-8

Ivanović, J. & Pintér Krekić, V. (2015): Curriculum outcomes of contemporary education, 9th international scientific conference, University of Novi Sad, Book of selected papers, University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica, September 18–19, 2015, ISBN 978-86-87095-64-9

- 9. nemzetközi konferencia szervezőbizottságának elnöke, tudományos programbizottság tagja, recenzens
- 10. nemzetközi konferencia tudományos programbizottságának tagja, recenzens
- VMTDK: mentor, zsűritag
- Pi-nap: oktató-társszervező
- Gyermeknap: oktató-társszervező
- Nyári Egyetem: oktató
- Műhelyelymunka: oktató
- Tehetségpont: szervező
- Újvidéki Egyetem Tanácsának tagja
- Újvidéki Egyetem Minőségbiztosítási Bizottságának tagja
- MTTK-án a hallgatók minőségbiztosítás és önértékelés felmérési bizottságának elnöke
- Társadalmi és Humán Tanszék elnöke
- Mentor, elnök és bizottsági tag diplomadolgozatok védésénél és értékelésénél az alap- és mesterszakon

Takács Izabella

TANÁCSKOZÁSOK

Az interpunkció jelentésmódosító szerepe, funkciója. A jelentésvizsgálat (új) horizontjai c. nemzetközi tudományos konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke. Újvidék, 2015. október 28.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Vizuális eszközök a szerbiai sajtóban a propagandagépezet szolgálatában. Gecső Tamás, Sárdi Csilla (szerk.). Nyelv és kép. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához, 176. kötet) Budapest: Tinta Kiadó. 292–296. ISBN 9789634090229

Az interpunkció jelentésmódosító szerepe, funkciója. A jelentésvizsgálat (új) horizontjai c. nemzetközi tudományos konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke. Újvidék, 2015, ISBN 978-86-6065-328-6.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

- Pécsi Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészet Doktori Iskola programján: szigorlat 2016. 04. 17.
- 2015/2016-os tanévben vendégtanár-lektor: Josipa Jurija Strossmayera Filozófiai Egyetem, Eszék – nyelvi gyakorlatok 1 és 5 (Jezičke vježbe 120).
- Lektorált tankönyvek:

Dr. Simeon Marinković – Slavica Marković: Óvodába járok 4-5 évesek részére. Belgrád: Kreatív Központ, 2015, ISBN 978-86-529-0246-0.

Dr. Simeon Marinković – Slavica Marković: Óvodába indulok 3-4 évesek részére. Belgrád: Kreatív Központ, 2015, ISBN 978-86-529-0245-3

- Hallgatókkal tevékenység:

2016 – Ékes Beszéd Egyetemista Beszéd- és Szónokverseny: 1. Csóka Szabolcs III. évf., 2. Dudás Róbert I. évf.

2016 – Kazinczy-szónokverseny. ELTE Fonetikai Tanszék szervezésében, Esztergom (Csóka Szabolcs – különdíjas)

- Téli Egyetem, ÚE MTTK, Szabadka. Vukov Raffai Éva – Takács Izabella: Nyelvi kísérletek – heurisztikus módszerek az anyanyelvoktatásban.

Takács Márta

TANÁCSKOZÁSOK

Takács Márta: Fuzzy Cognitive Maps and their Applications, **EEE 14th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics (SISY 2016), Szabadka, 2016. augusztus, plenáris előadó, angol nyelvű előadás (11–12.)**, **electronic ISSN:** 1949-0488, **DOI:** 10.1109/SISY.2016.7601482

Takács Márta, Zubán Ernesztina: **Fuzzy Cognitive Map Developing Using Frank Operators,** The Thirteenth International Conference On Fuzzy Set Theory And Applications, **Liptovský Ján, Slovak Republic**, **January 24 – January 29, 2016**. Book of abstracts, 79.

Takács Márta: Five Decades of Fuzzy Theory and Applications, Conference on History of Mathematics and Teaching of Mathematics, Eger, 19–22 May 2016.

