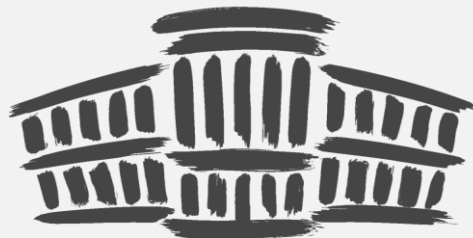


**СУБОТИЦА
SZABADKA
SUBOTICA
2018**



**ЗБОРНИК РАДОВА НАУЧНИХ КОНФЕРЕНЦИЈА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА НА МАЂАРСКОМ
НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ**

**A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR
TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁINAK
TANULMÁNYGYŰJTEMÉNYE**

**ZBORNİK RADOVA ZNANSTVENIH KONFERENCIJA
UČITELJSKOG FAKULTETA NA MAĐARSKOM
NASTAVNOM JEZIKU**

**BOOK OF SELECTED PAPERS OF THE HUNGARIAN
LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY'S
SCIENTIFIC CONFERENCES**



**УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ НА МАЂАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ У СУБОТИЦИ
ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR, SZABADKA
SVEUČILIŠTE U NOVOM SADU UČITELJSKI FAKULTET NA MAĐARSKOM NASTAVNOM JEZIKU U SUBOTICI
UNIVERSITY OF NOVI SAD HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY, SUBOTICA**



ЗБОРНИК РАДОВА
TANULMÁNYGYŰJTEMÉNY
ZBORNİK RADOVA
BOOK OF SELECTED PAPERS

СУБОТИЦА – SZABADKA – SUBOTICA
2018

Издавач

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

Kiadó

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Izdavač

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

Publisher

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica

Одговорни уредник / Felelős szerkesztő /

Одговorni urednik / Editor-in-chief

Josip Ivanović

Уредници / Szerkesztők / Urednici / Editors

Éva Borsos

Rita Horák

Zsolt Námesztovszki

Лектор / Korrektor / Lektor / Proofreader

Dragana Francišković

Eszter Gábrity

Márta Huszka

Технички уредник / Tördelőszerkesztő /

Tehnički urednik / Layout editor

Zsolt Vinkler

Attila Vinkó

+381 (24) 624 424

magister.uns.ac.rs

mttk.konf@gmail.com

office@magister.uns.ac.rs

ISBN 978-86-87095-81-6

КОНФЕРЕНЦИЈЕ / KONFERENCIÁK / KONFERENCIJE / CONFERENCES

12. МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА

7. МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА

5. „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ” КОНФЕРЕНЦИЈА

ТЕМА:

МИГРАЦИОНА СТРУКТУРА – ОЧУВАЊЕ ЗАЈЕДНИЦЕ – ОБРАЗОВАЊЕ

12. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA

7. MÓDSZERTANI KONFERENCIA

5. IKT AZ OKTATÁSBAN KONFERENCIA

TÉMA:

ELVÁNDORLÁSSTRUKTÚRA – KÖZÖSSÉGMEGTARTÁS – OKTATÁS

12. MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA

7. METODIČKA KONFERENCIJA

5. „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ” КОНФЕРENCIЈА

ТЕМА:

МИГРАЦИЈСКА СТРУКТУРА – ОЧУВАЊЕ ЗАЈЕДНИЦЕ – ОБРАЗОВАЊЕ

12TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

7TH INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE

5TH ICT IN EDUCATION CONFERENCE

TOPIC:

MIGRATION STRUCTURE – PRESERVING COMMUNITY – EDUCATION

ПРЕДСЕДАВАЈУЋИ КОНФЕРЕНЦИЈЕ
ЈОСИП ИВАНОВИЋ
ДЕКАН

PREDSJEDATELJ KONFERENCIJE
JOSIP IVANOVIĆ
DEKAN

A KONFERENCIA ELNÖKE
JOSIP IVANOVIĆ
DÉKÁN

CONFERENCE CHAIRMAN
JOSIP IVANOVIĆ
DEAN

ОРГАНИЗАЦИОНИ ОДБОР / SZERVEZŐBIZOTTSÁG /
ORGANIZACIJSKI ODBOR / ORGANIZING COMMITTEE

ПРЕДСЕДНИЦИ / ELNÖKÖK / PREDSJEDNICI / CHAIRPERSON

ÉVA BORSOS
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

RITA HORÁK
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ZSOLT NÁMESZTOVSZKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ЧЛАНОВИ ОРГАНИЗАЦИОНОГ ОДБОРА / A SZERVEZŐBIZOTTSÁG TAGJAI /
ČLANOVI ORGANIZACIJSKOGA ODBORA / MEMBERS OF THE ORGANIZING
COMMITTEE

ÉVA BORSOS
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

CINTIA KOVÁCS
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ESZTER GÁBRITY
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ZSOLT NÁMESZTOVSZKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

BEÁTA GRABOVAC
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ZSOLT VINKLER
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

SZABOLCS HALASI
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ATTILA VINKÓ
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

RITA HORÁK
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

**СЕКРЕТАРИЦА КОНФЕРЕНЦИЈЕ
A KONFERENCIA TITKÁRNŐJE
TAJNICA KONFERENCIJE
CONFERENCE SECRETARY**

VIOLA NAGY KANÁSZ
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

MÓNICA SALÁTA
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

**УРЕДНИЧКИ ОДБОР КОНФЕРЕНЦИЈЕ
A KONFERENCIA SZERKESZTŐBIZOTTSÁGA
UREDNIČKI ODBOR KONFERENCIJE
CONFERENCE EDITORIAL BOARD**

ÉVA BORSOS
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA
(INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE)

RITA HORÁK
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA
(INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE)

ZSOLT NÁMESZTOVSZKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA
(ICT IN EDUCATION CONFERENCE)

**НАУЧНИ И ПРОГРАМСКИ ОДБОР
TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG
ZNANSTVENI I PROGRAMSKI ODBOR
SCIENTIFIC AND PROGRAMME COMMITTEE**

ПРЕДСЕДНИК / ELNÖK / PREDSEDNICA / CHAIRPERSON

RITA HORÁK
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

**ЧЛАНОВИ НАУЧНОГ И ПРОГРАМСКОГ ОДБОРА
A TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG TAGJAI
ČLANOVI ZNANSTVENOG I PROGRAMSKOG ODBORA
MEMBERS OF THE PROGRAMME COMMITTEE**

MILICA ANDEVSKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

RADMILA BOGOSAVLJEVIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

RÓBERT FARKAS
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

LÁSZLÓ BALOGH
UNIVERSITY OF DEBRECEN,
HUNGARY

ÉVA BORSOS
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

DRAGANA FRANCIŠKOVIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

EDMUNDAS BARTKEVIČIUS
LITHUANIAN UNIVERSITY,
KAUNO, LITHUANIA

BENŐ CSAPÓ
UNIVERSITY OF SZEGED,
HUNGARY

IRÉN GABRIĆ MOLNÁR
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

STANISLAV BENČIČ
UNIVERSITY OF BRATISLAVA,
SLOVAKIA

GÉZA CZÉKUS
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

OLIVERA GAJIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

ANNAMÁRIA BENE
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

EVA DAKICH
LA TROBE UNIVERSITY,
MELBOURNE,
AUSTRALIA

DRAGANA GLUŠAC
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

EMINA BERBIĆ KOLAR
JOSIP JURAJ STROSSMAYER
UNIVERSITY OF OSIJEK,
CROATIA

ZOLTÁN DÉVAVÁRI
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

NOÉMI GÖRÖG
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

RÓZSA BERTÓK
UNIVERSITY OF PÉCS,
HUNGARY

PÉTER DONÁTH
LÓRÁND EÖTVÖS
UNIVERSITY, BUDAPEST,
HUNGARY

ERIKA HELLER
LÓRÁND EÖTVÖS
UNIVERSITY, BUDAPEST,
HUNGARY

HARGITA HORVÁTH FUTÓ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

ÉVA HÓZSA
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

ELVIRA HUSZÁR
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

SZILVIA KISS
UNIVERSITY OF KAPOSVÁR,
HUNGARY

ANNA KOLLÁTH
UNIVERSITY OF MARIBOR,
SLOVENIA

MITJA KRAJNČAN
UNIVERSITY OF PRIMORSKA,
KOPER, SLOVENIA

JOSIP LEPEŠ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

IMRE LIPCSEI
SZENT ISTVÁN UNIVERSITY,
SZARVAS,
HUNGARY

SANJA MANDARIĆ
UNIVERSITY OF BELGRADE,
SERBIA

PIRKKO MARTTI
UNIVERSITY OF TURKU,
TURUN YLIOPISTO,
FINLAND

DAMIR MATANOVIĆ
JOSIP JURAJ STROSSMAYER
UNIVERSITY OF OSIJEK,
CROATIA

MILAN MATIJEVIĆ
UNIVERSITY OF ZAGREB,
CROATIA

ERZSÉBET MERNYÁK
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

VESNICA MLINAREVIĆ
JOSIP JURAJ STROSSMAYER
UNIVERSITY OF OSIJEK,
CROATIA

MARGIT MOLNÁR
UNIVERSITY OF PÉCS,
HUNGARY

FERENC NÉMETH
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

SLAVICA PAVLOVIĆ
UNIVERSITY OF MOSTAR,
BOSNIA AND HERZEGOVINA

LIDIJA PEHAR
UNIVERSITY OF SARAJEVO,
BOSNIA AND HERZEGOVINA

ANĐELKA PEKO
JOSIP JURAJ STROSSMAYER
UNIVERSITY OF OSIJEK,
CROATIA

VALÉRIA PINTÉR KREKIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

IVAN POLJAKOVIĆ
UNIVERSITY OF ZADAR,
CROATIA

ZOLTÁN POÓR
UNIVERSITY OF PANNONIA,
VESZPRÉM,
HUNGARY

VLATKO PREVIŠIĆ
UNIVERSITY OF ZAGREB,
CROATIA

ZORAN PRIMORAC
UNIVERSITY OF MOSTAR,
BOSNIA AND HERZEGOVINA

IVAN PRSKALO
UNIVERSITY OF ZAGREB,
CROATIA

ILDIKÓ PŠENÁKOVÁ
UNIVERSITY OF TRNAVA,
SLOVAKIA

JUDIT RAFFAI
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

LÁSZLÓ SZARKA
UNIVERSITY JAN SELYEHO,
KOMÁRNO,
SLOVAKIA

SVETLANA ŠPANOVIĆ
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

MÁRTA TAKÁCS
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

JÁNOS TÓTH
UNIVERSITY OF SZEGED,
HUNGARY

VESNA VUČINIĆ
UNIVERSITY OF BELGRADE,
SERBIA

ÉVA VUKOV RAFFAI
UNIVERSITY OF NOVI SAD,
SERBIA

SMILJANA ZRILIĆ
UNIVERSITY OF ZADAR,
CROATIA

**JULIANNA ZSOLDOS-
MARCHIS**
BABEŞ-BOLYAI UNIVERSITY,
CLUJ-NAPOCA,
ROMANIA

РЕЦЕНЗЕНТИ / SZAKLEKTOROK / RECENZENTI / REVIEWERS

ÉVA BORSOS

UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

ZOLTÁN DÉVAVÁRI

UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

GÉZA CZÉKUS

UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

DRAGANA FRANCIŠKOVIĆ

UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

IRÉN GÁBRITY MOLNÁR

UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF ECONOMICS IN SUBOTICA
SUBOTICA, SERBIA

BEÁTA GRABOVAC

UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

SZABOLCS HALASI

UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

JOSIP IVANOVIĆ

UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

CINTIA KOVÁCS

UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

ELVIRA KOVÁCS
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

LENKE MAJOR
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

BÉLA MUHI
EDUCONS UNIVERSITY, FACULTY OF BUSINESS ECONOMY,
SREMSKA KAMENICA, SERBIA

ZSOLT NÁMESZTOVSZKI
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

FERENC NÉMETH
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

DIANA ZITA
UNIVERSITY OF NOVI SAD
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY
SUBOTICA, SERBIA

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

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

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

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

**СПОНЗОРИ КОНФЕРЕНЦИЈЕ / A KONFERENCIÁK TÁMOGATÓI /
POKROVITELJI KONFERENCIJE/ CONFERENCE SPONSORS**



ПОКРАЈИНСКИ СЕКРЕТАРИЈАТ
ЗА ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ И НАУЧНОИСТРАЖИВАЧКУ ДЕЛАТНОСТ

POKRAJINSKI SEKRETARIJAT
ZA VISOKO OBRAZOVANJE I NAUČNOISTRAŽIVAČKU DELATNOST

TARTOMÁNYI FELSOŐOKTATÁSI ÉS TUDOMÁNYOS KUTATÁSI TITKÁRSÁG



PROGRAM

12. МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА 12. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA 12. MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA 12TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE		
2018. október 18.		18. oktobar 2018
RÉSZTVEVŐK REGISZTRÁCIÓJA	9.00 – 9.30	REGISTRACIJA UČESNIKA KONFERENCIJE
DÍSZTEREM – SVEČANA SALA		
A RÉSZTVEVŐK KÖSZÖNTÉSE, A KONFERENCIA MEGNYITÁSA	9.30 – 9.45	POZDRAVNI GOVOR, OTVARANJE KONFERENCIJE
PLENÁRIS ELŐADÁS Sorbán Angella <i>Nyugatról a haza: A munkaerő-vándorlásról és a visszatérő migrációról</i>	9.45 – 10.15	PLENARNO PREDAVANJE Angela Sorban <i>Home seen from the West: On labour migration and return migration</i>
SZÜNET	10.15 – 10.30	PAUZA
DÍSZTEREM – SVEČANA SALA		
Elnöklő: Stanko Pejić	10.30 – 12.00	Predsedavajući: Stanko Pejić
Josip Ivanović – Aleksandar Nađ Olajoš <i>Od multikulturalizma do interkulturalizma u suvremenom obrazovanju</i>	10.45 – 11.00	Josip Ivanović – Aleksandar Nađ Olajoš <i>From multiculturalism to interculturalism contemporary education</i>
Stanko Pejić <i>Prisilna migracija (Artur Libert)</i>	10.45 – 11.00	Stanko Pejić <i>Forced migration (Arthur Liebert)</i>
Dragica Dragun <i>Bez vode, umjetne noge i obrazovanja – najava odlaska iz Afganistana u dječjem tekstu</i>	11.00 – 11.15	Dragica Dragun <i>Without water, prosthetic leg, or education – a precursor of leaving Afghanistan in children's text</i>
Jagoda Drljača <i>Izazovi migrantskih kretanja- komparativna analiza pravnih rešenja pojedinih država Evrope i EU</i>	11.15 – 11.30	Jagoda Drljača <i>Migration challenges - European countries and EU legal solution - comparative analysis</i>
Emina Berbić Kolar – Igor Marko Gligorić <i>Migranti na granici Europske unije</i>	11.30 – 11.45	Emina Berbić Kolar – Igor Marko Gligorić <i>Migrants at the EU border</i>
Ana Popović – Željko Popović – Irella Bogut <i>Body percussion: a prevention program in everyday teaching practice</i>	11.45 – 12.00	Ana Popović – Željko Popović – Irella Bogut <i>Body percussion: a prevention program in everyday teaching practice</i>
SZÜNET	12.00 – 12.15	PAUZA

Elnöklő: Gulyás Zsuzsa	12.15 – 13.30	Predsedavajući: Zsuzsa Gulyás
Gulya Nikoletta <i>A fogyatékoság kulturális reprezentációja a magyarországi tankönyvekben</i>	12.15 – 12.30	Nikoletta Gulya <i>The cultural representation of disability in Hungarian textbooks</i>
Bertók Rózsa <i>A lokális és globális paradoxonjai</i>	12.30 – 12.45	Rózsa Bertók <i>Paradoxes of locality and globality</i>
Schmelcz Gézáne – Gulyás Zsuzsa – Gulyás István – Kis Gábor Ferenc <i>A nők szerepe a XXI. században</i>	12.45 – 13.00	Gézáné Schmelcz – Zsuzsa Gulyás – István Gulyás – Ferenc Kis Gábor <i>The role of women in the 21st century</i>
Virág Hajnal <i>Place branding as a tool of population retention</i>	13.00 – 13.15	Virág Hajnal <i>Place branding as a tool of population retention</i>
EBÉD 6-OS TANTEREM	13.30 – 14.30	RUČAK UČIONICA BR. 6
10-ES TANTEREM – UČIONICA BR. 10		
Elnöklő: Major Lenke	14.30 – 15.45	Predsedavajući: Lenke Major
Éva Sütő <i>Learning motivation and goals of students in vocational training school</i>	14.30 – 14.45	Éva Sütő <i>Learning motivation and goals of students in vocational training school</i>
Zakinszki Toma Viktória <i>Tanulás, olvasás, újmédia</i>	14.45 – 15.00	Viktória Zakinszki Toma <i>Learning, reading, new media</i>
Major Lenke – Ivanović Josip – Lepeš Josip – Grabovac Beáta – Námesztovszki Zsolt <i>A pedagógiai, pszichológiai, módszertani (ppm) képzés hatékonyságvizsgálata</i>	15.00 – 15.15	Lenke Major – Josip Ivanović – Josip Lepeš – Beáta Grabovac – Zsolt Námesztovszki <i>The efficiency analysis of the pedagogical-psychological-methodological (ppm) training</i>
Grabovac Beáta <i>Az empátia mint az ember egyik egyedi vonása</i>	15.15 – 15.30	Beáta Grabovac <i>Empathy, as an idiosyncratic human trait</i>
Major Lenke – Kovács Elvira – Pintér Krekić Valéria <i>A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tantervének változása a kezdetektől napjainkig</i>	15.30 – 15.45	Lenke Major – Elvira Kovács – Valéria Pintér Krekić <i>Changes in the curriculum of The Hungarian Language Teaching Training Faculty in Subotica from the beginning to the present</i>
SZÜNET	15.45 – 16.00	PAUZA

Elnöklő: Grabovac Beáta	16.00 – 17.30	Predsedavajući: Beáta Grabovac
Dobosné Földi Brigitta <i>Közösségtartás lehetőségei egy községi általános iskolában</i>	16.00 – 16.15	Brigitta Dobosné Földi <i>Possibilities of community retention in a communal primary school</i>
Irén Gábrity Molnár – Eszter Gábrity <i>Migration and language use of experts and educated population in the cross-border region of Hungary and Serbia</i>	16.15 – 16.30	Irén Gábrity Molnár – Eszter Gábrity <i>Migration and language use of experts and educated population in the cross-border region of Hungary and Serbia</i>
Josip Lepeš – Slobodan Andrašić – Milan Nešić – Romana Romanov – Tatjana Jezdimirović <i>Funkcionalna procena oboljenja lumbalne kičme u Vojvodini</i>	16.30 – 16.45	Josip Lepeš – Slobodan Andrašić – Milan Nešić – Romana Romanov – Tatjana Jezdimirović <i>Functional assesment of lumbar spine diseases in Vojvodina</i>
Lepes Viktor – Josip Lepeš <i>Az anyanyelv használatának lehetőségei a vajdasági magyar fiatalok mindennapjaiban</i>	16.45 – 17.00	Viktor Lepes – Josip Lepeš <i>The possibilities of mother tongue use in the everyday lives of Hungarian youngsters in Vojvodina</i>
Czékus Géza <i>A migráció biológus szemmel</i>	17.00 – 17.15	Géza Czékus <i>Biological aspects of migration</i>
Валерија Пинтер Крекић – Јосип Ивановић – Жолт Наместовски – Рита Хорак – Ленке Мајор <i>Упоредна анализа студијских програма за образовање учитеља и васпитача учитељског факултета на мађарском наставном језику у суботици са одговарајућим студијским програмима сродних факултета у Републици Србији и у региону</i>	17.15 – 17.30	Valéria Pintér Krekity – Josip Ivanović – Zsolt Namesztovszki – Rita Horák – Lenke Major <i>Comparative analysis of the Hungarian language teacher training faculty's pre-school and primary school teacher curricula with other corresponsive faculties in the Republic of Serbia and the region</i>
VACSORA 6-OS TANTEREM	19.30	VEČERA UČIONICA BR. 6

5. „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ” КОНФЕРЕНЦИЈА 5. IKT AZ OKTATÁSBAN KONFERENCIA 5. „IKT U OBRAZOVANJU” KONFERENCIJA 5 TH ICT IN EDUCATION CONFERENCE		
2018. október 18.	18. oktobar 2018	
3-AS TANTEREM – UČIONICA BR. 3		
9.00 – 15.00		
9.00 – 13.30		
KIÁLLÍTÓK		
Curiscope - boncolás okostelefon segítségével (Benedek Judit, Józsa Mónika, Gordán Carmen)		
Programozható robotegér és egyéb robotok az oktatásban (Námesztovszki Tímea, Szeles Kolos)		
Micro:bit - látványprogramozás az oktatásban (Boros Orsolya, Selembe Aleksandra)		
Mobilalkalmazások a matematika oktatásában (Horvát Krisztina, Torok Katrin)		
QR kód játékok (Novák Anita, Patyi Tímea)		
Quiver kifestő alkalmazása (Simon Vivien, Tari Emese, Vince Ramóna)		
EBÉD 6-OS TANTEREM	13.30 – 14.30	RUČAK UČIONICA BR. 6
KIÁLLÍTÓK		
14.00 – 14.30		
mozaBook és mozaWeb		
14.30 – 15.00		
Eddie - az élményalapú tanulás!		
RÉSZTVEVŐK REGISZTRÁCIÓJA	14.00 – 15.00	REGISTRACIJA UČESNIKA KONFERENCIJE
DÍSZTEREM – SVEČANA SALA		
A RÉSZTVEVŐK KÖSZÖNTÉSE, A KONFERENCIA MEGNYITÁSA	15.00 – 15.15	POZDRAVNI GOVOR, OTVARANJE KONFERENCIJE
PLENÁRIS ELŐADÁS Simonics István <i>K-MOOC helye és szerepe a magyarországi és határon túli képzésben</i>	15.15 – 15.45	PLENARNO PREDAVANJE István Simonics <i>Place and role of K-MOOC in Hungarian and Transborder Education</i>
Elnöklő: Námesztovszki Zsolt	15.45 – 16.45	Predsedavajući: Zsolt Námesztovszki
Námesztovszki Zsolt – Kovács Cintia <i>IKT az oktatásban jellegű programok és fejlesztések az MTTK-n</i>	15.45 – 16.00	Zsolt Námesztovszki – Cintia Kovács <i>ICT education programs and developments at the Hungarian Language Teacher Training Faculty</i>

Kovács Cintia – Námesztovszki Zsolt <i>Tevékenységek központú online oktatástervezés - egy online kurzus tervezésének módszertana</i>	16.00 – 16.15	Cintia Kovács – Zsolt Námesztovszki <i>Activity-based online instructional design - methodology of the design of an online course</i>
Janurikné Soltész Erika <i>Oktatástervezési nézőpontok a problémamegoldásra optimalizált tananyagtervezésben</i>	16.15 – 16.30	Erika Janurikné Soltész <i>Instructional design perspectives in problem- solving optimized curriculum design</i>
Járeb Ottmár <i>A tanuló mentális állapotának szerepe a távoktatásban</i>	16.30 – 16.45	Ottmár Járeb <i>The role of the learner's mental state in distance learning</i>
SZÜNET	16.45 – 17.00	PAUZA
DÍSZTEREM – SVEČANA SALA		
Elnöklő: Janek Noémi	17.00 – 19.15	Predsedavajući: Noémi Janek
Noémi Janek <i>From touch to click – online presence and internet usage between the ages of 4 and 7</i>	17.00 – 17.15	Noémi Janek <i>From touch to click – online presence and internet usage between the ages of 4 and 7</i>
Csiba Péter <i>Automatikusan kiértékelődő online tesztek matematikából</i>	17.15 – 17.30	Péter Csiba <i>Automatically evaluating online tests from mathematics</i>
Kővári Attila <i>Ember-számítógép interakció az oktatás támogatásában</i>	17.30 – 17.45	Attila Kővári <i>Human-computer interaction to support education</i>
Gőgh Előd <i>Az életén át tartó tanulás tényezőinek vizsgálata a középfokú oktatásban (előadó: Kővári Attila)</i>	17.45 – 18.00	Előd Gőgh <i>Examining the factors of lifelong learning in secondary school education (presenter: Kővári Attila)</i>
SZÜNET	18.00 – 18.15	PAUZA
Pšenáková Ildikó <i>Az interaktív alkalmazások létrehozásának néhány alapelve</i>	18.15 – 18.30	Ildikó Pšenáková <i>Some principles for creating interactive applications</i>
Miklós Lehmann <i>Selfies, self-presentation and visual culture</i>	18.30 – 18.45	Miklós Lehmann <i>Selfies, self-presentation and visual culture</i>
Ujbányi Tibor <i>Az előzetes tudás és a szemmozgás paraméterek kapcsolata egy feladatmegoldás kapcsán</i>	18.45 – 19.00	Tibor Ujbányi <i>The relationship between prior knowledge and eye movement parameters during problem solving</i>

Ujbányi Tibor <i>Szem- és kézmozgás paramétereinek elemzése hagyományos és kézmozgás alapú kurzor vezérlés esetén</i>	19.00 – 19.15	Tibor Ujbányi <i>Analyzing of the eye and hand movement parameters for traditional and hand-based cursor control</i>
VACSORA 6-OS TANTEREM	19.30	VEČERA UČIONICA BR. 6
2018. október 19.		19. oktobar 2018
10-ES TANTEREM – UČIONICA BR. 10		
RÉSZTVEVŐK REGISZTRÁCIÓJA	9.45 – 10.45	REGISTRACIJA UČESNIKA KONFERENCIJE
Elnöklő: Bálint Krisztián	10.30 – 11.30	Predsedavajući: Krisztián Bálint
Varjúné Fekete Ildikó – Gulyás Zsuzsa – Gulyás István – Schmelcz Gézáné <i>Kreativitás fejlesztése a közoktatásban, zenetanítás kapcsán VR támogatással</i>	10.30 – 10.45	Ildikó Varjúné Fekete – Zsuzsa Gulyás– István Gulyás – Gézáné Schmelcz <i>Development of creativity in education, in connection with teaching music with the support of VR</i>
Gulyás Zsuzsa – Németh Orsolya <i>Távoli segítségnyújtás látássérült emberek számára – Távszem</i>	10.45 – 11.00	Zsuzsa Gulyás– Orsolya Németh <i>Remote support for the blind and partially sighted - Távszem</i>
Jaruska Ladislav – Juhász György <i>Geogebra mint a matematika és fizika tantárgyak közti kapcsolatok szemléltetésének egyik eszköze</i>	11.00 – 11.15	Ladislav Jaruska – György Juhász <i>GeoGebra as a tool of presenting the relationships between mathematics and physics in primary and secondary school</i>
Bálint Krisztián <i>Possibilities for UAV-training in property protection based on virtual reality</i>	11.15 – 11.30	Krisztián Bálint <i>Possibilities for UAV-training in property protection based on virtual reality</i>
SZÜNET	11.30 – 11.45	PAUZA
Elnöklő: Molnár György	11.45 – 12.45	Predsedavajući: György Molnár
Fehér Zoltán – Szarka Katarína <i>Digitális technológiák használatának felmérése a tanárképzésben</i>	11.45 – 12.00	Zoltán Fehér – Katarína Szarka <i>On the use of digital technologies in teacher training</i>
Molnár György – Szűts Zoltán <i>Modern IKT és hálózatalapú tanulástámogatási lehetőségek a nonformális és informális tanulási folyamatban</i>	12.00 – 12.15	György Molnár – Zoltán Szűts <i>Modern ICT and network-based learning support opportunities in the non-formal and informal learning process</i>
EBÉD 6-OS TANTEREM	13.30 – 14.30	RUČAK UČIONICA BR. 6

7. МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА 7. MÓDSZERTANI KONFERENCIA 7. METODIČKA KONFERENCIJA 7TH INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE		
2018. október 19.		19. oktobar 2018
RÉSZTVEVŐK REGISZTRÁCIÓJA	9.00 – 9.30	REGISTRACIJA UČESNIKA KONFERENCIJE
DÍSZTEREM – SVEČANA SALA		
A RÉSZTVEVŐK KÖSZÖNTÉSE, A KONFERENCIA MEGNYITÁSA	9.45 – 10.00	POZDRAVNI GOVOR, OTVARANJE KONFERENCIJE
PLENÁRIS ELŐADÁS Svetlana Španović <i>Didaktički pristupi multikulturnom obrazovanju</i>	10.00 – 10.30	PLENARNO PREDAVANJE Svetlana Španović <i>Didactical approach to multicultural education</i>
DÍSZTEREM – SVEČANA SALA		
Elnöklő: Dragana Glogovac, Kulcsár Sarolta	10.30 – 13.30	Predsedavajući: Dragana Glogovac, Sarolta Kulcsár
Smiljana Đukičin Vučković – Jelena Turković – Anđelija Ivkov-Džigurski – Ljubica Ivanović Bibić – Jelena Milanković Jovanov – Lukrecija Đeri <i>Nastavna načela u klasičnoj i aktivnoj nastavi geografije u VI razredu</i>	10.30 – 10.45	Smiljana Đukičin Vučković – Jelena Turković – Anđelija Ivkov-Džigurski – Ljubica Ivanović Bibić – Jelena Milanković Jovanov – Lukrecija Đeri <i>Teaching principles in the classic and active geography teaching in 6th grade</i>
Dragana Glogovac – Bojan Lazić <i>Refleksija razvija metodičkih postupaka u početnoj nastavi matematike</i>	10.45 – 11.00	Dragana Glogovac – Bojan Lazić <i>Reflection on development of teaching methodology in the initial teaching of mathematics</i>
Jelena Knježević – Bojan Lazić – Sanja Marić – Aleksandar Letojević <i>Uvođenje u projektni rad u razrednu nastavu matematike</i>	11.00 – 11.15	Jelena Knježević – Bojan Lazić – Sanja Marić – Aleksandar Letojević <i>Introduction of project work in senior elementary teaching of mathematics</i>
Katarina Lasić <i>Stavovi učenika o vršnjačkom nasilju</i>	11.15 – 11.30	Katarina Lasić <i>The activities of teenagers about serious violence</i>
András Kautnik <i>Quality research methods in the online enhanced teaching and learning</i>	11.30 – 11.45	András Kautnik <i>Quality research methods in the online enhanced teaching and learning</i>
Kulcsár Sarolta <i>(El)vándorlás és tango</i>	11.45 – 12.00	Sarolta Kulcsár <i>(E)migration and tango</i>
SZÜNET	12.00 – 12.15	PAUZA

Sass Judit – Bodnár Éva <i>A tükrözött osztályterem módszer mint a tanulók egyéni különbségeire reagálás egyik lehetősége</i>	12.15 – 12.30	Judit Sass – Éva Bodnár <i>Flipped classroom method as a possible answer to students' individual differences</i>
Csillik Olga – Daruka Magdolna <i>Módszertani paradigmaváltás szükségessége a felsőoktatásban</i>	12.30 – 12.45	Olga Csillik – Magdolna Daruka <i>The inevitable methodological paradigm shift in higher education</i>
Mónika Kapás <i>Survey of negative discrimination stemming from linguistic disadvantage and manifestations of discrimination concerning the Gypsy/Romani community in Vojvodina</i>	12.45 – 13.00	Mónika Kapás <i>Survey of negative discrimination stemming from linguistic disadvantage and manifestations of discrimination concerning the Gypsy/Romani community in Vojvodina</i>
Berze Gizella <i>Az Eddie applikáció felhasználásának lehetőségei a geometria oktatásában, első osztályban – kutatási terv</i>	13.00 – 13.15	Gizella Berze <i>Using Eddie Application to teach geometry in the first year of elementary school – a research plan</i>
Bernhardt Renáta <i>Metodikai adaptáció a tanítók oktatási módszereinek tekintetében</i>	13.15 – 13.30	Renáta Bernhardt <i>Methodological adaptation of teachers concerning their teaching methods</i>
EBÉD 6-OS TANTEREM	13.30 – 14.30	RUČAK UČIONICA BR. 6
DÍSZTEREM – SVEČANA SALA		
Elnöklő: Doba László, Hercz Mária	14.30 – 17.15	Predsedavajući: László Doba, Mária Hercz
Tamásné Svraka – Veronika Polgárdi – Judit Dékány – Szilvia Ádám <i>Pedagogical assessment of dyscalculia</i>	14.30 – 14.45	Tamásné Svraka – Veronika Polgárdi – Judit Dékány – Szilvia Ádám <i>Pedagogical assessment of dyscalculia</i>
Andrea Bencéné Fekete <i>Methods, working methods and IT devices applied in the examination teaching of pre-service teachers</i>	14.45 – 15.00	Andrea Bencéné Fekete <i>Methods, working methods and IT devices applied in the examination teaching of pre-service teachers</i>
Andrea Bencéné Fekete <i>Programs and methods in Hungary to ensure equal opportunities</i>	15.00 – 15.15	Andrea Bencéné Fekete <i>Programs and methods in Hungary to ensure equal opportunities</i>
Doba László – Szántóné Tóth Hajnalka <i>Természettudományos nevelés a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán, tanító és óvodapedagógus szakán</i>	15.15 – 15.30	László Doba – Hajnalka Szántóné Tóth <i>Science education the lower primary school teacher and kindergarten teacher program at the Faculty of Pedagogy of Kaposvár University</i>

Dudok Fanni <i>A GDP vizsgálata a kelet-közép európai országokban, mint az oktatás eredményességének egy lehetséges aspektusa</i>	15.30 – 15.45	Fanni Dudok <i>Analysis of GDP in Central and Eastern European countries as a potential aspect of education effectiveness</i>
SZÜNET	15.45 – 16.00	PAUZA
Laura Furcsa <i>Teachers' views on their digital competence and professional development</i>	16.00 – 16.15	Laura Furcsa <i>Teachers' views on their digital competence and professional development</i>
Mária Hercz – Zsuzsa F. Lassú– Mónika Sándor <i>Social entrepreneurship education based on the Vienna Model: projects in primary education in Hungary</i>	16.15 – 16.30	Mária Hercz – Zsuzsa F. Lassú – Mónika Sándor <i>Social entrepreneurship education based on the Vienna Model: projects in primary education in Hungary</i>
Mária Hercz – Ferenc Pozsonyi <i>Before role change: future teachers' beliefs about formative assessment</i>	16.30 – 16.45	Mária Hercz – Ferenc Pozsonyi <i>Before role change: future teachers' beliefs about formative assessment</i>
Ferenc Pozsonyi <i>Challenges and possibilities of self-reflection in a Hungarian mental-health-oriented school using alternative curriculum</i>	17.00 – 17.15	Ferenc Pozsonyi <i>Challenges and possibilities of self-reflection in a Hungarian mental-health-oriented school using alternative curriculum</i>
VACSORA 6-OS TANTEREM	17.30	VEČERA UČIONICA BR. 6
PÁRHUZAMOS SZEKCIÓ – PARALELNE SEKCIJE		
10-ES TANTEREM – UČIONICA BR. 10		
Elnöklő: Szaszko Rita, Takács Nikolett	14.30 – 17.00	Predsedavajući: Rita Szaszko, Nikolett Takács
Hajdicsné Varga Katalin <i>A gépirástanítás módszerei és eredményei a közgazdasági szakmacsoportban</i>	14.30 – 14.45	Katalin Hajdicsné Varga <i>The methods and results of touch-typing's teaching at the economic specialization</i>
Rita Szaszko <i>Teachers' digital competence: Tools for measure and self-assessment</i>	14.45 – 15.00	Rita Szaszko <i>Teachers' digital competence: Tools for measure and self-assessment</i>
Nikolett Takács <i>Pre-service primary and pre-school teachers' views on lifelong learning</i>	15.00 – 15.15	Nikolett Takács <i>Pre-service primary and pre-school teachers' views on lifelong learning</i>
Dániel Sanda István – Katalin Holik Ildikó <i>Suggestions for the methodology of practical teacher training</i>	15.15 – 15.30	Dániel Sanda István – Katalin Holik Ildikó <i>Suggestions for the methodology of practical teacher training</i>

Vatai Éva <i>Az előzetes matematikatudás és az új tananyag kölcsönös hatásának vizsgálata általános iskolások körében</i>	15.30 – 15.45	Éva Vatai <i>The mutual efficiency analysis of preliminary knowledge in mathematics and new curriculum among primary school pupils</i>
SZÜNET	15.45 – 16.00	PAUZA
Kovács Beatrix <i>Együtt boldogabb (integráció a mozgásművészetén keresztül a cirkuszművészet eszközeivel)</i>	16.00 – 16.15	Beatrix Kovács <i>Happier together (integration in dance pedagogy)</i>
Borsos Éva – Horák Rita – Czékus Géza <i>Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának antropológiai műhelye</i>	16.15 – 16.30	Éva Borsos – Rita Horák – Géza Czékus <i>The workshop of the University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty</i>
Borsos Éva – Banos- González Isabel <i>Hogyan nézett ki a 6. osztályos biológia tankönyv 1980-ban?</i>	16.30 – 16.45	Éva Borsos – Isabel Banos-González <i>How looked like the textbook for 6. Class in 1980?</i>
Borsos Éva <i>Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak IKT használata a környezetismeret órákon a 2017/2018-as iskolaévben</i>	16.45 – 17.00	Éva Borsos <i>The use of ict on science classes by students of the University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty 2017/2018 school year</i>
VACSORA 6-OS TANTEREM	17.30	VEČERA UČIONICA BR. 6



САДРЖАЈ
TARTALOM
SADRŽAJ
CONTENTS

12. МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА
12. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA
12. MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA
12TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

1. EMINA BERBIĆ KOLAR – IGOR MARKO GLIGORIĆ	
MIGRANTI NA GRANICI EUROPSKE UNIJE	33
2. BERTÓK RÓZSA	
A LOKÁLIS ÉS GLOBÁLIS PARADOXONJAI	39
3. CZÉKUS GÉZA	
A MIGRÁCIÓ BIOLÓGUS SZEMMEL	45
4. DRAGICA DRAGUN	
BEZ VODE, UMJETNE NOGE I OBRAZOVANJA – NAJAVA ODLASKA IZ AFGANISTANA U DJEČJEM TEKSTU.....	55
5. JAGODA DRLJAČA	
IZAZOVI MIGRANTSKIH KRETANJA- KOMPARATIVNA ANALIZA PRAVNIH REŠENJA POJEDINI DRŽAVA EVROPE I EU	62
6. IRÉN GÁBRITY MOLNÁR – ESZTER GÁBRITY	
MIGRATION AND LANGUAGE USE OF EXPERTS AND EDUCATED POPULATION IN THE CROSS-BORDER REGION OF HUNGARY AND SERBIA	75
7. GRABOVAC BEÁTA	
AZ EMPÁTIA MINT AZ EMBER EGYIK EGYEDI VONÁSA.....	83
8. GULYA NIKOLETTA	
A FOGYATÉKOSSÁG KULTURÁLIS REPREZENTÁCIÓJA A MAGYARORSZÁGI TANKÖNYVEKBEN	88
9. VIRÁG HAJNAL	
PLACE BRANDING AS A TOOL OF POPULATION RETENTION.....	100
10. JOSIP IVANOVIĆ – ALEKSANDAR NAĐ OLAJOŠ	
OD MULTIKULTURALIZMA DO INTERKULTURALIZMA U SUVREMENOM OBRAZOVANJU	110
11. JOSIP LEPEŠ – SLOBODAN ANDRAŠIĆ – MILAN NEŠIĆ – ROMANA ROMANOV – TATJANA JEZDIMIROVIĆ	
FUNKCIONALNA PROCENA OBOLJENJA LUMBALNE KIČME U VOJVODINI	117
12. LEPES VIKTOR – JOSIP LEPEŠ	
AZ ANYANYELV HASZNÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI A VAJDASÁGI MAGYAR FIATALOK MINDENNAPJAIBAN.....	126
13. STANKO PEJIĆ	
PRISILNA MIGRACIJA (ARTUR LIBERT).....	135
14. ANA POPOVIĆ – ŽELJKO POPOVIĆ – IRELLA BOGUT	
BODY PERCUSSION: A PREVENTION PROGRAM IN EVERYDAY TEACHING PRACTICE	142
15. SCHMELCZ GÉZÁNÉ – GULYÁS ZSUZSA – GULYÁS ISTVÁN – KIS GÁBOR FERENC	
A NŐK SZEREPE A XXI. SZÁZADBAN	152
16. SORBÁN ANGELLA	
NYUGATRÓL A HAZA - A MUNKAERŐ-VÁNDORLÁSRÓL ÉS A VISSZATÉRŐ MIGRÁCIÓRÓL.....	158

7. МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА
7. MÓDSZERTANI KONFERENCIA
7. METODIČKA KONFERENCIJA
7TH INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE

1. ANDREA BENCÉNÉ FEKETE	
METHODS, WORKING METHODS AND ICT DEVICES APPLIED IN THE EXAMINATION TEACHING OF PRE-SERVICE TEACHERS	176
2. ANDREA BENCÉNÉ FEKETE	
PROGRAMS AND METHODS IN HUNGARY TO ENSURE EQUAL OPPORTUNITIES	183
3. BORSOS ÉVA	
AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR HALLGATÓINAK IKT-ESZKÖZ HASZNÁLATA A KÖRNYEZETISMERET ÓRÁKON A 2017/2018-AS ISKOLAÉVBEN	190
4. BORSOS ÉVA – BANOS-GONZÁLEZ ISABEL	
HOGYAN NÉZETT KI A 6. OSZTÁLYOS BIOLÓGIA TANKÖNYV 1980-BAN?	199
5. BORSOS ÉVA – HORÁK RITA – CZÉKUS GÉZA	
AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KARÁNAK ANTROPOLÓGIAI MŰHELYE	207
6. CSILLIK OLGA – DARUKA MAGDOLNA	
MÓDSZERTANI PARADIGMAVÁLTÁS SZÜKSÉGESSÉGE A FELSOÓKTATÁSBAN	213
7. DOBOSNÉ FÖLDI BRIGITTA	
KÖZÖSSÉGMEGTARTÁS EGY KÖZSÉGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN	225
8. DUDOK FANNI	
A GDP VIZSGÁLATA A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI ORSZÁGOKBAN MINT AZ OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGÉNEK EGY LEHETSÉGES ASPEKTUSA.....	237
9. HAJDICSNÉ VARGA KATALIN	
A GÉPÍRÁSTANÍTÁS MÓDSZEREI ÉS EREDMÉNYEI A KÖZGAZDASÁGI SZAKMACSOPORTBAN	251
10. MÁRIA HERCZ – FERENC POZSONYI	
BEFORE ROLE CHANGE: FUTURE TEACHERS' BELIEFS ABOUT FORMATIVE ASSESSMENT	258
11. MÓNKA KAPÁS	
SURVEY OF NEGATIVE DISCRIMINATION STEMMING FROM LINGUISTIC DISADVANTAGE AND MANIFESTATIONS OF DISCRIMINATION CONCERNING THE GYPSY/ROMANI COMMUNITY IN VOJVODINA.....	267
12. KULCSÁR SAROLTA	
(EL)VÁNDORLÁS ÉS TANGÓ	273
13. KATARINA LASIĆ	
STAVOVI UČENIKA O VRŠNJAČKOM NASILJU	278
14. ВАЛЕРИЈА ПИНТЕР КРЕКИЋ – ЈОСИП ИВАНОВИЋ – ЖОЛТ НАМЕСТОВСКИ – РИТА ХОРАК – ЛЕНКЕ МАЈОР	
УПОРЕДНА АНАЛИЗА СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА НА МАЂАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ У СУБОТИЦИ СА ОДГОВАРАЈУЋИМ СТУДИЈСКИМ ПРОГРАМИМА СРОДНИХ ФАКУЛТЕТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И У РЕГИОНУ	285
15. FERENC POZSONYI	
CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF SELF-REFLECTION IN A HUNGARIAN MENTAL-HEALTH-ORIENTED SCHOOL USING ALTERNATIVE CURRICULUM	289

16. SASS JUDIT – BODNÁR ÉVA	
A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM MÓDSZER MINT A TANULÓK EGYÉNI KÜLÖNBSEGEIRE VALÓ REAGÁLÁS EGYIK LEHETŐSÉGE	298
17. SVETLANA ŠPANOVIĆ	
DIDAKTIČKI PRISTUPI MULTIKULTURNOM OBRAZOVANJU	312
18. NIKOLETT TAKÁCS	
PRE-SERVICE PRIMARY AND PRE-SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON LIFELONG LEARNING	321
19. VATAI ÉVA	
AZ ELŐZETES MATEMATIKATUDÁS ÉS AZ ÚJ TANANYAG KÖLCSÖNÖS HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN	333

5. „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ” КОНФЕРЕНЦИЈА
5. IKT AZ OKTATÁSBAN KONFERENCIA
5. „IKT U OBRAZOVANJU” KONFERENCIJA
5TH ICT IN EDUCATION CONFERENCE

1. KRISZTIÁN BÁLINT	
POSSIBILITIES FOR UAV-TRAINING IN PROPERTY PROTECTION BASED ON VIRTUAL REALITY	335
2. CSIBA PETER	
AUTOMATIKUSAN KIÉRTÉKELŐDŐ ONLINE TESZTEK MATEMATIKÁBÓL	342
3. FEHÉR ZOLTÁN – SZARKA KATARÍNA	
DIGITÁLIS TECHNOLÓGIÁK HASZNÁLATÁNAK FELMÉRÉSE A TANÁRKÉPZÉSBEN	349
4. GÓGH ELŐD	
AZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS TÉNYEZŐINEK VIZSGÁLATA A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBAN	358
5. GULYÁS ZSUZSA – NÉMETH ORSOLYA	
TÁVOLI SEGÍTSÉGNYÚJTÁS LÁTÁSSÉRÜLT EMBEREK SZÁMÁRA TÁVSZEM	366
6. JANURIKNÉ SOLTÉSZ ERIKA	
OKTATÁSTERVEZÉSI NÉZŐPONTOK A PROBLÉMAMEGOLDÁSRA OPTIMALIZÁLT TANANYAGTERVEZÉSBEN	372
7. JÁREB OTTMÁR	
TANULÓ MENTÁLIS ÁLLAPOTÁNAK SZEREPE A TÁVOKTATÁSBAN	378
8. JARUSKA LADISLAV – JUHÁSZ GYÖRGY	
GEOGEBRA MINT A MATEMATIKA ÉS FIZIKA TANTÁRGYAK KÖZTI KAPCSOLATOK SZEMLÉLTETÉSÉNEK EGYIK ESZKÖZE	385
9. KOVÁCS CINTIA – NÁMESZTOVSZKI ZSOLT	
TEVÉKENYSÉGGÖZPONTÚ ONLINE OKTATÁSTERVEZÉS – EGY ONLINE KURZUS TERVEZÉSÉNEK MÓDSZERTANA	397
10. KÖVÁRI ATTILA	
EMBER–SZÁMÍTÓGÉP INTERAKCIÓ AZ OKTATÁS TÁMOGATÁSÁBAN	403
11. MIKLÓS LEHMANN	
SELFIES, SELF-PRESENTATION AND VISUAL CULTURE	411
12. NÁMESZTOVSZKI ZSOLT – KOVÁCS CINTIA	
IKT AZ OKTATÁSBAN JELLEGŰ PROGRAMOK ÉS FEJLESZTÉSEK AZ MTTK-N	418

13. SIMONICS ISTVÁN	
K-MOOC HELYE ÉS SZEREPE A MAGYARORSZÁGI ÉS HATÁRON TÚLI KÉPZÉSBEN	427
14. UJBÁNYI TIBOR	
AZ ELŐZETES TUDÁS ÉS A SZEMMOZGÁS PARAMÉTEREK KAPCSOLATA EGY FELADATMEGOLDÁS KAPCSÁN	435
15. UJBÁNYI TIBOR	
SZEM- ÉS KÉZMOZGÁS PARAMÉTEREINEK ELEMZÉSE HAGYOMÁNYOS ÉS KÉZMOZGÁS ALAPÚ KURZORVEZÉRLÉS ESETÉN	441
16. VARJÚNÉ FEKETE ILDIKÓ – GULYÁS ZSUZSA – GULYÁS ISTVÁN – SCHMELCZ GÉZÁNÉ	
KREATIVITÁS FEJLESZTÉSE A KÖZOKTATÁSBAN, ZENETANÍTÁS KAPCSÁN VR TÁMOGATÁSSAL	447
АУТОРІ / SZERZŐK / AUTORI / AUTHORS.....	457



МИГРАЦИОНА СТРУКТУРА – ОЧУВАЊЕ ЗАЈЕДНИЦЕ – ОБРАЗОВАЊЕ

Свакодневно смо сведоци миграционих кретања, односно егзодуса. Радно способни људи, а нарочито млади, не само из наше земље већ и из целог региона, тзв. земаља у транзицији, одлазе у нади за бољим животом. Почесто одлази најпре један радно способан члан породице да би, успе ли се снаћи, за собом повукао не само целу своју породицу, већ и мноштво пријатеља и познаника. Глобални је то друштвени процес који не бира учеснике, једнако наносећи штету већинским народима, као и мањинским заједницама у њима. Дакако, мањинске заједнице то много теже погађа. Друштвени су то процеси, које ваља истражити, утврдити узроке, структуру, последице, пре него што за све буде прекасно.

Како сачувати заједницу, нарочито мањинску, која ће највише бити погођена овим глобалним друштвеним процесима? Постоје ли мере, механизми, средства да се овај процес, ако и не заустави, а оно барем ублажи? Питања су то која би дневно пред себе требала постављати владе земаља у транзицији, самоуправе локалних заједница, политички лидери странака свих боја и политичких оријентација.

Једно од сигурних средстава која могу помоћи свакако је васпитање и образовање. Већ деценијама се констатује запостављеност васпитне улоге школе свих нивоа. Сада, непредузимање потребних промена да се то поправи, долази на наплату. Васпитање и образовање су, или би бар требали бити, једно од темељних упоришта сваког друштва, а посебно друштва данашњице, где су знање и информације основни ресурси сваког развоја и напретка.

Ова конференција, у намери да буде заиста актуелна, позива све истраживаче, теоретичаре и практичаре, да заједно промислимо о свему овде тек споменуто. Покушајмо заједничким снагама открити структуру миграционих кретања, покушајмо заједничким промишљањима предложити мере за очување заједнице, нарочито мањинске. Покушајмо заједно промислити шта то у васпитању и образовању требамо под хитно променити желимо ли, ако не и зауставити, а оно барем ублажити последице миграционих кретања.

Свим драгим учесницима желимо плодан и успешан рад!
Уз срдачне поздраве,

Проф. др Јосип Ивановић
декан



ELVÁNDORLÁSSTRUKTÚRA – KÖZÖSSÉGMEMGTARTÁS – OKTATÁS

Naponta vagyunk szemtanúi az elvándorlásnak, illetve az exodusnak. A munkaképes emberek, különösen a fiatalok, a jobb élet reményében nemcsak országunkból távoznak, hanem az egész térségből, az úgynevezett tranzíciós országokból. Gyakran a család egy munkaképes tagja távozik, azzal a céllal, hogy ha sikerül feltalálnia magát, maga után viszi nemcsak saját családját, hanem számos barátot és ismerőst is. Ez egy globális társadalmi folyamat, amely nem válogatja meg résztvevőit, s egyaránt kárt okoz mind a többségi nemzeteknek, mind a kisebbségi közösségeknek. Természetesen a kisebbségi közösségeket ez sokkal súlyosabban érinti. Ezek társadalmi folyamatok, amelyeket érdemes kutatni, megállapítani azok okait, struktúráját és következményeit, még mielőtt késő lenne.

Hogyan őrizzük meg a közösséget, különösen a kisebbséget, amelyet a legnagyobb mértékben sújtanak e globális társadalmi folyamatok? Léteznek-e olyan intézkedések, mechanizmusok és eszközök, amelyek ha nem is állítanak le ezt a folyamatot, de legalább enyhítenének azon? Olyan kérdések ezek, amelyekkel naponta kellene szembesülniük a tranzíciós országok kormányainak, az önkormányzatoknak és a pártvezetőknek is, függetlenül a pártok jellegétől és politikai irányvételétől.

Azon biztos eszközök egyike, amely segíthetne, mindenképpen a nevelés és oktatás. Azonban már évtizedekre visszamenően megállapítást nyert, hogy az iskolák oktatói szerepe minden szinten elhanyagolt. Most kerül megfizettetésre a helyzet javítását célzó, szükséges változások elmaradása. A nevelés és oktatás képezi, vagy legalábbis képeznie kellene minden társadalom alapját, különösen a mai világban, amelyben a tudás és az információ alkotják minden fejlődés és haladás alapvető erőforrását.

E konferencia, annak érdekében, hogy valóban időszerű legyen, arra hívja fel a kutatókat, elméleti és gyakorlati szakembereket, hogy közösen fontolják meg mindazt, amiről itt szó esett. Kíséreljük meg közös erővel felfedni az elvándorlásstruktúrát, és közös megfontolás alapján intézkedéseket javasolni a közösségmegtartásra, különös tekintettel a kisebbségekre. Próbáljuk közösen átgondolni, mi az, amit sürgősen változtatnunk kell a nevelésben és oktatásban, hogy megállíthassuk az elvándorlást, vagy legalábbis enyhítsünk annak következményein.

Minden kedves résztvevőnek gyümölcsöző és sikeres munkát kívánok!
Szívélyes üdvözlettel,

Prof. dr. Ivanović Josip
dékán



MIGRACIJSKA STRUKTURA – OČUVANJE ZAJEDNICE – OBRAZOVANJE

Svakodnevno smo svjedoci migracijskih kretanja, odnosno egzodusa. Radno sposobni ljudi, a posebice mladi, ne samo iz naše zemlje već i iz cijele regije, tzv. zemalja u tranziciji, odlaze u nadi za boljim životom. Počesto odlazi najprije jedan radno sposoban član obitelji da bi, uspije li se snaći, za sobom povukao ne samo cijelu svoju obitelj, već i mnoštvo prijatelja i poznanika. Globalni je to društveni proces koji ne bira sudionike, jednako nanoseći štetu većinskim narodima, kao i manjinskim zajednicama u njima. Dakako, manjinske zajednice to mnogo teže pogađa. Društveni su to procesi, koje valja istražiti, utvrditi uzroke, strukturu, posljedice, prije nego za sve bude prekasno.

Kako sačuvati zajednicu, posebice manjinsku, koja će najviše biti pogođena ovim globalnim društvenim procesima? Postoje li mjere, mehanizmi, sredstva da se ovaj proces, ako i ne zaustavi, a ono bar ublaži? Pitanja su to koja bi dnevno pred sebe trebala postavljati vlade zemalja u tranziciji, samouprave lokalnih zajednica, politički lideri stranaka svih boja i političkih orijentacija.

Jedno od sigurnih sredstava koja mogu pomoći svakako je odgoj i obrazovanje. Već desetljećima se konstatira zapostavljenost odgojne uloge škole svih razina. Sada, nepoduzimanje potrebnih promjena da se to popravi, dolazi na naplatu. Odgoj i obrazovanje su, ili bi bar trebali biti, jedno od temeljnih uporišta svakog društva, a posebice društva današnjice, gdje su znanje i informacije osnovni resursi svakog razvoja i napretka.

Ova konferencija, u namjeri da bude uistinu aktualna, poziva sve istraživače, teoretičare i praktičare, da zajedno promislimo o svemu ovdje tek spomenutome. Pokušajmo zajedničkim snagama otkriti strukturu migracijskih kretanja, pokušajmo zajedničkim promišljanjima predložiti mjere za očuvanje zajednice, posebice manjinske. Pokušajmo zajedno promisliti što to u odgoju i obrazovanju trebamo pod hitno promijeniti želimo li, ako ne i zaustaviti, barem ublažiti posljedice migracijskih kretanja.

Svim dragim sudionicima želimo plodan i uspješan rad!

Prof. dr. sc. Josip Ivanović
dekan



MIGRATION STRUCTURE – PRESERVING COMMUNITY – EDUCATION

Currently, we are witnessing migration, to be specific an exodus. The population which is able to work, especially youngsters, in hope of a better future, not only leave our country, but the region, the so-called transitional countries, as well. Usually the family members who are able to work leave first, and later on, when they know their way about, attract not only their families, but several friends and acquaintances. This is a global social process that does not select its participants and causes damage not only to majority nations, but also to minority communities. Certainly, the process influences minority communities even to a greater extent. Such social processes are worth discussing, determining their causes, structure and consequences, before it is too late.

How to preserve the community, especially minority communities that are negatively affected by global social processes? Are there actions, mechanism and methods that can moderate the process? These are questions that we should face daily by governments of transitional countries, municipalities, leaders of parties, regardless of the nature of their parties.

Education is one of the solid tools that could amend the current crisis. However, it was determined decades ago that the role of scholarly education had been neglected on all levels. Now, the lack of adequate change is paying its price. Education (should) provide the basis of all societies, especially nowadays when knowledge and information form the fundamental source of development.

This conference, for the purpose of dealing with contemporary issues, aims to invite theoretical and practical researchers and experts to jointly consider the above elaborated ideas. Let us jointly reveal migration structure and suggest actions for the purpose of community preservation with a special focus on minority communities. Let us jointly reconsider the urgent changes that need to be introduced in education in order to seize migration or at least moderate its consequences.

We are looking forward welcoming you in Subotica.

Yours sincerely,

Josip Ivanović, Professor
Dean

**12. МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА
КОНФЕРЕНЦИЈА**

**12. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS
KONFERENCIA**

**12. MEĐUNARODNA ZNANSTVENA
KONFERENCIJA**

**12TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC
CONFERENCE**





MIGRANTI NA GRANICI EUROPSKE UNIJE

EMINA BERBIĆ KOLAR – IGOR MARKO GLIGORIĆ

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Hrvatska

eberbic@foozos.hr, igligoric@foozos.hr

Sažetak

U radu se razmatra položaj migranata na granici Europske unije, u Slavonskome Brodu. Riječ je o migrantskim obiteljima koje su u Slavonski Brod došle u migrantskoj kvoti, broju migranata koji se Republika Hrvatska obvezala prihvatiti nakon migrantske krize. Trenutnoj se situaciji u kojoj se nalaze migranti pristupa (socio)lingvistički: analizira se njihova jezična pozadina te se uspostavljaju veze između jezika i inkluzije migranata u društvo. Pritom se jezik kao sredstvo sporazumijevanja, ali i kao nikako zanemariva komponenta identiteta, pokazuje kao jedan od presudnih čimbenika u uključivanju migranata u zajednicu, posebice uzmu li se u obzir (lingvističke) relativističke teze o odnosu jezika i mišljenja. Osim toga, u radu se donosi i kraća analiza novijih diskursa o migrantima. Obilježja novijih tekstova uspoređuju se s diskursno konstruiranim migrantskim identitetom tijekom i neposredno nakon migrantske krize u Hrvatskoj.

Ključne riječi: *migranti, sociolingvistika, analiza diskursa, Slavonski Brod.*

1. Uvodno o migracijama

Pod pojmom *migracija* općeprihvaćeno se, kako se navodi i u (npr.) *Velikome rječniku hrvatskoga standardnoga jezika* (2015), podrazumijeva 'premještanje manjih ili većih skupina stanovništva s jednoga područja na drugo ili iz jedne zemlje u drugu'. Migracije, naravno, mogu imati različite uzroke, razloge i povode (usp. *Hrvatska enciklopedija*), ali one uvijek pretpostavljaju promjenu mjesta boravka, kraćega ili duljega, nekoga pojedinca ili neke populacije. U ovome radu pod pojmom migracija razumijevat će se proces više ili manje stihijskoga doseljavanja migranata od 2015. primarno s Bliskoga istoka u Europu, tj. zapadne zemlje Europske unije, s naglaskom na njihov položaj na području Republike Hrvatske i u hrvatskome društvu.

Migracije od 2015. odvijale su se i odvijaju se promjenjivim intenzitetom tzv. Balkanskom rutom, putem kojime preko Turske i Grčke, Makedonije i Srbije, u novije vrijeme i Bosne i Hercegovine, migranti dolaze do Hrvatske, ulaze u Europsku uniju (ne)registrirani te svoj put nastavljaju do ekonomski najrazvijenijih članica Europske unije. S obzirom na to da je riječ o nimalo zanemarljivome broju ljudi koji doseljava, razložno je postaviti pitanje o kakvim je ljudima riječ, koja je njihova pozadina, iz kakve kulture dolaze i sl. Usto, nužno je, uzimajući u obzir odgovore na potonja pitanja, utvrditi koje je mjesto doseljenim migrantima u već u najvećoj mjeri ustrojena društva, tj. ponuditi odgovor na pitanje o načinima inkluzije pristigloga stanovništva u društvo u koje dolaze, zajednicu koja je nužno jezično, vrijednosno, kulturološki drukčija. Pritom se ne misli na uspostavljanje vrijednosne hijerarhije između migrantskih zajednica i zajednica koje primaju migrante: ovdje se ponajprije naglašava činjenica da je riječ o (jednostavno) drukčijim zajednicama, društvenim i kulturnim sustavima, bez (uopće) postojanja same mogućnosti uspostavljanja odnosa među dvjema zajednicama u relacija *bolje – lošije, više – niže*.

2. Identitet migranata

Identitet, ne ulazeći u svu kompleksnost toga pojma, sve filozofske, sociološke i ine prijeopore o onome što on jest, kako nastaje i kakva je njegova dinamika, pojam je koji se više ili manje može odrediti kao 'stanje ili činjenica da je u različitim okolnostima nešto jednako samo sebi, istovjetno sa

samim sobom, tj. skup značajki koje neku osobu čine onom koja jest' (*Veliki rječnik hrvatskoga standardnoga jezika* 2015). Zanimljivo je da se kao sinonimi pojedinome razloženome značenju toga polisemnogaleksema u Rječniku navode leksemi ISTOVJETNOST, PREPOZNATLJIVOST, SEBSTVO, PROFIL. Tako se, dakle, identitet doživljava kao stabilan (možemo ustvrditi) konstrukt jer je nepromjenjiv s obzirom na promjenu okolnosti: nepromjenjivost svojstava određene pojave omogućuje njezino razlikovanje u promijenjenim okolnostima. Takvo određenje posljedično podrazumijeva da je i čovjekov identitet stabilno *stanje*. S obzirom na to da je cilj rada progovoriti o migrantima na granici Europske unije, ovdje se neće ulaziti u detaljnije elaboriranje koncepta IDENTITETA, ali se artikulirana napomena o njegovoj predmnijevoj stabilnosti, koja nužno podrazumijeva i njegovu nepromjenjivost, može pokazati zanimljivom u promatranju migrantskoga identiteta.

Kako bi se moglo govoriti o identitetu bilo kojega entiteta, potrebno je spoznati njegove značajke, tj. ono što čini to određeno stanje i(li) činjenicu istovjetne sa samim sobom u različitim okolnostima. S druge strane, spoznavanje značajki pretpostavlja kontakt tijekom kojega dolazi do gradbe spoznaje o identitetu promatranoga entiteta. Primijene li se te zdravorazumske pretpostavke na migrantski kontekst, zaključuje se da spoznaji o tome tko su migranti i što oni predstavljaju treba prethoditi izravan doticaj s tom skupinom ljudi koji će omogućiti izgrađivanje autonomne predodžbe. Tome uvjetu (ili toj skupini uvjeta) nije problem udovoljiti u imigrantskim društvima kakvo je npr. njemačko: njemačko društvo povijesno je imigracijsko, dakle postoji načelno društveno iskustvo s migrantima koje oblikuje određena očekivanja. S druge strane, npr. hrvatsko je društvo (gotovo izrazito) emigracijsko, a ulaskom Republike Hrvatske u Europsku uniju odredbe o imigriranju na teritorij Republike Hrvatske dodatno su se usložnile. Jedino je iskustvo s imigracijom Republika Hrvatska imala tijekom Domovinskoga rata, pri čemu je u tome slučaju bila riječ o migriranju stanovništva na području koje je donedavno pripadalo istoj državi, Socijalističkoj Federativnoj Republici Jugoslaviji.

Iz prethodnih napomena proizlazi da hrvatski teritorij, područje o kojemu je u ovome radu riječ, načelno govoreći, nije imigrantski zanimljivo. Samim je time jasno da ni stanovništvo Republike Hrvatske nema izravnih iskustava s migrantskom populacijom. U tome je smislu razložno postaviti pitanje o načinima gradbe migrantskoga identiteta u društvima koja nemaju useljeničkoga iskustva, društvima kakvo je hrvatsko. Upravo se u slučajevima kakav je ovaj razotkriva činjenica da je identitet zapravo diskursni konstrukt, struktura koja nastaje u diskursu, a sâm diskurs predstavlja strukturu u kojoj se ogledaju različiti odnosi moći te je nedvojbeno način/sredstvo realizacije različitih ideologija (usp. van Dijk 1998, Foucault 2007). Naravno, suvremeni pristupi, kakav je npr. kritička analiza diskursa, pokazuju da je sve diskurs, da je diskurs moć (usp. Katnić-Bakaršić 2012) te da zrcali različite pozicije moći. Na taj se način nedvojbeno može promatrati i diskursno konstruiran migrantski identitet u Hrvatskoj.

Migranti koji dolaze tijekom tzv. migrantske krize na područje Republike Hrvatske skupina su s kojom velika većina stanovništva nema nikakva doticaja te se njihov (prije svega kolektivni) identitet i percepcija migrantske populacije diskursno konstruiraju. Prema analiziranim medijskim tekstovima, uključujući tekstove objavljene u dnevnome tisku, mjesečnicima, na mrežnim portalima, te narativima stanovnika Zagreba o migrantima moguće je identificirati tri mikroidentiteta migranata (Berbić Kolar i Gligorić 2017b). Ta tri mikroidentiteta čine migrantski diskursno konstruiran identitet u cjelini. Osim toga, detektirani mikroidentiteti supostojе u svakome trenutku, ali je u trima vremenskim odsječcima moguće prepoznati dominaciju jednoga mikroidentiteta (ibid.). Analizom diskursa ustanovilo se da su na početku migrantske krize migranti percipirani kao društvena skupina kojoj treba pomoći. Tijekom mjeseci taj pozitivni mikroidentitet gubi dominantan položaj u diskursu o migrantima te počinje prevladavati identificiranje migrantske zajednice kao potencijalne opasnosti (ibid.). Treći mikroidentitet počinje dominirati na kraju migrantske krize. Njime se pretpostavlja da su migranti zajednica koja predstavlja izravnu opasnost za društvo te ju je potrebno izmjestiti (ibid.).

Detektirane komponente kolektivnoga migrantskoga identiteta izmjenjivale su se na dominantnome položaju u diskursu u različitim periodima. Pritom je važno naglasiti da stanovništvo (zapravo) idalje nije imalo izravnoga kontakta s migrantima koji su kroz Hrvatsku (samo) prolazili. Ipak, nedvojbeno je dolazilo do promjena u diskursu o migrantima, a te promjene, uzimajući u obzir izostanak izravnoga kontakta, direktno su utjecale na prepoznavanje migranata kao manje ili više pozitivne društvene skupine, tj. prijetnje društvu.

Diskurs se o migrantima počeo ponovno pomicati prema pozitivnijim predodžbama početkom 2017., neposredno prije i nakon konferencije čelnika Europske unije u veljači na Malti (ibid.). Nakon toga, Republika Hrvatska, kao članica Europske unije, obvezuje se na prihvata određenoga broja migranata. U tome trenutku razložno je postaviti pitanje o načinu njihova prihvata te o(ne)spremnosti hrvatskoga migrantski neiskusnoga društva (i državnoga sustava) na useljništvo (usp. Tatalović i Jakešević 2016). Tijekom 2017. načelno nije bilo značajnijega govora o migrantima, osim sporadičnih vijesti o njihovu krijumčarenju.

3. Inkluzija migranata na granici Europske unije

Republika Hrvatska granična je država Europske unije; njezin je granični status zapravo povijesna činjenica. U tome je smislu Hrvatska i područje isprepletanja utjecaja. Ta je graničnost prostora na koji će se smjestiti dio migranata dodatno naglašena promotri li se slučaj prihvata migranata u Slavonski Brod, grad na granici Hrvatske i Bosne i Hercegovine. Prethodno iznesene spoznaje o migrantskim mikroidentitetima, komponentama koje čine migrantski identitet u cjelini, donekle omogućuju uvid u 'skup značajki koji čini nešto/nekoga onakvim kakvo/kakav jest' (usp. *Veliki rječnik hrvatskoga standardnoga jezika* 2015). Međutim, pitanje je na kakav prostor dolaze migranti te kakva će biti dinamika mikroidentiteta kada dođe do stvarnoga kontakta između diskursno mistificirane skupine ljudi i lokalnoga stanovništva. U svakome je slučaju zanimljivo razmotriti dolazak migranata na granicu granice (Europske unije): u Hrvatsku, u Slavonski Brod.

U razumijevanju te *granične* okoline u koju dolaze migranti mogu pomoći dva koncepta: razumijevanje načelnoga ustroja svake kategorije (usp. Taylor 1995), pri čemu se u ovome slučaju *kategorijom* smatra ono što je *hrvatsko*, te razumijevanje prostorne distribucije nekoga obilježja ili npr. stereotipa u kulturi (usp. Nöth 2004). Suvremeno poimanje ustroja svake kategorije polazi od prototipnosti kao načela unutarnjega strukturiranja kategorije, skupine objekata koji dijele toliko zajedničkih obilježja da se mogu smatrati istom vrstom (Taylor 1995). Već sâm princip prototipnosti podrazumijeva da su u središtu kategorije oni njezini članovi koji ju najbolje predstavljaju, koji imaju najviše zajedničkih obilježja s prototipom, idealnim predstavnikom neke kategorije. Posljedično, članovi koji su dalje od središta, *manje* su *dobri* predstavnici neke klase objekata. Usto, činjenica je da postoje (izrazito) rubni članovi kategorije te da granice među kategorijama nisu nepropusne ni potpuno jasno određene. Primjenjujući prototipni ustroj kategorija na ovdje razmatran kontekst, migranti dolaze u područje koje je granično, ono u kojemu se preklapaju obilježja više kategorija (država, naroda, jezika i dr.).

U prilog tezi o (konkretno) Slavonskome Brodu kao prostoru koji je potencijalno povoljan za prihvata migranata ide i istraživanje o percepciji bosanskoga jezika na tome području (više o samome istraživanju usp. Berbić Kolar i Gligorić 2017a). Naime, iako je riječ o području koje teritorijalno pripada Republici Hrvatskoj u kojoj je službeni jezik hrvatski standardni jezik, ispitanici su u istraživanju artikulirali pozitivan stav o bosanskome jeziku i elementima bosansko-hercegovačkih organskih idioma u svakodnevnoj neformalnoj komunikaciji (*ibid.*). U istraživanju, anketiranju i intervjuiranju, sudjelovali su govornici bosansko-hercegovačkih organskih idioma i govornici hrvatskih organskih idioma: u objema skupinama ispitanika nije uočeno negativno vrednovanje *bosanskoga* u svakodnevnoj jezičnoj komunikaciji (*ibid.*). Ta je činjenica svakako u skladu s prethodno spomenutim kategorijskim ustrojem: rubni (u ovome slučaju i prostorno rubni) dijelovi *kategorije* (Slavonski Brod) podložni su utjecajima drugih (također) rubnih članova drugih kategorija, što je u konkretnome slučaju bio bosanski jezik.

Istraživanje o osjetljivosti na jezičnu različitost u Slavonskome Brodu ide u prilog činjenici da nije riječ o sredini koja je (prema tome kriteriju) isključiva. Ipak, treba imati na umu da jezik jest sredstvo sporazumijevanja, prenošenje obavijesti (možda) jest najvažnija jezična funkcija, ali jezik je nedvojbeno i identitetska komponenta; on je nerijetko i distinktivno obilježje među različitim (jezičnim) zajednicama, čak i onda kada je nominalno riječ o istome jeziku (npr. njemački jezik u Austriji, Njemačkoj i Švicarskoj nije *isti njemački*, tj. više će se ili manje moći jasno prepoznati, identificirati). Usto, jezik i mišljenje u vrlo su specifičnome i složenome odnosu. Promišljanje o tim dvama čovjekovim obilježjima (ili je možda riječ o jednome priklonimo li se tezama o nemogućnosti mišljenja bez jezika) gotovo nedvosmisleno upućuje na Sapir-Whorfovu hipotezu o međuovisnosti jezika i spoznaje, kulture, pogleda na svijet (Sapir 1921, Whorf 1956), tj. upućuje na relativističke teze o odnosu jezika i misli.

Iako činjenicu da je jezik više od komunikacijskoga sredstva nije potrebno opetovano (i ovdje) dokazivati, ipak ju potvrđuju i istraživanja i promišljanja o utjecaju jezika na inkluziju migranata (Berbić Kolar i Gligorić 2018a). S tim je u vezi u ovome kontekstu zanimljivo razmotriti i istraživanja o migracijama i jeziku u različitim migrantskim iskustvima Republike Hrvatske: migracijama tijekom i nakon Domovinskoga rata te migracijama tijekom migrantske krize (Berbić Kolar i Gligorić 2018b). Analiza diskursa i narativa o migrantima u navedenim dvama periodima pokazala je veliku povezanost između sličnosti među jezičnim sustavima koji se određena zajednica koristi za sporazumijevanje te stupnja i uspješnosti uključenosti migranata u društvo. U razmatranim dvjema migrantskim situacijama pokazano je da je uključenost migranata u društvo veća i uspješnija što su razlike među jezičnim sustavima (tj. idiomima) manje, dakle riječ je o obrnuto proporcionalnim veličinama (*ibid.*). To je u hrvatskome kontekstu posebice zanimljivo jer je riječ o prostoru koji je dijalekatski izrazito raznolik: pojedini govori štokavskoga, kajkavskoga i čakavskoga narječja razlikuju se više nego neki jezici, posebice jezici koji pripadaju istoj skupini (npr. slavenski ili romanski). Osim toga, razlika je među mjesnim govorima istoga narječja katkada tolika da je međusobno sporazumijevanje govornika različitih mjesnih govora potpuno onemogućeno.

Kada u takvome okvirno opisanome jezičnome prostoru dolazi do migracija, kako istraživanje pokazuje, najuspješnije su migracije unutar područja istoga narječja, čak i onda kada je riječ o migracijama iz jedne države u drugu: npr. migracijama iz Bosne i Hercegovine u Hrvatska štokavska područja (*ibid.*). Inkluzija tih migranata uspješnija je od npr. inkluzije migranata unutar Republike Hrvatske, dakle iste države, ali s područja jednoga narječja na područje drugoga narječja (*ibid.*). U istraživanju su razmotrene i drugi tipovi migracija te je zaključeno da je inkluzija migranata najuspješnija unutar štokavskoga područja na području Republike Hrvatske (u slučaju migracija za vrijeme i nakon Domovinskoga rata), a najmanje uspješna s Bliskoga istoka (i Afrike) u Hrvatsku. Na tome kontinuumu, čije su krajnje točke navedene migrantske situacije, uspješnost inkluzije, tj. pozitivna percepcija migranata raste kako slijedi: manje su uspješna uključivanja u društvo Hrvata koji emigriraju u europske države tijekom devedesetih, a redom su uspješnije migracije iz Srbije u neštokavska hrvatska područja, iz Srbije u štokavska hrvatska područja, zatim migracije iz Bosne i Hercegovine u neštokavska hrvatska područja, tj. iz Bosne i Hercegovine u štokavska hrvatska područja. Najbolje su od navedenih prihvaćeni migranti koji sa štokavskoga područja dolaze na neštokavsko. Treba primijetiti da se uočava negativnije percipiranje migranata iz Srbije, što se nedvojbeno može povezati s ratnim prilikama. Opisano je prikazano u tablici, pri čemu 1 označuje najuspješniju inkluziju i najpozitivniju percepciju migranata, a 6 najmanje uspješnu inkluziju migranata u društvo i percepciju migranata koja se udaljuje od pozitivne (prema Berbić Kolar i Gligorić 2018b).

Tablica: Vrste migracija i uspješnost inkluzije migranata tijekom devedesetih godina 20. stoljeća i tijekom migrantske krize

Skupina migracije	Vrsta	Podvrsta	Područje	Inkluzija/percepcija
A	A.1	Unutar štokavskoga područja u Hrvatskoj		1
	A.2	Iz štokavskoga područja u neštokavsko područje u Hrvatskoj		2
B	B.1	B.1.1	Iz Bosne i Hercegovine u Hrvatsku (štokavsko područje)	3
		B.1.2	Iz Bosne i Hercegovine u Hrvatsku (neštokavsko područje)	3.5
	B.2	B.2.1	Iz Srbije u Hrvatsku (štokavsko područje)	4
		B.2.2	Iz Srbije u Hrvatsku (neštokavsko područje)	4.5
C	Iz Hrvatske u europske zemlje (devedesetih godina 20. stoljeća)			5
D	S Bliskoga istoka u Hrvatsku			6
E	Iz Hrvatske u Europsku uniju (21. stoljeće)			3 – 3.5

Činjenica da se migranti iz Srbije u Hrvatsku tijekom devedesetih godina (migracije B.2) percipiraju nešto negativnije te da se migranti iz Hrvatske u europske zemlje danas (E-migracije) percipiraju pozitivnije nego devedesetih godina (C-migracije) također upućuje na to da je jezik važan dio identiteta. U kontekstu migracija s Bliskoga istoka o kojima je ovdje riječ s obzirom na rezultate

analize diskursa očekivana je njihova otežana inkluzija u društvo, prvenstveno zbog jezičnih različitosti, ali i svih onih koje jezične različitosti uzrokuju ili podrazumijevaju. Tako se jezik još jednom prepoznaje kao nulti stupanj uključenosti migranata u društvo (Berbić Kolar i Gligorić 2018a; 2018b).

Imajući na umu važnost i ulogu jezika u migrantskim procesima te uzimajući u obzir činjenicu da migranti s Bliskoga istoka dolaze iz područja koja jezično nikako nisu zanemarivo različita (migranti nerijetko govore tipološki drukčijim i genetski udaljenijim jezicima), integracija je imigranata nedvojbeno izazovan proces. Republika Hrvatska počela je s raspodjelom migranata kojima je odobren azil. Analizom medijskih izvješća o dolasku prvih azilanata na granicu Europske unije, u Slavonski Brod (vijest su prenijeli različiti portali, npr. sbplus.hr, 7dnevno.hr te lokalne televizije), iščitava se vrlo inkluzivan odnos prema azilantima. U medijima se Hrvatska, u ovome slučaju Slavonski Brod, predstavlja kao dugoiščekivani spas (konkretno) sirijskim obiteljima te mjesto na kojemu će njihova djeca nastaviti školovanje i roditelji će se (a u budućnosti i djeca) uključiti u tržište rada. U televizijskome se prilogu kojime se izvješćuje o početku raspodjele azilanata uočava da intervjuirani azilanti govore arapski jezik, jezik koji pripada afrazijskim jezicima. Dakle, riječ je o neindoeuropskome jeziku, jeziku koji je i genetski i tipološki nesrodan hrvatskome. Poveže li se ta činjenica s ulogom jezika u inkluziji migranata te hrvatskim pravilnicima, odlukama i programima koji reguliraju poučavanje hrvatskoga jezika za neizvorne govornike (*Odluka o Nastavnom planu i programu hrvatskoga jezika za tražitelje azila, azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom starije od 15 godina radi pristupa srednjoškolskom obrazovnom sustavu i sustavu obrazovanja odraslih, Odluka o Programu učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo, Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata, stranaca pod privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom radi pristupa obrazovnome sustavu Republike Hrvatske, Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika*), može se uočiti da je uključivanje migranata u društvo, što ponajprije znači ovladavanje jezikom, gotovo nemoguće (usp. Berbić Kolar i Gligorić 2018a). Ovdje se može podsjetiti na to da je navedenim dokumentima propisano da učenik koji nedovoljno poznaje hrvatski jezik ima pravo na sedamdeset sati nastave hrvatskoga jezika (kao nematerinskoga) godišnje. Ukoliko ne zadovolji, i sljedeće školske godine može ostvarivati to pravo. Naravno, ta je satnica nedvojbeno nedovoljna. S druge strane, postoji i problem nedovoljno obrazovanoga nastavnoga kadra za rad s učenicima kojima hrvatski jezik nije materinski (*ibid.*). Već se iz ovakva relativno općega pregleda mogu uočiti teškoće u inkluziji koje uzrokuju međujezične razlike, a u razmatranju cjelovite inkluzije u obzir se moraju uzeti i drugi čimbenici, kao što je npr. stanje na tržištu rada i sl. Bilo kako bilo, iz perspektive diskursne konstrukcije migrantskoga identiteta znakovito je da se o migrantima govori isključivo pozitivno te da se kontinuirano naglašava njihovo buduće potpuno i uspješno funkcioniranje i participiranje u hrvatskome društvu. Usto, iznimno je važno primijetiti da intervjuirani azilanti nisu predstavljeni kao kolektiv: imenovana je obitelj, navedena su njihova imena, podrijetlo, školovanje, planovi i dr. Drugim riječima, kolektivni identitet na kojemu se dosad inzistiralo, potpuno se destruirao: ne spominju se *migranati* – govori se o Sirijcima imenom i prezimenom, a diskursni konstrukt kolektiviteta postaje uprisutnjeni pojedinac.

4. Zaključak

Migracije su u današnjemu vremenu svakodnevica. Uvijek je pritom, a posebice onda kada je riječ o većemu broju ljudi s jezično, kulturno i vrijednosno drukčijih prostora, važno imati na umu da premještanje stanovnika s jednoga područja na drugo mora stremiti potpunome uključivanju useljenika u zajednicu u koju dolaze. Kada su migranti u pitanju, riječ je o zajednici čiji je identitet, s jedne strane, fragmentiran (percepcija migranata varira od krajnje pozitivne do krajnje negativne), s druge strane, kolektivan.

U migracijskome procesu uvijek postoje dvije strane: migrant i zajednica u koju migrant dolazi. Kako pokazuju dosadašnje analize i provedena istraživanja, uključenost migranata u društvo uvelike ovisi o jezičnim razlikama između migrantske zajednice i zajednice u koju imigriraju. Ta se međuovisnost može promatrati i dijakronijski (što je ovdje oprimjereno migracijama devedesetih godina 20. stoljeća) i sinkronijski, migracijama od 2015. Slavonski Brod, grad na granici Hrvatske, koja je i sama granica Europske unije, pokazuje se u analizi kao mjesto koje, samim time što

predstavlja granicu, nije imuno na utjecaje Drugoga niti je zatvoreno za nj. Na taj je način moguće identificirati postojanje preduvjeta za uspješnu inkluziju migranata. Usto, analiza novijih medijskih tekstova i televizijskih priloga o migrantima rezultirala je zaključcima o destrukciji kolektivnoga migrantskoga identiteta, pri čemu se identitet pojedinca (ne kolektiva) koji je već prisutan na nekome prostoru unutar diskursa pozitivno vrednuje.

LITERATURA

- Berbić Kolar, E., Gligorić, I. (2017a): Bosanski jezik na granici Europskeunije, *Međunarodni znanstveni simpozij Bosanski jezik u vremenu – knjižica sažetaka*.
- Berbić Kolar, E., Gligorić, I.: (2017b) The discursive construction of the migrant identity in Croatia. Science and society. Language and linguistics; health policy and services: *SGEM Vienna 2017: Social Sciences and Arts*, Sofija. 323-338.
- Berbić Kolar, E., Gligorić, I. (2018a): Jezik u kontekstu inkluzije migranata, *Educa, časopis za obrazovanje nauku i kulturu*, IX, 11.147-152.
- Berbić Kolar, E., Gligorić, I. (2018b): The role of language in migrations at the turn of the century in Croatia. *NODRSCI Conference Proceedings*.
- Dijk, T. van (1998): *Ideology: a multidisciplinary approach*, SAGE.
- Foucault, F. (2007): *Poredak diskursa*, KARPOS.
- Jojić, Lj. (2015, ur.): *Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika*. Školska knjiga. Zagreb.
- Katnić-Bakaršić, M. (2012): *Između diskursa moći i moći diskursa*. Naklada Zoro. Zagreb.
- Odluka o Nastavnom planu i programu hrvatskoga jezika za tražitelje azila, azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom starije od 15 godina radi pristupa srednjoškolskom obrazovnom sustavu i sustavu obrazovanja odraslih*. Narodne novine 100/12.
- Odluka o Programu učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo*. Narodne novine 154/14.
- Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata, stranaca pod privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom radi pristupa obrazovnome sustavu Republike Hrvatske*. Narodne novine 89/08.
- Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostаточно znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika*. Narodne novine 15/13.
- Ravlić, Slaven (2016, ur.), *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*.
- Sapir, E. (1921): *Language: an Introduction to the Study of Speech*, New York.
- Tatalović, S., Jakešević, R. (2016): *Novopristigli migranti i nacionalne manjine u Hrvatskoj*. Preuzeto s: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kroatien/13058.pdf> [25. travnja 2018.]
- Taylor, J. (1995): *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford University Press. Oxford.
- Whorf, B. (1956): *Language, Thought and Reality*, MIT Press.