Judith Pálfi, Péter Holcsik, Márta Takács, Zsolt Mitrik: Determination of the fault identification accuracy in LV networks using the Fuzzy method, 2016 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics Conference Proceedings: SMC 2016. Budapest, Magyarország, 2016. 10. 09–2016. 10. 12. Budapest: IEEE, 2016. (ISBN:978-1-5090-1897-0)

Khulan Batbayar, Márta Takács, Miklós Kozlovszky: Medical device software risk assessment using FMEA and fuzzy linguistic approach: Case study, Proceedings of the11th IEEE International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics SACI 2016. Timisoara, Románia, 2016. 05. 12–2016. 05. 14., Budapest: IEEE, 2016. 197–202. (ISBN:978-1-5090-2379-0)

Márta Takács, Norbert Sram: Type-2 Fuzzy-Based Ontological Map of the Minnesota Code, In Proc. of 7th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications: CogInfoCom 2016. Wroclaw; Varsó, Lengyelország, 2016. 10. 16–2016. 10. 18. Kiadvány: Győr: IEEE Hungary Section, 2016. Paper Poster 4. (ISBN:978-1-5090-2645-6)

Márta Takács, Kornél Kovács: **Hydration Calculator -Water Consumer Profile Consumption Calculation with Soft Computing Tools,** In Proc. of 7th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications: CogInfoCom 2016. Wroclaw; Varsó, Lengyelország, 2016. 10. 16–2016. 10. 18. Kiadvány: Győr: IEEE Hungary Section, 2016. Paper Poster 5. (ISBN:978-1-5090-2645-6)

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK/folyóiratcikkek

Norbert Sram, Márta Takács: A Type-2 Fuzzy- based Approach to the Minnesota Code, Acta Polytechnica Hungarica (ISSN: 1785-8860) 13: (7).103–121. (2016)

Edit Tóth-Laufer , András Rövid, Márta Takács: Error calculation of the HOSVD-based rule base reduction in hierarchical fuzzy systems, Fuzzy Sets and Systems, Volume 307, 15 January 2017, Pages 67–82. (elfogadva 2016)

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Közélet:

Népkör Magyar Művelődési Központ elnőke

Magyar Rektori Konferencia Határon Túli Felsőoktatási Intézmények Bizottságának elnöke

Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács – elnökségi tag

Magyarországi, az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Eötvös Loránd Tudományegyetem által meghirdetett, vajdasági régióra vonatkozó ösztöndíjpályázatok Előértékelő Bizottságának felkért elnöke

Tudomány:

IEEE 14th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics (SISY 2016, Szabadka) szervezőbizottság elnöke

IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics (SMC 2016), Budapest, a helyi szervezőbizottság társelnöke

A FOLYÓIRAT SZERKESZTŐSÉGÉNEK UTASÍTÁSAI

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Folyóiratunk olyan tanulmányok, szakcikkek gyűjteménye, amelyek elméleti, áttekintő és eredeti kutatások eredményeit tartalmazzák, és eddig még nem jelentek meg. A kéziratok elbírálásának alapvető kritériumai a következők: tárgyilagosság, szabatosság, valamint az oktatás szempontjából megítélhető jelentőség. Alapvető célunk, hogy széles olvasói kört szólítsunk meg (kutatókat, egyetemi oktatókat, szakmunkatársakat, gyakorló pedagógusokat és pedagógusjelölteket), illetve hogy lehetőséget adjunk számukra tanulmányaik közlésére, a kiadvány a tudományos együttműködés szellemében legalább harmadrészt külső intézményekből származó tanulmányokat közöl. Arra kérjük a kutatókat és szakmunkatársakat, hogy tevékenységükkel járuljanak hozzá folyóiratunk fejlesztéséhez.

Nyelvhasználat – A tanulmányok magyar, szerb vagy egy világnyelven jelennek meg. Minden dolgozatnak (a magyar és a szerb nyelvű összefoglaló mellett) angol nyelvű rezümét is kell tartalmaznia.