MIGRANTS AT THE EU BORDER

Abstract

The paper discusses the position of migrants at the European Union border, in Slavonski Brod. Situation of migrant families who came in the migrant quota, the number of migrants that the Republic of Croatia committed to accept after the migration crisis, is considered. The current situation is analyzed (socio)linguistically: migrants' linguistic background is analyzed and links between language and the inclusion of migrants into society are established. In this context, language as a communication tool, but also as an important component of identity, is one of the key factors in involving migrants into the community, especially given the (linguistic) relativistic theses on the relationship between language and mind. In addition, the paper also provides a short analysis of discourse on migrants. Those characteristics are compared with the discourse-constructed identity during and immediately after the migration crisis in Croatia.

Keywords: migrants, sociolinguistics, discourse analysis, Slavonski Brod.



A LOKÁLIS ÉS GLOBÁLIS PARADOXONJAI

BERTÓK RÓZSA

PTE BTK Filozófia Tanszék, Pécs, Magyarország

rozsa.bertok@gmail.com

Összefoglaló

A tanulmány filozófiai és tudománytörténeti szempontból vizsgálja a lokális helyeket, közösségeket, szereplőket és intézményeket. A lokalitás mintegy ellenpontjaként a globális trend világpolgári attitűdjét tárja fel a jövőre vonatkozó orientációjával, a kanti hospitalizáció elképzelésével és mindezek a mai technikai segítségével megvalósuló napi gyakorlattal. Vizsgálja a globális piac és a lokális tanulás összefüggéseit a tudás és a tanulás regionális erőinek globális hatását, illetve a globalizálódó világ kihívásainak helyi közösségi válaszait. A lokalitás jellemzői feltárása során analizálja az identitás kérdéseit, illetve az identitásválságok hátterét, érzelmi kötődés motívumait, a tájhoz való tartozás relációit. Szembesíti a hagyományt követő életvitel, a generációs szakadékok és a nemzethez tartozás érzésének különböző jellemzőit. Kitér a relatíve lemaradt térségek és a tudományos kutatás színvonalának ellentmondásaira, a tudástermelés és a tanulás helyi régiós értékei és a globalizáció ellentétes folyamatai összevetésére. Az egyre inkább terjedő hálózati együttműködések gyorsaságára, illetve a bizalomnak mint a hosszú távú, több menetes játékokban kialakuló, lassan megvalósuló értékére. A nagyvárosi tendenciák és a kieső vidék információellátására és az egyenlősítési folyamatok módszertanára, a lokális közösségek nyelvi fennmaradásának és a globális kommunikáció eszköztárának összefüggéseire. A lokális és a globális szempontok mentén elemzi az elitek karakterológiáját, szól a novoszibirszi szindrómáról, a tudástranszferek paradoxonjairól.

Kulcsszavak: *lokális, globális, centrum, periféria, közösségek*

A kétezres évek környékén a lokalitás és a globalitás kutatása és a kutatásra szervezett konferenciák témája nagyrészt e fogalmak definícióira koncentráltak. Meghatározták a két dimenzió jellegét és körük csoportosították a piacoknak és a tudásoknak a különböző ágait. Leginkább azt kívánták hangsúlyozni, hogy a lokalitás és a marginalitás nem azonos fogalmak, hogy a makro-régiókat mi különbözteti meg a valós térségi problémáktól, hogy az integráció mit jelenthet akkor, amikor nem önálló nemzetek kapcsolódásáról szól; hogy a beilleszkedés-kirekesztettség fogalompárok; hogy a kisebbségi lét izoláció vagy végleges elszakadás az anyanemzettől (Bertók, 2005). A 2010-es évek végére a lokalitás és a globalitás összefüggéseinek kérdése egy másik irányt vett: egyfelől hangsúlyozni látszik a gazdasági szempontú multinacionális érdekeket és az általuk aktiválni kívánt személyi erők kérdését; másrészt jobban kikristályosodott mindkét eltérő szempontnak a közös nevezője, jelesül a humán érték, mely a személyes szaktudással, az egészséges egyén identitásával és a képzettségekhez tartozó tehetségekkel mint munkaerővel kapcsolatos.

A lokalitás-globalitás kettősségével először a közgazdasági tanulmányaim idején találkoztam. Tulajdonképpen értetlenségemet fejeztem ki, mikor a „cselekedj lokálisan, gondolkodj globálisan” tanítás kettősségének sokkal inkább a tudathasadásos jellegét, mint az egységét éreztem. A kettősség legmarkánsabban megmutatkozó problémája a gyakorlatnak és az elméletnek a szétválasztása. Benne az időtényező is kérdéses, hiszen a cselekvést meg kell előznie a gondolkodásnak, a gondolkodáshoz szükséges a cselekvési tapasztalat. A globális tapasztalat még nem áll fönn, ezért a lokális cselekvéshez a lokális gondolkodás tartozik hozzá, s ennek megvannak a

hagyománybeli alapjai. Míg a globálist, a felsőbbrendűt, az univerzális trendet mindig képviselte valami a 20. század előtt is. A középkori zártságban a transzcendens jelentette a világot összefogó erőt, az újkortól átvette ennek helyét a politikai-gazdasági-pénzrendszeri hálózat, majd ezek együttesét megtestesítendő lett a digitális kor globális alapja az internet, s a térbeli akadályok nélküli információáramlás eddig még soha nem tapasztalt méreteket ölt az idő legyőzésére. A gazdasági-piaci alávetettséget a szellemi-tudati követte, ami a késői modern és posztmodern mediatizált világának jellemzője. A globális gondolkodás ennek a kiszolgáltatottságnak való megfelelést jelentené. Globalitás nincs lokalitás nélkül, a nemzetek felettség gondolkodásra ösztönző felhívása a kettősség alapvető paradoxonja, ennek részletei a következők: 1. az információs korban alulinformáltság, félreinformáltság és információk teljes hiánya állhat fenn. 2. a minőségi tényezők fókuszba kerülésével a tudás és az innovációs háttér fontossá lesz. A minőség a globális piachoz, míg a tudás és innováció a lokális praxishoz tartoznak. A globális tudás-piaci ismereteket is a lokális térben szerzik meg. A legmarkánsabb történeti példa erre Max Weber könyve a kapitalizmus és protestantizmus etikai összefüggéseiről. Ő vetette föl először, hogy a kapitalista termelésre való áttérés a mennyiségről a minőségre való áttérés forradalmának tekinthető (Weber, 1982). 3. A tudás komplexitásában a rész-egész filozófiai kérdéskörei vetődnek föl. A rész-információk félrevezetők lehetnek az egészhez képest, míg az egész egyszerre nem ismerhető meg. A cselekvés vagy gondolkodás diszjunkciója mindenképpen konjunkcióra szorul, amiben az „és” azt jelenti, hogy a lokális térbeli cselekvés egyszerre egy gondolkodásbeli kihívás is. A lokális cselekvés lényege az aktivitás, s az új globális szempontok érvényesülése sajátos feladatot jelentenek. Ezt fejezi ki a következő kijelentés: „Az ökológiai nevelés nem alapulhat verbalizmusra” (Zsolnai, 2001). A „learning by doing” törődés, gondoskodás, aktív cselekvő tevékenység, mint amilyen az állattartás, a kertművelés, kötődés a természeti értékeken keresztül a szűkebb lakhelyhez. „Az egészséges lokálpatriotizmusból indul ki minden” (Zsolnai, 2001). A pedagógusnak sugározni kell a „genius loci”-t, a hely szellemét a gyerekek felé. A hely szelleme érzelmi kötődéssel az otthon. Ezt Heidegger utolsó interjújában úgy fejezi ki, hogy „Minden nagy dolog abból született a világban, hogy az embereknek volt otthonuk és gyökeret vertek egy hagyományban”. A posztmodern irodalmakban „az egész világ egy nagy provincia” (Zsolnai, 2001) A „posztmodernizmus a vidék vidékén, Dél-Amerikában bukkant föl először: eredendően provinciális irányzat ugyanis. Garcia Marquez, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa felismerték azt a nagyszerű igazságot, hogy csak provinciák vannak, és minden provincia. (...) mi itt Közép-Európában, magyarok és nem magyarok, mi mindig provinciának számítottunk. Nekünk olyan a vidékiség, mint hálnak a víz. Mi csinálhatunk bármit, mindenképp Isten háta mögött voltunk; mint a rossz tanuló, aki sohasem kecmereg ki az utolsó padból” (Temesi, 1986).

„Globalizálódó Földünkön felértékelődik a lokalitás, ha az mély, igaz gyökerű. Jogos tehát, nem pedig szégyellni való dolog a lokalitás dicsérete” (Zsolnai, 2001). Az érzések gyakran fölülírják az érdekeket, a gazdasági előnyöket a hosszú távú terveket. Az egyik ismerős fogorvos (volt tanítványom) kiköltözött a családjával (három kisgyerekekkel) Angliába. A felesége, a gyerekek is kezdték megszokni az új életet, berendezkedtek a lakhelyükön, aztán alig egy év múlva visszaköltöztek. A gyerekek csalódottak voltak, az apjuk visszament a nem túl jól fizető rendelőintézetbe, s mikor érdeklődtem a visszajövetel okáról, csak annyit kérdezett, tudom-e mi a honvágy. A hosszú távra tervezett cselekvésből, a jövőorientált tervekkel nem született meg a globális gondolkodás, mert nem társult világpolgári érzésekkel. A világpolgár nem kötődik a konkrét térhez, a világpolgár képes bárhol jól érezni magát. Az X generáció tagjai még nem az interneten szocializálódtak, ők még kötődnek a helyekhez, a hagyományos cselekvésekhez, az Y generáció tagjai esetleg kötődnek még személyekhez, barátokhoz, akikkel a világhálón tudnak érintkezni. Ennek csak azok után lehet jelentősége, hogy korábban volt fizikai, közvetlen verbális kapcsolatuk. A digitális gyerekek gépi játékokhoz, telefonhoz, állatokhoz vonzódnak, ezek pedig bárhol elérhetők. A világpolgárt nem érdekli a centrum és a periféria, ő mindig központban van, számára szórványban vagy marginalitásban élni politikailag/földrajzilag irreleváns. Kantnak Az örök béke című művében a határok nélküli együttélést a hospitalizáció új intézményével vizionálta megoldani, ahol az európai polgárok szabadon barátkoznak, utaznak egymáshoz úgy, mintha közeli rokonok volnának (Bertók, 2005). Az identitásnak az építőelemei a családban, az iskolában, s az érzelmi kötődésekben, az élmények egyediségében és sajátosságaiban alapozódnak meg. A lokálissal épül föl a globális, a lokalitás összessége ad választ a globális kihívásokra. A helyi cselekedetek „hic et nunc”-jának nem kell feltétlenül globális eszmével bírnia, elég, ha felelősen cselekszik. Elég, ha kapcsolataiban

kiszámíthatóan viselkedik, elég, ha az általános erkölcsi szabályokat betartja, s elég, ha a szakmája előírásainak megfelel. Ez a gondolatmenet végül oda vezet, hogy belássuk: a globális a lokális aktivitások összeadódása, s ezen számok egy másik dimenzióban, új szerepben határozzák meg a részek relációit. A nyugati filozófia történetében egy szerzőnél találunk olyan megoldást, amely a helyi, személyes szakmai jellegeket erősíti úgy, hogy a láthatatlan kézzel összefüggésbe hozza ezeket az Egésszel. Az Egész itt a nemzeti nagyság. Adam Smith az emberi természetet, a gazdasági/piaci relációkkal hozza összefüggésbe. A cselekvőnek megengedi az önérdek vezérelte magatartást, de csak annyira, hogy a másik félnek is lehetősége legyen az önérdekét érvényre juttatni, s így konstituálódik a partos önzés, mely lehetővé teszi a kapcsolatokat a kereskedelemben, az alkukat az árupiacon, s a parttalan önzés gyakorlatbeli ellentétét képviseli. A parttalan önzés érvényesítésével ellehetetlenülne a napi gyakorlat. Ez az oka, hogy eljött az ideje a smith-i fogalmak pontos értelmezésének és a definíciók ártértelezésének. A Smith által nyújtott képlet érthetővé teszi a magánszemély praxisának és a közösségnek az egymásra utaltságát, mi szerint az egyéni cselekedetek összege adja ki a közjót. Minél jobban, sőt egyre jobban tevékenykedik az egyén a saját helyén, annál nagyobb az esély a közös értékét is növelni. A képlet paradoxonja abban áll, hogy a cselekvő személy a lokálist látja, míg a közjóról közvetlenül nincs információja, pedig ő maga is alkotó részese. Innentől válik üzletté és veszélyes üzemmé a média azzal, amit és ahogy közvetít az egyének felé. Ez tipikusan a „nem tudják, de teszik” filozófiai kategóriája, ami Smith-nél még nem egyenlő a tudatlanságban tartással, csupán csak a munkára, a szaktudás fejlesztésére, a minőségre, az erkölcsi tartásra való koncentrációt jelentheti. Az egyén és a közössége közötti kooperációnak a legtermészetesebb formájával találkozhatunk itt, vagyis „láthatjuk” a láthatatlan kéz értelmét: senkinek nem kell „mássá” válnia, senkinek nem kell erején felül teljesíteni, elég, ha a mindennapokban teszi a dolgát, miközben nem kell elvágyódnia, boldog lehet azzal, ami „van”, s elégedett a saját kompetenciáinak megfelelő identitásával. A sztoikusoktól eltanult megelégedés talán mindennek, s így a világboldogságnak is a kulcsa, mikor senki nem vágyik mássá lenni, senki nem akar mindenáron följebb kerülni, mert a saját helyén tud boldog lenni, aminek elsődleges erkölcsi feltétele az elfogadás. A mediterrán térségi lokális lemaradásokat és a kutatói magaslatok szakadékát próbálták „állati” szimbólumokkal jellemezni. Az elefántok, mivel nagyok, helyhez kötöttek, a helyi pozíciókra támaszkodnak, ez az elit első karakterisztikája; a másodikat a zsiráfok képviselik, akik messze tekintenek, s így természetüknél fogva lehetnek kozmopoliták, ők a pozícióikból fakadóan képviselik az elitet. A harmadik kategória a helyi közösségek aktívái, a fecskék, a negyedik a sasok, akik szintén aktívak, de kozmopolita módon, s a helyin túlmutató nemzetközi tudományos elitet képviselik. A lokális információigény mögött globális folyamatok vannak, amik mintegy felszólítanak mindenkit arra, hogy a központban keletkező kihívásokra válaszoljon helyben, azaz „ehetővé tegye” a kihívás tudását, elméletből gyakorlatot konvertáljon (Közgazdasági Szemle, 1999, p. 285). A tudással kapcsolatos paradoxon abban áll, hogy a perifériák kötetlenek a standardok tekintetében, míg a központban sokkal inkább adottak a technikai feltételek. A regionális tudásgyárak és tanulási központok létrejötte mintegy ellenpontjai lettek a globalizmusnak (Közgazdasági Szemle, 1999 p. 286). A hálózatoknak a gyors együttműködésre való létrejötte ellentmond annak a bizalmi igénynek, mely nélkül elképzelhetetlenek a hosszú távú együttműködések, és ami lassan alakul ki a partnerek között. A gyakorlattá alakulás időt vesz igénybe, ráadásul föl kell adni a mérnöki szempontot, jelesül: „amit nem tudunk mérni, azt nem is ismerjük igazán”. A kérdéskörben szintén alapvető filozófiai probléma húzódik meg a háttérben: az egyes és az általános összefüggésének dilemmája. Finnország lokális problémáit szimbolizálja a farmergyártással kapcsolatos példa: a farmernadrág általában gyártási mutatókkal jellemezhető, viselési karakterisztikákkal bír, míg konkrétan, az egyén farmerével kapcsolatban ezek semmit sem mondanak (Közgazdasági Szemle, 1999, p. 281–282). A nyelvhasználattal kapcsolatban is paradoxonokba futunk, ha közelebbről megvizsgáljuk a lokalitást-globalitást. Az egyik paradoxon a világnyelv használata, amit egy élő nyelv, az angol testesít meg. Az angolul nem beszélők és a technikából kimaradók végleg lemaradnak és kizáródnak a globális vérkeringésből. Azok, akik a technikával bírnak, a nemzeti nyelvük használatának rovására élnek az angol használatával. Eközben sutba lehet dobni azokat az elméleteket, melyek a nyelv és a gondolkodás, a kultúra mélysége és a verbális kifejezőkészlet közötti kapcsolatokat kutatják. A másik paradoxon a lokális közösségek nyelvének fenntartása és a globális kommunikációs eszközök közti kapcsolatban mutatkozik meg (Jari Koivisto, 1999, p. 283). A virtuális térben élő marad a nyelv, mert a nyelvhasználók e nélkül a lokális terekben nem tudnának egymással találkozni. Minél nagyobb a lokális elszigetelődés, annál nagyobb a globális

aktivitás. Ez a tétel a novoszibirszki szindróma nevet kapta, mikor is egy fiatal kutató az USA-ban töltött szemeszter után visszatért szülővárosába, ahol nagyon elszigeteltnek érezte magát és óriási globális aktivitásba kezdett (Tamás Pál, 1999, p. 284). A tudás átadása és átvétele az üzleti szférában, illetve az oktatásban a legintenzívebb (Tamás Pál, 1999, p. 279). Az oktatással kapcsolatban merül fel két alapvető kérdés, az egyik az identitás, a másik a bizalom. Mindkettő mérhetetlen nagy válságban van, ezt a válságot mélyíti az embereknek az individualizációra és a szocializációra vonatkozó elképzelésük: „Két vele született késztetése az embernek, »hogyan legyen«; illetve, hogy mindenki mástól különbözzön, másrészt vágyik szeretetre, hogy a civilizáció norma- és szabályrendnek való megfeleléssel egyre hasonlónak váljon a másik emberhez” (Ranschburg, 2006). Sok esetben a bizalmat is technikával helyettesítik: biztonsági kamerákkal, fémdektorokkal, lehallgató készülékekkel. Csányi Vilmos (2009) érdekes példával érzékeltet egy lokális konfliktusmegoldást globális eszközzel: Amerikában a rendőrök tizenéves színes bőrű verekedőknek kiabáltak az utcán: Go home, watch TV! Ez tipikus esete annak, mikor a szülői és iskolai nevelési kötelezettségeket átruházzák egy köztes, személytelen eszközre. A bizalom hiánya, az anyai szerepnek a gondoskodó megvonása egyenes úton vezet az agresszióhoz. Egyre jobban érezhető a gyereket üzletnek tartó szülői magatartás és a szülő áldozati szerepe. A többgenerációs családok megszűnésével lehetetlenné válik a különböző szokások és tudások áthagyományozása a gyerekekre. Csányi (2009) érdeklődve kérdezte a riportereket, hogy vajon az undorító felnőttek milyenek voltak 5 vagy 10 évesen, hogy vajon a kis Hitler is a macival játszott-e. Nagy dilemma, hogy a digitális társadalom csinál-e gonosz felnőtteket, és az anya- és szeretethiányos életük-e az oka az összes függőségüknek. A családról a filozófusok is különböző definíciókat adtak: Kant szerződéses viszony, Hegel érzelmi közösség, míg Rawls a testvériség gyakorló helyének tartotta. Az identitás válságát nagymértékben a teljes családok hiánya, a szeretet és a gondoskodás megvonása okozza, majd erre rátevéődnek az egyéni sajátosságok kedvezőtlen jellemzői. Az egészséges ember tisztában van minden történés jelentőségével és képes a múlt tapasztalataiból következtetéseket levonni a jövőre. Ezt a komplex folyamatot definiálta Adam Smith a prudencia fogalmával. A prudencia múltbeli tapasztalatokra épít, felelős a jövővel szemben és semmiképpen nem hiányozhat belőle az a fantázia, amivel ezt a jövőt összeállítja. A számítógép konstruálta világ a „second life”-ra hagyatkozik, csak szemléli az életet, és nem képes megítélni a reális és a virtuális határokat. A felelősség nélküli pillanatnyi cselekedetben csak a szem és a fül aktív, tehát érzékel, de nem fogja föl a következményeket és nem látja a jövőt. Nagyon sok tragédia vagy akár gyilkosság is elkerülhető lenne a prudenciának a gyakorlatba való visszavezetésével és a felelős magatartás ellenőrzésével. A prudenciához egészséges lélek és reflektív tudat kell. Az identitás legegyszerűbb kérdése az énről vonatkozóan azt tudakolja, hogy valaki hová tartozónak gondolja magát, és ennél még mélyebb az a kérdés, hogy mivé akar válni a jövőben. „Az európaiság – identitást vizsgálva egy nyugat-európai kutatásban arra a kérdésre, hogy miként látják önmagukat a jövőben 4% válaszolta, hogy európai lesz, 7% elsősorban európai, másod sorban a nemzete tagja, 48% épp fordítva gondolja, 38%-ban föl sem merül az európai identitás (a többi 3% nem tud válaszolni). Mikor azt kérdezték, hogy mennyiben tekint önmagára, mint európaira, ugyanolyan arányban válaszoltak az előzőhöz: 14 % gyakran, 32% néha, 51 % soha, 3% nem tudja” (Karácsony 2000. p. 209–216).

A lokalizmus – globalizmus paradoxonjaival kapcsolatban számos helyen csak kérdéseket találunk, ezek arról szólnak, hogy az emberi boldogság valóban mobiltelefonokhoz, komputerekhez, mosógépekhez stb. köthető, hogy a fogyasztás és vásárlás a jövőben a kizárólagos élvezetek kategóriájába kerül, hogy a világpolgári identitás lassan kialakul magától, hogy nehezítik, vagy épp ellenkezőleg: a helyi kulturális tőkék magas bizalmi rádiuszaiakkal épp megkönnyítik a globális alkalmazkodást (Bertók 2005. p. 63). A lokális erőternek az élelmiszer- és a vízellátás, az energiával való önellátás, a helyi hulladékgazdálkodás, a helyi tulajdon, a szociális versenyzás, a foglalkoztatás, oktatás-képzés, a lakhatás, az egészségügy, a biztonság, a közösségi élet és felelősség a szegényekért a tartozéka. Colin Hines: Localization: A Global Manifesto (2000) definíciója szerint a lokalizáció egy folyamat, az egymással összefüggésben lévő és önerősítő intézkedések és eljárások rendszere, amely aktívan diszkriminál a helyi javára. Az egyes emberek, a közösségek és az üzleti élet szereplői számára olyan politikai és gazdasági keretet kínál, amely újradiverzifikálja a helyi gazdaságot. Képes a közösségi összetartó erő növelésére, csökkenti a szegénységet és az egyenlőtlenséget, javítja a megélhetési feltételeket, erősíti a társadalmi gondoskodást, a környezet védelmét és minden tekintetben kulcsfontosságú biztonságérzettel szolgál. A legnagyobb kérdése a

fenti érzékeny területeknek, hogy hogyan tud a globalizálódó világ ezeknek megfelelni, és hogyan lenne képes a területi és helyi igényeket kielégíteni a sajátos területi és a konkrét helyszíni ismeretek nélkül?

A következő gondolatok egy konkrét lokális tragédiáról szólnak, melynek kapcsán összefüggésbe kerül a globális szintű együttérzés anyagi segítség formájában, miközben a lokalításban élők nemzeti hovatartozásának büszkeségét is sérelem éri, a paradoxon pedig a multinacionális cégek gazdagodásával és a lokális tér életének tönkretételével kapcsolatos. Az egyes esetekre az alkalmazott filozófia úgy tekint, mint lehetőségekre az általánosan érvényes összefüggések felismerésére. A végletesen redukált indukció elkerülésére az egyes eseteket más példákkal is meg kell erősíteni. Az ökológiát érintő történések és a globalizálódó világ relációi egyesével szülik az esettanulmányokat, melyek elemzései is új szempontokat igényelnek. A konkrét példa a nagybányai ciánszennyezés esetében mutatja be a legapróbb részleteket is tartalmazó összefüggéseket (Tóth, 2005, p. 172). A Tiszát érintő tragédiát még 17 kisebb-nagyobb követte 2000. január 31-e után. Az egész világot sokkolta a hír, főleg, mikor képek és filmek is megjelentek a történetekről. A folyó szennyezését egy romániai, ausztrál tulajdonú cég működése okozta. „A közvéleményben tudatosodott, hogy Magyarország, mint alvízi ország kiszolgáltatott helyzetben van a környező, hagyományosan magyarellenes államoknak” (Tóth, 2005, 173). A környezeti károkozás érzelmileg érintett minden magyart, államot, szervezeteket, mert a magyarság identitásának része a Tisza, és része a területhez való ragaszkodás különleges és elsősorban a magyarságot megtestesítő szimbólumának. Ahogy az angoloknak a szigetlakó-létre vonatkozó jellemzőjük az első ősi rigmusoktól benne van az öndefinícióikban, s összekapcsolódik a vízhez kötődő szabadságélménnyel épp úgy, mint a kereskedelemmel, az utazással, s általában a megélhetéssel. A ciánszennyezésnek áldozatai elsősorban, s közvetlenül a halak, ennek nyomán a halászok, a családjaik, s ennek következtében a megélhetésük és az életvitelük. A családi tragédiák szívszorogató példája volt, mikor valaki épp közvetlenül a tragédia előtt döntötte el, hogy halászatból akar élni, s a Tisza-parton vesz házat, s még mielőtt a hiteltörlesztését megkezdte volna, összeomlott az egész terve, a megélhetése, a biztonsága, az egész jövője. Az őstermelő halászok tehetetlenséget és fájdalmat éreztek. A tehetetlenség a határon túli multinacionális üzemmel szembeni kiszolgáltatottságból fakadt, az elkeseredés az újrakezdés reménytelenségét hozta. Érdekes, hogy a Feinberg Társadalomfilozófiájának választási szabadságát jellemezendő épp a halászat példáját hozza, amiből kiderül: a halászoknak, ha a halászat a megélhetésük, a hobbijuk, az életmódjuk, egyszerre a boldogságuk záloga is, akkor ebben a megelégedés a biztosítéka az elvágyódásmentes életnek, amiben az ismertség biztonsága mindent visz, s nem hiányzik semmilyen bizonytalan, távoli, ismeretlen kihívás. A filozófus példája azt hivatott kifejezni, hogy a közvetlen természeti környezet, az életmód és a boldogság hogyan függnek össze. A ciántragédia visszavetette a turizmust, a vendéglátást, az átutazó idegenforgalmat. Mentális és anyagi károkat okozott egyszerre, visszafordíthatatlan folyamatoknak lett a kiinduló állomása. Ezért váltotta ki a sajnálatot világszerte, és az információs világhálónak köszönhetően küldtek segítséget hollandok, ausztrálok stb. Érdekes módon a városi lakosságot kevésbé érintette a tragédia, mert ők csak a halászat eredményének, a tiszai halnak a hiányát érzik, s közvetlenül nem szembesülnek a tragédia egyéb következményeivel. Halat pedig más forrásból is be tudnak szerezni, például bevásárlóközpontokból vagy a balatoni piacokról. A centrumok kevésbé érzékenyek a periféria történéseire. A kinti és távoli segítségek a Tisza-partra érzelmi alapokon érkeztek. Azok, akik elhagyják a lokális erőteret, kénytelenek csak a globális előnyökre hagyatkozni, s lehet, ezekben megvannak a technikai high-tech-ek, az időt legyőző virtuális terek, az élménydús mozgóképek, s csak reménykedhetnek abban, hogy nem érzik hiányát az anyai ölelésnek, a simogatásnak, a baráti érzelmeknek, a táj adta nyugalomnak, amikből bizton tudhatják, hogy igazi globál-zombikká sikerült válniuk.

IRODALOMJEGYZÉK

- A tudás globális piaca és a lokális tanulás.* Közgazdasági Szemle, XLVI. évfolyam 1999. március (p. 278–294)
- Bertók Rózsa, Barcsi Tamás (2013, szerk.): *Etikák – identitások – perspektívák.* ETHOSZ Tudományos Egyesület – Virágmandula Kft., Pécs
- Bertók Rózsa (2005): *Tolerancia, kultúra, etika.* In.: Kupa László (szerk.): *Globalitás-lokalitás.* B&D Stúdió, Pécs, p. 66–74.
- Csányi Vilmos interjúja (2009): „Go home, watch TV!”, *Népszava* 10. 27.
- Csányi Vilmos (2015): *Ime, az ember.* Libri Kiadó, Budapest
- Feinberg, Joel (1999): *Társadalomfilozófia.* Osiris Kiadó, Budapest
- Heidegger, Martin (1980): *Már csak egy Isten menthet meg minket.* Vigilia 1980/3. p.190
- Kant, Immanuel (1985): *Az örök béke.* Európa Kiadó, Budapest
- Karácsony András (2000): *Jogfilozófia és társadalomelmélet.* Pallas/Attraktor Kft.
- Kupa László (szerk)(2005): *Globalitás-lokalitás.* B&D Stúdió, Pécs
- Ranschburg Jenő (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia.* Okker Kiadó, Budapest
- Ranschburg Jenő (2006): *Üze-n@tek.* Urbis, Budapest
- Temesi Ferenc (1986): *Por.* Magvető Kiadó Budapest
- Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme.* Gondolat Kiadó, Budapest
- Zsolnai László (2001): *Ökológia, gazdaság, etika.* Helikon Kiadó, Budapest

PARADOXES OF LOCALITY AND GLOBALITY

Abstract

The philosophical backgrounds of locality and globality reach much further back from the economic surface, from the principle of “act locally, think globally”. The blend of these two relations is a complex and simultaneous manifestation of theory and practice, of the calculation of the present and future, as well as of concrete spatial affiliation and of virtual possibilities. This extreme duality reveals the philosophical problems and paradoxes of the part and the whole, of the *hic and nunc* and the distant future, of the peripheral and the central, the specific and general, and of the familial feeling of home and being a cosmopolitan global citizen. Avoiding personality splitting, by going back into history we seek for a recipe which dissolves separation and discordance in roles to allow for us that, while being useful citizens of our local space we serve the general well-being, support global values, and participate in universal human processes. It is pronouncedly important for expatriates and those living in the diaspora to simultaneously be in the main role both inside and outside, to fight against marginalization, break-off, and exclusion, while being able to build their own identity based on values which guarantee their safety. Sourcing from the history of Western philosophy, there are two recipes for such situations: one in Kant’s work *Perpetual Peace* deriving from the principle of hospitalisation, envisioning a common European future, while the other stems from Adam Smith’s works, based on which inspiring local trades and economic activities (the butcher, the brewer, the baker) simultaneously become the conditions of general well-being. The local/situational, specific activities come together and by a spontaneous order, overcoming their self-interest, they serve public welfare.



A MIGRÁCIÓ BIOLÓGUS SZEMMEL

CZÉKUS GÉZA

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia

czekus.geza@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

Ma talán az egyik leggyakrabban használt szavunk a migráció. A ma emlegetett „nép”vándorlást megelőzte és vele együtt ma is folyik egy természetes, biológiai migráció. Ősidők óta jellemző ez az élővilágra: legyen az egy állat-, vagy növényfaj, de maga az emberi faj is migráció által foglalta el a lakható földrészeket. A biológusok általában két fogalmat különböztetnek meg a mozgásokra vonatkozóan: migráció – nagyszámú egyed mozgása (vándorlása) egyik helyről a másikra. A másik a diszperzió, szétszóródás, az egyedek egymástól való eltávolodása (pl. vándormadarak, rovarok, halak, a selyemkóró vagy a zöld juhar terjedése). Biológiai értelemben a migrációnak óriási szerepe volt és van az evolúcióban, ugyanis az új feltételekhez alkalmazkodott és elszigetelt migránsok adták az evolúció genetikai alapját. Az ember, növények és állatok migrációjában vannak közös vonások. Elsősorban az okok: az igények, élőhelyminőség változása, megélhetés biztonsága, a minél kisebb versengés eshetősége. Jelen cikkünk a teljesség igénye nélkül a migráció biológiai értelmezésével foglalkozik az emberi migrációkat is beleértve.

Kulcsszavak: migráció, diszperzió, életfeltételek, izoláció, szelekció, evolúció

1. Bevezető

A migráció fogalma alatt általában négy folyamatot értünk (Bakos, 1976): 1. a lakosság lakóhely-változtatása (országokon belül vagy áttelepülés egyik országból a másikba); 2. az állatok időszakos vándorlása más területre (pl. vándormadarak); 3. ásványok vagy ionok vándorlása egyensúlyi állapotot biztosító kéregrész felé; 4. kőolaj elvándorlása keletkezési helyéről mai lelőhelyére. Tehát a migráció fogalma egy igen szerteágazó, nagy területet lefedő fogalom. Cikkünk az 1. és 2. pont alatti meghatározásra korlátozódik.

Az emberiség történelmében az első migráns (pár) Ádám és Éva voltak, miután el kellett hagyniuk a Paradicsomot. De igen korai migráns volt Mózes is, akit édesanyja mózeskosárban indított útjára. Biológiai ismereteink alapján tudjuk, hogy az emberiség is migráció útján népesítette be a Földet. A történelem folyamán számtalan kisebb-nagyobb népvándorlásról tudunk, amelyeknek kisebb vagy nagyobb „hozadékai” voltak.

Nézzük vidékünk újabb kori népvándorlásait! Az első nagy jelentőségű népvándorlások (a magyarok betelepülését követően) mindenképpen a török uralom utáni újratelepítések voltak. Ezekről már hiteles adataink is vannak. Pl. Kishegyes első telepesei, 81 család, 1769 márciusában Békésszentandrásról érkeztek. A be- és kitelepítések ezt követően is folytatódtak. A II. világháborút követően, a múlt század hatvanas éveiben Bácskába, főleg Szabadkára nagyszámú bánáti család érkezett, akik itt kerestek (és találtak) jobb megélhetést. Akkor volt Szabadka vonzereje, hogy egész utcát népesítettek be pl. a tordaiak (Tordai utca). De a Napnyugati szőlők vagy a Makkhetes városrészek is főleg bánáti gyökerűek. Ezt a betelepítési hullámot követték a jól ismert '90-es évekbeli betelepítések, illetve a napjainkban is tapasztalható elvándorlás.

A nagy környezetvédők gyakori vesszőparipája, hivatkozási vagy támadási alapja, hogy vidékünk (Észak-Vajdaság) településeinek sok jövevény, tájidegen fát ültetnek. Ez igaz, csak nehezen korrigálható tény, hiszen erre a régióra nemigen jellemzők az őshonos fajok. Ezek a fehér nyár,

magyar kőris, egybibés galagonya és a közönséges boróka (természetes környezetében legközelebb a Bugaci Nemzeti Parkban él). A többi faj mind-mind ide telepített. Még a sajátunknak vélt fehér akác vagy a bokrétafa is. Egyik amerikai, másik elő-ázsiai, balkáni faj.

2. A biológiában értelmezett migráció

Az élőlények közös tulajdonsága a mozgás. Ez lehet helyváltoztató (az élőlény A pontból eljut B pontba – ez a szó szoros értelmében vett mozgás, a monerákat és protistákat leszámítva állati tulajdonság), illetve helyzetváltoztató, amely a növényekre is jellemző: levelük a fény felé fordul, hidegben vagy sötétben a virágok becsukódnak, a gyökér a gravitáció irányába nő stb.

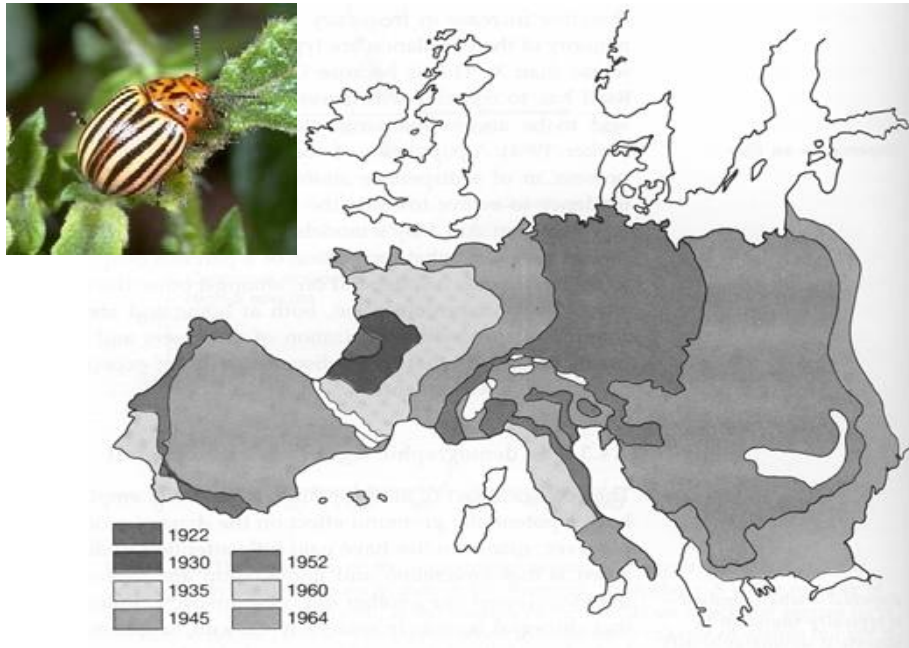
Az ökológiában a helyváltoztató mozgás a migráció és a diszperzió. A migráció fogalma alatt nagyszámú szervezet egyik helyről a másikra történő mozgását értjük. A diszperzió (szétszóródás) pedig az egyedek egymástól való térbeli eltávolodását jelenti. Megállapítható, hogy mindkét mozgási forma egy populáció (népesség) egyedeinek térbeli és időbeli áthelyezése.

A migrációt a genetika szintjén is értelmezni tudjuk. Ez a génáramlás, a gének költöztetése, vándorlása. A virágos növényeknél ez az egyed két életfázisában valósul meg: virágzáskor (virágpor terjedése) és természhozáskor, a mag szétterjedése útján (Mátyás, 2002).

3. Jelentősebb migrációk az állatvilágban

Az állatok lételeme a mozgás. A mozgásnak szerepe van a táplálékszerzésben, a megfelelő élőhely felkutatásában és annak igénybe vétele, illetve elhagyásában, a menekülésben, és nem utolsósorban a szaporodásban (párvalasztásban, az utódok táplálásában, védelmében). A legtöbb állatfaj egy-egy általa elfoglalt territóriumot birtokol. Ez az egész populációra vonatkozik, amely ily módon egy genetikailag stabil közösséget alkot. Viszont mindig vannak olyan egyedek, amelyek az adott területről emigrálnak, mások meg imigrálnak. Amennyiben ezek a ki- és bevándorlások nagyfokúak, abban az esetben a populáció genetikai állománya kevésbé marad stabil. Ha viszont egy populáció valamely oknál fogva izolálódik egymástól, miután különböző életfeltételek alá kerülnek, (hosszú idő után) új fajt hoznak létre (Darwin, 1859, 1871, Lipton, 2012, Mayr, 2003). Erre jó példa a Galápagos-szigeteken kialakult pintyfajok példája. Horváth Balázs (2011) ezt szekuláris migrációnak nevezi, amely „időtlen időig” tart. Lassú terjedést jelent, amelynek során a terjedő fajok jelentős evolúciós változásokon mennek át. A faj új környezetbe kerül, miközben maga a környezet is változik. A természetes szelekció hat a vándorlókra, ezért egy-egy új régióban a leszármazó populációk különböznek a származási hely ősi populációitól (Horváth, 2011).

Az említett lassú migrációktól eltérően vannak igen gyors folyamatok is. Csak néhány példát említünk. A burgonyabogár (*Leptinotarsa decemlineata*) terjedése. Őshazája az észak-amerikai Sziklás-hegység, Új-Mexikó és Mexikó északi része. Tápláléka a gyomként ismert burgonyafélék voltak. A viszonylag ritka rovarfaj Nebraska államban „fedezte fel” a termesztett burgonyát, amely számára kiváló tápláléknak bizonyult. Colorado államból indult hódító útjára 1856-ban. 16 év alatt mintegy 3000 km-t tett meg kelet felé (Horváth, 2011). Az Atlanti-óceán partvidékét 1874-ben érte el. Nem sokkal később már 4 millió km²-en volt regisztrálható. A nagy terület különböző éghajlati adottságai lehetővé tették számára az évi háromszori szaporodást. 1876-ban jelent meg Európában. Az első világháborút követően már nem tudták feltartóztatni kelet felé való terjeszkedését. Rövid egy évszázad alatt meghódította az öreg kontinenst (1. ábra). A második világháborúban a repülőgépekkel való terményszállítás jelentősen elősegítette elterjedését. Magyarországon 1947-ben Héderváron (Északnyugat-Magyarország) jelzik először, ahol ma már bronzszobrot is állítottak neki, amely az ellene kibontakozó szervezett növényvédelemre utal (Bálint, 2011).



1. ábra: A krumplibogár fokozatos európai terjedése. Ma már Oroszország keleti részeit is elérte (Szentés, é. n.)

A másik időszakos kártevő a kukoricafehérítő bogár (*Diabrotica virgifera virgifera*). Ennek szerbiai vonatkozása is van, ugyanis európai első példányát a surčini repülőtér melletti mezőn fogták be 1992-ben. Bálint (2011) adatai alapján terjedése a következő volt: Európában 1992-ben a belgrádi repülőtér melletti mezőn fogták el az első egyedeket, és 2003-ig (11 év alatt) elterjedt egész Közép-Európában. Az OEPP adatai szerint a kártevő elterjedése a következő sorrendet mutatja országonként: Szerbia (1992), Horvátország (1995), Magyarország (1995), Románia (1996), Bosznia-Hercegovina (1997), Bulgária (1998), Olaszország (1999), Svájc (2000), Szlovákia (2000), Ukrajna (2001), Franciaország (2002), Ausztria (2002), Csehország (2002), Anglia (2003), Hollandia (2003), Belgium (2003), Spanyolország (2003). Amerikában az 1 milliárd dolláros bogár nevet viseli, ugyanis évente ekkora kárt okoz.

De itt van az örökzöld puszpáng (*Buxus sempervirens*) esete is. Az utóbbi 3-4 évben megtizedelte a puszpángállományt. Ez a főleg temetőkre jellemző bokor vagy sövény szinte máról holnapra tűnt el. A puszpángmoly (*Cydalima perspectalis*) lárvái (2. ábra) teszik/tették tönkre. Magyarország nyugati vidékein 2011-ben jelent meg, mára már a keleti vidékeket is fertőzi. Ázsiából került Európába.



2. ábra: A puszpángmoly lárvája, kifejlett egyede, amely akár 4 cm-es is lehet, és kártétele (Hugyik Rózsa felvételei és Czékus felvétele – 2017)

Az ágyi poloska (*Cimex lectularius*) ott volt jelen, ahol rosszak voltak az életkörülmények – háborúkban és börtönökben. Az utóbbi két évtizedben vészesen terjed. Az utazások gyakoribbá válása eredményezte azt, hogy ismét felütötte fejét. Mindössze néhány mm nagyságú állatka, de szinte legyőzhetetlen. Nagyon jól elrejtőzik, alig van ellene hatásos szer, vándorlása nagyon egyszerű (utazótáska varrásában is megfér).



3. ábra: A harlekin katica, amely ökológiai igénye csaknem azonos a hétpettyes katicáéval, de attól „életrevalóbb” és durván visszaszorítja azt, olykor még a petéit és lárváit is megeszi. Különböző nagyságú és színű lehet. A pettyek száma sem állandó (Szabadka, 2018)

Viszonylag új rovarunk a harlekin katica (*Harmonia axyridis*) – 3. ábra. Ázsiai eredetű. Biológiai védekezés céljából hozták be Európába. Üvegházból kiszabadulva kezdett el terjedni. Mivel a nálunk őshonos hétpettyes katicabogártól ellenállóbb, de azonos igényű, ezért katicánk kárára folyamatosan terjed.

Az ízeltlábúak terjedési stratégiáiról részletesen Polgár (1995) ír. Munkájában kitér a migrációt segítő lehetőségek ismertetésére. Akadnak olyan (rovar)fajok is, amelyek esetében a hazatérő egyed nem azonos azokkal, amelyek elmentek, hanem a távozók utódai. Jó példa erre az admirális lepke (*Vanessa atalanta*).

Tankönyveink a betelepítés rossz példaként gyakran az üregi nyúl és a vörös róka ausztráliai betelepítését említik. A betelepített üregi nyúl a mezőgazdaságban hatalmas károkat okozott. Hogy ezt csökkentsék, behozták a nyúl természetes ellenségét, a vörös rókát, amely az új kontinensen kitűnően meghonosodott. Viszont számtalan autochton (őshonos) erszényes számát jelentősen lecsökkentette. Vannak fajok, amelyeket pedig teljes mértékben kiirtott.

De ne csak elrettentő példákkal szolgáljunk! Téli vendégeink a csonttollú (madár) és a fenyőrigó (*Turdus pilaris*). Mindkét faj Észak-Európában él, azonban az éghajlat és a táplálékhiány hajtja őket délebbre. Mindkét faj seregestől jön. A fenyőrigók, melyek fészkelési területének déli határa Észak-Magyarország (MMI), órák alatt megeszik egy-egy település ostorfáinak termését. Utána új táplálékforrást keresnek.

Gazdasági jelentősége volt és van a ma már csak házasított selyemlepke (*Bombyx mori*) elterjesztésének.

Végül szóljunk a vonuló (költöző) madarainkról is. A magyar ember legkedvesebb madara a gólya és a fecske. Érzelmi kötődését népdalban is kifejezte:

„Késő ősszel száll a fecske messzire,
De tavasszal újra megjö fészke.
Bár sokat járt hegyen-völgyön és síkon,
Hej, de mégis azt csevegi: jobb otthon.”

(Mi füstölög ott a síkon, távolban? c. népdal)

A madarak mellett az emlősök, halak és rovarok is vándorolnak. Életciklusukkal van összefüggésben, pl. az angolna (*Anguilla anguilla*) és a lazacfélék (*Salmo* spp.) nagy távolságú mozgása. Félő, hogy a tengerek felmelegedése és az áramlatok megváltozása befolyással lesz ezeknek a halaknak a mozgására és szaporodására is.

A méhek, hangyák, természetek kirajzása is migrációt eredményez.

A vándorlás hossza rendkívül eltérő. Pl. egy béka a vízi környezetétől alig 100 m-t tesz meg a téli szállásáig. Viszont ez az út nagyon veszélyes, mert a békák százai esnek az autók áldozatául. Jó példa a mórachalmi gyakorlat: alacsony nádkerítéssel terelik el a békákat a közúttól, a kerítés mentén haladva

találják meg azokat a kialakított, a műút alatt húzódó átjárókat, amelyek a vizes és a szárazföldi élőhelyet kötik össze.

A fehér gólyánk viszont vonulása folyamán közel 6000 km-t tesz meg egy irányban. Csak összehasonlításként említjük meg, hogy még a legminőségesebb gépkocsikat is 10 000 km-ként szokták szervizelni. A gólya évente nagyobb távot tesz meg, mint egy autó a két vizsgálat között. És teszi ezt 25-30-szor.

4. Migrációk a növényvilágban

Egy terület flórájában folytonos a változás. A kultúra részben kipusztít bizonyos fajokat, ugyanakkor mások számára új életfeltételeket teremt, azok elterjedését segíti elő. Hazánk növényfajainak jelentős része nem honos az országban, hanem távoli területekről, esetleg más kontinensekről kerültek behurcolás útján ide és váltak itt meghonosodottakká.

Az újkőkor óta, a földműveléssel kezdődött meg az ember természet(át)alakító tevékenysége. Ez a folyamat egyre intenzívebb. Nem csak a flórát változtatta meg, hanem a vegetációt, a növénytakarót is. Az ember által létrehozott kultúrnövény-állományok alapjukban ingatták meg az életközösségek és környezeti tényezők addigi kapcsolatát. Az új közösségek, az agrobiocönózisok megváltoztatták az állandó cönológiai egyensúlyt. Az ember és az egykori, területüket visszakövetelő őshonos növények közt megindult a harc, a nevető harmadik pedig a behurcolt fajok lettek.

A botanikában a behurcolt fajokat még adventív vagy jövevény fajoknak is nevezzük. Az első fajok valószínű, hogy dísnövényként kerültek környezetünkbe (a krumplit virágáért ültették; Magyarországra a XVII. század közepén került). Ahogy tárgult az emberek előtt a világ, úgy növekedett meg a behurcolt növényfajok száma. Erről tanúskodik az idevágó irodalom is (Priszter, 1960, Újvárosi 1957, Sturc, 1995). Egyes fajokat szándékosan telepítettek be új környezetbe, mások spontán kerültek oda. Pl. az észak-amerikai fehér akácot a XVIII. században azért telepítették Magyarországon, mert gyorsnövésű, kitűnően megköti a (futó)homokot, jó minőségű tűzifa, kitűnő mézelő. Viszont azzal nem számoltak, hogy gyakorlatilag kiirthatatlan, tarvágás után is nő, rendkívül jól kihasználja a talajt, megsemmisül az aljnövényzete, mert más növényeket nemigen tűr meg.

Egy-egy új területre spontán is bekerülhetnek nem őshonos fajok. Ez lassú folyamat, de az emberi tevékenységek rendkívül felgyorsíthatják az idegen növényfaj terjedését. Tipikus eset a bálványfa (*Ailanthus altissima*) korlátlan és megfékezhetetlen terjedése

Schöll (2009) szerint Európában évente hat új növényfaj jelenik meg. Megfigyelések azt bizonyítják, hogy az öreg kontinensen hatezer növényfaj tájidegen, közülük mintegy háromezer nem európai. A szerző véleménye szerint a közepesen száraz és meleg alföldek (így a Kárpát-medence jelentős része is) és a kelet-közép-európai mezőgazdasági régiók (köztük Vajdaság és Magyarország Duna menti területei) a leginkább veszélyeztetettek.

Érdekes felfutása van az adventív növényeknek: 1. ártatlanok, esetleg dísnövények, 2. eltűrt és kordában tartott fajok, 3. eltűrt, de kezelhetetlen fajok, 4. védetté váló gyomnövények.



4. ábra: Kanadai aranyvessző egy nedves réten (Orfű, 2018) és mutatóban megmaradt konkoly (Sebestyénpuszta, 2007)

Amíg Újvárosi (1957) és Priszter (1960) mint terhes gyomokról beszél, addig Sturc (1995) már az adventív fajok ökonombotánikai értékei között a szépségüket, méztermelésüket és gyógyhatásukat is megemlíti. Ezek a növények díszai a tájnak, vetekszenek a kerti dísnövények szépségével, ugyanakkor jellemzik a vidék természeti sajátosságát is. A vetési konkoly (*Agrostemma githago* – 4.

ábra) a Földközi-tenger mentéről került a Kárpát-medencébe, de a vegyszeres gyomnövénykezeléssel a kiveszés szélére jutott. Ezért Magyarországon már védelem alatt áll (Pinke és Pál, 2005). Viszont a dísnövényként hazánkba is behurcolt kanadai aranyvessző (*Solidago canadensis* – 4. ábra) vagy a selyemkóró egy palackból kiszabadult szellem – a folyóvölgyekben társul hozzájuk a gyalogakác (*Amorpha fruticosa*).

Ha településünk szabadtéri növényeinek eredetét vizsgáljuk, a fák közül alig akad őshonos, szinte valamennyi behurcolt. Amerikaiak: nyugati ostorfa (*Celtis occidentalis*), fehér akác (*Robinia pseudo-acacia*), ecetfa (*Rhus thypina* – észak-amerikai) szivarfa (*Catalpa bignooides* – dél-amerikai), tuja (*Thuja occidentalis*). A császárfű (*Paulownia tomentosa*) kelet-ázsiai, a csörgőfa (*Kolreuteria paniculata*) kínai, a japánakác (*Sophora japonica*) koreai, kínai és sorolhatnánk tovább. Közülük több invazív faj is van. Ilyen az akác, az ostorfa és a császárfű (ez utóbbit ma már hibrid fajok helyettesítik, amelyek természetes úton nem képesek szaporodni).

Térjünk ki a behurcolt fajok terjedési lehetőségeire. Ami minden esetben közös, az a következő: az összes ökológiai tényező szoros összefüggésben, kölcsönös kapcsolatban van egymással, és a növényekre mindig összefüggésükben, komplexen hatnak. Melyek ezek a tényezők? Ma már az antropogén tényező jut előtérbe: a közlekedés, turizmus, kereskedelem útján számtalan nem kívánt mag, hajtásrész jut el igen nagy távolságra. Sok jövevényfaj először kikötők, vasutak mentén jelenik meg. Lesz, amely megfelelő környezetbe kerül. A (vasúti) közlekedésnek köszönhetően a mediterrán vidéken őshonos fajok jelennek meg a vasútvonalak mentén (olykor sótűrők). Sok meghonosodott adventív faj botanikus kertekből kiszökve kezdte meg terjedését. A biotikus tényezők közül meg kell említeni az állatok szerepét a növények terjesztésében (zoochoria). Ez különböző formában jut kifejezésre: megporzás, legelés-trágyázás-tiprás, termésfogyasztás (az emészthetetlen magot az állatok ürülékükkel hordják szét). A füvek és sok gyom magja az állatok számára emészthetetlen, de kitűnő terjesztők. Viszont vannak fajok, amelyek magját az állatok szőrzete terjeszti: szerbtövis fajok (*Xanthium* sp.), átoktüske (*Cenchrus pauciflorus* – 5. ábra), amely hazai előfordulását e sorok írója publikálta 1986-ban. Amerika és Dél-Afrika az őshazája.



5. ábra: Az átoktüske Ausztráliában minden évben a juhok ezreinek gyapját teszi alkalmatlanná a feldolgozásra (Palics, 2018). A selyemkóró 1975-ben jelent meg Szabadkán, azóta nehéz gyommá vált. Minden talajtípuson helyfoglaló. Kitűnő mézelő. Erett terméséből nagyszámú röpitőkészülékkel ellátott mag távozik (Szabadka, 2018)

Az abiotikus, élettelen tényezők közül a szél az elsődleges terjesztő. Számtalan növénynek van röpitőkészüléke (lependék termés, pl. a juharok vagy kőrisek esetében, a kaszat termés bőbitája a fészekvirágzatúaknál). De pl. az ördögszekér (mezei iringó, *Eringium campestre*) szára töben kitérik ősszel, és a szél viszi kilométereken át, miközben magját hullajtja. Hasonlóan alkalmazkodott a disznóparéj (*Amaranthus retroflexus*) és a libatop (*Chenopodium* sp.) is. Ezek száraz kóróját viszi a szél. Jól kimutatható ez a növényterjesztő szerep a dél-orosz vagy ázsiai pusztákon, de hazánkban a homokpusztán vagy a síkvidéken az uralkodó szélirány vonalában.

A hőigényes adventív növények előfordulását a kedvező/kedvezőtlen hőhatások határolják be. Pl. a parlagfű (*Ambrosia artemisiifolia*) kifejezetten hőigényes. Ezért viszonylag későn csírázik. Ahol nincs meg a számára szükséges meleg, azokról a vidékekről hiányzik.

A víz és a szárazság ugyancsak befolyásolja egyes fajok megjelenését és szaporodását. Vannak vízkedvelők és szárazságtűrők (ezekből van több – sokkal ellenállóbbak, mint a termesztett növények).

A talaj összetétele, pH-értéke is korlátot szabhat.

Az élőhelypusztulás után az invazív idegenhonos fajokat tartják a globális biodiverzitás csökkenése második fő okának. Az özönnövények negatív környezeti, egészségügyi és gazdasági hatása vitathatatlan.

De a sok elmarasztaló jellemző mellett szóljunk a jövevény növények hasznáról is. Elég csak a kukoricát (*Zea mays*) vagy egyes csonthéjas gyümölcsöket és zöldségféléket megemlíteni (őszibarack (*Persica vulgaris*), kajszi (*Armeniaca vulgaris*), burgonya (*Solanum tuberosum*), paradicsom (*Lycopersicon esculentum*), paprika (*Capsicum annuum*)).

5. Az ember migrációja

Előljáróban ejtsünk szót az első migrációkról. Az első migránsok Ádám és Éva volt, miután elhagyták az Édent. Migráns volt Mózes is, aki „mózeskosárban” érkezett Egyiptomba. De ha figyelmesen elolvassuk a Szentírást, a választott nép élete, sorsa folyamatos vándorlás volt. Evilági életünk is vándorlás. A hívő ember a másvilágban hisz, ahová halála után lelke távozik, azaz a földi életből egy új életbe megy át az emberi lélek.

„...*Mégse sírjátok kedvesim, hisz csak hazát cserélek / Ahol soha sincsen bánat olyan világba térek / Most tehát tőletek, végső búcsút veszek / S a sírba csak úgy megyek...*” (a szilágyi Bremsay Jenő kántortanító halotti búcsúztató könyvéből, 1920)

Ami az emberelődök migrációját (és fejlődését) illeti, más konotációban, de a paleoantropológusok is hasonló véleményen vannak.

Földünk 4,5-6 milliárd évvel ezelőtt jött létre. Az élet 3,5 milliárd évvel ezelőtt alakult ki; az első szárazföldi állatok mintegy 370 millió évvel ezelőtt jelentek meg, az első emlősök pedig kb. 220 millió éve. Belőlük jöttek létre a főemlősök, többek közt az emberszabású majmok is, majd az előember, ősember és az ember(ek).

Az emberré válás bölcsője a XX. század húszas éveiiig vita tárgyát képezte.

Ismereteink szerint a legősibb emberszabású majmok Afrikában – a mai Egyiptomban – éltek, mintegy 30-35 millió évvel ezelőtt. Az afrikai kontinens kb. 20 millió évvel ezelőtt ért össze Euráziával. Viszont emberelődeink csak 15, illetve 10 millió évvel ezelőtt vándoroltak át Euráziába. Természetesen ők még *emberszabású majmok* voltak. Hatalmas területet népesítettek be, ahol különböző életfeltételek uralkodtak. Ezekhez különbözőképpen alkalmazkodtak, tehát a kezdeti „kis” csoport nagyon változatossá vált (mai szóhasználatul gazdag volt köztük a biodiverzitás).

Az első emberfélék egy globális lehűlést követő nagy változások kedvező hatására jelentek meg (az esőerdőket nyílt vegetáció váltotta fel, amely nem felelt meg a nagytestű emberszabású majmoknak).

Az emberszabású majmok fejlődési állomása az *emberfélék* (főleg *Australopithecus* fajok). Ő 4-5 millió évvel ezelőtt jelent meg, és kb. egymillió évvel ezelőtt tűnt el. Első végtagjait nem csak járásra használta. Kőeszközöket használt. Gyűjtögetett, később vadászott is, azaz gyors és ügyes mozgásra kényszerült. Egy-egy egyed mintegy 100 km² terület tudott ellátni (egy 10x10 km-es négyzet). *Australopithecus* leletek kerültek elő Kenyában (Turkana-tó közelében), Kelet-Etiópiában és Dél-Afrikában is. Tehát különböző helyeken indult el az emberré válás. Az igazsághoz tartozik, hogy sok faj kiveszett.

Mivel a legkorábbi emberfélék minden lelete csak Afrikából került elő, Ázsia alul maradt. Mai ismereteink szerint (Gyenis, 2001) a legidősebb hominida (emberféle), a *Sahelanthropus tchadensis* mintegy 7 millió évvel ezelőtt élt Afrikában, az egyenlítőől északra, a mai a Csád köztársaság területén, a Szahara déli részén, az ún. Sahel-övezetben. Ma ez a vidék forró, száraz és növényzetben szegény. Viszont abban az időben csapadékosabb, jórészt erdővel borított terület volt. A *Sahelanthropus* megjelenése óta eltelt időben több mint húsz különböző emberféle alakult ki.

Kelet-Afrikából származik a mintegy 2 millió éves *ősember* (*Homo*) lelet. A legősibb (2 millió évvel ezelőtti) a *Homo habilis* (ügyes ember) a tanzániai Olduva-völgyből, aki átmenetet képez az emberfélék és az előember között. *Homo* lelet került elő Jáva szigetén, Németországban és Kínában is. Ők voltak a *Homo erectus* (felegyenesedett testtartású előemberek). A *Homo erectus* leszármazottja volt a rodéziai *Homo rodesiensis*, akit a *Homo sapiens* ősenek tekint a tudomány.

A hominidák a pleisztocén kor kezdetéig kizárólag csak Afrikában éltek, majd közülük a jó alkalmazkodó képességekkel rendelkező *Homo erectus* egyik korai alakja hagyta el elsőként ezt a földrészt mintegy 2,0-1,8 millió évvel ezelőtt. A Kaukázusokból és Jáva szigetéről kerültek elő korai emberféle maradványok, akik az új környezeti viszonyokhoz is jól tudtak alkalmazkodni (Farkas, 1996).

A *Homo erectus* új területeket keresve vándorolt is. Ő volt az első emberi faj, aki Afrikán kívül is élt (Európa és Ázsia enyhe klímájú szárazföldjein. A víz még ökológiai akadályt jelentett a számára, nem tudott rajta közlekedni). Használta a tüzet (1,4 millió évvel ezelőtt). A tűz egyik biológiai jelentősége az, hogy segítségével legyőzhető a hideg, tehát hidegebb vidékekre is elvándorolhatott és benépesíthette. Nem ismert, hogy az egyes földrészek mikor jelent meg, de egyes népesések egymillió évvel ezelőtt hagyták el Afrikát (Harmat, 2015). A tengerpartok mentén vándoroltak.

Az ősember, a *Homo neanderthalensis* leleteit a XX. századig kizárólag Európában tárták fel. A múlt század első évtizedeiben azonban sorra kerültek elő Ázsiából (mai Izrael és Szíria területéről), majd Észak-Irakkól, illetve Üzbegisztánban. Mindnyájan a neandervölgyi ősembert képviselték. Az üzbegisztáni lelet a legközelebbi európai lelettől mintegy 3000 km-re van, de az irakitól is bő 1500 km-re (Gyenis, 2001).

Harmat (2015) szerint „A *Homo sapiens* (bölcs ember) kialakulásával kapcsolatban megoszlanak a kutatók véleményei. A többközpontú (multiregionális) elmélet szerint az afrikai, közel-keleti és távol-keleti *Homo erectus* populációkból közel egy időben, helyben fejlődött ki a *Homo sapiens*, és ezekből a helyi *Homo sapiens* populációkból fejlődtek ki az egyes mai emberfajták. Az elmélet szerint a neander-völgyi emberek lennének az itt élő *Homo sapiens* populációk közvetlen elődei. Populációgenetikusok azonban vitatták ezt az elképzelést... Az egyközpontú elmélet vagy „Afrikai kiindulás elmélet” szerint a modern *Homo sapiens* a *Homo erectus*-ból Afrikában, valahol a Szaharától délre eső területeken alakult ki 200 ezer éve, és innen körülbelül 100 ezer éve Kis-Ázsia felé vándorolva népesítette be a többi földrészt. Délkelet-Ázsiába, majd 50 ezer éve Ausztráliába, 40 ezer éve Európába, végül 20-25 ezer éve Amerikába vándorolt.” (6. ábra).



6. ábra: A Föld benépesítése valószínűleg Afrikából indult ki 100 000 évvel ezelőtt (Harmat, 2015)

Vándorlásuk lassan a letelepedett életmódhoz, majd a fölműveléshez vezetett.

Külön kérdés Amerika benépesítése. A kutatók többsége egyetért abban, hogy a részben a jégkorszakban (felső paleolit), részben a jelenkorban (holocén) Szibériából, illetve Kelet-Ázsiából kiindulva több hullámban népesítették be az amerikai kettős kontinenst. Ezekben az időkben a Bering-szoros helyén szárazföldi híd volt. Szibéria és Alaszka közt széles összefüggő száraz folyosó volt. A jégkorszak végén a fenti szárazföldi híd csak részben volt eljegesedve. Ezért az első indián vadásznépesések átkelhetek ezen a széles szárazföldi hídon. 100 000 évvel ezelőtt már Patagóniát (a Magellán-szorost is) elérték. A mai Panama vidéki őserdőövezeten valószínű úgy tudtak átkelni, hogy ez a földszoros abban az időben szélesebb volt.

A modern ember migrációit már nem a paleoantropológia, hanem a történelem tárgyalja (népességgrobbanás, területszerzés, vallási háborúk stb.).

Az ember evolúciójáról szerzett ismereteink hiányosak: sem időben, sem térben nem tudjuk a folytonosságot modellezni. De annyi biztos, hogy az evolúció nem volt egyenletes folyamat, hanem szaggatott (Csányi, 1988).

Az emberré válás két mozgatója a két lábon járás és az agy fejlődése (ez az ún. mozaik evolúció). A gyors helyváltoztatás lehetővé tette őseinknek nagyobb területek elfoglalását.

De mi készítette őseinket a folytonos migrálásra?

Egy szervezet három tevékenységére fordítja a legtöbb energiáját – ezt nevezzük szelekciós triádnak. Ez a 1. szaporodás (fajfenntartás), 2. táplálkozás és a 3. szervezet (a későbbiekben a közösség, család) biztonsága. Ezekhez jóval később társult a kíváncsiság, ismeretszerzés. A három tényező közül – evolúciós szempontból – a szaporodás a legfontosabb. Őseink ennek vetették alá a táplálkozást (a hím szerepe volt a táplálékszerzés és a védelem; ugyancsak az erős hím megvédte a nőtényt és a kicsinyeket). Ily módon az anyák több időt szentelhetek az utódok felnevelésére (és több utódot is biztonságban fel tudtak nevelni), ami evolúciós előnyt jelentett. Nos, a táplálékszerzés (a hímek elegendő és jó minőségű táplálékot szereztek), a kellemetlen szomszédok arra kényszerítettek egy-egy kis közösséget, hogy új területekre vándoroljon. A nagy területek elfoglalása feltételezte a gyors helyváltoztatás adottságát.

6. Következtetések

A migráció az ember kialakulása előtt is létezett. Természetes folyamat, de lehet az ember által beindított folyamat is, amit sok esetben befolyásol. Ahogy a pokolba vezető út is jó szándékkal van kikövezve, úgy az ember által előidézett növényi vagy állati migrációk is jónak indulnak, viszont nemritkán épp a kívánt eredmény ellenkezője következik be. A migrációk velejárója a növényi és állati sokszínűség beszűkülése. Olyan példákat sorolunk fel, amelyek szenvedő alanya az őshonos faj. Példák a környezetünkéből: a vadgerlét (*Streptopelia turtur*) teljesen kiszorította a balkáni gerle (*Streptopelia decaocta*), a mocsári teknőst (*Emys orbicularis*) visszaszorítja a vörösfülű ékszerteknős (*Trachemys scripta*), a hétpettyes katicabogarat (*Coccinella septempunctata*) a harlekinkatica (*Harmonia axyridis*).

Szerencsére csak tankönyvi anyag volt a 70-es, 80-as években a biológiai fegyver(kezés). A biológiai fegyvereket vírusok, baktériumok, esetleg mérges gomba spórák képezik, amelyekkel elsősorban az ivóvíz fertőzhető meg (a mikroorganizmusok spontán migrációja útján).

A természetben léteznek napi, szezonális és egyszeri migrációk. Az emberre is jellemző mind a napi, mind a szezonális.

A fentiekben elmondottaktól függetlenül ma a migráció egy negatív előjelű társadalmi kategória. Biológus szemmel az emberi migráció hatása a rokonházasságok ellentéte: a gének biodiverzitásának fokozása. Ugyanakkor az indokolatlan, fékezetlen, kulturálatlan migrációk számtalan veszélyt hordoznak magukban – a biológiai veszélyek közül mindenképpen a fertőző betegségek terjedését és a járványok megjelenését kell megemlíteni.

Az emberré válás nem egy helyen kezdődött és nem volt folytonos folyamat. Számtalan csoport rajzolt ki és ez a radiáció számtalanszor, különböző helyeken megismétlődött.

Nyitott kérdés, hogy mi vethet gátat a migrációknak? Minden bizonnyal a nagyobb klimatikus változások, emberi tevékenységek az elsőrendű tényezők.

IRODALOMJEGYZÉK

Bakos Ferenc (1976): Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Bálint István: (2011): A burgonyabogár és a kukoricafehérítő bogár megjelenése – doktori disszertáció – részlet. Forrás: <https://www.e-nepujsag.ro/op/article/burgonyabog%C3%A1r-%C3%A9s-kukoricafe%C3%A9r%C3%ADt%C5%91-bog%C3%A1r-megjelen%C3%A9se> [2018. 08. 05.]

Bremzay Jenő (1920): halotti búcsúztatók - kézirat

Czékus Géza (1986): *Cenchrus pauciflorus* Benth kao nova adventivna vrsta. 1. simpozijum o flori i vegetaciji SR Srbije, Abstracts, pp.30., Beograd.

Csányi Vilmos (1988): Evolúciós rendszerek. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Darvin Károly (--): *Harc a természetben. A fajok eredete. Az ember származása* I.-II. Magyar Kereskedelmi Közlöny Hírlap- és Könyvkiadó-Vállalat, Budapest.
- Darwin, Charles (1859): *On the Origin of Species*. London.
- Darwin, Charles (1871): *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*. London.
- Farkas L. Gyula (1996): *Fejezetek a biológiai antropológiából*. JATEPress, Szeged
- Harmat Árpád Péter (2015): *Az őskor és az emberré válás története*. Forrás: <http://tortenelemcikkek.hu/node/149> [2018. 07. 22.]
- Horváth Balázs, Petiné Rácz Éva Veronika (2011): Ökológia – Digitális Tankönyvtár. Forrás: https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/0021_Okolologia/ch05.html [2018. 07. 24.]
- Gyenis Gyula (2001): Humánbiológia. A hominidák evolúciója. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lipton, Bruce, Bhaerman, Steve (2012): *Spontán evolúció*. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület Forrás: <http://www.mme.hu/magyarorszagmadarai/madaradatbazis-turpil> [2018. 07. 24.]
- Mayr, Ernst (2003): *Mi az evolúció?* Vince Kiadó, Budapest.
- Mátyás Csaba (2002): Erdészeti - természetvédelmi genetika. Mezőgazda Kiadó, Budapest
- Pinke Gyula, Pál Róbert (2005): *Gyomnövényeink eredete termőhelye és védelme*. Alexandra Kiadó, Budapest
- Polgár A. L., Darvas B. (1995): Ízeltlábúak alkalmazkodási stratégiái. IV. Migráció: transzlokáció és diszmigráció. – *Növényvédelem* 31: 415–425.
- Prisztner Szaniszló (1960): *Adventív gyomnövényeink terjedése*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest
- Schöll Károly (2009): Idegen növények inváziója Európában. Forrás: <http://www.origo.hu/tudomany/elovilag/20090226-idegen-invaziv-novenyek-europa-teruletein-elkeszult-az-elso-terkep.html> [2018. 07. 24.]
- Sturc Béla (1995): *A Szabadkai-Horgosi Homokpuszta természetes flórájának ökonobotanikai értékei*. Életjel miniatűrök 50. Életjel, Szabadka
- Szentesi Árpád: *Migráció és diszperzió*. http://ramet.elte.hu/~ramet/oktatas/Allatokologia_Szentesi/05_Migracio_es_diszperzio.pdf [2018. 07. 24.]
- Ujvárosi Miklós (1957): *Gyomnövények, gyomirtás*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest

BIOLOGICAL ASPECTS OF MIGRATION

Abstract

Probably one of the most commonly used words today is migration. Simultaneously with the current "peoples" migration, there is a natural, biological migration. This wildlife phenomenon has been taking place since prehistoric times: it characterizes animal- or plant species, but the human race itself has also colonised habitable continents through migration. Biologists generally differentiate between two concepts: migration –a journey of large numbers of individuals from one place to another. The other concept is dispersion, the scattering of individuals (e.g. migratory birds, insects, fish, silkweed or Manitoba maple). From a biological point of view, migration has played and plays an enormous role in evolution, because migrants that adapt to the new conditions and live isolated, give the genetic basis of evolution. The migrations of humans, plants and animals display some common features. Primarily, the reasons for migration: changing needs and habitat quality, security of living, and possibly less competition. With no claim to completeness, this article deals with the biological interpretation of migration, including human migration.

Keywords: migration, dispersion, living conditions, isolation, selection, evolution



BEZ VODE, UMJETNE NOGE I OBRAZOVANJA – NAJAVA ODLASKA IZ AFGANISTANA U DJEČJEM TEKSTU

DRAGICA DRAGUN

Filozofski fakultet, Osijek, Republika Hrvatska

ddragun@ffos.hr

Sažetak

Život u stalnom strahu, zabrana napuštanja kuće i pohađanja škole djevojčicama/ženama, borba za preživljavanje... najava su trajnoga odlaska naroda (egzodusa) i/ili društvenoga procesa praćenoga dinamičnim i raznolikim promjenama (migracija). U radu se promatra roman Deborah Ellis *Djevojčica iz Afganistana*, u kojemu se opisuje život u Kabulu u vrijeme kada talibani zauzimaju grad i posve mijenjaju svakodnevicu stanovnika. Protagonistica, jedanaestogodišnjakinja, istodobno sesuočava s gubitkom oca, ali i gubitkom identiteta – prisiljena je, prerusena u dječaka, biti hraniteljicom obitelji.

Ključne riječi: dječja književnost, egzodus, identitet, migracija, obrazovanje

1. Uvodno

U suvremenoj dječjoj književnosti pojavljuje se tematsko-motivska raznovrsnost te se među temama/motivima pojavljuju rat, izbjeglištvo, egzodusi, obrazovanje, što je i tema skupa, odabranoga književnog predloška i rada. Crnković kaže: "Grozota i apsurdnost rata nikada nije strašnija nego kada se odražava u zrcalu dječjih očiju." (Crnković, 1990:153). Crnković i Težak, potom, u *Povijesti hrvatske dječje književnosti* navode kako su najbolji tekstovi oni u kojima je izostavljena prenatrpana patetika i neuvjerljivost zbivanja te se opisuje stvaran život djece u teškim ratnim uvjetima, gdje na okrutan način upoznaju sve strane života i nemaju ni vremena ni mogućnosti proživjeti normalno djetinjstvo. Njima je ljepota i bezbrižnost djetinjstva ukradena, a teškoće s kojima se svakodnevno susreću kao što su nestašica hrane, odvojenost od najbližih, strah, zlodjela okupatora često su prevelik teret za njihova leđa (Crnković, Težak, 2002: 402). U romanu Deborah Ellis¹ *Djevojčica iz Afganistana* (2001) naglasak je stavljen na patnju djece, ali i na aktivno sudjelovanje djece u ratnome vremenute na položaj žena i mogućnost obrazovanja. Roman se sastoji od petnaest poglavlja, a na kraju se nalazi spisateljičina bilješka o Afganistanu i događajima nakon 1978. godine (nakon dolaska talibanske vlasti, kada su žene posve izbačene iz javnoga života).

2. Rat

Da bi rat uopće mogao biti percipiran kao sadržajni element u dječjoj književnosti, autor odabire dječju pripovjednu perspektivu. Govoreći o dječjoj književnosti o ratu, Dubravka Zima (2002: 84) kaže da u hrvatskoj dječjoj književnosti o ratu autori – gotovo bez iznimke – odabiru između dviju pripovjednih instancija. Prva je pripovjedna instancija ona koja pokušava pripovijedati o ratu onako

¹Deborah Ellis (Ontario, 1960) književnica, aktivistica, savjetnica za mentalno zdravlje. Živi i radi u Torontu. Dobitnica je ugledne kanadske nagrade za roman *Djevojčica iz Afganistana* (The Breadwinner). Autorica je sljedećih naslova: Looking for X, The Breadwinner, Mud City, Three Wishes, Paravana's Journey, I Am a Taxi, Sacred Leaf, Off to War, Children of War...

kako ga vidi i doživljava dijete (što podrazumijeva odsutnost ili barem ublažavanje autocenzure, težnju da se neshvatljivo pretoči u barem djelomično shvatljivo, inzistiranje na predočavanju svakodnevice, na utjecaj rata na djetetov život, odnosno dječji život i život uopće). Druga je pak instancija ona koja rat prikazuje onako kako ga odrasli djetetu pripovijedaju, tumače i opisuju (što uključuje i ideologiziranost diskursa, shematičnost, dječje likove s funkcijom). Te se dvije instance, međutim, u mnogim slučajevima prepleću i spajaju i tek poneki autor konzekventno primjenjuje samo jednu od njih, smatra Zima. Iako Zima stav iskazuje u odnosu na hrvatsku dječju književnost o ratu, on je, dakako, primjenjiv u ovome kontekstu i na svjetsku književnost. Rečena, početna perspektiva može se potvrditi na predlošku – romanu *Djevojčica iz Afganistana*. Prva je i dominantna ona o kojima govori protagonistica, jedanaestogodišnjakinja Parvana, a druga, manje zastupljena, koja o ratu pripovijeda onako kako ga odrasli tumače djetetu, tj. kako Parvani ratna zbivanja tumače roditelji: *Ne smijemo se družiti sa susjedima, rekao joj je otac. Talibani potiču susjede da se međusobno špijuniraju. Sigurnije je držati se podalje.* (Ellis, 2002: 14). *Talibani ne čine Afganistan čovječnijim mjestom za življenje! govorio je.* (Ellis, 2002:9).

Parvanina spoznaja o ratu vrlo je jednostavna jer ona i ne poznaje Kabul u kojemu nema ratovanja. Rat je u Afganistanu trajao već više od dvadeset godina, dvaput dulje negoli je Parvana bila živa. (Ellis, 2002:8). Bombe su bile sastavni dio Parvanina života. Svakoga dana, svake noći rakete bi padale s neba i nečija bi kuća bila uništena. (Ellis, 2002:9). Veći dio Parvaninog života grad je bio u ruševinama i bilo joj gaje teško zamisliti drukčijeg. Boljele su je priče o starom Kabulu prije bombardiranja. (Ellis, 2002:10). Kabul prije rata pamti Nooria (starija sestra), sjeća se čitavih pločnika, semafora na kojima su se smjenjivale boje, večernjih odlazaka u restorane i kina, šetnji po trgovinama odjećom i knjigama.

Svakodnevica se (kako Zima navodi – predočavanje svakodnevice – kao jedno od stalnih mjesta dječje ratne proze) za Parvanu odnosi na svakodnevnu pomoć ocu pri hodu. Kako slijedi talibanska zabrana izlaska djevojčicama i ženama iz kuća, a očeva ozlijeđenost bombardiranjem onemogućuje mu samostalno kretanje, time i egzistenciju obitelji, Parvana dolazi u novu poziciju – biti onom koja će preuzeti na sebe osiguravanje egzistencije – postati sama hraniteljicom obitelji. Ozbiljnost situacije u kojoj se nalazi Parvana ne dopušta joj očajavanje i malodušnost, pojavljuje se svijest o vlastitome sazrijevanju. Kako bise mogla slobodno kretati, izlaziti po vodu i namirnice, mora se prurušiti u dječaka: *“Kao dječak moći ćeš dolaziti i odlaziti s tržnice, kupovati što nam treba i nitko te neće zaustavljati”, rekla je majka. “To je savršeno rješenje”, rekla je gospođa Weera. “Bit ćeš naš rođak iz Jalalabada”, reče Noria, “došao si ostati s nama dok nema oca.”* (Ellis, 2002:41). Parvana preuzima na sebe odgovornost, ali i suočavanje s pitanjem identiteta te pristaje: *Oni su je mogli držati i odrezati joj kosu, ali za ista više od toga trebali su njenu suradnju. Na kraju krajeva, bila je to zaista njena odluka.* (Ellis, 2002:42). Na ruku ide i njezin fizički izgled – bila je sitna za svojih jedanaest godina. Nakon što je otac zarobljen, obitelj je prisiljena organizirati se. Majka je u stalnoj depresiji, nada u preživljavanje sve je manja, nastupa očaj, svađe između Parvane i Noorije. Pritom je Parvana morala u trenu odrasti te svojim angažmanom, preuzimajući odgovornost, podići obitelj na noge.

Autorica donosi i socijalnu obiteljsku sliku: oboje Parvaninih roditelja potjecalo je iz starih, cijenjenih afganistanskih obitelji, svojim su obrazovanjem ostvarivali visoke prihode. *Imali su veliku kuću s dvorištem, parom poslužitelja, televizorom, hladnjakom te automobil. Nooria je imala svoju sobu. Parvana je svoju dijelila s mlađom sestrom, Maryam. Tu je kuću uništila bomba. Otada se obitelj nekoliko puta selila. Svaki put u sve manji stan. Kad god bi njihovu kuću pogodila bomba, izgubili bi dio svojih stvari. Sa svakom su bombom bivali siromašniji. I sad su živjeli svi zajedno u jednoj maloj sobi.* (Ellis, 2002: 8). Majka i otac su visokoobrazovani (otac obrazovanje stječe u Engleskoj). Uz Nooriju, s kojom se često ne slaže, Parvana odrasta uz petogodišnju sestru Maryam i dvogodišnjega brata Alija, a njihove će sudbine do kraja romana postati neizvjesne.

Iako se na početku Parvanina percepcija rata očituje kroz nekoliko fizičkih gubitaka (stariji brat Hossain, četrnaestogodišnjak, pogiba od mine), preseljenja, odgađanja nastave, ona se mijenja njezinim sazrijevanjem. Rat za nju postaje stanje i način preživljavanja, što pojačava želju za prvotnim, i prirodnim – biti djetetom i imati normalan život, potvrđujući uvodno navedeno “...

nemaju ni vremena ni mogućnosti da prožive normalno djetinjstvo. Njima je ljepota i bezbrižnost djetinjstva ukradena.” (Crnković, Težak 2002: 402). Parvana vrlo intenzivno doživljava svijet oko sebe. Poput nestašice vode i hrane pogađa je prodavanje preostale imovine: *Živa crvena tkanina zapne Parvani za oko. Moj najbolji šalvar kamiz². Ne možemo to prodati!* (Ellis, 2002:14). Iako rat nije završen i ostala je nerazjašnjena sudbina njezine majke, sestara i brata, Parvana izlazi na kraju romana stabilnija, čvršća i zrelija. Zараđujući dovoljno za očev lijek, kaže: *Sad imam osjećaj da za nešto radim, rekla je Shauziji jednoga dana dok su hodale uokolo tražeći mušterije. Radim kako bi vratila obitelj.* (Ellis, 2002:99).

3. Migracija

U prethodnome je dijelu rada osim ratnih signala u tekstu naznačena i druga tema skupa – očuvanje zajednice, u ovome smislu protagonistice koja se grčevito bori za nukleus zajednice – obitelj. No njezina obitelj nije izdvojen slučaj. Shauzia (iz prethodnoga citata) jedna je u nizu, uz Parvanu, koja čini isto/slično.

Rat koji potencira potrebu očuvanja zajednice ujedno je i razlogom migracije, tj. odlaska pojedinaca i/ili obitelji, čime se dotiče drugoga tematskog okvira skupa/rada/predložka.

Shauzia planira svoj odlazak: *Reći ću skupini nomada da sam siroče i s njima ću otputovati u Pakistan. Otac mi je rekao da oni putuju amo-tamo s godišnjim dobima tražeći travu za svoje ovce. U Pakistanu se spustim do Arapskog mora, ukracam se na brod i odem u Francusku!* (Ellis, 2002: 80). Parvanina obitelj, majka, sestre i brat, odlaze iz u sjeverni dio Afganistana, Mazar, u kojemu nisu talibani, a i ona planira odlazak (o odlasku se, nakon očeve smrti i potrazi za obitelji, govori u Parvaninom putovanju).

Deborah Ellis u omanjem zapisu na kraju romana, kojim daje potrebne informacije o Afganistanu i ratu od 1978. godine, odlasku Sovjeta 1989. te građanskome ratu, naslovljenom *Spisateljčina bilješka* zapisuje: *Milijuni Afganistanaca postali su izbjeglice i mnogi još uvijek žive u golemim kampovima u Pakistanu i Iranu. Mnogi su ljudi čitav život proveli u kampu. Mnogi su ubijeni, osakaćeni ili oslijepljeni.* (Ellis, 2002: 107)

Dugotrajna društvena nestabilnost s nizom oružanih sukoba (od početka 1980-ih) gospodarski je unazadila Afganistan i svrstala ga među najslabije razvijene zemlje u svijetu. Siromašno je više od trećine stanovništva, a nezaposlenost je oko 40% (podatci iz 2013. godine, Hrvatska enciklopedija), što je jednim od razloga velikoga migrantskog vala posljednjih nekoliko godina, kojega smo, kao dio migrantske rute, u većem ili manjem intenzitetu, i sami svjedoci.

Migrantska problematika posebno je došla u fokus europske javnosti posljednjih nekoliko godina nakon izbjegličkog i migrantskog udara 2014. i 2015. godine. Taj je udar bio uzrokovan ratom u Siriji, no nema nikakve sumnje da u Europu tada nisu dolazili samo Sirijci ili Iračani, nego i ljudi iz drugih krajeva Bliskog istoka i sjeverne Afrike kao tzv. ekonomski migranti, a među njima je bio i zamjetan broj Afganistanaca.

Tadić, Dragović, Tadić navode „Uzroci koji su doveli do, slobodno možemo reći, eksplozije migrantske krize u 2015. godini dijametralno su različiti: bijeg od ratnih stradanja, potraga za boljim životom, odlazak iz nefunkcionalnih država te bijeg od različitih vidova ekstremizma i terorizma. Procjenjuje se kako je 2000. godine bilo oko 150 milijuna migranata u svijetu, deset godina kasnije 214 milijuna uz pretpostavku rasta na 405 milijuna do 2050. godine.“ (Tadić, Dragović, Tadić, 2016: 14) Navedeni uzroci migracije (bijeg od ratnih stradanja, potraga za boljim životom, odlazak iz nefunkcionalnih država te bijeg od različitih vidova ekstremizma) prepoznaju se i u promatranome predlošku, *Djevojčici iz Afganistana*, a posebice se ističe talibanski ekstremizam. Predviđanja o sve većemu broju migranata do 2050. godine zasigurno će biti predmetom različitih istraživanja i bavljenja (politoloških, socijalnih, ekonomskih, religijskih, kulturoloških...) tako i književnoga bavljenja, a samim time i dječje književnosti.