Terjedelem – A szakmunkák terjedelme 30000 karakterig terjedhet (a szavak közötti helyközzel együtt). Kivételes esetben (például bemutatkozó munkák esetében) a kézirat az 50000 karaktert is elérheti. A szerkesztő hosszabb terjedelmű munkát is közölhet akkor, ha ezt a kutatás jelentősége vagy szabatossága 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 betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal írt Word 97-2003 verziójú dokumentumként küldhetők be. Ha a szakdolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használata egyaránt elfogadható. A szöveg írásakor kettes sorköz és széles margó alkalmazása javasolt. Az oldalakat sorszámozni kell! A címoldalon a következő adatok szerepelnek: a dolgozat címe, a szerző, tudományos fokozata, munkahelye, beosztása, az intézmény neve, a helység, valamint a kézirat szerzőjének elérhetőségei (elektronikus és hagyományos postai cím egyaránt). Az elektronikus (e-mail) elérhetőség közlésre kerül a folyóiratban.

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, és a szövegben történik rájuk utalás. A táblázat szélessége nem haladhatja meg a 12,5 cm-t.

Grafikai mellékletek – A grafikai mellékleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön file-ok formájában kell mellékelni. 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 12,5 cm.

Absztrakt (rövid összefoglaló) – Az absztrakt terjedelme (a szóközöket is beleszámítva) körülbelül 1400 karakter. Három nyelven (magyar, szerb, angol) 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 és eredményeire, tartalmaznia kell a következtetéseket, valamint a pedagógiai felhasználási lehetőségeket.

Kulcsszavak – A dolgozat végén szerepeljen a legfeljebb öt kulcsszó azon a nyelven, amelyen a szakmunka íródott! A kulcsszavakat a magyar, az angol és a szerb rezümé végén is tüntesse fel a fordítás pontos értelmezése érdekében.

Referenciák, hivatkozások – A hivatkozott tételeket a dolgozat végén szereplő felhasznált szakirodalomban kétsoros 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.

A külföldi szerzők nevei (amennyiben a szóban forgó nyelvek írásmódja latin betűs) a szövegben eredeti írásmódjukban, illetve cirill betűs írásmód esetén fonetikusan 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 Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) helyett csak (Fóris Ferenczi és társai, 2003).

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

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

(b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel:

Szilágyi Zsófia (1998): „Aranysárkány: 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 rewiev: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

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

Ha egy szerző többször fordul elő az irodalomjegyzékben, a hozzá tartozó tételeket a megjelenés éve szerint kell felsorolni. Ha egy kötetnek több szerzője van, a felsorolást az első társszerző nevének megadásával kezdjük, majd pedig a többi szerző kezdőbetűi következnek. Ha egy szerzőnek több, azonos évből származó közleményét vagy kötetét idézzük, akkor azokat betűjelekkel kell elkülönítenünk.

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

Lábjegyzetek és rövidítések – A lábjegyzetek és rövidítések alkalmazását ajánlatos kerülni. A lábjegyzetek csak hozzászólást, mellékelt szöveget tartalmazhatnak, nem pedig a hivatkozott tételekre vonatkozó adatokat. A táblázatokban és a grafikai mellékletekben, illusztrációkban előforduló rövidítéseket fel kell oldani, azok jelentését meg kell világítani.

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

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

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

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

Редакција часописа

Évkönyv (Годишњак Учитељског факултета на мађарском наставном језику) је часопис који објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из области васпитања и образовања који нису претходно штампани. Битни критеријуми селекције су квалитет аргумената, јасноћа презен- тације и образовни значај. Циљ је да се широком читалачком кругу (који укључује истраживаче, људе из педагошке праксе и студенте педагогије и наставничких фа- култета) омогући приступ оваквим истраживањима. У циљу поспешивања научне сарадње са националним и интернационалном научним институцијама барем трећина Годишњака се састоји од радова аутора који нису запослени на Учитељском факултету на мађарском наставном језику. Позивају се да дају своје прилоге аутори из целог света.

Језик - Радови се објављују на мађарском, српском и енглеском језику (и другим светским и словенским језицима). Сваки рад треба да има резиме на мађарском, српском и енглеском језику.