²Šalvar kamiz — duga, komotna košulja i hlače, nose ih muškarci i žene. Muški su svi iste boje, s džepovima s unutrašnje strane na grudima. Ženski su različitih boja i krojeva, katkad pomno izvezeni ili ukrašeni perlama.

4. Obrazovanje

Djevojčica iz Afganistana predložak je koji može zorno predočiti i treću tematsku nit skupa – obrazovanje. Kako bi se govorilo o tom segmentu romana, valja promotriti i neka opća mjesta koja signaliziraju da je obrazovanje arapskih i s njima graničnih rubnih azijskih zemlja, tako i Afganistana, povijesno, kulturološki i religijski obilježeno. Društvo nije spremno za potpunu jednakost žena, koje bi zajedno s muškarcima popunjavale ekonomske, političke i druge kapacitete. Najveći problem leži u tradicionalnoj naravi tih društava (Knidira, 2009). Patrijarhalni odnosi, uz plemensku strukturu država, glavna su zapreka jednakosti žena i njihovu ravnopravnom sudjelovanju u obrazovnome procesu. Oni se temelje na podređenosti žena unutar bračne zajednice te na zakonima koji uređuju osobni status žena (Sabbagh, 2005). Tradicija nameće tvrdnju da je najvažniji doprinos žene kao majke i kućanice, dok se njezina uloga u javnome životu zanemaruje (Sabbagh, 2005). Unatoč činjenici da obrazovane žene mogu pridonijeti pozitivnom socijalnom i kulturnom napretku, ženama se ne dopušta obrazovanje jer se smatra potrebnijim njihov doprinos u kućanstvu (Abuarqub, 2009). Ograničenja povezana s obrazovanjem žena postoje, ali proizlaze većinom iz pogrešnih tumačenja ili konzervativnih stajališta koja se mijenjaju i ustupaju mjesto ravnopravnosti i jednakosti. Uz društvene karakteristike i zakonske propise i islamska religija znatno utječe na položaj žena. Prema Hamidullah (1989) vjerski propisi u nekim slučajevima ne vrijede jednako za žene i muškarce. Primjerice, određeni vjerski običaji nisu obvezni za žene i one su oslobođene pojedinih obreda ako ih ne mogu izvršiti iz razloga povezanih s njihovom ljudskom naravi. Kur'an štiti žene od muškaraca i poziva muškarce da se prema ženama odnose s poštovanjem, a oni koji to ne čine nisu dobri muževi ni muškarci (Al-Turabi, 2005). Osim što utječe na položaj žena, islamska religija utječe i na društvene nejednakosti, odnosno pogoduje muškarcima, koji imaju veća prava prilikom sklapanja braka, razvoda ili nasljeđivanja (Wurth, 2004). No muškarci i žene pozvani su na stjecanje znanja, koje je jedini način da se potpuno razumiju učenja islama (Nasir, 2009). Muslimani ne mogu izvršavati dužnosti koje islam propisuje ako se za to ne obrazuju. Muslimanski stručnjaci za učenja islama potvrdili su Prorokove riječi u kojima se traži znanje obvezno za svakog muslimana, pritom misleći na oba spola (Al-Shena, 1997). Među znanstvenicima prevladava mišljenje da je obrazovanje žena dužnost, a ne mogućnost ili luksuz (Al-Hibri, 1997). Prema Kur'anu (1984: 267) "samo oni koji pameti imaju, pouku primaju", što znači da su znanje i obrazovanje vitalan dio vjere koji se mora poticati u oba spola. Tekstovi Kur'ana o obrazovanju koji zastupaju njegovo usvajanje referiraju se na muškarce i žene (Jawad, 1998).

Prema Ustavu Afganistana službena je državna religija islam, kojoj pripada 99% stanovništva, od čega približno 80% pripada sunitskom ogranku islama, a oko 19% pripada šiitskomu ogranku islama (Hrvatska enciklopedija), a činjenica da nepismenih ima oko 72,0% u suprotnosti je s izrečenim načelima islamskoga učenja. Dakle, dogodio se krajnji odmak, i to upravo u religijskome spektru –devedesetih godina 20. stoljeća pojavljuju se dotad nepoznata frakcija talibani, fundamentalistički sunitsko-islamski pokret koji prisiljava stanovništvo na najstrože pridržavanje šerijatskih zakona, a najteže pogađa žene, koje su prisiljene odijevati burke te im je zabranjeno pohađati školu. Upravo je taj segment vidljiv u romanu.

Iznimno visoka nepismenost u tekstu je više puta istaknuta, primjerice: *Većina ljudi u Afganistanu nije znala ni čitati ni pisati. Parvana je bila jedna od rijetkih sretnika.* (Ellis, 2002: 6). Riječ je o djevojčici koja odrasta u, za ondašnje prilike, iznimno obrazovanoj obitelji, obitelji u kojoj je, uz akademski obrazovanoga oca, obrazovanje primila i majka, te je tim više morala biti akademski neutralizirana – izbačena s posla spisateljice za kablusku radiopostaju. *Talibani su naredili svim djevojčicama i ženama u Afganistanu da ostanu unutar svojih kuća. Čak su djevojčicama zabranili da odlaze u školu. Parvana je morala napustiti svoj šesti razred, a njejoj sestri Nooriji nije bilo dopušteno pohađanje srednje škole.* (Ellis, 2002: 5). Parvani, dakako, ona nedostaje, primarno na socijalnoj i društvenoj razini. No to nedostajanje nije samo individualno, ono je i kolektivno – ne osjećaju li to sva djeca!?

5. Signaliziranje tekstoloških mjesta

Deborah Ellis i roman *Djevojčica iz Afganistana* iz prethodno rečenoga ponudili su nekoliko razina govorenja o temi skupa. I mimo toga, roman zadovoljava sve kriterije da se o njemu govori kao o dobrom dječjem romanu. Stoga se, u nastavku, signaliziraju samo neka tekstološka mjesta.

Gajo Peleš (1999) ističe da je glavni razlog širenja i razvoja romana prvotno bila potreba da se pričom iskaže novi položaj suvremenoga čovjeka i njegova promijenjena slika svijeta. Njegov je fiktivni (izmišljeni) svijet obuhvatan, a njime se tvore svjetovi kojima se predočuju stanja i situacije čovjeka novije povijesti u njegovoj svakodnevici. Taj je teorijski stav autorica, Ellis, dakako, akceptirala i fiktivnom pričom približila noviju povijest (povijest ratova, migracija...). Marijana Hameršak i Dubravka Zima u *Uvodu u dječju književnost* (2015) ističu da se dječji romani temelje na suvremenim, aktualnim problemima djece u vremenu kada su stvarani. Krajem 20. stoljeća nastaju dječji romani koji se bave ratom i socijalnim turbulencijama. Djeca su ratne žrtve te se stvara ideja pisanja o njihovoj uključenosti u društveni život. U takvim okolnostima češća su dječja prijateljstva: djeca se udružuju kako bi pomogli svojim roditeljima. Spomenute odrednice također se očituju u romanu. Hameršak i Zima govore o obiteljskome dječjem romanu ističući kako on podrazumijeva prikaz obiteljskoga ozračja u kojemu se uz dječje likove portretiraju likovi odraslih koji su na narativnome planu ravnopravni dječjim likovima, a način izgradnje njihova identiteta raznolik je s obzirom na obiteljski svjetonazor. Posebno bi se u kontekstu govorenja o obiteljskome romanu mogao izdvojiti stav: dječji likovi grade svoju osobnost pod snažnim utjecajem obiteljskih odnosa i likova roditelja nalazeći u njima uzore svoga djelovanja ili im oponirajući, nerijetko preuzimajući rodno tipizirane uloge. (Hameršak, Zima, 2015). Čini se kako je Parvana školski primjer navedenoga. Snažne je osobnosti, koja je izgrađena pod jednako snažnim roditeljskim osobnostima, a očeva nemogućnost osiguravanja egzistencije kod nje će uvelike potaknuti preuzimanje rodno tipizirane uloge – u identitetno iznimno osjetljivo doba, formativnim godinama, žrtvuje dijete/djevojčicu u sebi i postaje hraniteljicom (to je i podnaslov knjige hrvatskoga prijevoda), što je uloga muškarca, posebice u patrijarhalnim i zatvorenim društvima, kakvo je i afganistansko.

Fabuli je, kao bitnome dijelu dječjega romana (koja je prema Pelešu zasnovana na promjeni određenoga stanja i po tome se nužno razlikuje njezin početak i kraj), Deborah Ellis posvetila pozornost, ali i karakterizaciji likova koji su, svakako, jedan od najzanimljivijih dijelova dječjega teksta. Parvana je lik koji se razvija tijekom radnje: ne samo da prolazi psihološko sazrijevanje, njezin se lik mijenja i fizički. Ellis stvara dojam pouzdanoga i necenzuriranoga uvida u tijek misli lika, daje objektivnoga pripovjedača iako pripovijeda o temama koje nose težinu. Kako bi ipak ostala u okviru dječjega pripovijedanja, koristi se dijalozima (dominiraju tekstom), i to upravo na onim tematsko-motivskim mjestima koji su djeci neprihvatljiva, gotovo zastrašujuća. Primjerice, kada govori o spomenutome kopanju kostiju:

“Sutra se vraćaš čitanju pisama. Nema više nikakvoga kopanja!” izjavila je majka. “Tako jako nam novac ipak ne treba!”

“Ne”, odgovori Parvana majci.

„Molim?”

“Ne želim još odustati. Shauzia i ja želimo kupiti poslužavnike i stvari koje ćemo s njih prodavati. Tako mogu ja slijediti gomilu, umjesto sjediti i čekati da oni dođu k meni.”

(Ellis, 2002: 74)

Kako je riječ o romanu u kojemu se govori o strahotama rata, stradanja, egzistenciji, identitetnome pitanju... prirodno, autorica donosi i mnogo unutarnjega verbaliziranja (monologa), iskazivanja unutarnjih stanja.

Na jezičnoj razini (djelo je izvorno pisano na engleskome jeziku, promatramo ga na hrvatskome prijevodu) Ellis preuzima i ugrađuje u tekst pojmove iz afganistanskoga govornog područja, iz dari i paštu jezika. *Majka i Nooria ponovo su pospremale. Otac je poljubio Alija i Maryam. Otišao u kupaonicu oprati prašinu s nogu, lica i ruku pa se protekao na tošaku kako bi odmorio.* (Ellis, 2002: 12). (*Tošak* je uski madrac, u mnogim afganistanskim domovima umjesto stolaca ili kreveta.). Time roman obogaćuje, ne samo jezično, i kulturološki. Jezik je inherentno obojen društvenim, kulturološkim, geografskim i vremenskim kontekstom uporabe.

6. Zaključno

Zaključno, a referirajući se na naslov – *Bez vode, umjetne noge i obrazovanja – najava odlaska iz Afganistana u dječjem tekstu*, o čemu se u radu govori, potrebno je reći sljedeće. Zasižno je riječ o prozi koja u okvirima dječje književnosti tako dojmljivo govori o onim životnim situacijama koje bi i u *nedječjoj* prozi bile snažne. Kada govori o nedostatku vode i osiguravanju osnovne egzistencijalne potrebe, autorica daje jednu jednostavnu, no jasnu rečenicu: *Bila dobre ili loše volje, vodu je trebala donijeti, a to je mogla učiniti samo ona*. (Ellis, 2002: 13). Kako bi opisala prehranjivanje obitelji, autorica donosi realnost: *Sad je na tržnici bilo mnogo umjetnih nogu na prodaju. Budući da su talibani odredili da žene moraju ostati kod kuće, mnogi su muševi umjetne noge uzeli svojim ženama. "Nikamo ne ideš, pa što će ti onda noga?" pitali su*. (Ellis, 2002: 10), i gotovo još nevjerojatniju sliku: *"Ovo moramo zapamtiti", reče Parvana. "Kad postane bolje i kad odrastemo, moramo se sjećati da je postojao dan u našem djetinjstvu kada smo stajale na groblju i iskapale kosti koje smo prodavale kako bismo mogle prehraniti svoje obitelji."* (Ellis, 2002: 71), a istodobno je riječ o djevojčicama kojima je otrgnuto djetinjstvo i koje žele, poput svojih vršnjaka, ići u školu i imati normalno odrastanje: *Hoću sjediti u razredu i ići kući i jesti hranu koju je zaradio netko drugi. Želim da mi se vrati otac. Želim samo normalan, dosadan život*. (Ellis, 2002: 81). Kako je Deborah Ellis neposredno saznavala o zbivanjima o kojima piše (nekoliko je puta boravila u Pakistanu kako bi razgovarala s izbjeglicama u afganistanskome izbjegličkom logoru), potvrđuje se spomenuta pripovjedna instancija – ona koja pokušava pripovijedati o ratu onako kako ga vidi i doživljava dijete (što podrazumijeva odsutnost ili barem ublažavanje autocenzure, težnju da se neshvatljivo pretoči u barem djelomično shvatljivo, inzistiranje na predočavanju svakodnevice, na utjecaj rata na djetetov život, odnosno dječji život i život uopće). Autoričin angažman mora respektirati poetički i spisateljski kontekst nastanka. Društveni, ideologijski, politički, religijski, kulturološki kontekst dijela svijeta o kojem govori približen je recepciji drukčijih paradigmi, ratna zbilja –izvantekstna, pojava, postaje osvješćujuća.

LITERATURA

- Abuarqub, M. (2009): Islamic Perspectives on Education. Islamic Relief Worldwide. United Kingdom, Birmingham. Preuzeto sa: <http://www.islamic-relief.com/indepth/downloads/Islamic%20perspectives%20on%20education20Feb09.pdf> [15.7.2018.]
- Al-Hibri, A. (1997): Islam, Law and Custom: Redefining Muslim Women's Rights. American University International Law Review, 12 (1). (1–44)
- Al-Shena, A. R. (1997): Women in Islam & Refutation of some Common Misconceptions. Islam Land. Preuzeto sa: <http://www.islamland.com/en/contents.aspx?AID=80> [15.7.2018.]
- Al-Turabi, H. A. (2005): Women in Islam and Muslim Society. SIME Journal, USA.
- Crnković, M. (1990): Dječja književnost. Školska knjiga, Zagreb.
- Crnković, M., Težak, D. (2002): Povijest hrvatske dječje književnosti. Znanje, Zagreb.
- Ellis, D. (2002): Djevojčica iz Afganistana: hraniteljica. Znanje, Zagreb.
- Hrvatska enciklopedija. Preuzeto sa: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=674> [12.8.2018.]
- Jawad, H. A. (1998): The Rights of Women in Islam: An Authentic Approach. Macmillan Press LTD, Chippenham.
- Knidiri, M. (2009): Women in Arab societies: The Case of Morocco. Opinions Mediterraneennes, A (87). (29–32)
- Kur'an (1984): Starješinstvo Islamske zajednice Bosne i Hercegovine, Hrvatske i Slovenije.
- Lukaš, M., Samardžić D. (2014): Društveni utjecaji na obrazovanje žena u arapskim državama. Školski vjesnik 64, 4. Zagreb.
- Nasir, J. J. A. (2009): The Status of Women under Islamic Law and Modern Islamic Legislation. Leiden; Brill Publishers, Boston.
- Sabbagh, A. (2005): The Arab States: Enhancing Women's Political Participation. International Institute for Democracy and Electoral Assistance (International IDEA). (52–71)
- Tadić, J., Dragović F., Tadić T. (2016): Migracijska i izbjeglička kriza – sigurnosni rizici za EU. Policija i sigurnost, Vol. 25 No.1

- Težak, D. (1991): Hrvatska poratna dječja priča. Školska knjiga, Zagreb.
- Zima, D. (2001). Hrvatska dječja književnost o ratu. Polemos. IV, 8. Zagreb. (81–122)
- Wurth, A. (2004): Women's Rights in the Arab World: Overview of the status of women in family law with special reference to the influence of Islamic factors. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. GmbH, Eschborn. Preuzeto sa:
<http://www.euromedgenderequality.org/image.php?id=472> [17.7.2018.]

WITHOUT WATER, PROSTHETIC LEG, OR EDUCATION – A PRECURSOR OF LEAVING AFGANISTAN IN CHILDREN'S TEXT

Abstract

Living in constant fear, girls/women being banned from leaving their homes and attending school, a struggle for survival, etc. are the precursors of the permanent departure of people (exodus) and/or the social process followed by dynamic and diverse changes (migration). The paper analyses the novel *The Breadwinner* by Deborah Ellis, (Croatian translation: *Djevojčica iz Afganistana*), describing the life in Kabul during the Taliban occupation and the complete transformation of the everyday life of its residents. The protagonist, an eleven-year-old girl, who is simultaneously dealing with the loss of her father and facing the loss of her identity, is forced, disguised as a boy, to be the breadwinner in her family.

Keywords: *children's literature, exodus, identity, migration, education*



IZAZOVI MIGRANTSKIH KRETANJA- KOMPARATIVNA ANALIZA PRAVNIH REŠENJA POJEDINIH DRŽAVA EVROPE I EU

JAGODA DRLJAČA

Institut društvenih nauka, Beograd, Republika Srbija

jagoda.drljaca@yahoo.com

Sažetak

Velika migraciona kretanja uslovljena su pre svega ratovima, niskim socio-ekonomskim statusom, i nemoći država da stvore prilike za zadovoljenje egzistencijalnih potreba licima koja žive u tim materijalno i pravno narušenim tvorevinama. Pitanje se ponovo globalno aktuelizuje od početka građanskog rata u Siriji. Koji mehanizmi predstavljaju adekvatan odgovor na ova masovna kretanja lica? Kakva su rešenja pravno i ekonomski razvijenije države Evrope primenile, a koja bi mogla da posluže kao paradigma za rešavanje migrantskih kriza u Srbiji i regionu? Mehanizmi moraju da predstavljaju pravično rešenje ne samo za lica koja su se zatekla u novoj, nepoznatoj državi, već i za za državljane te zemlje, kako bi se u najvećoj mogućoj meri amortizovala njihova rezervisanost prema strancima. Kao pravnik, nastojaću da kroz komparativnu analizu pravnih propisa i prakse pojedinih država Evrope i Evropske unije ponudim paradigmatičan postupanje u uslovima velikih izazova migrantskih kretanja.

Ključne reči: migracije, (ne)diskriminacija, pravni okvir u Republici Srbiji, komparativna analiza, direktive EU

1. Uvodna razmatranja

Velika kretanja lica (latinski migratio, migrare- kretanje) imanentna su svim društvima od najranijih perioda razvoja. Različite socio-ekonomske pobude utiču na masovna dobrovoljna kretanja lica „ka boljoj budućnosti“, dok su veliki ratovi, brojni i učestali, prinudili lica da emigriraju sa žarišta spašavajući „goli“ život. Konstantni nemiri i padovi životnog standarda u državama Zapadnog Balkana doveli su do masovnih emigracija lica sa ovih područja u razvijenije države Evrope kontinuirano od '60-ih, do danas. Međutim, s obzirom da je tema rada vezana za specifične, religijske i kulturološki obojene masovne egzoduse lica usled ratova, a koji stavljaju pred neočekivani izazov države Evrope, nastojaću da u radu stavim akcenat na pitanja imigracija i poteškoća sa tranzitom migranata sa Bliskog Istoka. Huntington (2000: 21) je izneo tezu da u svetu nakon Hladnog rata više neće ratovati nacionalne države, već će se staviti akcenat na kulturološke i verske razlike među civilizacijama.

Stanovčić (2003) u svom delu o odnosu politike i religije ukazuje da religijska verovanja, ideje i vrednostipored svoje uloge u verskom sistemuvrše i značajne funkcije u društvenom životu, kao regulativni i usmeravajući znak.

U korenu velikog konflikta u arapskom svetu stoje razlike i netrpeljivosti između pripadnika brojnih grupacija u okviru Islama, pretenzija jednih da uspostave hegemoniju nad drugim, ali takođe stoje i relikti hladnog rata SSSR-a i SAD-a. SSSR-a, kasnije Ruska Federacija, podržava sekularne i nacionalističke arapske režime, kakav je bio Gadafijev u Libiji, dok su SAD kako bi amortizovale veliki ruski uticaj na tim područjima pružile finansijsku i vojnu pomoć mudžahedinima u Afganistanu i omogućile stvaranje Al Kaide i ISIS-a, organizacijapoznatih po velikom broju terorističkih napada širom sveta.

Početak arapskog protesta vezuje se za događaj u Tunisu, samozapaljenje prodavca voća Mohameda Bouazizija krajem 2010. Ovaj događaj izazvao je veliko nezadovoljstvo, proteste i pad tadašnjeg režima Ben Alija, svega desetak dana nakon smrti Bouazizija. Ovakav razvoj događaja ohrabrio je narodne bune u drugim državama arapskog sveta nezadovoljnim režimima: pad Hosnija Mubaraka u Egiptu, Muamera Gadafija u Libiji, etc. Narodni protesti u Siriji pretvorili su se u građanski rat neslučenih razmera i žrtava. Siriju zahvata građanski rat marta 2011., nastao između šita i sunita, dve glavne struje u Islamu. Porodica Al Asad koja je dugi niz godina na vlasti, pripada muslimanima šitima, što je među većinskim sunitiskim stanovništvom u Siriji izazvalo ogromno nezadovoljstvo i pokrenulo građanski rat sa zahtevom za smenu Bašara Al Asada, uz ranije spomenuti upliv velikih svetskih sila. Usled ogromnih stradanja civila i civilnih objekata, prema poslednjim statistikama broj registrovanih lica koja su pobegla iz ratne zone je 5.598.780.¹ Kada je u pitanju priliv migranata u pokušaju ulaska u države Evropske Unije preko Grčke, Makedonije, Bugarske i Srbije najmasovnija kretanja zabeležena su 2014. i 2015. godine.

Veliki broj nelegalnih prelazaka granica, narušena bezbednost u državama usled nespremnosti za prijem ogromne količine ljudi otvorile su brojne probleme: pravni tretman tih lica, smeštaj tih lica prilikom boravka na teritorijama tranzitnih zemalja, neefikasnu međudržavnu saradnju i jednostrane protivpravne mere pojedinih država „opravdane“ ugroženošću vitalnih interesa. Prolaskom akutne faze migracionih kretanja za vreme kojeg je bilo i jednostranog podizanja zidova na granicama kako bi se fizički onemogućio dalji tranzit, u poslednje 3 godine novi izazovi se aktuelizuju pred državama: socijalne i obrazovne inkluzije migranata najrazličitijih starosnih struktura i stepena obrazovanja, te jezičkim barijerama, kao i različitim religijskim i drugim uverenjima tih lica. Paralelno sa tim države se suočavaju sa nepoverenjem domicilnog stanovništva prema migrantima i afirmativnim merama koje se preduzimaju prema njima. Nastojao da pružim kratak osvrt samo na pravna rešenja u potpunosti svesna da ovo pitanje zahteva multidisciplinarni pristup, s obzirom na kompleksnost i značaj.

2. Pravni okvir Evropske Unije

Stanković (2011: 62) govori o začecima zajedničke politike u oblasti imigracija: „Može se reći da začeci zajedničke imigracione politike datiraju iz 1999. godine, odnosno iz Tamperea. Tada dogovoren pristup, a potvrđen usvajanjem Haškog programa 2004. godine, postavlja kao ciljeve jačanje slobode, sigurnosti i pravde u Evropskoj uniji u periodu 2005-2010. godine. U Finskoj je postignuta saglasnost o sledećim neophodnim elementima imigracione politike Evropske unije: Zasnovanost na sveobuhvatnom pristupu upravljanja migracionim tokovima kako bi se uspostavila ravnoteža između humanitarnog i ekonomskog prijema; Pravičan tretman državljanina trećih zemalja sa krajnjim ciljem dobijanja prava i obaveze koja bi bila uporediva sa državljanima zemalja članica u kojima žive; Ključni element u strategijama upravljanja mora biti razvoj saradnje sa zemljama porekla, uključujući i politike ko-saradnje.“

U ovom periodu usvojene su 2 regulative, Dablinska (Regulativa o određivanju nadležne države članice EU za razmatranje za azil) i regulativa o Eurodac-u. Usvojene su i 3 direktive: Direktiva o uslovima prihvata tražioca azila, Direktiva o uslovima za dobijanje statusa izbeglice i Direktiva o proceduri za traženje azila.

Naredna faza razvoja vezuje se za Lisabonski ugovor. Pravo na azil se prvi put našlo u kategoriji primarnih prava, jer je Povelja osnovnim pravima izjednačena sa osnivačkim ugovorima. Evropskom parlamentu i Sudu pravde se u ovoj fazi šire ingerencije u ovoj oblasti. Takođe usvojene su: Regulativa određivanju nadležne države članice EU za razmatranje zahteva za međunarodnu zaštitu, Regulativa o Eurodac-u, Direktiva o uslovima za dobijanje međunarodne zaštite, Direktiva o prihvatnim uslovima za tražioce međunarodne zaštite, Direktiva o postupcima za priznavanje i oduzimanje međunarodne zaštite.

¹<https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>

2.1. Direktiva 2011/95/EU o standardima za kvalifikaciju državljana trećih zemalja ili osoba bez državljanstva za ostvarivanje međunarodne zaštite, za jedinstveni status izbeglica ili osoba koje ispunjavaju uslove za supsidijarnu zaštitu te sadržaj odobrene zaštite – subjekti i sadržina zaštite

U uvodnim razmatranjima definisan je cilj direktive, a to je da se osigura da države članice primenjuju zajedničke kriterijume za utvrđivanje osoba kojima je zaista potrebna međunarodna zaštita, i sa druge strane da se osigura minimum standarda koji je dostupan tim licima u svim državama članicama.

Lica kojima se može pružiti međunarodna zaštita po osnovu ove direktive su izbeglice i osobe kojima je odobrena supsidijarna zaštita. Status izbeglice može da stekne državljanin treće zemlje ili osoba bez državljanstva i predstavlja lice koje je zbog osnovanog straha od proganjanja, zbog svoje rase, vere, nacionalnosti, političkog mišljenja ili pripadnosti određenoj društvenoj grupi pobegao iz svoje nacionalne države ili države uobičajenog boravka i nije u mogućnosti ili zbog takvog straha neće da se stavi pod zaštitu te države.

Osoba koja ispunjava uslove za supsidijarnu zaštitu po ovoj direktivi je državljanin treće zemlje ili osoba bez državljanstva koja ne ispunjava uslove za dobijanje statusa izbeglice, ali postoji opravdana sumnja da bi osoba povratkom u svoju nacionalnu državu ili državu uobičajenog boravka bila izložena ozbiljnoj nepravdi.

U poglavlju III Direktive navode se uslovi i razlozi za sticanje statusa izbeglice. Da bi lice steklo status izbeglice neophodno je da postoji delo proganjanja koje podrazumeva ozbiljno kršenje fundamentalnih ljudskih prava iz kataloga Evropske konvencije za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda, naročito onih koja ne podležu ograničenjima (korpus apsolutnih prava). Kada su u pitanju razlozi proganjanja, taksativno se navodiosnovi koji se uzimaju u obzir: rasa, religija, nacionalnost (nezavisno od državljanstva), seksualna orijentacija, političko mišljenje.

U poglavlju V Direktive definišu se uslovi za sticanje supsidijarne zaštite, a to su slučajevi ozbiljne nepravde: smrtna kazna ili smaknuće, mučenje ili nečovečno ili ponižavajuće postupanje ili kažnjavanje podnosioca zahteva ili ozbiljna ili individualna pretnja životu zbog opšteg nasilja u situacijama međunarodnog ili unutrašnjeg sukoba.

Poglavljem VII obuhvaćen je sadržaj međunarodne zaštite po ovoj Direktivi. Međunarodna zaštita obuhvata: zaštitu od prisilnog udaljenja ili vraćanja, pristup informacijama o svom statusu na jeziku koji im je razumljiv, ili za koji se može opravdano očekivati da im je razumljiv, održavanje porodičnog jedinstva, izdavanje dozvole boravka u trajanju od najmanje 3 godine i izdavanje putnih isprava. U pogledu odredbe na koji period se izdaje dozvola boravka, neke države su pružile i veći obim prava od predviđenog Direktivom. Austrija je izbeglicama pre usvajanja Direktive nudila automatski pravo trajnog boravka, dok je osobama pod supsidijarnom zaštitom dodeljen privremeni boravak u trajanju od jedne godine, nakon čega se boravak produžuje na 5 godina. Zakon o boravku Nemačke predviđa da će osobama za koje se utvrdi da imaju pravo na azil biti odobren boravak u trajanju od 3 godine, kada je reč o izbegličkom statusu, odnosno u trajanju od 1 godine kada je reč o supsidijarnoj zaštiti sa mogućnošću daljeg produženja. Protekom prvog boravka u trajanju od 3 godine, azilant može podneti zahtev za stalno nastanjenje. Države članice takođe treba da omoguće korisnicima međunarodne zaštite da se zaposle ili samostalno obavljaju delatnost pod istim uslovima kao državljanima, uključujući i mogućnosti obrazovanja odraslih vezano za zaposlenje kao što je strukovno obrazovanje, usluge savetovanja etc., u skladu sa unutrašnjim zakonodavstvom u oblasti rada i socijalne politike. Dok traje postupak po zahtevu za sticanje međunarodne zaštite lica bez posebnih dozvola ne mogu da rade kao preduzetnici, a ukoliko steknu status, dodatne dozvole im nisu potrebne. Ipak, u većini zemalja EU prednost prilikom zapošljavanja imaju državljani EU u odnosu na strana lica, npr. Nemačka, Finska, Švedska.

Korisnici međunarodne zaštite ostvaruju pravo na obrazovanje, što spada u jedan od ključnih sadržaja socijalne inkluzije s obzirom da se na taj način postižu najveći efekti adaptacije tih lica novoj sredini, i sa druge strane prihvatanja tih lica od strane domicilnog stanovništva. Države članice odobravaju puno pravo na pristup obrazovnom sistemu maloletnicima pod međunarodnom zaštitom pod istim uslovima kao i svojim državljanima. Takođe, pristup opštem obrazovnom sistemu, daljem osposobljavanju i prekvalifikaciji se garantuje i odraslim korisnicima zaštite pod istim uslovima. Postupci za nostrifikaciju stranih diploma se jednako primenjuju i na korisnike međunarodne zaštite, mada su u praksi realni dometi ove odredbe izuzetno ograničeni.

U domenu socijalnog staranja o izbeglicama i uživaocima supsidijarne zaštite priznaje se pravo na socijalnu i zdravstvenu zaštitu pod istim uslovima kao i državljanima te države članice. U domen socijalne zaštite spada i socijalno stanovanje, tako npr. u Nemačkoj uživatelj međunarodne zaštite koji ne radi i nema sopstvenih sredstava za izdržavanje, dobija sredstva za troškove smeštaja od socijalne službe ili agencije za zapošljavanje. U Švedskoj svako kome je azil odobrenima pravo na smeštaj bilo gde unutar države, dok u Danskoj postoje posebno određeni smeštajni objekti za imigrante. U Direktivi se primerično navode oblici zdravstvene zaštite na koju korisnici ostvaruju pravo: lečenje mentalnih bolesti, posebni oblici lečenja korisnika međunarodne zaštite sa posebnim potrebama, kao što su trudnice, osobe s invaliditetom, osobe koje su bile žrtve mučenja, silovanja ili drugih teških oblika duševnog, fizičkog ili seksualnog nasilja ili maloletnici koji su bili žrtve bilo kojeg oblika zlostavljanja, zanemarivanja, iskorišćavanja, mučenja, okrutnog, nečovečnog i ponižavajućeg postupanja ili koji su stradali u oružanom sukobu.

S obzirom da je jedan od standarda očuvanje porodičnog jedinstva, tj nastojanje da se porodice ne razdvajaju čak i kada su članovi u različitom statusu, Direktivom je taksativno navedeno gde se smeštaju maloletnici bez pratnje: kod odraslih rođaka, kod usvojitelja, u specijalizovanim smeštajima za maloletnike ili ukoliko su popunjeni kapaciteti, odnosno ne postoje specijalizovani smeštaji za maloletnike, u drugim smeštajnim objektima, uz uvažavanje stava i želje maloletnika shodno njegovom uzrastu.

Svim korisnicima međunarodne zaštite pored smeštaja garantuje se i sloboda kretanja, posebni programi uključivaju u zajednicu i pravo na repatrijaciju, pomoć pri povratku u domovinu. U odnosu na pitanje repatrijacije, Nemačka sprovodi mere podsticaja repatrijacije kroz isplatu jednokratnih novčanih pomoći migrantima koji planiraju da se vrate u svoju domovinu. Pitanje naročito dobija na aktuelnosti imajući u vidu prekid građanskog rata na teritoriji Sirije početkom ove godine, iz koje je emigrirao veliki broj lica u poslednjih 7 godina, koliko je trajao rat.

2.2. Direktiva 2013/32/EU o zajedničkim postupcima za priznavanje i oduzimanje međunarodne zaštite i Regulatorna 604/2013 o utvrđivanju kriterijuma i mehanizama za određivanje države članice odgovorne za razmatranje zahteva za međunarodnu zaštitu koji je u jednoj od država članica podneo državljanin treće zemlje ili osoba bez državljanstva - postupak sticanja zaštite i nadležna država

Svrha Direktive 2013/32/EU je uspostavljanje zajedničkih postupaka za priznavanje i oduzimanje međunarodne zaštite u skladu sa Direktivom 2011/95/EU. Polje primene ove direktive su zahtevi za međunarodnu zaštitu podneti na državnom području države članice, uključujući granice, teritorijalne vode ili tranzitne zone države članice, kao i razlozi i postupak za ukidanje međunarodne zaštite.

Prilikom razmatranja zahteva za međunarodnu zaštitu, nadležni organ odlučivanja prvo utvrđuje da li podnosilac ispunjava uslov za sticanje statusa izbeglice, a ako ne ispunjava utvrđuje se da li podnosilac ispunjava zahteve za sticanje supsidijarne međunarodne zaštite.

Države članice obezbeđuju da se odluke nadležnih organa o zahtevima za međunarodnu zaštitu donose nakon odgovarajućeg razmatranja. Prilikom donošenja odluka obezbeđuje se objektivnost, nepristrasnost, pribavljaju se informacije o vladavini ljudskih prava u državama porekla od međunarodnih organizacija za zaštitu ljudskih prava kao što su EASO i UNHCR i obezbeđuje se stručnost i profesionalnost lica koja u nadležnim telima donose odluke o podnetim zahtevima.

Direktiva taksativno navodi jemstva za podnosiocima zahteva: pravo na informisanost na jeziku koji razumeju ili je opravdano očekivati da ga razumeju o postupku u kome se odlučuje o njihovom statusu, rokovima, sredstvima koja su im na raspolaganju i načinima i posledicama povlačenja zahteva. Po potrebi im se obezbeđuje besplatni tumač, omogućava im se komunikacija sa međunarodnim organizacijama za ljudska prava, a odluka o zahtevu se mora doneti u razumnom roku na jeziku koji razumeju ili je opravdano očekivati da ga razumeju.

Podnosioci zahteva ostvaruju pravo na pravnu pomoć u svima fazama postupka, a pod određenim uslovima obezbeđuje im se pravo na besplatnu pravnu pomoć.

U poglavlju III definišu se statusi država u okvirima migracione politike država EU. Pod prvom državom azila smatra se država u kojoj je podnosiocu zahteva priznat status izbeglice ili u kojoj na drugi način uživaju zaštitu, uključujući i koristi od načela nevraćanja. Sigurnom zemljom porekla smatra se država čije državljanstvo podnosilac zahteva ima, ili ako je lice bez državljanstva država u kojoj ima uobičajeno boravište, ukoliko nije podnet nijedan ozbiljan argument da je lice ugroženo u toj zemlji, te ne ispunjava uslove za međunarodnu zaštitu.

Nacionalna oznaka treće zemlje kao sigurne zemlje porekla predstavlja pravo država članica da u svojim pravnim okvirima nacionalno označavaju sigurne zemlje porekla u svrhu razmatranja zahteva, a na osnovu informacija pribavljenih od drugih država članica ili merodavnih međunarodnih organizacija. Koncept sigurne treće zemlje može se primenjivati samo ako su države članice sigurne da će se tražiocu međunarodne zaštite poštovati standardi definisani Direktivom 2011/95/EU i principi Ženevske konvencije. Takođe, države članice imaju ovlašćenje da ne razmatraju zahtev za međunarodnu zaštitu podnosioca zahteva, ako je na osnovu činjeničnog stanja konstatovano da je tražilac zaštite na područje države članice ušao nezakonito ili zakonito sa područja sigurne treće zemlje. Pod sigurnom trećom zemljom smatraće se država koja je ratifikovala i poštuje odredbe Ženevske konvencije, ima zakonom regulisan postupak azila i ratifikovala je Evropsku konvenciju za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda.

Podnosioci zahteva imaju pravo na pravni lek pred sudom protiv odluke u vezi sa njihovim zahtevom, protiv odbijanja ponovog pokretanja postupka, razmatranja zahteva nakon njegovog prekida i odluke o oduzimanju međunarodne zaštite.

Regulativom 604/2013 (Dablinskom regulativom) se utvrđuju kriterijumi i mehanizmi za određivanje države članice odgovorne za razmatranje zahteva za međunarodnu zaštitu koju je u jednoj od država članica podneo državljani treće zemlje ili osoba bez državljanstva (dalje u tekstu: odgovorna država članica). Države članice razmatraju svaki zahtev za međunarodnu zaštitu državljanina treće zemlje ili osobe bez državljanstva koji podnese zahtev na državnom području bilo koje države članice, uključujući granicu ili područje tranzita. U poglavlju III određeno je koja je država članica nadležna za razmatranje zahteva. Kada je podnosilac zahteva maloletnik, odgovorna je država članica u kojoj je zakonski prisutan član porodice ili brat ili sestra maloletnika bez pratnje. Kada je podnosilac zahteva maloletnik u braku čiji bračni drug nije prisutan na području država članica, odgovorna je država u kojoj je zakonski prisutan roditelj ili druga osoba koja je odgovorna za maloletnika. Kada je podnosilac zahteva maloletnik bez pratnje koji ima rođaka koji je zakonski prisutan u drugoj državi članici, odgovorna je ta država članica. Kada članovi porodice borave zakonski na teritoriji više država članica, odgovorna država se određuje na osnovu najboljeg interesa maloletnika, a u slučaju da članovi porodice ne borave na teritoriji država članica, za razmatranje zahteva je odgovorna država u kojoj je maloletnik podneo zahtev. Kada podnosilac zahteva ima člana porodice kojem je kao korisniku međunarodne zaštite dopušten boravak u državi članici, ili o čijem zahtevu za međunarodnu zaštitu nije doneta odluka o sadržaju, ta država članica odgovorna je za razmatranje zahteva za međunarodnu zaštitu, pod uslovom da dotične osobe pismenim putem izraze tužnju. Kada više članova porodice istovremeno podnese zahteve za međunarodnu zaštitu, odgovorna država će biti ona koja je nadležna za prihvatanje najvećeg broja članova porodice, ili ako se to ne može utvrditi, ona država koja je nadležna za najstarijeg člana porodice.

Ukoliko podnosilac zahteva ima dokumenta o boravku ili važeću vizu države članice, ta država će biti nadležna za razmatranje zahteva. Ukoliko lice poseduje važeća dokumenta većeg broja država članica, nadležna će biti država koja je izdala dokument sa nadužim rokom važenja.

Za lice koje je nezakonito prešlo granicu države članice kopnom, morem ili vazduhom, biće odgovorna država čije je granice prešao u periodu do 12 meseci od nezakonitog ulaska u državu članicu, odnosno ako to nije moguće utvrditi iz okolnosti slučaja, za razmatranje zahteva biće odgovorna država u kojoj je neprekidno živio najmanje 5 meseci. Zahtev za međunarodnu zaštitu na međunarodnom tranzitnom području razmatraće država članica na čijem području se nalazi aerodromna kome je podnet zahtev.

Ukoliko uprkos taksativno i koncizno navedenim kriterijumima nije moguće utvrditi koja će država članica biti nadležna za razmatranje zahteva, odgovorna će biti prva država članica kojoj je podnet zahtev.

Koturović, Bošković (2017: 118, 119) navode da je jedna od najspornijih tačaka zajedničkog evropskog sistema azila uvođenje kvota po kojima bi se vršila raspodela migranata: „Prilikom određivanja kvota, u obzir se uzimaju kriterijumi kao što su visina BDP-a, broj stanovnika, stopa nezaposlenosti, kao i dosadašnji broj tražilaca azila u državi članici. Pored odredbe o kvotama, ovaj dokument predviđa i finansijska sredstva u iznosu od pedeset miliona evra za ostvarivanje ovog plana. Evropski migracioni program iz 2015. godine prepoznaje i potrebu za većom podrškom zemljama koje su najizložnije dolasku migranata. U tom smislu, ovaj dokument predviđa tehničku i finansijsku pomoć zemljama kroz koje najveći broj migranata ulazi na teritorij EU. Komisija predlaže stvaranje

sustava "Hotspot"⁵⁸ u okviru kojega će Europski ured za podršku azilu, Europol i Frontex raditi na teritoriju zemalja članica i pomagati im u procesu registracije i identifikacije migranata."

Kalan (2015:1) objašnjava da je suprotstavljanje nametanju kvota, koje dolazi iz nekolicine država EU, pre svega Mađarske, Češke i Poljske, uslovljenorazličitim unutrašnjim determinantama kao što su nesrazmerno niži nivo društvenog bogatstva u odnosu na Zapadnu Europu, administrativni i infrastrukturni nedostaci, zatim deficit istorijskog dodira s islamskom kulturom i konačno, prilično obeshrabrujuće iskustvo s etničkim manjinama.

Jedna od kritičnih tačaka masovnih emigracija iz ratom zahvaćenih područja, pre svega Sirije, Iraka i Afganistana, je crna cifra ilegalnih imigracija i organizovano „krijumčarenje migranata“.