Дужина - Радови треба да буду дужине до 30.000 знакова (с празним местима). Изузетак су прегледни радови који могу бити дужине до 50.000 знакова (с празним местима). Уредник задржава право да објави и радове који премашују ову дужину у случајевима када јасно и сажето изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

Оцењивање радова - Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти неће знати ауторов идентитет нити ће аутор препознати идентитет рецензента. Све информације о аутору, укључујући личне захвалнице и припадност институцији, треба изнети искључиво на насловној страни, а текст треба очистити од свега што може одати аутора (као што су, на пример, препознатљиве ауто-референце „У нашем претходном раду...”). На основу рецензија редакција доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора у року од три месеца.

Услови достављања текста - Све рукописе треба доставити на папиру и електронском поштом на адресу: evkonyv@magister.uns.ac.rs. Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада - Рад се доставља у Word 97-2003 формату са Times New Roman фонтом, величина 10. Уколико се рад доставља на српском језику, користи се Serbian, cyrillic или Serbian, latin. Текст треба да буде откуцан двоструким проредом и широким маргинама. Све странице треба да буду нумерисане. На насловној страни потрбно је навести наслов рада, име и презиме аутора, звање аутора, институцију, место и контакт адресу (електронску и поштанску) и институције и аутора. Електронска адреса аутора биће објављена у часопису.

Табеле - Табеле би требало да буду откуцане двоструким проредом, свака на посебној страни, означене бројем, са насловом који их јасно објашњава. Објашњења табела треба да буду неведени на посебној страни. Ширина тебеле не сме прелазити 12 цм.

Графички прилози - Графички прилози се достављају у посебним фајловима, обележени великим словима, са симболима и у сагласности са типом коришћеног текста. Треба избегавати линије и сенчења која нису неопходна. Наслови, легенде или објашњења која прате графичке прилоге треба да буду наведени на посебној страни. Резолуција дигиталних слика мора да буде најмање 300 dpi. У тексту треба обележити приближну позицију одређеног графичког прилога. Ширина графичког прилога несме прелазити 12 цм.

Апстракт - Апстракт треба да је дужине до 1.400 знакова (с празним местима). Објављује се на три језика (мађарски, српски и енглески), а прилаже на два начина:

(1) на почетку рада на језику на коме је писан текст, (2) испод тога на енглеском језику. Наводи се наслов рада, име и презиме аутора. Апстракт треба да садржи следеће елементе: значај и контекст проблема, циљеви, узорак, методе, резултати, закључци и педагошке импликације.

Кључне речи - пет кључних речи на језику приложеног рада, а пожељно је и на мађарском и енглеском.

Референце - Списак референци треба откуцати са двоструким проредом на крају текста. Имена свих аутора која се наводе у листи референци и у заградама у тексту чланка, пишу се увек на исти начин.

Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији - фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводе онако како је наведено у извору који се налази у списку референци на крају текста, уз годину публиковања рада: Пијаже (Piaget, 1975). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски а не хронолошки (Krnjajić, 1996; Maksić, 1998; Ševkušić, 1997). Ако су два аутора, у загради се наводе оба (Pavlović i Šefer, 1995). Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*. или *et a1*. На пример, уместо (Joksimović, Mirkov, Polovina, Spasojević, 1996) написати (Joksimović i sar., 1996).

Списак референци наводи се на крају рада. Списак треба да обухвати све референце на које се аутор позвао у раду. Не треба додавати референце које нису поменуте у тексту. Референце се наводе азбучним редом по презименима аутора.

(а) Референце у књизи треба да садрже презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача: Maksić, 5. (1998): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

(б) Поглавље у КЊИЗИ наводи се на следећи начин: Lazarević, D. (2003): Udžbenik i uvažavanje različitosti: oslonci u kritičkom i kreativnom mišljenju; u J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanja različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 40-70.

(в) Чланак у часопису треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен и странице: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psyhology, *British, Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(г) Web документ - нме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, Интернет адреса сајта: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web http://www.vanguard.edu/psychology/apa.