Stojanović (2015: 337, 338) kaže da su u realizaciji restriktivnije verzije ekskluzivne migracione strategije Evropske Unije proširene ingerencije FRONTEX-a. FRONTEX, agencija zadužene za kontrolu vazdušnih, vodenih i kopnenih granica EU, bila je angažovana u borbi protiv „krijumčara migranata“ u operacijama Posejdon (kontrola morske rute od Turske do Grčke), Indalo (put iz Alžira i Maroka ka Španiji), Hermes (kretanja iz centralnog Mediterana prema Italiji), Enej (sprečavanje ilegalnih imigracija iz Turske, Albanije i Egipta ka obalama Italije) i Triton (kontrola morskih ruta od Libije i Tunisa do Italije). Stojanović takođe govori i o upotrebi savremenih tehnologija u borbi protiv ilegalnih migracija kao što je agencija EUROSUR koja koristi nove tehnologije, dronove i kamere visoke rezolucije i asistira FRONTEX-u u sprečavanju ilegalnih imigracija.

3. Komparativna analiza prava na azil i supsidijarnu zaštitu pojedinih država članica EU

3.1. Hrvatska

Hrvatski zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti uređuje načela, uslove i postupak međunarodne i privremene zaštite, prava i obaveze tražilaca međunarodne zaštite, azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, stranaca pod privremenom zaštitom i razloge i postupak prestanka azila, supsidijarne i privremene zaštite. Zakon je u skladu sa direktivama i regulativama EU koje se odnose na oblast migracionih pitanja.

Zabranjeno je prisilno vraćati (*non refoulement*) državljanina treće države ili lice bez državljanstva u zemlju u kojoj bi mu život ili sloboda bili ugroženi usled rasne, verske ili nacionalne pripadnosti, pripadnosti određenoj grupi ili zbog političkog mišljenja.

U glavi II definišu se uslovi za odobrenje međunarodne zaštite u koju spadaju azil i supsidijarna zaštita. Pravo na azil ostvaruje lice koje se nalazi van zemlje svog državljanstva ili uobičajenog boravišta, a osnovano strahuje od progona zbog rasne, verske, nacionalne pripadnosti ili pripadnosti određenoj grupi ili političkog mišljenja, zbog čega ne može ili ne želi prihvatiti zaštitu te države. Supsidijarna zaštita se pruža licu koje ne ispunjava zahteve za odobrenje azila, ako postoji opravdana sumnja da bi se povratkom u zemlju porekla suočio sa stvarnim rizikom trpljenja ozbiljne nepravde zbog čega nije u mogućnosti ili ne želi prihvatiti zaštitu te države. Ozbiljnu nepravdu u kontekstu ovog zakona predstavlja pretnja smrtnom kaznom ili smaknućem, mučenje, nečovečno ili ponižavajuće postupanje ili kažnjavanje ili ozbiljna, individualna pretnja životu civilnog lica zbog opšteg nasilja u uslovima unutrašnjeg ili međunarodnog sukoba.

Glavom III regulisani su postupci za dobijanje međunarodne zaštite. S obzirom da je Republika Hrvatska država članica EU, zakon se u potpunosti oslanja na legislativu EU u ovoj oblasti. Potrebno je pohvaliti da je pored redovnog postupka, zakonom je uređen i poseban ubrzani postupak gde je nadležni organ dužan da donese odluku u roku od 2 meseca od podnetog zahteva, a izuzetno duže u slučaju naknadnog zahteva, ukoliko je dopušten. Ovo rešenje u velikoj meri olakšava i ubrzava rešavanje statusa i legalno kretanje migranata na teritoriji EU.

Na posebnom mestu regulisana je privremena zaštita, u IV glavi ovog zakona. Odobravanje privremene zaštite je izvanredan postupak, u slučaju masovnog priliva ili predstojećeg masovnog priliva raseljenih osoba iz trećih zemalja koje se ne mogu vratiti u zemlju svog porekla, kada zbog brojnosti tih lica nije moguće efikasno sprovesti uobičajene postupke odobrenja međunarodne zaštite, a neophodno je pružiti odgovarajuću zaštitu tim licima. Odluku o privremenoj zaštiti donosi Vlada RH na osnovu odluke veća EU o masovnom prilivu migranata. Privremena zaštita traje najduže 3 godine, a odobrava se na period od godinu dana i prestaje istekom najdužeg roka trajanja ili odlukom veća EU.

3.2. Slovenija

Zakon o međunarodnoj zaštiti Republike Slovenije propisuje osnovne principe i garancije u postupku međunarodne zaštite, postupak za izdavanje, obnavljanje i povlačenje međunarodne zaštite, trajanje i sadržaj međunarodne zaštite i obim prava i obaveza kandidata za međunarodnu zaštitu i lica kojima je priznata međunarodna zaštita. Ovaj zakon je u skladu sa direktivama i regulativama EU u oblasti migracione politike. Međunarodna zaštita u Sloveniji obuhvata status izbeglice i status supsidijarne zaštite, koji su definisani na isti način kao i u Republici Hrvatskoj. Da bi ponosilac zahteva ostvario pravo na međunarodnu zaštitu neophodno je ispuniti i subjektivni i objektivni element koji su ovim zakonom detaljno razrađeni. Subjektivni element predstavlja opravdanost zahteva, a u nju potpadaju okolnosti i činjenice koje opravdavaju njegov strah od progona, obaveza da dostavi sva relevantna dokumenta do kraja obavljenog intervjua, konzistentnost usmenih izjava sa ponuđenim dokumentima, a od značaja je i okolnost da li je u najkraćem roku podneo zahtev za međunarodnu zaštitu. Objektivni element predstavlja verifikacija podnetih na drugi način pribavljenih relevantnih informacija od strane nadležnog organa. Zakon o međunarodnoj zaštiti Slovenije takođe poznaje ubrzani postupak, odluka se ima doneti u roku od 2 meseca od podnošenja zahteva. Kada je u pitanju redovni postupak odluka o zahtevu mora se doneti u roku od 6 meseci, izuzetno ako nadležni organ ne može doneti odluku u tom roku, dužan je da o razlozima obavesti podnosioca u pismenoj formi. Ukoliko se radi o naročito kompleksnom slučaju, rok za donošenje odluke se može produžiti tako da traje do 9 meseci ukupno, sa tim da zakonodavac ne sankcioniše prekoračenje ovog roka kada je to neophodno radi sveobuhvatnog ispitivanja. Može se zaključiti da rokovi imaju instrukcioni karakter. Na kraju izlaganja o regulativi ove oblasti u Republici Sloveniji navela bih određene specifičnosti u vezi sa pravima i obavezama lica sa međunarodnom zaštitom. U uvodnom periodu od 3 meseca od sticanja statusa, lice se orijentiše na učenje osnova slovenačkog jezika, pomoći sa papirologijom i razumevanja svakodnevnog života u Sloveniji, a smeštaj u centrima za integraciju mu obezbeđuje kancelarija za azilante. U relaciji sa uvodnom pomoći koju Slovenija pruža postoji obavezna suradnja korisnika međunarodne zaštite sa nadležnim organima: provera znanja slovenačkog jezika, obrazovanje, proaktivan pristup zapošljavanju, obaveza prijave promene ličnog imena, prebivališta, bračnog statusa, državljanstva, etc.

3.3. Italija

Kada je u pitanju italijanska regulativa u oblasti međunarodne zaštite spomenula bih dekret pod nazivom Miniti- Orlando koji je donet februara 2017. i koji ne predstavlja primer dobre pravne prakse. Pored neobičnog naziva, dekret je prilikom donošenja izazivao veliko nezadovoljstvo među organizacijama i stručnjacima u oblasti ljudskih prava u smislu da ograničava pravo na azil, te da diskriminiše migrante i uskraćuje im prava koja imaju druge kategorije lica. Primeri za to se uskraćeno pravo na pravni lek protiv odluke kojom im je uskraćeno pravo na azil ili nejasnoće koje izazivaju centri za boravak i repatrijaciju u svakom regionu, koji imaju elemente pritvora i nad kojima ne postoji adekvatan stručni nadzor. U kratkim crtama nastojaću da izložim osnove ovog propisa. U uvodnom poglavlju govori se o osnivanju specijalnih odeljenja za imigraciju pri redovnim sudovima koji prate poštovanje ljudskih prava u ovoj oblasti, kao i da li se poštuje jedan od temeljnih principa EU, slobodno kretanje lica. Specijalna odeljenja su nadležna za postupanje u sporovima za: nepriznavanje prava boravka na nacionalnoj teritoriji državljanima drugih država članica EU, za sporove koji se odnose na deportaciju državljana drugih država EU zbog ugrožavanja javne sigurnosti, na sporove koji se tiču priznavanja međunarodne humanitarne zaštite, kao i sporove povodom odbijanja spajanja porodice. Sledeće poglavlje odnosi se na teritorijalne komisije za priznavanje međunarodne zaštite i integracije korisnika te zaštite i na sudove kao subjekte koji postupaju u drugom stepenu. Teritorijalne komisije utvrđuju identitet tražilaca azila, informišu ih i obavljaju intervjue sa njima na njihovom jeziku ili jeziku za koji se opravdano smatra da razumeju i donose odluku o međunarodnoj zaštiti u prvom stepenu. O žalbi na negativnu odluku povodom zahteva za međunarodnu zaštitu odlučuje sud u roku od 4 meseca od podnošenja žalbe. Na teritorijama prihvatnih centara deluju prefekti koji promovisu učešće kandidata za sticanje međunarodne pomoći u komunalnim poslovima, aktivnostima socijalnih usluga, kao i njihovo zapošljavanje na bazi dobrovoljnosti. Iako se na taj način lica nastoje upoznati i integrisati u novu sredinu, i ima sličnosti sa uvodnim periodom od 3 meseca kada je u pitanju status tražilaca azila u Sloveniji, čini se da sama formulacija italijanskog dekreta o azilu vodi izolacionizmu tih lica, kao što

sam na početku rekla, sa elementima pritvora. U prihvatnim centrima angažuju se stručni kadrovi koji pružaju usluge lečenja, obrazovanja, osposobljavanja za rad i profesionalne orijentacije licima koja se nalaze u prihvatnim centrima i u budžetu se obezbeđuje 2.400.000 evra na godišnjem nivou počevši od 2018. godine. Naredno poglavlje odnosi se na „krijumčarenje“ migranata, nepravilnosti prilikom njihovog ulaska na državnu teritoriju kao i akcije spašavanja migranata na kriznim tačkama migracionih ruta, naročito kada su u pitanju kretanja putem mora. Naime, Italija jedna od zemalja koje su prve na udaru kada su u pitanju masovna migraciona kretanja ka Evropi. U tu svrhu konstantno raste mreža centara za repatrijaciju, koji sprovode efikasno proterivanje ilegalnih migranata i repatricijelica pod zaštitom u države porekla po prestanku bezbednosne ugroženosti. Permanentan porast broja tih centara predstavlja veoma problematičan mehanizam u kontekstu vladavine ljudskih prava.

3.4. Nemačka

Na kraju analize regulative u odabranim državama članicama EU, kao primer države koja je najbolje odgovorila na migrantsku krizu kako svojim sadržajnim i preciznim propisima, tako i političkim aktima visokih zvaničnikanavodim Nemačku. Nemački zakon o azilu se primenjuje na strance koji se prijavljuju za zaštitu od političkog progona ili međunarodnu zaštitu u skladu sa direktivama i regulativama EU koje su ranije u radu obrađene. Stranac ima status izbeglice u skladu sa Konvencijom o pravnom statusu izbeglica iz 1951., ukoliko postoji ozbiljan progon ili progon koji se ponavlja a koji počiva na rasnoj, verskoj, nacionalnoj, seksualnoj osnovi ili pripadnosti određenoj društvenoj grupi ili različitom političkom mišljenju. Pravo na supsidijarnu zaštitu ostvaruje lice koje ne ispunjava uslove za sticanje statusa izbeglice, ukoliko postoje znatni razlozi da će se suočiti sa stvarnim rizikom (smrtna kazna, mučenje i nečovečno postupanje, rizik po život civilnog lica u uslovima sukoba) povratkom u zemlju porekla. Stranac ima pravo da kontaktira Visokog komesarijata za izbeglice (UNHCR-a). Propisom je uređena saradnja UNHCR-a sa Federalnim uredom nadležnim za postupanje u pitanjima međunarodne zaštite u smislu iznošenja svojih stavova po pitanju pojedinačnih zahteva za azil, a Federalni ured je dužan da UNHCR-u dostavlja potrebne informacije radi provere da li se postupci sprovode u skladu Konvencijom o pravima izbeglica. Zahtev za azil se postavlja predstavništvu Federalnog ureda u prihvatnom centru odgovornom za prijem stranca i može biti postavljen u usmenoj i pismenoj formi kao i na bilo koji drugi način, ako se iz toga može utvrditi želja stranca za međunarodnom zaštitom. Pre postavljanja zahteva stranac se mora registrovati u prihvatnom centru. Federalni ured obaveštava stranca na jeziku koji razume o svim relevantnim činjenicama, vrši saslušanje lica, vodi računa o zaštiti maloletnika, spajanju porodice, etc. Zahtev za azil se neće razmatrati u slučajevima: ako je druga država odgovorna za postupanje, ako je druga država članica EU već odobrila zahtev za azil, ako je zemlja koja voljna da primi lice sigurna zemlja i ako je druga država koja nije članica EU voljna da primi stranca, a smatra se sigurnom zemljom u kontekstu rešenja iz direktive 2013/32/EU. Nemački zakon o azilu poznaje brze procedure u pogledu kojih Federalni ured donosi odluke u roku od nedelju dana, a slučajevima kada postoje evidentni razlozi da strancu ne bude pružen azil: kada je državljanin sigurne zemlje porekla, kada se lažno predstavlja, kada je u lošoj veri uništio identifikaciona dokumenta, kada je podneo zahtev sa namerom da odloži deportaciju i ako je progonjen zbog narušavanja javne sigurnosti. Stranci koji podnose zahtev za azil su dužni da žive u prihvatnim centrima do 6 nedelja, a najduže 6 meseci, nakon čega se dalje upućuju u prihvatni centar nadležnog *Lander-a* (nemačkapokrajina). Nakon prestanka razloga za boravak u prihvatnom centru, stranci se upućuju u kolektivni smeštaj trošku javnih vlasti, a izuzetno mogu da žive u privatnom smeštaju, ako dokažu da to neće predstavljati dodatni teret za javne vlasti. U toku postupka za azil strancima je ograničena sloboda kretanja na područje nadležnog organa prihvatnog centra koji je odgovoran za stranca, a izuzetno im se može dopustiti da napusti područje iz opravdanih razloga. Takođe, stranci koji su dužni da ostanu u prihvatnom centru ne mogu da zasnivaju radni odnos na plaćenom radnom mestu. Strancima koji su podneli zahtev za azil Federalni ured u roku od 3 dana od podnošenja zahteva za azil izdaje sertifikat kao potvrdu da je u postupku za sticanje azila za period od 3 meseca, a ne duže od 6 meseci. Sertifikat sadrži odgovarajuće lične podatke na osnovu kojih javne vlasti legitimišu lice u toku trajanja postupka.

Zakonom su uređeni i taksativno se navode razlozi za opoziv i povlačenje azila i statusa izbeglice: ako su prestali da postoje razlozi za takav status, ako je status dobijen na osnovu netačnih podataka,

ako je status izbeglice ukinut, a ne postoji osnov za sticanje statusa supsidijarne zaštite. Kada je u pitanju supsidijarna zaštita, ukida se prestankom razloga zbog kojih je odobrena pod uslovom da licu više ne preti stvaran rizik od teške povrede ili ako je supsidijarna pomoć odobrena na osnovu netačnih informacija ili netačnog predstavljanja. U svetlu masovnih priliva migranata u Evropu, kojima je Nemačka jedna od atraktivnijih destinacija, zakon sadrži nekoliko kaznenih odredaba koje se odnose na pomaganje i podstrekavanja na lažno prijavljivanje radi sticanja azila, kao i komercijalno i organizovano podstrekavanja lica da podnesu lažne zahteve za azil. U težim slučajevima, u smislu brojnosti lica na koja se utiče da se lažno predstavljaju i trajnosti bavljenja ovim delatnostima, može se izreći kazna zatvora i do 10 godina.

Kada govorimo o pravnim rešenjima među državama članicama ima onih koje su omogućile lakše ostvarivanje i veći obim prava od onoga što su usvojili organi EU, a ima i onih država članica koje su jednostrano odustale od primene imperativnih propisa (npr sistem kvota i protivljenje nekih država članica). Takođe, kada posmatramo političke akte visokih zvaničnika članica EU nailazimo na brojna razmimoilaženja, čak i dijametralno suprotne stavove. Potrebno je pohvaliti politiku Nemačke prema novijim, masovnim talasima, pre svega stav kancelarke Angele Merkel, s obzirom na ogroman broj migranata koji su primljeni u Nemačku. Sa druge strane imamo države u kojima su aktuelna kretanja pokrenula talas nacionalizma, ksenofobije kao i postavljanje fizičkih barijera ne bi li se onemogućio prelazak državnih granica i time direktno napao jedan od osnovnih principa EU, slobodno kretanje lica. Ipak, postavljanje kriterijuma i jedinstveni odgovor svih država članica na migrantsku krizu preko njihovih predstavnika u organima EU i usklađivanje unutrašnjeg zakonodavstva sa legislativom EU predstavlja ogroman zadatak i nesporno vrši snažan uticaj na druge države Evrope koje nisu punopravni člana pretenduju to da postanu, poput Republike Srbije.

4. Pravni okvir Republike Srbije

Republika Srbija je 2008. potpisala Sporazum o stabilizaciji i pridruživanju Evropskoj Uniji, te je u poslednjoj deceniji jedan od glavnih strateških prioriteta usklađivanje zakonodavstva sa propisima EU kroz otvaranje poglavlja u pristupnim pregovorima. U pogledu integracije, Srbiju obavezuju kako odredbe ratifikovanih međunarodnih konvencija kojima se garantuju određena prava izbeglicama, tako i nacionalno zakonodavstvo u toj oblasti: Ustav Republike Srbije, Zakon o azilu i privremenoj zaštiti i Zakon o upravljanju migracijama, kao i veći broj podzakonskih akata.

Ustav RS kao krovni akt jedne države uređuje osnovna prava i slobode kako državljanina Srbije, tako i stranaca sa različitim statusima. Strancima se jemče sva prava propisana Ustavom, osim onih koja se isključivo garantuju državljanima Srbije, kao što je biračko pravo npr. U red odredbi koje naročito dobijaju na značaju kada su u pitanju masovne migracije sa Bliskog Istoka, navodim zabranu diskriminacije po osnovu rase, pola, nacionalne pripadnosti, društvenog porekla, religijskih uverenja, imovinskog stanja, kulture i jezika, koje se upotpunjuju odredbama o slobodi misli, savesti i veroispovesti, slobodi izražavanja nacionalne pripadnosti i zabrani izazivanja nacionalne i verske mržnje. Ustav jemči slobodu kretanja i nastanjivanja svakog u RS, dok se ulazak stranaca na teritoriju države reguliše u skladu sa posebnim zakonom. Od naročitog je značaja odredba o pravu na utočište u RS strancu koji osnovano strahuje od progona zbog svoje rase, pola, jezika, veroispovesti, nacionalne pripadnosti ili pripadnosti nekog drugoj grupi ili zbog svojih političkih uverenja. Najzad, s obzirom na sve poteškoće koje izazivaju masovne, nedobrovoljne migracije, kao što su ove migracije u poslednji par godina, neohodno je spomenuti i odredbu o razvijanju duha tolerancije i međukulturnog dijaloga u oblasti obrazovanja, kulture i informisanju u pogledu kojih država preduzima afirmativne mere.

Važeći zakon o azilu i privremenoj zaštiti donet je ove godine i njime se uređuje status, prava i obaveze tražilaca azila i lica kojima je odobreno pravo na azil i privremena zaštita, načela, uslovi i postupak za odobrenje i prestanak prava na azil i privremenu zaštitu, kao i druga pitanja od značaja za azil i privremenu zaštitu. Stranac koji se nalazi na teritoriji Republike Srbije ima pravo da podnese zahtev za azil u Srbiji, a ukoliko ne ispunjava uslove za odobrenje prava na utočište, ex officio će se razmatrati da li ispunjava uslove da mu se odobri supsidijarna zaštita. Novim zakonom su obuhvaćena oba oblika međunarodne zaštite, status izbeglice i status lica sa supsidijarnom zaštitom u skladu sa rešenjima Direktiva koje su razmatrane u prethodnom poglavlju. Nadležni organi dužni su da sarađuju sa Kancelarijom Visokog komesarijata Ujedinjenih nacija za izbeglice (UNHCR-om). UNHCR ima pravo pristupa tražiocima azila, izbeglicama i licima sa odobrenom supsidijarnom i privremenom zaštitom, kao i podacima vezanim za ta lica u sprovođenju aktivnosti, u skladu s njegovim mandatom.

Nadležni organi u postupanju su dužni da vode računa o spajanju porodice kao i o najboljem interesu maloletnog lica. Tražioci azila ostvaruju pravo na besplatno prevođenje, pravo da se obrate UNHCR-u, uživaju procesne garancije u postupku odlučivanja o njihovom zahtevu i u postupku po pravnom leku. Nadležni za postupanje su Kancelarija za azil pri Ministarstvu unutrašnjih poslova u prvom stepenu, Komisija za azil u drugom stepenu, uz mogućnost pokretanja upravnog spora pred Upravnim sudom protiv konačnih rešenja. Pored toga važan organ je i Komesarijat za izbeglice i migracije koji obezbeđuje materijalne uslove za prihvatanje tražilaca azila, obezbeđuje privremeni smeštaj licima kojima je odobren zahtev za azil i sprovodi postupak repatrijacije stranaca u državu porekla. U poglavlju III definišu se uslovi za odobrenje prava na azil i prava na supsidijarnu zaštitu. Status izbeglice može da stekne tražilac azila van države porekla ili države uobičajenog boravišta, koji opravdano strahuje od progona zbog svoje rase, pola, jezika, veroispovesti, nacionalne pripadnosti ili pripadnosti određenoj društvenoj grupi ili političkog uverenja, zbog čega ne može ili ne želi da prihvati zaštitu te države. Pod dela progona potpadaju fizičko ili psihičko nasilje, kao i mere države koje su diskriminišuće ili se primenjuju na diskriminišući način. Počinioци dela progona u smislu ovog zakona mogu biti državni organi, stranke ili organizacije koji kontrolišu državu ili znatan deo državnog područja, kao i nedržavni organi, ako nadležni državni organi, stranke i međunarodne organizacije ne mogu ili ne žele da pruže zaštitu od progona.

Status lica sa supsidijarnom zaštitom se odobrava licu koje ne ispunjava uslove za status izbeglice, ukoliko postoje opravdani razlozi koji ukazuju da će se lice u državi porekla ili uobičajenog boravišta suočiti sa rizikom od trpljenja ozbiljne nepravde i koje nije u mogućnosti ili zbog takvog rizika ne želi da prihvati zaštitu te države. Ozbiljna nepravda je pretnja smrtnom kaznom ili pogubljenjem, mučenjem, nečovečnim ili ponižavajućim postupanjem ili kažnjavanjem, kao i ozbiljna i individualna pretnja po život izazvana nasiljem opštih razmera u situacijama međunarodnog ili unutrašnjeg oružanog sukoba.

Poglavljem IV reguliše se postupak azila. Namera da se podnese zahtev za azil može se saopštiti na graničnom prelazu ovlašćenom službeniku MUP-a ili u centru za azil ili prihvatilištu za strana lica, nakon čega se utvrđuje identitet i lice se registruje. Prvostepeni postupak se vodi pred Kancelarijom za azil.

Zakon o azilu preuzima iz Direktive 2013/32/EU koncept prve države azila, sigurne države porekla i sigurne treće države.

Što se tiče sadržine prava zajemčenih Zakonom o azilu i privremenoj zaštiti taksativno se navode: pravo boravak i slobodu kretanja u Republici Srbiji, materijalni uslovi prihvata, socijalna pomoć, zdravstvena zaštita, osnovno i srednje obrazovanje, pravo na informisanje i pravnu pomoć, sloboda veroispovesti, pristup tržištu rada, pravo da mu budu izdate lična karta i putna isprava.

Privremena zaštita se odobrava u slučaju masovnog priliva raseljenih lica koja se ne mogu vratiti u državu svog porekla ili uobičajenog boravišta, ako postoji rizik da zbog tog masovnog priliva nije moguće efikasno sprovesti svaki individualni postupak azila radi zaštite interesa raseljenih lica i drugih lica koja traže zaštitu.

Odluku donosi Vlada RS, za period od najduže godinu dana, uz mogućnost produženja za još jednu godinu. Mera prestaje protekom roka ili prestankom razloga zbog kojih ju je Vlada donela. Zakonom se taksativno navode prava koja se jemče imaoциma privremene zaštite: boravak u periodu važenja privremene zaštite, isprava koja potvrđuje njegov status i boravak, pravo na zdravstvenu zaštitu, pristup tržištu rada, besplatno osnovno i srednje obrazovanje, pravna pomoć, sloboda veroispovesti pod istim uslovima pod kojom je imaju i državljani Srbije, kolektivni smeštaj u namenskim objektima, ili drugi odgovarajući smeštaj. Korisnik privremenog smeštaja dužan je da poštuje Ustav, zakone, druge propise i opšte akte RS.

Zakonom o upravljanju migracijama uređuje se upravljanje migracijama, načela, organ nadležan za upravljanje migracijama i jedinstveni sistem prikupljanja i razmene podataka u oblasti upravljanja migracijama. Upravljanje migracijama se zasniva na načelima: jedinstva porodice, zabrane veštačkog menjanja nacionalnog sastava stanovništva, ravnopravnog i planskog razvoja upravljanjem migracijama, jačanja veza sa dijasporom i Srbima u regionu, zaštitom prava i poštovanjem ratifikovanih međunarodnih ugovora i opšteprihvaćenih pravila međunarodnog prava u oblasti migracija. Zakonom o upravljanju migracijama se uređuje nadležnost Komesarijata za izbeglice. Komesarijat za izbeglice predlaže Vladi RS mere koje treba da preduzme u oblasti migracione politike, preduzima samostalno mere neophodne za integraciju lica koja su stekla pravo na azil i

reintegraciju lica po sporazumu o readmisiji, prikuplja podatke i pravi izveštaje o migracijama u Srbiji. Takođe, pruža stručnu i administrativnu pomoć u radu Komisiji za nestala licakoju obrazuje Vlada RS. Kada je u pitanju upravljanje migracijama na nivou autonomne pokrajine i jedinice lokalne samouprave predviđeno je da se osnivaju Saveti za migracije na tim užim teritorijalnim jedinicama. Podaci vezani za upravljanje migracijama su centralizovani, postoji jedinstveni sistem koji podrazumeva stalnu razmenu podataka i koordinaciju nadležnih organa. Poglavljem III reguliše se smeštaj povratnika po sporazumu o readmisiji, smeštaj izbeglica i lica kojima je dodeljena supsidijarna zaštita kao i integracija izbeglica u skladu sa mogućnostima Republike Srbije. Povratnicima se po osnovu sporazuma o readmisiji obezbeđuje privremeni smeštaj u kolektivnim centrima i osnovne potrepštine, ukoliko nisu u mogućnosti sami da ih obezbede za period do 14 dana, izuzetno i duže. Licima koja su ostvarila pravo na azil ili supsidijarnu pomoć obezbeđuje se privremeni smeštaj u stambenim prostorima za period do godinu dana, a kada su u pitanju maloletna lica ili lica narušenog psihofizičkog zdravlja mogu se uputiti u ustanovu socijalne zaštite ili drugi odgovarajući smeštaj.

Osim ova tri bazična propisa, neophodno je spomenuti i druge akte koje je Republika Srbija donela u oblasti migracione politike: Pravilnik o socijalnoj pomoći za lica koja traže azilodnosno kojima je odobren azil (Službeni glasnik RS 44/2008), Strategija prevencije i suzbijanja trgovine ljudima, posebno ženama i decom i zaštita žrtava za period od 2017. do 2022., Strategija borbe protiv trgovine ljudima (Službeni glasnik RS 111/2006), Strategija integrisanog upravljanja granicom za period od 2017. do 2020., Uredba o načinu uključivanja u društveni, kulturni, i privredni život lica kojima je priznato pravo na utočište (Službeni glasnik RS 55/2005, 71/2005-ispravka, 101/2007, 65/2008, 16/2011, 68/2012, 72/2012, 7/2014 i 44/2014), Uredba o merilima za utvrđivanje prioriteta za smeštaj lica kojima je priznato pravo na utočište ili dodeljena supsidijarna zaštita i uslovima korišćenja stambenog prostora za privremeni smeštaj (Službeni glasnik RS 63/2015).

Na kraju izlaganja poglavlja o migracionoj politici u Republici Srbiji navela bih izveštaj UNHCR-a za jul 2018. o broju izbeglica i migranata u Srbiji.² Broj se povećao u odnosu na prethodni mesec i iznosio je 3.500 lica, od kojih je 3.100 smešteno u državne centre za azil i prihvatne centre. Među tražiocima azila u julu 2018. najviše je bilo državljana Pakistana (326), Afganistana (285), Irana (189), Bangladeša (60), Iraka (57) i Sirije (33). Najveći broj izbeglica smešten je u prihvatnom centru u Obrenovcu (865), centru za azil u Krnjači (523) i prihvatnom centru u Adaševcima (308). Iskorišćenost smeštajnih kapaciteta naveća je u Obrenovcu, Bogovađi, Somboru, Principovcu, Vranju i Pirotu, dok je najmanja u Preševu, Divljani i Bujanovcu.

5. Umesto zaključka

Kao što sam više puta u radu navodila, uprkos nastojanjima da deluju jedinstveno, među državama EU postoje brojna razmimoilaženja kada je migrantska kriza u pitanju.

Tako Mikac, Dragović (2017: 139) ukazuju na posledice različitih migracionih politika među državama Zapadne Evrope: „Nakon svojevrsnog poziva od strane njemačke kancelarke Angele Merkel kako će Njemačka primiti ljude koji su izbegli iz svojih doma, pokrenut je masovni migracijski val prema zapadnoj Evropi, koji nije bio koordiniran ni usklađen te je pokazao veliku neorganiziranost diljem Balkanske rute i uzrokovao brojne izazove i probleme. Veliki broj migranata koji s ciljem ulaska u Evropsku uniju (velika većina je željela ići u Njemačku) prelazi granice bez obavljene granične kontrole, rušenje ograda, prevoženje, te smještaj migranata u kampovima, slike su koje su obišle svijet i pokazale nepostojanje cjelovitih planova postupanja.“

U tom masovnom prilivu migranata bilo je veoma tragičnih događaja poput potonuća brodova sa više stotina migranata, ali i lica koja su uspela da se spasu iz ratnih područja dočekale su brojne prepreke i netrpeljivost u tranzitnim i u ciljanim državama. Dolaskom Žan Klod Junkera na čelo Evropske Komisije počelo se raditi na osnaživanju zajedničkog evropskog sistema azila. Uprkos protivljenju nametnutim kvotama za države članice i opasnom jačanju nacionalističkih tendencija, EU se izborila za politiku otvorenih vrata. To je tendencija koja se jasno videla kada je u jeku izborne kampanje za Bundestag u Nemačkoj kancelarka Angela Merkel ponovo dobila mandat. Ona je otvoreno propagirala i najavljivala mere još većeg otvaranja ka migrantima što je nailazilo na oštru

²<http://azil.rs/izbeglicka-situacija-u-srbiji-u-julu-2018-godine/>

kritiku visokih zvaničnika država članica EU, medija kao i brojnih političara unutar same Nemačke. Takođe je i u Francuskoj migrantska kriza sa Bliskog Istoka doprinela jačanju francuske desnice na čelu sa Marin Le Pen, ipak nedovoljno da pobedi nacionalistička struja koja se ne bi samo zatvorila vrata migrantima, već bi odbacila brojne principe saradnje i otvorenosti između samih država članica. Moglo bi se reći da se situacija u odnosu na pre 3 godina stabilizovala, ali sada postoje brojna druga pitanja. Kojim merama će države Evrope razvijati socijalne inkluzije migranata različitih starosnih i obrazovnih nivoa i kako će razbiti predrasude i netrpeljivosti koje domicilno stanovništvo ima prema njima. Mediji igraju veoma veliku ulogu kada je u pitanju izveštavanje o pozitivnim, ali i negativnim događajima koji se dotiču migranata ili migrantskih pitanja. Pod negativnim događajima smatram sporadične konflikte koji se dogode između pojedinaca, u kojima učestvuju i migranati, a koji nisu indukovani nacionalnom ili verskom netrpeljivošću, već najrazličitijim drugim pobudama, na isti način na koji se dešavaju među domicilnim stanovništvom. Takve situacije se ne smeju prezentovati kao pitanje ugrožene nacionalne bezbednosti, nasilna promena nacionalne strukture i tome slične insinacije, s obzirom da mogu da predstavljaju okidač za revolt i netrpeljivost prema strancima migrantima. Takođe, države članice EU koje možemo smatrati pravno nauredenijim državama Evrope treba da donose strategije i obezbeđuju sredstva za integraciju i adaptaciju migranata, u skladu sa resursima i drugim realnim kapacitetima i tako vrše snažan uticaj na druge evropske režime. Primer za uticaj koji ima EU na području Evrope je Republika Srbija čiji je pravni okvir kao kandidata za prijem u članstvo EU pod snažnim uticajem legislative te nadnacionalne tvorevine i mera koje preduzimaju pojedine države članice EU. Tako se npr. Zakon o azilu i privremenoj zaštiti iz 2018. u potpunosti oslanja na direktive i regulative EU u oblasti migracione politike. Smatram da su uprkos brojnim „trzavicama“ među tranzitnim i ciljanim državama Evrope periodične haose i nesreće koje su su ovi talasi pokrenuli, pružen zadovoljavajući odgovor na ovo pitanje i da je pobedila politika otvorenih vrata. Međutim, kao što sam navela, period masovnih kretanja migranata ka Evropi rešavanja statusa međunarodne zaštite i privremene zaštite polako prelazi u senku drugih aktuelnosti, pre svega integracije tih lica u nove sredine, pomirenje različitosti, otklanjanja netrpeljivosti i podizanje svesti domicilnog stanovništva o pobudama koja su pokrenula te masovne talase, a to suratovi i borba za „golu egzistenciju“. Za sada ostaje da se prati kakvi će biti odgovori i kapaciteti država Evrope na nove izazove koji nam predstoje.

LITERATURA

- Huntington, S. P. (2000), Sukob civilizacija i preoblikovanje svjetskog poretka Podgorica, CID, Banja Luka.
- Kašan, D. (2015), Migration Crisis Unites Visegrad Group, The Polish Institute of International Affairs, Warsaw.
- Koturović V., Bošković S. (2017), Razvoj politike azila EU, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu, Forum za sigurnosne studije, vol 1., br. 1.
- Mikac R., Dragović F. (2017), Masovne migracije: izazovi, posledice i put naprijed, Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu, Forum za sigurnosne studije, vol 1., br. 1.
- Stanković D. (2011), Socijalne reforme- sadržaj i rezultati, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu, Čigoja.
- Stanovčić, V. (2003), Političke ideje i religija, Čigoja, Beograd.
- Stojanović N. (2015), Kriza u mediteranskom susedstvu: test za migracionu politiku Evropske Unije, Program volontiranja IMPP, Beograd.
- <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_71_1.pdf 4.08.2018.
- <http://azil.rs/izbeglicka-situacija-u-srbiji-u-julu-2018-godine/> 12.08.2018.

PROPISI

1. Regulativa 604/2013/EU o utvrđivanju kriterijuma i mehanizama za određivanje države članice odgovorne za razmatranje zahteva za međunarodnu zaštitu koji je u jednoj od država članica podneo državljani treće zemlje ili osoba bez državljanstva.
2. Direktiva 2011/95/EU o standardima za kvalifikaciju državljana trećih zemalja ili osoba bez državljanstva za ostvarivanje međunarodne zaštite, za jedinstveni status izbeglica ili osoba koje ispunjavaju uslove za supsidijarnu zaštitu te sadržaj odobrene zaštite.
3. Direktiva 2013/32/EU o zajedničkim postupcima za priznavanje i oduzimanje međunarodne zaštite.
4. Ustav Republike Srbije, Službeni Glasnik RS, 98/2006.
5. Zakon o azilu i privremenoj zaštiti, Službeni Glasnik RS, 24/2018.
6. Zakon o upravljanju migracijama, Službeni Glasnik RS, 107/2012.
7. Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti, Narodne Novine RH, 127/2017.
8. Zakon o međunarodnoj zaštiti, Uradni list RS, 16/2017.
9. Asylum in Italy, <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2017/01/immigrazione-il-testo-coordinato-del-decreto-minniti.pdf> 28.08.2018.
9. Asylum act Germany, https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_asylvfg/englisch_asylvfg.html#p0016 30.08.2018.

MIGRATION CHALLENGES- EUROPEAN COUNTRIES AND EU LEGAL SOLUTION- COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract

Large migration's are caused primarily by wars and low socio-economic status. Another major factor comes from within the states and their inability to create opportunities for fulfilment of basic existential needs of the persons living in these legally and economically impaired creations. The issue has been globalized again since the beginning of the civil war in Syria. Which mechanisms represent an adequate response to these migrations? Which solutions have been applied by legally and economically more developed European countries? Could these solutions serve as a paradigm for solving migrant crisis in Serbia and the region? Mechanisms must represent a fair solution not only for persons who have found themselves in a new, unknown country, but also for the citizens of that country who have reservations against foreigners. As a lawyer, I will try to offer effective models by using a comparative analysis of the legal regulations and practices of the European countries and the EU.

Keywords: *migration, (non) discrimination, the legal framework in the Republic of Serbia, comparative analysis, EU directives*



MIGRATION AND LANGUAGE USE OF EXPERTS AND EDUCATED POPULATION IN THE CROSS-BORDER REGION OF HUNGARY AND SERBIA

IRÉN GÁBRITY MOLNÁR¹ – ESZTER GÁBRITY²

¹University of Novi Sad, Faculty of Economics in Subotica, Serbia

²University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, Serbia

¹gmolnariren@gmail.com, ²eszter.gabrity@magister.uns.ac.rs

Abstract

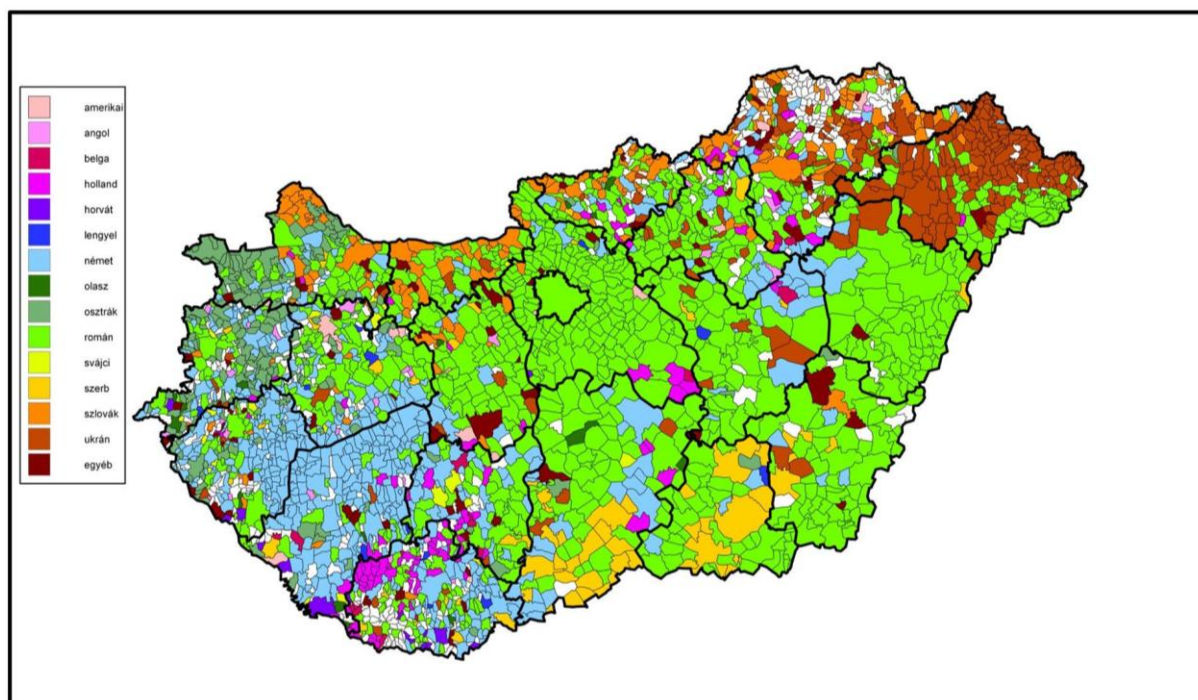
Research on migration reveals that the economic factors provide the main motivation behind the majority of migrations from Serbia. Lately, other motives have also occurred, such as career advancement, further education and expert circulation. In the first segment of this paper, previous research and secondary data analysis of statistical data will be discussed regarding the current issue of migration as well as the linguistic behavior of migrants in Hungary. In the second segment, the motives and effects of the intellectual elites and students will be elaborated upon. The need for cooperation among higher education institutions alongside the country border will also be taken into consideration. Previous research conducted via questionnaires and interviews show that migrations notably influence the stratum of Hungarian intellectuals in Vojvodina. In the process of ‘brain drain’ it is a logical expectation that mass migration is monitored and controlled, the need to establish communicational networks and institutional relations among those living in diasporas should also be considered.

Keywords: Hungary and Serbia cross-border region, migration of experts, language use

1. Migration from Serbia towards Hungary

Within the system of international circular mobility individuals who dispose of a substantial migratory fund prove to participate in back and forth fluxes. Circular mobility was formed along the state border zone of Serbia and Hungary during the South-Slavic civil war (*Wastl-Walter et al.* 2011; *Tátrai et al.* 2013; *Váradi et al.* 2013). Mass and wave migrations from Serbia towards Hungary were first detected during the civil war (the unemployed looking for jobs, students, entrepreneurs, seasonal workers, smugglers, etc.) (*Gábrity Molnár* 2015). During the war period, the following profiles of entrepreneurs migrated to Hungary: (1) successful small and medium-sized enterprises with stable cooperatives and capital; (2) several pseudo enterprises that were established with the purpose of obtaining a work-permit, residence permit as well as purchasing an apartment or house in Hungary; (3) family entrepreneurship in small villages along the border region (*Gábrity Molnár*, 2011).

In 2011, there were 143,197 foreigners in Hungary (*Kincses, L. Rédei*, 2014: 251). Regarding their places of birth, the 7.6% of foreigners were from Serbia, 10.6% had a Serbian and Hungarian dual citizenship and 5.4% only Serbian citizenship. According to the census, there were 30,839 migrants in Hungary from Serbia. Migrants have resulted a rise in the number of younger adults in the population of Hungary, as the average age of Serbian male citizens in Hungary was 37.1, while that of female ones was 37.7 (total average 37.4), considering the total average age of citizens in Hungary was 39.3–43.5–41.5 (Graph 1, *Census 2011*, KHT). The migrants from Serbia prove to dispose of a higher educational level than the educational structure of the autochthonous population (*Redei*, 2009), namely the ¼ of the Serbian citizens older than 25 in Hungary dispose of a higher educational degree. The ration regarding Serbian citizens who were born in Serbia was 1/3, while that of those who have dual citizenship was 1/2.