Ако се један аутор наводн више пута, наводи се по редоследу (години) публиковања референце. Ако има више аутора, референца се наводи према презимену првог коаутора али садржи презимена и иницијале свих осталих. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години, треба их означити словима a, b, c: (1997a, 1997b).

Навођење непубликованих радова (резимеа с научних скупова, рукописи, магистарски рад, докторски рад и сл.) није пожељно: Уколико је такво навођење неопходно, треба навести што потпуније податке.

Фусноте и скраћенице - Фусноте и скраћенице треба избегавати. Фусноте садрже само додатни текст (коментар), а не библиографске референце. Све скраћенице наведене у табелама и графичким прилозима треба да буду објашњене.

Међународни стандарди - За сва мерења користе се међународни стандарди, заокружени на практичне вредности где год је то примерено (са локалним еквива- лентима у загради). Међународни стандарди се такође односе на коришћење ста- тистичких показатеља који треба да поткрепе и илуструју тврдње у тексту.

Дозвола за цитате - Аутори су обавезни да прибаве писмену дозволу за публиковање дугачких цитата (преко 350 знакова), илустрација итд. за које немају ауторска права. После цитата у загради се наводи презиме аутора, година издања и страница.

Додатни подаци - Додатни подаци који су илустративни за текст или представљају доказни материјал а преобимни су за објављивање (нумерички подаци, компјутерски програми, комплетнији подаци о студијама случаја и експерименталним техникама) могу се послати уреднику, заједно са радом, ради симултаног оцењивања.

Ауторска права - Да би се аутори и часопис заштитили од неовлашћене репродукције радова, Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици задржава ауторско право као издавач, уз напомену да аутори могу да користе сопствени материјал кад год желе и то без дозволе издавача.

ÉVKÖNYV – Instructions to Authors

Évkönyv, the peer-reviewed journal of the Hungarian Language Teacher Training Faculty is a collection of professional articles that publishes original research papers in the field of humanities. The basic criteria of paper evaluation are the following: objectivity, precision as well as the predictability of its educational aspects. Our main goal is to address a wide range of audience (researchers, university lecturers, fellow colleagues, in-service and pre-service teachers and pre-school teachers) as well as to provide the opportunity for professionals to publish their papers. For the purpose of authentic scientific co-operation, one third of the publication will comprise studies originating from external institutions. We kindly request our candidate authors to contribute to our journal with their valuable work.

Language use – Papers can be published in Hungarian, Serbian and in other world languages. Each manuscript must contain a Hungarian, Serbian and English abstract.

Length – The maximum length can be **30,000** characters (including space and bibliography/references). Only in exceptional cases can the paper be of maximum 50,000 characters length (for instance, introductory papers). Editors are allowed to publish longer papers if the importance or preciseness of the research justifies that.

Paper review – Each manuscript is evaluated by two peer reviewers. Either the authors' identities or the reviewers' identities are anonymous. Any kind of data or information that might refer to the author should be excluded from the manuscript (for instance, previous publications or references of the author). Following the reviewers' report the editorial board makes the decision upon the manuscripts' future publication. Upon the decision, the editorial board informs the author within 3 months.

Submitting the paper – Authors are requested to submit their manuscripts to the following email address: evkonyv@magister.uns.ac.rs. The submitted manuscripts will not be spent back.

Formatting – Manuscripts have to be submitted in Times New Roman, sized to 10 point font, in Word 97-2003 version. Serbian Cyrillic and Latin scripts are both welcome. Pages must be numbered. The title page has to contain the following: title, author, scientific title, workplace, affiliation, institution, place, contact information of the author (electronic and postal address, too). The email address of the author will be published in the journal. ***Tables*** – All tables should have a double spaced caption and each table should be on separate pages. Explanations regarding tables should also be on separate pages. In case of more tables each has to be numbered. Each table has to have a clear title and reference to the table within the body of the text. The width of the table cannot exceed **12 cm**.

Graphic appendices – Graphic appendices should be enclosed in a separate file (in capital letters) and in accordance with the manuscripts' formatting. Appendices cannot contain underlined text or shadowing. Titles regarding graphic appendices should be on separate pages. The pictures have to be enclosed in separate files and their minimal

resolution should be 300 DPI. The author should also enclose instructions regarding the position and status of the graphs. The maximum width of the graphic appendix is 12 cm.