Graph 1: *Foreigners according to municipalities in Hungary, 2011*

Source: Hungarian Central Statistical Office, Workshop Studies 8, Budapest, 2015

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/muhelytanulmanyok8.pdf>

Migrants prove to prefer 5 towns of Hungary as their destinations of migration, to be specific Budapest, Szeged, Debrecen, Pécs and Kecskemét (Kincses, 2011: 532). Serbian citizens tend to gravitate towards municipalities along the border (such as Szeged) or the route towards Budapest. The proximity of the border enables migrants to easily keep in touch with their families and relatives. Migrants from the region of Subotica, Senta or Kanjiža prefer migrating to municipalities close to the border (Takač and Kinčes, 2010: 69–82).

1.1 International migration, circular migrant lifestyle

The repetitive back and forth migration is advantageous for both the forwarding and receiving countries as well as for individuals of mobile lifestyle. The circular systems overwrite one-directional and mass migratory waves. Nowadays (from the aspect of Serbia) not only the continuous migration of young experts and the phenomenon of brain-drain are worrying, but also the influx of one-directional, mass international migration from Asia. These migrants aim to get to a country of the EU (mostly Germany) by crossing the state borders illegally and consider the countries of the region as transit states. A *single immigration* may mean a *migration* (from the *country of origin* to the *host country*) or a *repeated migration* (from the *host country* to a *third country*). In our view, *circulation* contains two or more instances of *immigration* to the *same country* (European Commission, 2011: 21). By analogy to the distinction stated by the European Commission, two different perspectives can be identified on non-nationals as viewed from the destination country. We might differentiate between non-national circulars residing in the country of origin (inwards circulation) and non-national circulars settled in the host country (outwards circulation). From a methodological point of view, the analytical value of these two perspectives is completely equivalent (Illés, Gabrić-Molnar and Kincses, 2015).

Throughout the lifecycle of the residents of north Serbia along the border tend to alter their places of residence more often and the phenomenon of circular migration occurs. In 2007, more than 15% of

migrants in Hungary can be considered circular migrants. From their migratory status, they dispose of previous personal experiences about the country since they lived in Hungary for a longer period of time (more than one year).¹ Circular migrants tend to belong to the working population between the age of 25 and 44. Having a workplace that ensures an adequate standard of living motivates them to circulate, however permanent separation from their home country is not an option, they rather often return home and spend their money in Serbia.

During the last decade, based on their *statuses*, the following types of migratory profiles were formed along the border region of Hungary and Serbia: settled migrants (long-term/permanent migration, mostly dual-citizens), circular migrants (tend to travel often, actively working on both sides of the border), seasonal migrants (having temporary jobs from 3 months to 1 year), secondary school and higher educational students. Considering the goal of migration, the following groups can be identified: economic migrants, creative type of migrants (entrepreneurship, real estate owner, commerce), career building migrants (“brain gain” or professional circulation), and migrants who form families (getting married, care taking of older family members) (*Wastl-Walter et al.*, 2013)

1.2 Linguistic identity and behavior of Hungarian migrants from Vojvodina to Hungary

The Hungarian population living along the Serbian-Hungarian border speaks at least two languages (Hungarian, their mother tongue and Serbian, the official language of Serbia), and thrive to speak another foreign language, English or German. The formation of European Union as well as the phenomenon of globalization also demand functional multilingualism from their citizens. Commuters and migrant also challenge the traditional concepts of state, ethnicity and language. One belongs to more than one speech community. Their lifestyle entails the phenomenon of language interference and contact. It is “a communicative activity whose features are influenced by the community, as well as vice a versa, communicative activities also influence the community. The main medium of communicative activity is language.” (*Tolcsvai*, 2017: 25). Midst of massive migration, the borders of a community’s language use does not match with its state borders as the migrants’ interactive network connects them with several other communities.

Languages play a significant role in the expression of affiliation or disaffiliation with certain groups, thus language use serves as an instrument to define collective identity and group cohesion. Belonging to a particular community or group often implies the adoption of its linguistic patterns and conventions (*Thornborrow*, 1999). ‘Groups, whether formal or informal, are aware of and cannot ignore the boundary-marking function of language’ which indeed serves ‘to make group affiliation, to reveal permitted or forbidden boundaries to exclude or include, etc.’ (*Tabouret-Keller*, 1998: 321). Individuals who wish to signal (or non-signal) their membership of a particular group adopt the patterns of linguistic behavior that resemble the group with which they aim to be identified with. Whether ‘consciously or unconsciously, speakers use speech to signal their sense of themselves as belonging to a group A and being different from group B’ (*Cameron*, 1995: 15).

As a consequence of Hungarian speakers living in different countries, their language development took different directions throughout the years. The language variety of Vojvodina bears the features of dialect varieties as well as lexical borrowings and code-switching are very frequent. Interference as a result of language contact occurred as the two languages (to be specific, their speakers) are in constant contact with each other, thus the inference between them is unavoidable (*Kiss*, 1994). The contact variety of Hungarian in Vojvodina is often stigmatized in Hungary. Borrowed expressions, direct translations from Serbian and code-mixing are often considered as “corrupt” Hungarian (*Kontra*, 2011). Being aware of negative attitudes towards their language use, Hungarians from Vojvodina often report upon hiding or mitigating their linguistic background in order to avoid disadvantages situations. However, as a result of the cohesion building feature of linguistic behavior, the contact variety of Hungarian language spoken in Vojvodina has a positive social evaluation among its native speakers.

¹ From the year of 2001, 42.9% of circular migrants return to Hungary for the second time, 50.8% return for the third time and 6.3% for the fourth time. More details: *I. Gábrity Molnár, S. Illés* (2012)

Research² conducted among Hungarian migrants who migrated to Hungary or chose to commute from Serbia to Hungary on a regular (often daily) basis shows that the linguistic identity as well as behavior of theirs serves as a bridge and barrier. The ways Hungarian migrants view the Hungarian variety spoken by themselves and the variety used in Hungary proves to vary. None of the research subjects believe that two different languages would be spoken in Vojvodina or Hungary, however, they acknowledge considerable number of differences in the language use of the two varieties. According to their reports, Hungarian language serves as a bridge between Hungarians divided by the state border, however linguistic variations serve as a tool for distinction and group identification. Hungarians born in Vojvodina define themselves as Hungarians, however establish a firm distinction between the communities they are related to either in Hungary or in Vojvodina. Language variation serves as a connection, but at the same time as a separation from another community. They tend to acknowledge the existence of the state border that divided the Hungarian nation, as a consequence, still identify themselves as Hungarians, however different from those who live within the border of Hungary, i.e. their language use in Vojvodina also differs from that of Hungary (Gábrity, Takács, 2012).

„Sándor et al. (1998) investigated language attitudes towards Vojvodina Hungarian in Szeged and Budapest. The research applied the matched-guise technique in which the same person spoke in both varieties of Hungarian in two identical, but separate spontaneous, naturally occurring, face-to-face situations. The informants' (in Budapest as well as in Szeged) evaluations proved to show higher preference for Standard Hungarian, and the same speaker received lower evaluations when using the Contact Variety of Hungarian (used in Vojvodina), the speaker was valued less positively. However, difference between the ratings of the respondents in the capital and the town near the border of Serbia can be detected. The informants of Szeged did not rate the speaker of the variety of Vojvodina Hungarian as negatively as the respondents of Budapest, most probably as a result of the geographical proximity of the regions, which probably resulted deeper familiarity with the variety spoken outside the border of Hungary... To recapitulate, identity is a multidimensional, context-dependent and discursive concept. To various contexts and situations the use of various linguistic features are likely to be attached that are highly influenced by the communities' as well as speakers' language ideologies, attitudes and communicative goals.” (Gábrity, 2012: 630, 632-633)³

2. The migration of the educated population and experts

According to global migration tendencies, professional migrants who are more educated prove to face more difficulties than those who dispose of low levels of education. The educated structure of the population represents the main holders of knowledge and technology transfer. Their motives as well as the decision upon migration are very different from that of other members of the society (Predojević-Despić, 2010: 35–36). Population of high level of education and professionals establish various forms of professional networks (Meyer, 2001) that can transform into *migrant networks*. Such networks represent not only mechanisms that contribute to the decision making process of migration, but also to finding a new job and accommodating to the new environment. The importance of human relations in the migratory processes is not only their instrumental value, but also a determining factor in the decision making process (Meyer, 2001. cited by Predojević-Despić, 2010: 38).

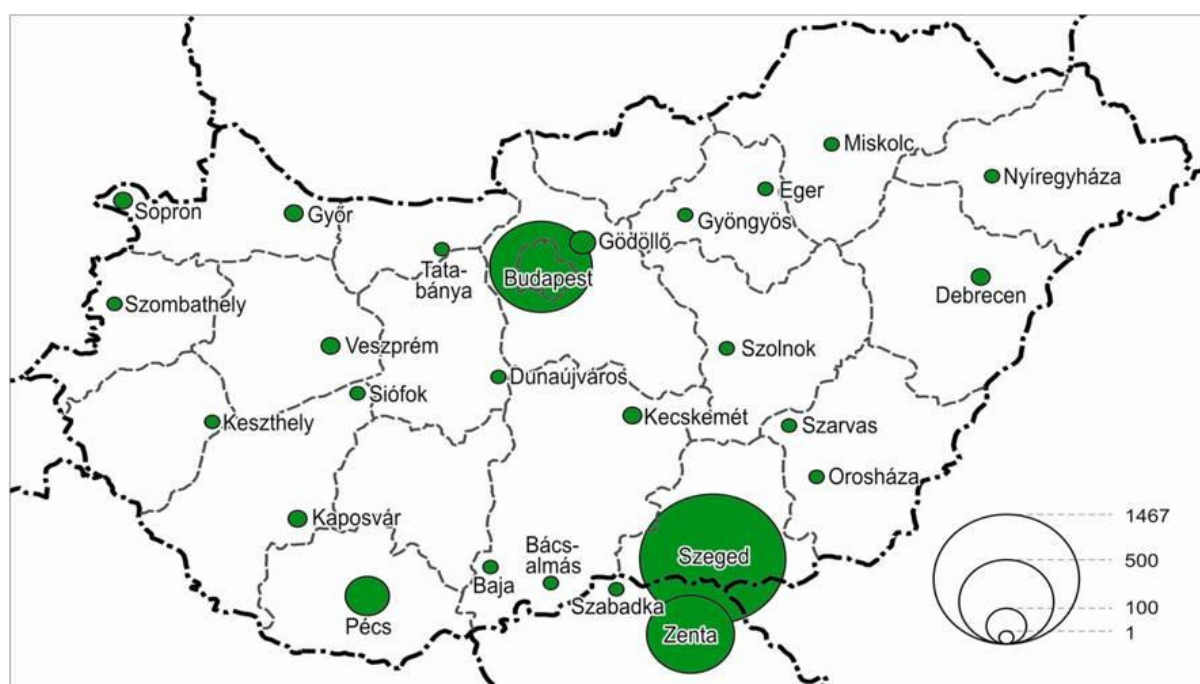
Transnational social spaces are formed when migrants through their everyday activities nurture various social, economic relations. Mobility is influenced by transnational relations as their activities form and transform collective identity which can be influential and also form cultural identity of second generation migrants (Vertovec, 2001). This phenomenon is called transgenerational relations of migrants. Transnationalism can also enlighten new aspects of returning and circular migration, i.e.

² A segment of a research project: Integrating (trans)national migrants in transition states (TRANSMIG) – joint research project in the framework of the co-operation program SCOPES (2009-2012), submitted to the Swiss National Science Foundation (SNSF), coordinated by Prof. Dr. Doris Wastl-Walter (Department of Geography, University of Bern).

a migrant can return to their homeland or to a third or fourth country and then return (*Illés, Rédei, Kincses, 2014*).

Experts and individuals with higher educational level (with adequate language knowledge and experience on the international labor market) are willing to migrate/circulate to various countries in favor of career-building and job hunting. Unique process and type of migration characterizes individuals with higher levels of education which indicate global migration. Researchers tend to use the term “*brain exchange*”, instead of “*brain drain*” or “*brain gain*”. The massive migration of Hungarian and Croatian population from Vojvodina to Hungary and Croatia obviously results loss of young population in the region. From the aspect of the national minorities, the phenomenon of “*scattering away of the intellectual capital*” is taking place, i.e. lack of certain professional profiles that were educated in Serbia will form a shortage on the labor market (*Gábrity Molnár, 2008a*).

A considerable number of migrants in Hungary are students. Research shows that their prior motivations for migration are studying in their mother tongue, i.e. in Hungarian and receiving an education according to European standards (*Gábrity Molnár, 2008b*). Between 2005 and 2010, there were 2,181 Serbian citizens studying in Hungary. Their majority chose to study at institutions near the national border, such as in Szeged (53.1%), Budapest (18.8%), Pécs (5.9%) and Gödöllő (0.9%). According to the data provided by Educatio Nonprofit Kft., between 2005 and 2010 the highest number of students migrated from Subotica (636 students, 22.7% of the total number of migrating students), Kanjiža (552 students, 19.7%), Senta (489 students, 17.5%), Bačka Topola (279 students, 10%) and Ada (217 students, 7.8%) (*Takács, 2013: 112*). It can be concluded that Hungarian students who migrated to Hungary with an educational purpose tend to originate from regions where they are in relative majority in Vojvodina. We presume that it is the geographical proximity of the target destinations and the lack of Serbian language knowledge that encourages students to study in the neighboring country in their mother tongue (i.e. in Hungarian).



Graph 2: Distribution of Hungarian students from Vojvodina in Hungary, 2005–2010

Source: *Educatio*, Cartography: Patrik Tátrai, MTA CSFK FTI, 2012. (*Takács, 2013: 112*)

Considering scientific fields of study, agronomic studies are the most popular among students (14.9%) as Corvinus University of Budapest founded an off-site training in Senta (Serbia). The second most popular profession to study is within the medical staff (5.7%), which is followed by the field of engineering and information technology (3.1%) as well as other professions, such as doctor (3%), teacher of physical education, trainer, organizer of sports and recreational activities (3%),

English language and literature, communicational studies (2.9%), geography (2.9%), economics and management (2.8%), psychology (2.7%), pedagogy (2.4%) (Takács, 2013: 114–115).

Our research shows that migration from Vojvodina towards higher educational institutions of Hungary bears the features of international higher education, however, also has an ethnical characteristic. Linguistic and cultural similarities, the possibility of studying in one's mother tongue, as well as the policy of scholarships supporting Hungarian minorities living outside the borders of Hungary are all significant factors of attraction. Feischmidt and Zakariás (Feischmidt and Zakariás, 2010; Gödri, 2010a) consider this "migration" to be a "migration towards the "mainland center" from a wide social perspective, according to which individuals step out of a less prosperous minority status.

3. Conclusion

From the perspective of migration towards Europe, the number of citizens of Serbia among migrants is considerable. *Bilateral and state border circulation* is more intense than before. Well-established as well as spontaneous communicational channels are formed among the members of autochthonous and migrating population, particularly based on the ethnic relations of Hungarian from Vojvodina and Hungary.

Considering the establishment of interpersonal relations, not only economical communicational networks prove to play a role in migrants' everyday lives, but also cultural and scientific ones, as well. There is a growing demand for professional and educated labor force. Exchange and circulation of labor force is most often spontaneous and based on individual decisions. A *method of migration monitoring* should be developed in order to follow and analyze the migration of experts, in order to plan their re-migration.

The migration of students and graduates abroad is not only a sign of the internationalization of education, but also an obvious process of "brain gain" towards regions/countries where economic stability is present and living standards are higher. Cross-border migration suggests the formation of *transnational migrant networks* that further accelerates migration from Serbia. Transnational migrants prove to be mobile and move/migrate often, i.e. circulate from country to country where job opportunities and life standards prove to be the most adequate.

The Hungarian population living along the Serbian-Hungarian border speaks at least two languages. Their bilingualism might even result in benefits on the labor market in the Serbian-Hungarian border region, leading to a transnational lifestyle and language use. (Gábrity, 2013: 128)

LITERATURE

- Blommaert, J. (2013): *Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cameron, D. (1995): *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
- European Commission (2011): *Temporary and Circular Migration: Empirical Evidence, Current Policy Practice and Future Options in EU Member States*, Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Feischmidt, M., Zakariás, I. (2010): Hazatérő idegenek. Az etnikai migráció formái, okai és hatásai a Kárpát-medencében. In: Hárs Á., Tóth J. (ed.): *Változó migráció – változó környezet*. Hungarian scientific Academy, Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Budapest, Hungary. 57–86. Source: <http://www.mtaki.hu/data/files/64.pdf> [2018.05.25.]
- Gábrity, E. (2012): The intertwining of linguistic identity and ideology among Hungarian minority commuters from Vojvodina to Hungary, In: *Jezikoslovlje* 13. 2. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Croatia. 625–643. Source: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=135224 [2018.05.25.]
- Gábrity, E., Takács Z. (2012): Language divided by border: Border and language consciousness among Hungarian migrants and labor migrants between the Serbian-Hungarian borders. In: Pires, Iva (comp.) *Borders and Borderlands: Today's Challenges and Tomorrow's Prospects*. Proceedings of the Association for Borderlands Studies Lisbon Conference, Lisbon: Centro de Estudos Geográficos. 92–105.
- Gábrity, E. (2013): A vajdasági magyar ingázók nyelvi identitása és ideológiái. In: *Space and Society*, 27, 2. Budapest: Journal of CERSHAS Institute for Regional Studies, 118–130. Source: http://epa.oszk.hu/02200/02251/00051/pdf/EPA02251_tet_2013_2_118-130.pdf [2018.05.25.]

- Gábrity Molnár, I. (2008a): Vajdaság népességmozgása az utóbbi fél évszázadban, In: Gulyás L. (ed.): Közép-Európai Közlemények. 1–2, University of Szeged, Hungary. 74–85. Source: www.vikek.hu [2018.05.25.]
- Gábrity Molnár, I. (2008b): Higher educational chances in Vojvodina – ethnical research, In: Ethno-Kulturelle Begegnungen in Mittel- und Osteuropa, Socialia, Studienreihe Soziologische Forschungsergebnisse, Band 94. Hammer E., Kupa L. (ed.): Verlag Dr. Kovač, Hamburg. 233–245.
- Gábrity Molnár, I. (2011): The motives for Emigration of Hungarians in Vojvodina. In: Gerner Zs., Kupa L. (ed.): Minderheitendasein in Mittel- und Osteuropa – interdisziplinär betrachtet, Socialia, Studienreihe Soziologische Forschungsergebnisse, Band 113. (Hrsg.), Verlag Dr. Kovač, Hamburg, 103–114.
- Gábrity Molnár, I., Illés, S. (2012): Migration and re-migration process, In: VoV project: Voice of the Village. Academic Society for the Development of the Micro-regions Budapest and the Institute for Hungarian Culture in Vojvodina, Senta. Serbia. Source: http://adattar.vmmi.org/vov_eredmenyek/01_iren_gabrity_molnar_sandor_illes.pdf [2018.05.9.]
- Gábrity Molnár I. (2015): Identitás, vándorlás és etnikai folyamatok a Vajdaságban In: Fábián A. (ed.) Otthon a Kárpát-medencében, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Sopron, Hungary. 161–186.
- Gorter, D., Marten H. F., Van Mensel, L. (Eds.) (2012): Minority Languages in the Linguistic Landscape. Basingstoke, Palgrave-McMillan.
- Gödri, I. (2010): *Migráció a kapcsolatok hálójában. A kapcsolati tőke és a kapcsolathálók jelenléte és szerepe az ezredvégi magyarországi bevándorlásban.* In: KSH NKI Kutatási Jelentések 89. KSH Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest. Hungary. 204.
- Illés S., I. Gabrić Molnar, Kincses Á. (2015): Spaces and forms of international circular mobility. In: Društvo i prostor. Urbani i ruralni prostor. Ekonomski, pravni i organizacioni prostor. Zbornik radova. P. Milenković, S. Stojšin, A. Pajvančić-Cizelj (ed.), Novi Sad, Serbia. Srpsko sociološko društvo, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Institut za uporedno pravo iz Beograda. Serbia. 347–360.
- Illés, S., Rédei, M., Kincses, Á. (2014): Long-term International Circular Migration: Empirical Evidence from Hungary In: KSH NKI Transitions: Opportunities and Threats conference 2014.06.25–2014.06.29. KSH NKI, Hungarian Central Statistical Office. Budapest. Hungary.
- Hungarian Central Statistical Office (2012). Source: <https://www.ksh.hu/> [2018.05.25.]
- Kincses, Á. (2015): A nemzetközi migráció Magyarországon és a Kárpát-medence magyar migrációs hálózatai a 21. század elején. Hungarian Central Statistical Office, Műhelytanulmányok 8. Budapest. Source: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/muhelytanulmanyok8.pdf> [2018.05.25.]
- Kincses, Á. (2011): A Magyarországon élő külföldi állampolgárok területi koncentrációja, 2001–2011. Területi Statisztika, 2014, 54(6). Budapest. Hungary. 531–549.
- Kincses, Á., Rédei, M. (2014): *Szerbiai migrációs körkép Magyarországról a 2011-es népszámlálási adatok alapján,* In: Regionális kaleidoszkóp, Regionális Tudományi Társaság Subotica. Serbia. 247–262.
- Kiss, J. (1994): Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat [Hungarian speakers and Hungarian language use]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra, M. (2011): Language Contact Issues in Central Europe. In: Koutny, I./ Nowak P. (Eds.): Język, Komunikacja, Informacja (Poznan) tom 6. 45–61.
- Meyer, J. (2001): Network Approach versus Brain Drain: Lessons from the Diaspora, International Migration, 39 (5). United States.
- Predojević-Despić, J. (2010): Ka razumevanju determinanti međunarodnih migracija danas–teorijska perspektiva, In: Stanovništvo 1/2010. Institut društvenih nauka, Beograd. Serbia. 25–48. Source: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0038-982X/2010/0038-982X1001025P.pdf> [2018.05.25.]
- Rédei, M. (2009): A kistérségek nemzetközi vándormozgalma, OFA 4 részkutatás, Budapest: KSH NK, Hungarian Central Statistical Office. Hungary.
- Sándor, K., Langman, J., Pléh, Cs. (1998). Egy magyarországi ügynökvizsgálat tanulságai (A nyelvvaltozatok hatása a személypercepcióra) [Morals of a Hungarian matched-guise technique research (The influence of language varieties on person perception)]. In: Valóság 1998/8: 29–40.

- Tabouret-Keller, A. (1998): Language and identity. In: Coulmas, Florian ed. *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 47–64.
- Takač, Z., Kinčeš, A. (2010): Migracija stanovništva iz Republike Srbije u susednu Mađarsku u razdoblju pre Šengenskog sporazuma, In: *Anali Ekonomskog Fakulteta Subotica*. 46. 24. Serbia. 69–82.
- Takács, Z. (2013): Felsőoktatási határ/helyzetek, Subotica: Magyarságkutató Tudományos Társaság/The Scientific Association for Hungarology Research, Serbia. Source: http://www.mtt.org.rs/publikaciok/mtt_konyvsorozatok/FelsooktatasiHatarhelyzetek2013.pdf [2018.05.25.]
- Tátrai P., Kocsis K., Gábrity Molnár I., Takács Z. (2013): A Vajdaságot érintő migráció és annak történeti előzményei (The migration concerning Vojvodina and its historical preliminaries). In: Dr. Barta Gy. (ed.), *Itthonok-otthonok – új otthonok: migráns élethelyzetek a Vajdaságban és Magyarországon a délszláv háború után*. In: *Space and Society*, Vol: 27, Nu: 2. Journal of CERSHAS Institute for Regional Studies. Hungary. 35–54. Source: <http://www.tet.rkk.hu> [2018.05.25.]
- Taylor-Leech, K. J. (2012): Language choice as an index of identity: linguistic landscape in Dili, In: Timor-Leste. *International Journal of Multilingualism*, 9, 2012. 15–34.
- Thornborrow, J. (1999): Language and Social Identity. In: Thomas, L and Wareing, S. (eds.) *Language, Society and Power*. London: Routledge, 135–149.
- Tolcsvai Nagy Gábor szerk. (2017): *A magyar nyelv jelene és jövője*, Gondolat Kiadó Budapest
- Várad M. M., D. Wastl-Walter, Filep B., Gábrity Molnár I. (2013): Bevezető: utak és úton levők (Introduction: ways of migration and people on the move). In: Dr. Barta Gy. (ed.), *Itthonok-otthonok – új otthonok: migráns élethelyzetek a Vajdaságban és Magyarországon a délszláv háború után*. *Space and Society*, 27, 2. Journal of CERSHAS Institute for Regional Studies. Hungary. 3–34. Source: <http://tet.rkk.hu/index.php/TeT/article/view/2546/4666> [2018.05.25.]
- Vertovec, S. (2001): Transnationalism and Identity, In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27 (4). Sussex Centre for Migration Research, University of Sussex, UK
- Wastl-Walter, D., Cvetanović, M., Erőss, Á., Filep, B., Gábrity, E., Gábrity-Molnár, I., Kicošev, S., Kocsis, K., Nagy, I., Rácz, K., Takács, Z., Tátrai, P., Várad, M.M., (2011): Transnationale Migration und grenzüberschreitende Mobilität als Einflussgrößen der Regionalentwicklung im ungarisch-serbischen Grenzraum, In: Suzanne Janschitz, Gerhard Karl Lieb (Ed.). *Grazer Schriften der Geographie und Raumforschung*, Band 46/2011. Institut für Geographie und Raumforschung der Karl-Franzens-Universität Graz. 247–262.
- Wastl-Walter D., Gábrity-Molnár I., Filep B., Takács Z. (2013): Integrating Transnational Migrants in Vojvodina Summary and Preliminary Report on the Research Project “Integrating (Trans-) National Migrants in Transition States (TRANSMIG 2009-2012)” In: S. Somogyi (ed.) *Deturope. The Central European Journal of Regional Development and Tourism*. 5. 1. 101–114. Source: <http://www.deturope.eu/index.php?navi=101&vol=4> [2018.06.25.]



AZ EMPÁTIA MINT AZ EMBER EGYIK EGYEDI VONÁSA

GRABOVAC BEÁTA

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia

beagrabovac@gmail.com

Összefoglaló

A dolgozat olyan tudományterületekről foglal össze kutatási eredményeket, amelyek a nemi különbségekkel foglalkoznak az empátiaszintben. Fontos áttekinteni és mérlegelni azokat a módszereket, amelyek alkalmasak ezen aspektus mérésére. Az eddigi külföldi és magyarországi kérdőíves kutatások eltéréseket vélnek felfedezni a két nem között, felnőtteknél és gyerekeknél is, e lelki folyamatban. Újabban azonban egyes kutatások megkérdőjelezzik, hogy az empátias képességben lenne különbség, és a motivációra vagy az érzelmi válaszkésztségre helyezik a fókuszot.

Kulcsszavak: empátia, nemi különbségek, kérdőív, módszer

1. Az empátia fogalma és jelentősége

Az empátiának különféle definíciói léteznek. Buda (1986: 157.) egy helyen úgy határozza meg a jelenséget, mint „A nemverbális kommunikáció egészének érzékelési és felhasználási képességét...” A szerző szerint a mentálhigiéné szempontjából nagyon fontos az empátia.

Az empátias pontosság Schmid Mast és Ickes (2007) szerint arra vonatkozik, hogy valaki sikeres mások érzelmeinek és gondolatainak „olvasásában”.

A személyiségfejlődés megfelelő mederben tartása is e fogalomhoz kapcsolódik, így ha valakinél fejlett az empátia, akkor az elnyomja a nemkívánatos, konkrétan agresszív és antiszociális viselkedésmódokat (Buda, 1986). Ehhez kapcsolódik Aronson (2008) véleménye is, mely szerint az extrém agresszív cselekedetekhez dehumanizációs folyamat szükséges, vagyis az, hogy ne mint egy másik emberre tekintsünk az adott személyre. Ebből is következik, hogy a társadalmunkban nagyon fontos az empátia jelenléte és a saját nézőpont és érzelmek félretétele egyes helyzetekben.

„Az empátia mások gondolataira és érzéseire való spontán és természetes ráhangolódás...” (Baron-Cohen, 2006: 36.).

Baron-Cohen (2006) szerint az empátiának van egy érzelmi és van egy kognitív komponense. Az első érzelmi válasz, míg a második a másik személy megértését foglalja magában. Az empátia képességét illetően az egyéni különbségek normál eloszlást mutatnak, vagyis a legtöbb ember átlagos empátiaszinttel rendelkezik, míg kevesebben vannak olyanok, akik nagyon magas, illetve nagyon alacsony empátias képességgel vannak megáldva (Baron-Cohen, 2006). Fontos tehát odafigyelni erre a képességünkre és emelni a szintjét olyan esetekben, amikor nem elég magas.

Buda (1986) szerint az empátia gyerekeknél csoportos foglalkozások során fejleszthető, ahol a feladat különböző érzelmi állapotok verbalizálása. Ebben az esetben a „nemverbális kommunikációt értelmezik, tanulják tudatosítani” (Buda, 1986, 158.) a csoporttagok. Az iskolában dolgozó szakemberek szakmája is megköveteli, hogy magasabb empátias készséggel rendelkezzenek, mint más szakemberek (Buda, 1986), habár ez minden olyan területnél szükséges és előnynek tekinthető, ahol emberekkel kell dolgozni. Az iskolában Buda (1986) szerint ahhoz, hogy a pedagógus empátiasan megértse a diákot, szükség van a pedagógus gyerekekre irányított fokozott érdeklődésére és figyelmére. Ha ez a kapcsolatuk alapja, nagyobb az esély, hogy a diák nagyra értékelje pedagógusát és törekedjen a jó teljesítményre is.

Az iskolában a pedagógusnak két fő feladata az osztályon belüli érzelmi reakciók koordinálása és az ezzel egyidejű és párhuzamos tudásátadás, ami igényes és leterhelő kétirányú elvárás. Buda (2004,

20.) kiválóan részletezi e háttér folyamatok ütközését, szerinte ugyanis: az „empátia érvényesüléséhez a saját énre való figyelem csökkentése, kikapcsolása kell, a Piaget-féle »decentrálas«, míg az oktató-tanító munka általában éppen az ellenkező folyamatokat igényli, a tananyagot magyarázó, bemutató tanárnak a saját teljesítményét kell belül monitorizálnia, éppen »centrálania« kell.”

2. Az empátia mérése

Gerdes és mtsai. (2010) kiemelik, hogy az empátia meghatározását és mérését illetően nincs konszenzus, kutatótól kutatóig változik a meghatározás és a mérőeszköz is (habár ők csak a szociális munkásokra vonatkozó anyagokat összegezték).

Gerdes és mtsai. (2010) szerint az empátia három különböző módon mérhető:

1. önbeszámolás módszerekkel,
2. megfigyelés és értékelés útján,
3. fiziológiai változások mérésével.

Az empátiaszint számszerűsítésére leggyakrabban önbeszámolás módszereket használnak a kutatók. Ezek lehetnek akár önálló skálák, kérdőívek vagy egyes kérdőívek alskálái. Pl.: Baron-Cohen Empátiahányados kérdőíve (Baron-Cohen, 2006), Davis Interperszonális reaktivitás indexe (Interpersonal Reactivity Index, IRI, Davis, 1980, 1983).

Egyik ismert eszköz Davis Interperszonális reaktivitás indexe (Davis, 1980, 1983), amely az empátia affektív és kognitív komponensét is méri (Gerdes és mtsai., 2010). A kérdőívben négy alskála található:

1. a fantázia,
2. a nézőpontfelvétel/-váltás,
3. az empátiás törődés és
4. a személyes distressz (Gáspár és Kasik, 2015).

Az első Gáspár és Kasik (2015) szerint arra vonatkozik, hogy mennyire tudjuk magunkat beleképzelni mások helyzetébe, érzelmeibe stb., a második arra, hogy hogyan tudjuk átvenni mások nézőpontját, a harmadik a másokkal való törődés képességére utal, míg a negyedik a magunkra irányuló szorongásra.

A másik lehetséges út mások viselkedésének a megfigyelése – ebben az esetben a verbális és nem verbális viselkedés követése folyik (Gerdes és mtsai., 2010).

A fiziológiai módszerek a bőr vezetőképességét, a pulzust, szívverést regisztrálják érzelmi tartalmak bemutatása közben (Gerdes és mtsai., 2010).

Az empátiás pontosság mérésére Ickes és mtsai. (2000) két paradigmát mutatnak be:

1. a strukturálatlan diádikus interakció paradigmáját (unstructured dyadic interaction paradigm) és a
2. sztenderd inger paradigmáját (standard stimulus paradigm).

Az elsőben a résztvevők egy spontán beszélgetéséről 6-10 perces audio- és videofelvétel készül. Ezután a résztvevők külön-külön megnézik a felvételt, és arról adnak információt, hogy az egyes pillanatokban hogy érezték magukat és mit gondoltak: lestoppolják a felvételt azokon a helyeken, ahol gondoltak vagy érezték valamit (ehhez érzelem- és gondolat kódoló válaszlapokat alkalmaznak). A pontos idő és a tartalom a két lényeges mozzanat a kulcspillantatok beazonosításában. A következő lépés, hogy ismét egyedül nézik ugyanezt a videofelvételt, de ezt most azokban a pillanatokban szakítják meg nekik, amelyekben a beszélgetőpartner számolt be valamilyen érzelemről. Itt értékelniük kell, hogy vajon a másik mit érezhetett/gondolhatott. A következő lépésben független értékelők hasonlítják össze a két beszélgetőpartner válaszait, következtetéseit az érzelmekről/gondolatokról és ezekből kapjuk meg az empátiás pontosság mércéjét (Ickes és mtsai., 2000).

A sztenderd inger paradigmájában egyéni megfigyelés történik. Ismét különböző interakciókról készült videofelvételeket látnak a résztvevők, és arról kell döntést hozniuk, hogy a megfigyelt személy milyen érzelmeket és gondolatokat élhet át. A felvett személyek általában személyes gondokról számolnak be a felvételen (Ickes és mtsai., 2000).

3. Nemi különbségek az empátiában

Azzal a kérdéssel, hogy vajon az empátia mutat-e nemi eltéréseket, egyre több kutató foglalkozik. Két nagy táborra bonthatjuk meg: azokat, akik úgy vélik, hogy igen, a férfiakra és a nőkre eltérő empátiaszint jellemző az átlagok szintjén, és azokat, akik szerint nem. Baron-Cohen és kutatócsoportja az elindítója az első nézetnek (Baron-Cohen, 2006; Baron-Cohen, 2002). Gyermeknél és felnőtteknél is nemi különbségeket találtak kérdőíves mérésekkel, a nőkre általában magasabb empátiaszint jellemző (Baron-Cohen és mtsai., 2003; Auyeung és mtsai., 2009).

Egy újabb eredmény, amely a kérdéskörhöz kapcsolódik, azt mutatja, hogy lehetséges, hogy az önbeszámoló módszerekkel szemben más feladatok alkalmazása eltérő eredménymintázatot mutat az empátiát illetően (Rueckert és mtsai., 2011). A szerzők kiemelik, hogy a legtöbb önbeszámoló módszer az érzelmi empátiát méri és inkább a negatív érzelmekre fókuszál, és a nők lehet, hogy hajlamosabbak az érzelmek erőteljesebb átélésére és az ezekről való beszámolásra. A szerzők olyan kutatást terveztek, amelyben arra kérték a résztvevőket, hogy értékeljék, hogy hogyan éreznék magukat akkor, ha velük történne meg a bemutatott tíz helyzet, illetve ha ezek egy barátjukkal és egy ellenségükkel történnének meg. Mennyire éreznének örömet, haragot vagy szomorúságot. Az Interperszonális reaktivitás index kérdőívet is használták az empátia szintjének mérésére (Rueckert és mtsai., 2011; Gáspár és Kasik, 2015). Nemi különbségek az Interperszonális reaktivitás index kérdőívén az empátiás törődés és a személyes distressz szintjében jelentek meg. A történetek esetében magasabbak voltak az értékelések, amikor a résztvevők önmagukat értékelték a harag és a szomorúság érzelmét illetően, és nemi különbségek is megjelentek, a nők magasabb értékeléseket adtak a szomorúság és a boldogság esetében. Összevont empátia-pontszámokat is használtak a szerzők elemzésük során. Ez az empátia-pontszám magasabb volt a barátok irányában, mint az ellenségek iránt, ami azt jelenti, hogy a résztvevők empatikusabbak a barátaikkal. A férfiak és a nők is empatikusabbak a barátaikkal, de a nők jobban. Rueckert és mtsai. (2011) szerint megeshet, hogy az érzelmi válaszkészség tér el a két nemnél – a nyitottság az érzelmekről való beszéd iránt –, mivel az érzelmi empátiában találtak eltérést – és így az önbeszámoló módszerek alkalmazásakor az empátia esetében a nők eredményei magasabbak. Eredményeik egy új mozzanatra is rámutattak, nevezetesen arra, hogy az empátia kontextusfüggő, mérésekor fontos meghatározni az empátia tárgyával kapcsolatos viszonyt is – az eddigi eredmények ugyanis általában egy elképzelt másik személyre vonatkoztak, általánosságban nézve.

Nemi különbségeket megkérdőjelező eredmények is születtek. Egyes szerzők véleménye szerint a nők könnyebben motiválhatók arra, hogy jobban teljesítsenek az empátiás pontosságot mérő feladatokon (Schmid Mast és Ickes, 2007; Ickes, Gesn és Graham, 2000). Ez a hatás konkrétan olyan esetekben jelentkezik, amikor a résztvevők tudatában vannak annak, hogy a kutatás empátiával kapcsolatos vagy hangsúlyozottak a nemi szerepekhez kötődő sztereotípiák – vagyis az az elvárás, hogy a nők jobb empátiás képességgel rendelkezzenek (Ickes, Gesn és Graham, 2000). Az a meggyőződés, hogy a nők empatikusabbak, ahhoz vezet, hogy ők motiváltabbak ilyen feladatok megoldásakor (Klein és Hodges, 2001). Klein és Hodges (2001) véleménye is az, hogy a nemi különbségek nem az empátiás képesség különbségeiből erednek, hanem motivációs folyamatok termékei. A kutatási helyzet hívóingerei ugyanis arra ösztökélhetik a nőket, hogy úgy érezzék, hogy a nemi szerepükkel van összhangban az, hogy sikeresebbek legyenek az empátiát igénylő feladatokban és emiatt ők jobban oda is figyelnek és törekszenek ezekben a szituációkban.

Klein és Hodges (2001) két kutatása is erre a kérdésre irányult. Az elsőben a résztvevők egy szimpátiát felmérő feladatot kaptak az empátiát mérő feladat előtt vagy után. A feltételezés az volt, hogy, ha a nők a szimpátia feladatot oldják meg előbb, akkor ez ahhoz vezet, hogy empatikusabbak lesznek a motiváció emelkedése miatt. Ez azért történne, mert a szimpátia feladat érzékenyítene arra – de csak a nők esetében –, hogy a személyközi kapcsolatok kerüljenek fókuszba. Emellett a fő feladat instrukcióját is variálták: egyik esetben azt kommunikálták a résztvevők felé, hogy a feladat kognitív képességet mér, míg a másik esetben azt, hogy empátiás képességet, a harmadik, kontroll helyzetben az ilyenemű információ teljesen kimaradt. Eredményeik szerint a nők pontosabbak voltak olyan esetekben, ha a szimpátiafeladatot az empátiás pontosság feladat előtt kapták. Az instrukció hatása a nemre nem mutatott jelentős különbséget, habár a határon volt, abban az esetben, ha azt tartalmazta, hogy a feladat az empátiát méri. A második kutatásba három feltételt vezettek be: az empátiafeladaton nyújtott sikeresség viszonylatában az egyik esetben a résztvevők pénzjutalmat és visszajelzést kaptak, a másikon visszajelzést a sikerességről, a harmadikban egyiket sem. Két videofelvételt néztek meg a

résztvevők, és az első és a második közé beékelődött a három feltétel közül az egyik, valamint többek között a szimpátia kérdőív. Az eredmények szerint a nők jobbak voltak az utolsó, kontroll feltételben, míg a pénzjutalom és a visszajelzés nem eredményezett nemi különbséget az empátiafeladat megoldásában. Az empátiás pontosság a pénzjutalom hatására jelentősen növekedett mindkét nemnél. Ez azt jelenti, hogy a pénz mint motiváló hatás szignifikánsan módosította a sikeresség szintjét az empátiás pontosságot mérő feladaton.

4. Következtetés

Munkánk az empátia komponenseinek és mérőeszközeinek leírására vállalkozott. Az eddigi kérdőíves eredmények a nők empátiás képességének fölényét mutatják külföldi és magyar nyelvterületen is (Pléh és mtsai., 2017; Baron-Cohen és mtsai., 2003; Auyeung és mtsai, 2009).

Hogy az önbeszámolás, kérdőíves módszerek női előnyt dokumentálnak, azt jelenti, hogy a nők empatikusabbnak élik meg önmagukat, viszont objektívebb módszerek alkalmazásakor megkérdőjeleződik ez az eredmény (Klein és Hodges, 2001).

Az empatikus pontosságot mérő módszerek olyan helyzetek elé állítják a személyeket, amelyek az empatikus beleélés pontosságáról objektívebb képet adnak. Ezek a kutatások azt mutatják, hogy a nemi szerepek és sztereotípiák, valamint az, hogy egyes esetekben a résztvevők tudatában vannak annak, hogy az empátiát mérik a kutatások (és hogy a nőknél az empátia magasabb szokott lenni), azt eredményezi, hogy a nők motivációja a feladat sikeresebb végzésére megnő, megemelkedik. Viszont a motivációs szint szándékos irányítása – az egyik legerősebb extrinzik motivációs eszközzel, a pénzzel – megváltoztatja a hozzáállást és eltörli a nemi különbségeket, vagyis növeli a férfiak motiváltságát is. Egyes kutatók, akik nem kérdőíves módszerekkel dolgoznak, így azt feltételezik, hogy nem az empátiás képességben van nemi különbség, hanem a motivációban és az érzelmi válaszkészségben.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aronson, E. (2008). *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Auyeung, Bonnie – Wheelwright, Sally – Allison, Carrie – Atkinson, Matthew – Samarawickrema, Nelum – Baron-Cohen, Simon (2009). The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex differences in typical development and in autism spectrum conditions. *Journal of autism and developmental disorders* 39(11): 1509-1521.
- Baron-Cohen, Simon – Richler, Jennifer – Bisarya, Dheraj – Guranathan, Nishanth – Wheelwright, Sally (2003). The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences* 358(1430): 361-374.
- Baron-Cohen, Simon (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in cognitive sciences* 6(6): 248-254.
- Baron-Cohen, Simon (2006, 2003). *Elemi különbség. Férfiak, nők és a szélsőséges férfiagy*. Budapest: Osiris Kiadó
- Buda Béla (1978). *Az empátia — a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat
- Buda, B. (2004). A személyiségfejlődés és nevelés szociálpszichológiája.
- Gáspár, C., & Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, 25(10), 48–58.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Lietz, C. A. (2010). Conceptualising and measuring empathy. *British Journal of Social Work*, 40(7), 2326-2343.
- Ickes, W., Gesn, P. R., & Graham, T. (2000). Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation?. *Personal Relationships*, 7(1), 95-109.
- Klein, K. J., & Hodges, S. D. (2001). Gender differences, motivation, and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 720-730.
- Pléh Csaba – Forgács Bálint – Fekete István (2017). Nemi sztereotípiák hatásai Magyar egyetemistáknál: egy empirikus elővizsgálat adatai. Kovács Mónika (szerk.): *Társadalmi nemek. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. Budapest: Elte Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem 103–115.