Abstract – Abstracts must be limited to 1400 characters including space. They have to be published in three languages: Hungarian, Serbian and English. The paper also must contain an abstract in which language the paper is written (at the beginning of the paper before the English abstract). The abstract should contain the importance of issues discussed in the study, the process of research, its goal, methodology and results as well as its consequences or pedagogical relevance.

Keywords – At the end of the abstract 5 keywords should be provided.

References, bibliography – The references at the end of the study should be double-spaced. The study should contain the cited authors' names in the same manner between brackets. The names of foreign authors (in case of Latin alphabet) should appear in their original forms, in case of Cyrillic alphabet in their phonetic forms; in the latter case the original form of the name should also be contained with the year of publication: (Piaget, 1975). In case of several authors the name should be listed alphabetically and not in time order of publication (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). In case of 2 authors, both names should appear (Falus and Golnhofer, 1989). Should a cited study/book/etc. have more than 2 authors, the name of the first author should appear in a bracket followed by the shortened version of the names of the rest of the authors. For instance, instead of (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) (Fóris Ferenczi and others, 2003). The bibliography should be placed at the end of the study containing all the names cited and referred works within the text. The bibliography should not contain elements that are not included by the study itself. The bibliography should be arranged alphabetically. (a) The bibliography must contain the surname and first letter of the authors' first name as well as the work's year, place of publication and the publisher. (b) Example: Szilágyi, Zsófia (1998): „Aranysárkány: arany + sár": Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó, Ernő – Szegedy Maszák, Mihály (ed.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105. (c) If the cited work appeared in a journal the item in the bibliography should contain the surname of the author and the first letter of the author's first name, the year of publication in brackets, followed by a colon, the title in italics, the issue number of the journal and page numbers. For example: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15. (d) In case of internet references the author's name should be listed, with the year of publication followed by the website title in italics as well as the date of the website visit and the complete address of the website (link). For example: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web http://www.vanguard.edu/psychology/apa.

If an author appears more than once in the bibliography, their name should be listed in timely order of their publications. If a book has more than one author, the list should start with the first co-author followed by the first letter of the rest of the authors. If more works are cited from the same author published in the same year, they should

be differentiated from each other by letters. Un-published texts, studies should not be cited. Should this not be avoidable as much information as possible should be provided about the author and the text.

Footnotes and abbreviations – Footnotes and abbreviations should be avoided. Footnotes should contain only remarks, added texts, they should not contain citations. The tables and graphs should be contained by the appendix. Abbreviations in illustrations should be explained and elaborated.

International standards – All measures should be in accordance with the internationally accepted and used standards. Roundings should follow the scientifically accepted principles. The applied statistical data should be used in accordance with the international standards.

Citation – In case of a citation longer than 350 characters (from an author whose citation rights are reserved), the author who is submitting their paper should also provide a written approval from the author whose words are cited in the paper. Following the citation, the cited author's name, the year of publication and page numbers should be listed.

Appendices – Appendices that form the integral part of the paper and are vital for its proper interpretation (such as, statistical data, computer programs, experimental documents) can be submitted to the editor, in enclosed form, for oral evaluation.

Authors' rights – In protection of authors' and publication rights, the University of Novi Sad Teacher Training Faculty in Hungarian Teaching Language in Subotica follows the laws protecting authors' rights, with the exception that the authors who published in the Évkönyv can use their own publications without any restrictions.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(058)

ÉVKÖNYV : tanulmánygyüjtemény / Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka ; főszerkesztők Samu János, Horák Rita. - 2007- . - Szabadka : Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008- . - 23 cm

Godišnje. – Tekst na mađ., srp., hrv. i engl. jeziku.
ISSN 2217-8198 = Évkönyv (Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka)
COBISS.SR-ID 268968199

ISSN 2217-8198
ETO/UDC: 37(058)

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
2016

www.magister.uns.ac.rs

Évkönyv