- Rueckert, L., Branch, B., & Doan, T. (2011). Are gender differences in empathy due to differences in emotional reactivity?. *Psychology*, 2(6), 574-578.
- Schmid Mast, M., & Ickes, W. (2007). Empathic accuracy: Measurement and potential clinical applications.

EMPATHY, AS AN IDONSINCRATIC HUMAN TRAIT

Abstract

This work summarizes scientific results on sex differences in the level of empathy. It is important to review and weigh methods, which can be used to measure this aspect. So far foreign and Hungarian research using questionnaires has shown sex differences in this psychological process in adults and children also.

Nevertheless, newer studies question that there is such a difference in the empathic capability and focus on motivation or emotional reactivity.

Keywords: *empathy, sex differences, questionnaire, method*



A FOGYATÉKOSSÁG KULTURÁLIS REPREZENTÁCIÓJA A MAGYARORSZÁGI TANKÖNYVEKBEN

GULYA NIKOLETTA

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz

nikoletta.gulya00@gmail.com

Összefoglaló

A fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos tananyagtartalom és ábrázolás fontos részét kell, hogy képezze a közoktatási intézmények tankönyveinek, hiszen ez segíti a tanulókat abban, hogy a fogyatékossgáról, a fogyatékossgal élő emberekről reális és előítéletességtől mentes kép alakulhasson ki bennük. Ezáltal a tankönyveket olyan „eszközöknek” is tekinthetjük, amelyek segítenek a tanulókkal megismertetni a társadalom diverzitását, annak szociális és kulturális összefüggéseit (McKinney, 2005). A fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos iskolai nézetformálás nemcsak az oktatás-nevelés terén fejti ki hatását, hanem segítheti az egész társadalom befogadó szemléletének megalapozását.

A 2012-es magyar Nemzeti alaptanterv (Nat, 2012), illetve az erre épülő Kerettantervek megfogalmazzák a fogyatékossgal kapcsolatos tananyagok műveltségterületekhez tartozó relevanciáit. Fontos azonban feltárni ennek a témának a tankönyvekben történő megjelenését is, hiszen a pedagógusok sokszor a tankönyvek tananyagtartalma alapján tanítják meg az adott tantárgyhoz kapcsolódó tananyagokat.

A tanulmányban bemutatott kutatás célja a fogyatékossgal mint tananyagtartalom jelenlétének feltárása és kritikai elemzése a magyarországi tankönyvekben. A kutatás fókuszát azok a tankönyvek képezték, amelyek azoknak a műveltségterületeknek tananyagait tartalmazzák, amelyek esetében a NAT-ban fellelhető konkrét fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalom. A tartalomelemzés magában foglalja a képi, illetve a szövegi tartalmak elemzését mind a megjelenés, mind pedig a szövegbeli összefüggések szempontjából. A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy a tankönyvekben jelen van a fogyatékossgal mint tananyagtartalom, ám az egyes tantárgyak esetében eltérő mértékben. A vizsgált tankönyvek mindegyikéről elmondható, hogy a fogyatékossgal élő emberek megjelenése mind képi, mind szöveg szerinti szempontból kismértékű. A megjelenítés elsősorban a fogyatékossgal sajátosságaira koncentrál, nem helyezi a fogyatékossgal élő személyt a társadalomba, saját korosztályába, aktív résztvevőként. A tankönyvek fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálatából született eredmények arra engednek következtetni, hogy az elemzett tankönyvekben szükséges lenne a fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmak egyértelműbb és hangsúlyosabb megjelenése, illetve a fogyatékossgal élő személyek a személyiségükre jellemző karaktertípusok teljes skáláját megjelenítő, egyéniségként való ábrázolása.

Kulcsszavak: *fogyatékossgal mint tananyagtartalom, a fogyatékossgal felfogása, magyarországi tankönyvek, tartalomelemzés*

A formális oktatás tág fogalom, magában foglalja az intézményesített képzés különböző formáit, amelyek az oktatási hatóságok által meghatározott tanterveken alapulnak. Az oktatási folyamat szempontjából még ma is javarészt a központi tantervek alapján elkészített tankönyvek tananyagtartalma a meghatározó (Brantlinger, 2004), azaz a tanulók a tanórákon a tankönyvi tartalmak alapján kapnak információkat világunkról. A tankönyvek tükrözik társadalmunk jelenlegi domináns értékeit, normáit és attitűdjeit (Pogorzelska, 2016), meghatározóak lehetnek egy társadalmi csoportról alkotott kép kialakításában, sokszor indirekt módon erősíthetik a csoporttal kapcsolatos

előítéleteket azáltal, ha a csoport ábrázolása a tankönyvekben nem megfelelő vagy hiányzik. A tankönyveknek jelentős szerepe van a kollektív tudatosság kialakításában, meghatározzák egy bizonyos társadalmi csoportról szerezhető tudást, ráirányíthatják a figyelmet a velük kapcsolatos jelenségekre, és szemléletformáló hatással bírhatnak (Pogorzelska, 2016).

1. Szemléletváltás: előítélettől a befogadásig

Az előítélet mint kérdéskör jelentős részét képezi az emberi viselkedés megértésének. Az előítélet irányulhat a társadalom bármely jelenségére, személyére, csoportjára, köztük a fogyatékos személyek alkotta csoportra is (Allport, 1977). Aronson (1999) a következő meghatározást fogalmazta meg az előítéletről: *„ellenséges vagy negatív attitűd valamilyen csoporttal szemben – olyan attitűd, amely téves vagy nem teljes információkból származó általánosításokon alapul”* (Aronson E., 1999, 185).

Az előítélet szoros kapcsolatban áll a sztereotípiákkal, magában hordozva a negatív elfogultságot, a túlzott általánosítást, a hiedelmeken alapuló téves ítéletet és a megalapozatlanságot. Az a személy, illetve csoport, akit vagy amelyet előítélettel illetnek, sokféleképpen válhat áldozattá: szereplője lehet lekezelő vicceknek, célpontja lehet cinikus megjegyzéseknek, kiközösíthetik, illetve hátrányos megkülönböztetés áldozatává válhat (Allport, 1977). Hátrányos megkülönböztetés esetén a csoport minden egyes tagjára rányomják a negatív sztereotíp jellemzők bélyegét, és megnehezítik mindennapi boldogulásukat a hétköznapi élet szinte minden területén.

A hátrányos megkülönböztetés a kisebbségi csoportok mindegyikét sújthatja, köztük a fogyatékossgal élő személyeket is. A hátrányosan megkülönböztetett csoport tagjainak a mindennapok során meg kell küzdeniük az előítéletekkel s az ebből adódó diszkriminációval, a tőlük való idegenkedéssel. Sok ember úgy véli, a fogyatékos ember képtelen a munkára, s ebből adódóan a munkáltatók többsége nem szívesen alkalmaz fogyatékkal élőket, nem gondolva arra, hogy egy fogyatékossgal élő ember a fogyatékossgán túl, személyisége többi területét kiválóan tudja használni (Torgyik és Karlovitz, 2006).

Az előítéletes gondolkodás nem velünk született készség, a közvetlen környezet kulturális-társadalmi mintái, modelljei hatására tudatosan vagy tudattalanul alakul ki az emberi szocializáció során. A gyerekek esetében elsődlegesen a család, az iskola, a kortárs csoport, illetve a média mint különböző társadalmi közegek meghatározóak lehetnek a sztereotípiák kialakításában, de ugyanígy a leépítésében is (Torgyik és Karlovitz, 2006).

Az általános iskolai nevelésben ezért hangsúlyt kell helyezni az önismeretre, a negatív elfogultság, a stigmatizálás megjelenésének kezelésére az osztályokban, illetve a társadalomban jelen lévő kisebbségi csoportokhoz való pozitív hozzáállás kialakítására felelősségteljes, mélyebb emberi megismerés által. A tanulóknak tudatosítani kell, hogy egy társadalmi csoport nem ítéhető meg pusztán egyetlen szempont alapján. Az előítéletesség elleni küzdelemben a pedagógusoknak hangsúlyt kell fektetniük ezeknek a konfliktusos témáknak a felvetésére, hogy megfelelő feltételeket tudjanak teremteni az ismeretátadásra, másrészt a tanulókkal való beszélgetésre, az egymás közötti vitára, illetve a tanulói aktivitáson alapuló módszerek alkalmazására. Fontos ez azért is, mert az előítéletek nemcsak a személyiség kognitív szintjét, hanem az érzelmi (affektív) részét is érintik, amelyet sokkal nehezebb megváltoztatni (Aronson, 1999). A témával kapcsolatos különböző nézetek megismerése, ezek ütköztetése, a tanulói vélemények felsorakoztatása, ezek egymáshoz való közelítése segítheti a kisebbségi csoportokkal szembeni elfogadást.

A közoktatási intézmények tanóráin a kisebbségi csoportokkal kapcsolatos témafelvetés lehetőségét nagyban támogathatja, ha a tankönyvekben megjelennek, és megfelelő helyet kapnak egy-egy társadalom heterogén csoportjai, akár explicit (képek, konkrétan a témával kapcsolatos ismeretterjesztő szövegek), akár implicit (irodalmi művek, utalások) formában. A tankönyveknek a társadalom kulturális sokszínűségét kell tükrözniük (Hodkinson és Ghajarieh, 2014), segítve ezzel a tanulók véleményformálását, egymás iránti elfogadó magatartásának kialakulását, amely jó alappal szolgálhat a befogadó társadalmi szemlélet kialakításának.

2. A tankönyvek szerepe az oktatásban

A tankönyvek az intézményesített ismeretátadás sajátos formáján alapulnak (Dowling, 1996). Olyan társadalmi konstrukciók, amelyek a szelekció hagyományán alapulva egy egyszerűsített világgépen keresztül nyújtanak ismereteket a tanulóknak, és segítik őket abban, hogy beilleszkedjenek a kulturális és társadalmi-gazdasági életbe, elsajátítva a társadalom rendjét és hierarchia-dominancia

viszonyait (Crawford, 2004). Ez a leegyszerűsített világszemlélet azonban veszélyeket rejt magában, hiszen az olvasó a képzeletében akaratlanul is azonosulhat ezzel úgy, hogy a tanuló a reális világ felépítéséről a tankönyv által közvetített, szimplifikált világkép segítségével formál képet. Mivel ez egy torzított kép, félrevezetheti a tanulót abban az értelemben, hogy a tankönyvben kevésbé hangsúlyosan megjelenő társadalmi csoportokat a valós életben se érezze fontosnak. A kisebbségi csoportoknak a tankönyvekben történő alsóbbrendű megjelenési (vagy meg nem jelenési) formái gátolják a „minden embernek kijáró tisztelet” eszméjének kialakulását (Commeyras és Alverman, 1996). Stray (1994) szerint a tankönyvek a szocializáció eszközeiként olyan hivatalosan is elfogadott társadalmi felfogást közvetítenek, amely meghatározza a tanulók világszemléletét.

A tankönyvek megteremtik a maguk valóságát egy „meghatározhatatlan teljességről” (Agamben, 2005), és ezt a rész-felfogást közvetítik a tanulók felé. Ez a valóságkép meghatározza a tanulók világról alkotott képét, így fontos cél lehet a tankönyvi tartalmat megalkotók szemszögéből, hogy a tankönyvi, leegyszerűsített valóság a lehető legteljesebb mértékben tükrözze a világunk teljes valóságát.

3. A tankönyvi tartalom szerepe az inkluzív oktatásban

Az ezredforduló óta az oktatásban egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az inkluzív tantervekre abból a szempontból, hogy ezekben növekvő mértékben jelenjenek meg a kisebbségi tanulók igényei – ezáltal ezek a tanulók is láthatóvá válnak (Nind, 2005). Az oktatási rendszer általánosan tükrözi vissza a társadalmi szerkezetet azáltal, hogy a megalkotott társadalmi normákat az iskola közvetíti a tanulók felé. Az iskolai szemléletmód is hatással lehet a társadalmi felfogás alakulására, így az iskolai befogadó viszonyulás a kisebbségi csoportok irányában az egész társadalom hozzáállására kiterjeszthető.

A közoktatásban alkalmazott eszközök között a mai napig a tankönyveknek van meghatározó szerepük, bár a digitális eszközök térhódítása vitathatatlan. A tankönyv az az eszköz, amit a tanuló nap mint nap a kezébe vesz, a benne lévő tudástartalom feldolgozásával alakítja világszemléletét, felfogását (Hodkinson, Ghajarieh és Salami, 2018).

Fontos, hogy a fogyatékos személyek ábrázolása megjelenjen a tankönyvekben, hiszen a társadalom teljes jogú tagjaiként ők is részei mindennapjainknak, és ezt a tankönyvekben jelen levő tananyagnak is tükröznie kell. Rosenberg (1979) meghatározása szerint egy személy önmagáról alkotott képének kialakulására már fiatal korban is nagy hatással van, hogy környezetében milyen hatásokkal, visszajelzésekkel találkozik, illetve hogy ezeket hogyan képes értelmezni. Az inkluzív osztályokba járó tanulók motivációját és önképét is erősítheti, ha a tankönyvekben jelen van a fogyatékos személy is a többségi személyekkel együtt a közösségi programokat ábrázoló képeken (Wieman, 2001). Másrészt a tankönyvi illusztrációkon megjelenő fogyatékos személyek tudatosíthatják a többségi tanulóknak, hogy milyen sokszínű társadalomban élünk, felkelthetik a tanulók érdeklődését fogyatékos társaikkal kapcsolatban. A megszerzett ismeretek birtokában pedig fejlődhet a többségi tanulók fogyatékos társaik iránti elfogadásának mértéke (Rasche és Bronson, 1999).

Ahhoz, hogy megteremtjük a befogadó iskolai közösséget mint a sikeres inklúzió egyik előfeltételét és a későbbi inkluzív társadalom alappillérét, be kell építenünk a többségi iskolák kerettantervébe a fogyatékos személyekkel kapcsolatos ismereteket. Ezáltal képesek leszünk a tanulók fogyatékos személyekről alkotott szemléletét formálni (Hodkinson és Ghajarieh, 2014). Azonban itt nem egyszerűen a tankönyvi tartalom passzív befogadásáról van szó. A tankönyvet mint eszközt kell használni annak érdekében, hogy megteremthessük a feltételeit a tanulói információk cseréjének, véleménynyilvánításának, eltérő nézeteik ütköztetésének, hatást gyakorolva ezáltal attitűdjük affektív részére is (Hodkinson, Ghajarieh és Salami, 2018). A kritikus tanulói hozzáállás, a tanár által közölt ismeretek és gondolkodtató kérdések és nem utolsósorban a példamutatás meghatározóak lehetnek a tanulók fogyatékos személyekkel kapcsolatos attitűdjének alakításában. A tankönyv egy eszköz lehet arra, hogy elindítsa ezt a folyamatot.

4. A kutatás

A WHO fogyatékossgal élő emberekre alkotott meghatározása szerint a fogyatékossgot nemcsak az egyén károsodási vagy fejlődési rendellenességéből adódó eltérő funkcionális fogyatékossga okozza, hanem a társadalmi tevékenységekben való részvételének akadályoztatása is.

Ez utóbbi nehézség leküzdésében jelentős szerepe van a környezeti és társadalmi korlátok eltávolításának (WHO, 2014). Ezért különösen fontos az a feladat, hogy a fiatal generációt releváns tudással lássuk el a fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatosan, hiszen a közeljövőben ők lesznek képesek és elkötelezettek arra, hogy olyan szociális közeget alakítsanak ki, amelyben a fogyatékossgal élő emberek mentális és fizikális akadálymentesítéssel, illetve társadalmi elfogadással találkozhatnak (Pogorzelska, 2016).

4.1. Kutatási kérdések és minta

A tanulmány célja, hogy a magyar közoktatásban, az általános iskola felső tagozatán a 2017/18-as tanévben használt tankönyveket vizsgálja abból a szempontból, hogy tananyagtartalmukban miként jelenik meg a fogyatékossgal. A vizsgálat azon tantárgyakhoz készített tankönyvekre terjedt ki, amelyek esetében a NAT (2012) és a kerettantervek egyértelműen tartalmazznak fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmakat. E szempont alapján 5 tantárgy tankönyvei (erkölcstan, természetismeret, biológia, technika és életvitel, illetve informatika) kerültek elemzésre a következő kutatási kérdések mentén:

1. Megjelenik-e a tankönyvekben a NAT-ban (2012), illetve a kerettantervben előírt módon a fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos ismeretanyag?
2. A fogyatékossgal minden típusa megjelenik-e?
3. Milyen társadalmi környezetben történik az ábrázolás?
4. Aktív vagy passzív szerepben tűnik fel a fogyatékossgal élő ember a tankönyvi képeken?
5. Köthető-e sztereotípiák a látható materiában való megjelenéshez, illetve a szövegbeli jelentéstartalmakhoz?
6. Támogatja-e a tananyagtartalom a diszkriminációellenességet?
7. Segíti-e a tanulókat a tankönyvi tananyagtartalom abban, hogy saját sztereotípiáikkal szembesüljenek?

4.2. Adatgyűjtési és adatfeldolgozási eljárás

A tankönyvek által közvetített fogyatékossgal mint tananyagtartalom megismeréséhez az előbbiekben meghatározott általános iskolai tankönyveket vizsgáltam meg a tartalomelemzés módszerével, amely során a tankönyvi szövegben és képeken található üzenetek jellemzői objektíven, szisztematikusan (Neuendorf, 2017), elsősorban kvalitatív módszerekkel kerültek elemzésre. A tartalomelemzés segítségével a szövegből megismételhető és fennálló következtetéseket lehet levonni a kontextusukra vonatkozóan (Krippendorff, 1995). McQuail (2003) értelmezése szerint a korszerű tartalomelemzés során a latens jelentések a legjelentősebbek, és ezeket nem lehet közvetlenül kiolvasni egy kvantitatív elemzés számadataiból. Feltevése szerint nem elég a szövegbeli elemeknek csak a gyakoriságával számolni, hanem vizsgálni kell kapcsolataikat, összefüggéseiket is. Sokatmondó lehet az elemzés szempontjából az is, ha valami hiányzik.

A vizsgálat során feltáró elemzésnek vettem alá a tankönyvek képi tartalmát, tananyagtartalmát, illetve a kapcsolódó feladatokat és olvasmányokat abból a szempontból, hogy található-e bennük fogyatékossgal kapcsolatos mondanivaló. Külön elemeztem a szövegbeli, illetve a képi tartalmakat. A tankönyvek fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálatához először a kiválasztott tankönyvek szövegrészeiben a fogyatékossgal manifeszt megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak keresését végeztem el NVivo 12 Pro tartalomelemző szoftver segítségével. A manifeszt tartalmak keresési kulcsszavai a következők voltak: „fogyatékossgal”, „fogyatékos”, „fogyatékkal élő”, „fogyatékossgal élő”, illetve „megváltozott munkaképességű”. A keresési kódokat a vizsgálat során a „fogyatékos” és a „munkakép” szótörédek alkották. A keresés találatait az érvényesség szempontjai szerint egyenként ellenőriztem. A folyamat során kiszelektáltam az érvénytelen találatokat, azaz azokat a tartalmakat, amelyek nem kapcsolódtak a fogyatékossgal témájához. A kritériumoknak megfelelő találati elemeket tartalmazó szövegrészeket elemzési egységként exportáltam ki a tartalomelemző szoftverből. A szövegrészek ezután az előzőekben (4.1) felsorolt kutatási kérdések mentén kerültek elemzésre.

A kiválasztott tankönyvek képi tartalmát a képek egyenkénti áttekintésével elemeztem. Kiválasztottam azokat a képeket, amelyek fogyatékossgal élő személyt ábrázoltak. A képek kvantitatív adatelemzési eljárása során a találatok számát leíró statisztikai eljárással elemeztem. Az adatok feldolgozásának folyamán a fogyatékossgal képi megjelenésének abszolút gyakoriságát, illetve

relatív gyakoriságát vizsgáltam. A relatív gyakorisági vizsgálat megmutatta a találatoknak egy adott elemzési egységhez viszonyított 100 képenkénti gyakoriságát. Így a tankönyvekben található képek gyakorisága összehasonlíthatóvá vált. A kvalitatív adatelemzés során a képi találatok jelentéstartalmát vizsgáltam a kutatási kérdések (4.1) mentén.

4.3. Eredmények és következtetések

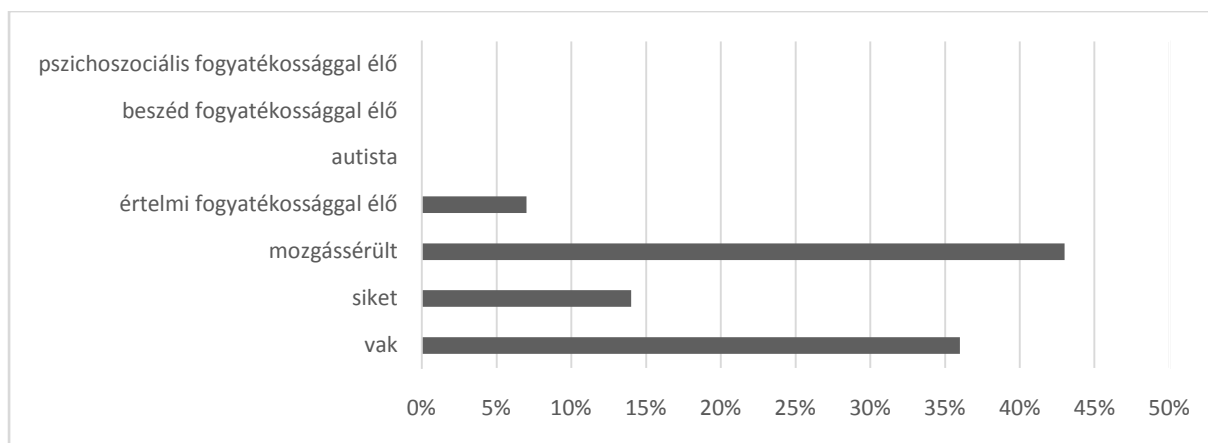
A tankönyvek fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálata kimutatta, hogy a vizsgált tankönyvek egy tantárgy (erkölcstan) esetében tartalmaznak konkrét, szöveges tananyagtartalmat, 3 tantárgy (biológia, természetismeret, technika és életvitel) esetében találtunk néhány képet vagy mondatot, amely fogyatékossga utal, informatika tantárgyból pedig semmilyen fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalom nem volt fellelhető.

A tankönyvekben található képek elemzésének eredménye általánosságban azt mutatja, hogy a tankönyvek képein a fogyatékossgal élő emberek ábrázolása hiányzik, vagy csak nagyon kis mértékben van jelen (ld. 1. táblázat). Az előítélet legrégibb és legalapvetőbb formája a tananyagokban egy csoport teljes vagy részleges kizárása (Sadker, n.d.). Az, hogy a tankönyvek nagy részének képein nem találunk fogyatékossgal élő személyt, jól mutatja a fogyatékossgal élő személyek társadalomban betöltött szerepét, illetve társadalmi helyzetét.

1. táblázat: A fogyatékossgal élő személyeket ábrázoló képek megjelenésének abszolút és relatív gyakorisága a vizsgált tankönyvek képei között

	Erkölcstan 5. osztály	Erkölcstan 6. osztály	Erkölcstan 7. osztály	Erkölcstan 8. osztály	Erkölcstan (összes)	Természet- ismeret 6. osztály	Biológia 8. osztály	Tecnika és életvitel 5. osztály	Informatika 5-8. osztály
a tankönyvben található összes kép száma	83	52	194	125	454	77	333	166	265
a fogyatékossgal élő embereket ábrázoló képek abszolút gyakorisága	7	1	3	1	11	1	1	1	0
a fogyatékossgal élő embereket ábrázoló képek relatív gyakorisága	8,4	2	1,54	0,8	2,4	1,3	0,3	0,6	0

A tankönyvi képeken a fogyatékossgatípusok közül négy képviselteti magát. Legtöbbször mozgássérült személyeket láthatunk, még a legkisebb számban az értelmi fogyatékossgal élő személyeket bemutató képek vannak (ld. 1. ábra). Autizmus spektrumzavarral, beszéd-fogyatékossgal, illetve pszichoszociális fogyatékossgal élő személyek ábrázolásával pedig egyáltalán nem találkozunk a tankönyvek képei között. Ez egyrészt érthető, hiszen ezeknek a fogyatékossgatípusoknak nehezebb a képi ábrázolásmódja, azonban mindenképpen szükséges lenne, hogy a többségi tanulók ezen fogyatékossgatípusokkal élő emberekről is ismereteket szerezzenek.



1. ábra: A tankönyvi képeken található fogyatékossgtípusok megoszlása

A fogyatékossggal élő emberek többnyire egyedül vagy velük azonos fogyatékossggal élő embertársaikkal vannak ábrázolva. Többségi emberek társaságában általában segítőkkel láthatók, illetve egy képen találunk olyan ábrázolást, amely egy fogyatékossggal élő gyermek és többségi társa barátságát reprezentálja. Nem találunk azonban olyan képeket, amelyek a fogyatékossggal élő embert családja vagy barátai között, a társadalom tevékeny, egyenjogú tagjaként mutatná be.

Nemek tekintetében a következő megoszlás tapasztalható. A képeken látható fogyatékossggal élő emberek 60%-a férfi, 40%-a nő. A fogyatékossggal élő emberek segítői azonban minden esetben nők.

A fogyatékossggal élő emberek a képeken általában passzív vagy semleges szerepben jelennek meg. Sokszor hétköznapi helyzetekben ábrázolódnak, de soha nem az életkoruknak megfelelő többségi kortársaikkal együtt aktívan részt vevő szereplőként, hanem sok esetben függő személyekként, akik segítségre szorulnak (ld. 2. táblázat).

2. táblázat: A tankönyvek képeinek tartalomelemzése

kép	mit ábrázol?	fogyatékos- ság típusa	nem	egyedül vagy társaságban	aktív vagy passzív	többségi, korosztályá- nak megfelelő társaságban	diszkri- minatív	segíti a sztereotípiák leépítését
Erkölcstan 5/1.	vak nő vakvezető kutyával az útesten	vak	nő	egyedül	aktív, önálló	nem	nem	igen
Erkölcstan 5/2.	siket fiatalok jelyelven kommunikálnak	siket	4 nő 2 férfi	társaságban	aktív, önálló	nincs többségi társ	részben, inkább szegregatív	részben
Erkölcstan 5/3.	kerekesszékes vívók viadala	mozgás- sérült	2 férfi	-	aktív, önálló	-	nem	igen
Erkölcstan 5/4.	szájjal festő gyerekek az iskolában (többségi pedagógusokkal)	mozgás- sérült	2 férfi	osztály	aktív, de segítők-kel	nincs többségi társ	szegregatív környezet	részben
Erkölcstan 5/5.	Hozleiter Fanny (fogyatékossggal élő író és blogger)	mozgás- sérült	nő	utcán	aktív	háttérben többségi emberek	nem	részben
Erkölcstan 5/6.	kerekesszékes fiú és egy többségi lány barátsága	mozgás- sérült	férfi	társaságban	aktív	van	nem	igen
Erkölcstan 5/7.	lovasterápia	értelmi fogyatékos	férfi	társaságban (tréner)	aktív, de segítségre szoruló	van	nem	részben (megfelelő szöveg hiányzik az értelmezéshez)
Erkölcstan 6/1.	Stephen Hawking	mozgás- sérült	férfi	egyedül	passzív	nincs	részben	részben
Erkölcstan 7/1.	siket lány jelyelven kommunikál	siket	nő	siket társ sejthető	aktív	nincs	részben szegregatív	részben

Erkölcstan 7/2.	vak férfi többségi segítővel	vak	férfi	társaságban (segítővel)	passzív, segítésre szoruló	van (segítő)	részben	nem
Erkölcstan 8/1.	idős kerekesszékes hölgy segítővel	mozgás-sérült	nő	társaságban (segítővel)	passzív segítésre szoruló	van (segítő)	részben	nem
Természettudomány 6/1.	Braille-írás (csak 2 kéz látható)	vak	–	–	–	–	–	nem
Biológia 8/1.	Braille-írás (csak 2 kéz látható)	vak	–	–	–	–	–	nem
Technika és életvitel 5/1.	Braille-ábécé részlet	vak	–	–	–	–	–	nem

4.3.1. A fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmak az erkölcstan tankönyvekben

A vizsgált négy új generációs erkölcstan könyv mindegyikében jelen van fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos képi tartalom, illetve szöveg. Ezek mértéke nagyon csekély, egyedül az 5. osztályos tankönyvben egy teljes lecke dolgozza fel a fogyatékossgal élő személyek témáját. A másik három tankönyvben a megjelenés nagyon pontszerű, leginkább egy-egy kép jelenik meg fogyatékossgal élő személyekről.

Az 5. osztályosok tankönyvében egy teljes leckét szánnak a tankönyvírók a fogyatékossgal témakörének. A cím sokatmondó: *Nehezített pályán*. A lecke négy képpel illusztrált, amelyeken egy vak nő kel át az útesten egy vakvezető kutyával, siket fiatalok kommunikálnak egymás között jelbeszéddel, kerekesszékes vívást láthatunk, a negyedik képen pedig szájjal festő fiatalok vannak (szegregált) iskolai környezetben. A képekhez kérdések is társulnak, amelyek segítik a tananyag feldolgozását, a tanulók véleményének feltárását. A kérdések a következők:

1. Mi a közös a képen látható emberekben?
2. Milyen helyzetben látjátok őket?
3. Miben más ez a helyzet számukra, mint a ti számotokra?
4. Milyen képességeik lehetnek erősebbek, mit tudhatnak jobban, mint ti?

A kérdések jellege a szegregatív felfogást, a sztereotípiákat táplálja, hiszen a fogyatékossgal élő emberek másságát hangsúlyozzák a válaszok, még ha ezek egyes kérdések esetén pozitív sztereotípiák is. A pozitív sztereotípiás felfogás általában akkor jelenik meg, amikor a fogyatékossgal élő személyek fogyatékossgából adódó hiányosságait túlméretezett pozitív személyiségjegyekkel, vagy képességekkel kompenzáljuk (Nelson, 2003). A 4. számú kérdés a tanulók pozitív sztereotípiáinak megerősítését szolgálja, semmiképpen nem azt a törekvést erősíti, hogy a fogyatékossgal élő embereket átlagos, normál emberi tulajdonságokkal bíró személyeknek lássuk.

A tanulók sztereotípiáinak leépítésére inkább az olyan jellegű kérdések segíthetnek, amelyek azt célozzák, hogy mi a közös bennünk és a fogyatékossgal élő emberekben. A cél nem elsősorban a fogyatékossgal élő emberek másságának tudatosítása lenne, hiszen ez már így is nagyon erős a társadalomban.

A tananyag következő részében a tanulóknak párokban kell elképzelni egy fogyatékossgal élő személlyel való személyes találkozást, és össze kell írniuk azokat a kérdéseket, amelyeket feltennének egy esetleges személyes találkozás alkalmával.

A lecke alkalmat ad a fogyatékos, illetve a fogyatékkal élő kifejezések megbeszélésére is és az autizmus fogalma is előkerül egy rövid szövegelemzés alkalmával. A tananyag azonban nem foglalkozik fogyatékossgal kapcsolatos méltányossági kifejezések tisztázásával.

A tananyag két témában javasol önálló internetes kutatást Hozleiter Fannyval (aki az egyik leghíresebb magyar fogyatékos író és blogger) és a Baltazár Színházzal (értelmi sérültekből álló színtársulat) kapcsolatosan.

A fejezethez kapcsolódóan van egy olvasmány (*Dr. Nagy Sándor: Hogyan segíthetnek?*), amely azt foglalja össze, hogy mikor és milyen módon segítsünk vak embertársainknak. Az olvasmány reális képet ad a vak emberekről, és arra ösztönzi az olvasót, hogy félelmeit félretéve, nyugodtan kezdeményezzen kapcsolatot a vak emberekkel (legfeljebb elutasítják – mint az bármely másik látó ember esetében is előfordulhat –, ha nincs szükség a segítségére).

A tankönyvben egy további kép látható az *Egyedül nem megy* című fejezetben, amelyen egy kerekesszékes kisfiú és egy többségi kislány mosolyognak egymásra. A *Társaink az állatok* című fejezetrészben láthatunk még egy képet, ahol egy fogyatékossgal élő gyermek terápiás lovasoktatáson vesz részt. A képhez nem kapcsolódik semmiféle magyarázó képaláírás vagy szöveg, a

felette lévő képeken két házi kedvenc, egy kutya és egy cica található. Ebben a képi, illetve szöveges környezetben nehezen azonosítható a kép fogyatékossgal kapcsolatos mondanivalója.

A tankönyv további fejezeteiben már sem képet, sem utalást nem találunk fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatban. Különösen fájó ez a hiány a beilleszkedés, együttműködés, a *Más vagy?* című témaköröknél, de ugyanígy hiányoznak a fogyatékossgal élő személyek a társas összejöveteleket, programokat ábrázoló, illetve a családdal, barátokkal kapcsolatos képekről. A tankönyv végén látható egy kép *Te is Földlakó vagy* címmel, amelyen a világ számos térségéből származó, különböző nemű, bőr- és hajszínű, testalkatú gyermek felfedezhető, de fogyatékossgal élő gyermek nincs közöttük.

A hatodik osztályosok erkölcsan könyvében a *Határtalanul, vagy gátlástalanul* fejezetben feltűnik Stephen Hawking képe, alatta felirat: „*Tudtad, hogy Stephen Hawking, aki a világ egyik legnagyobb tudósa, betegsége miatt sem mozogni, sem beszélni nem képes? Zseniális számításait, műveit a számára kialakított gépek és az őt támogató családtagok, munkatársak segítségével tudta átadni az emberiségnek.*” Ennek a képaláírásnak kettős jelentéstartalma van. Egyrészt rámutat Stephen Hawking kiemelkedő értelmi képességeire (sokszor jellemző a fogyatékossgal élő emberek pozitív sztereotípiás ábrázolási módja), másrészt megjegyzi, hogy támogatásra, segítségre szorul családja, munkatársai által (tehát függő helyzetben van). Ez a képaláírás nem segíti a tanulók sztereotípiáinak leépítését, inkább azok erősítését szolgálja.

A tankönyv említést tesz egy kerekesszékeseket segítő applikációról (Wheelmap) is.

A hetedik osztályos tanulóknak írt erkölcsan-tankönyvben két kép reprezentálja a fogyatékossgal élő embereket. A *Nyelv és gondolatok* című fejezetben található egy lány, aki egy másik, nekünk háttal álló, feltehetően siket személlyel kommunikál jelnyelven. A másik kép a *Légy hasznos* című fejezet részben egy vak férfit ábrázol, akit egy többségi nő segít. Mellette a következő szöveg olvasható: „*Az önkéntesek, [...] folyamatos támogatást biztosítanak például fogyatékkal élőknek, tartós betegségben szenvedőknek, időseknek [...]*”. A kép a fogyatékossgal élő embert nem független személyként ábrázolja, hanem olyan emberként, aki nagymértékben függ másoktól, és rá van utalva a nem fogyatékossgal élő emberre. A szöveggörnyezet pedig a betegséget, a szenvedést sugallja azáltal, hogy egy mondatban, egymás után, ugyanabban a relációban említi a fogyatékossgal élő embert a betegségben szenvedőkkel, idősekkel. Ez könnyen arra vezethet, hogy a tanulók azonosítják a fogyatékossgal élő személyt a betegségben szenvedőkkel (bár természetesen a fogyatékossgal élő ember is szenvedhet betegségben, de a fogyatékossgal nem betegség), ezzel is erősítve sztereotípiáikat. Hasonló tartalmú és értelmű kép található a nyolcadik évfolyam számára készített erkölcsan könyvben. Az egyházak társadalmi szerepvállalása című fejezet részben a szegények és szenvedők segítése kapcsán láthatunk egy idős, kerekesszékesben ülő embert egy segítővel.

Az erkölcsan-tankönyvek fogyatékossgal kapcsolatos tananyag tartalma nem ad elég lehetőséget a tanulóknak arra, hogy szembesüljenek sztereotípiáikkal, és esetleges véleménycsere, vita, tapasztalás után ezeket átkonstruálják. A tananyag a fogyatékossgal élőkről egy általános áttekintést nyújt, hiányoznak az arra utaló kérdések, feladatok, illetve szövegrészek, amelyek azt reprezentálják, hogy a fogyatékossgal élő emberek ugyanolyan hétköznapi emberek, mint mi, hasonló étellel, problémákkal, örömökkal, bánatokkal és emberi kapcsolatokkal. A képek nagy része is az előbbi felfogásmódot tükrözi. A fogyatékossgat, annak sajátosságait hangsúlyozza, illetve azt, hogy a fogyatékossgal élő emberek képtelenek önállóan boldogulni, segítségre szorulanak.

4.3.2. A természetismeret, biológia-, illetve technika- és életvitel-tankönyvekben található fogyatékossgal kapcsolatos tananyag tartalma

A hatodik évfolyamnak íródott természetismeret tankönyv egy mondatot tartalmaz, amelynek fogyatékossgal kapcsolatos tananyag tartalma van. *Az érzékszervek* c. anyagrészben vannak feladatok, amelyeket bekötött szemmel kell elvégezni. A mondat ehhez a feladathoz kapcsolódik, miszerint „*vak és gyengénlátó embertársainknak az ilyen nehézségekkel mindennap meg kell birkóznunk*”. Ebből a kijelentésből a tanulók azt szűrhetik le, hogy a fogyatékossgal élő emberek élete mindennapi küzdelem, nem pedig azt, hogy fogyatékossguk ellenére is hasonlóan élnek az életüket, mint bárki más a társadalomban, és életükben nem fogyatékossguk a domináns. Hétköznapi emberek, hétköznapi gondokkal. Képi tartalom szempontjából *A bőr* című kiegészítő anyagban látható egy kép, amely Braille-írást tapintó-olvasó ujjakat ábrázol. Ez a tananyagelemzés szempontjából

semlegesnek tekinthető, fogyatékossgal élő személy érdemben nem ábrázolódik rajta, ám értékes lehet abból a szempontból, hogy beszélgetés kezdeményezhető általa a fogyatékossgal témakörében.

A nyolcadik évfolyam részére készült biológia-tankönyv *Összefoglalásának Javaslatok projektekhez* című részében található egy érzékszervi fogyatékkal élők projektjavaslat, amely a látási, illetve hallási elégtelenség okait, az ezekhez kapcsolódó segítő orvosi eljárásokat, a fogyatékossgal élőkhöz nehézségeit, illetve a nekik nyújtott segítség lehetőségeit hivatott feltárni. Az ebben a szemléletmódban elkészített projektek során a tanulók a fogyatékos élet nehézségeivel, a fogyatékossgal okaival, az ehhez kapcsolódó orvosi eljárásokkal szembesülnek, így a fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos sztereotípiáik erősödhetnek. Sokkal inkább olyan projekteket kellene készíteniük, amely a fogyatékossgal élő személlyel mint emberrel foglalkozik, behelyezve őt hétköznapijainkba, hangsúlyozva emberi kapcsolatait és fogyatékossgán túlmutató személyiségét. A tankönyvben egy kép hozható kapcsolatba a fogyatékossgal, szintén a bőrérzékelésnél: egy Braille-írást olvasó kéz látható szöveggel, miszerint „*a nem, vagy gyengénlátó embereknek igen fejtett a tapintásuk...*”. Ez a kép a fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos beszélgetés elindítását segítheti.

A technika és életvitel tantárgyhoz íródott 5. osztályos tankönyv is egy Braille-ábécé részletét mutató képet tartalmaz, amely lehetőséget biztosít arra, hogy fogyatékossgal élő embertársainkról is szó essen a tanórán.

4.3.3. Az erkölcsstan-tankönyvek irodalmi szemelvényeiben fellelhető fogyatékossga történő utalások jelentéstartalma

A tankönyvekhez választott szemelvényekben is fellelhető fogyatékossga utaló tartalom. Ezekben az irodalmi alkotásokban sajnálatos módon a fogyatékossgal minden esetben negatív jelentéstartalommal bír. Ez tudattalanul is erősítheti a tanulók fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos sztereotípiáit, így hangsúlyt kell helyezni megbeszélésükre. Fontos lenne, hogy a választott műveket ebből a szempontból is elemezzük a tanulókkal, így megelőzhetjük diszkriminatív hatásukat, amelyet a negatívan megkülönböztető szóhasználat táplálhat. Mark Twain: *Jámor lelkek külföldön* című művéből olvashatunk egy részletet a hatodik osztályos erkölcsstan-tankönyv szöveggyűjteményében, benne a következő mondattal: „*Mit gondoltátok arról az emberről, aki ránézne valami leromlott, vak, fogatlan, himlőhelyes Cleopátrára, és azt mondaná: »Micsoda páratlan szépség! Micsoda lélek! Micsoda kifejezés!«*”. Majd pedig Rudyard Kipling: *A dzsungel könyve* című művében találkozhatunk Sir Khán, a tigris alakjával, aki a történetben negatív személyiség, mozgássérültként jelenik meg: „*Anyja nem ok nélkül nevezte őt Lungrinak (sánta) – szőlt farkas anyó nyugodtan. – Egy lábára sántának született. Ez az oka annak, mért vadászott mindig csak házi barmokra. Most már dühösek rá a Waingunga-völgy falvainak lakói s ő idejön, hogy felbőszítse a mi falvainak lakosságát is. Felverik majd érte a dzsungelt, mikor már innen is messze jár; nekünk pedig szaladnunk kell majd gyermekeinkkel együtt a felgyújtott fű elől. Mondhatom, nagy hálával tartozunk Sir Khánnak*”, illetve „*S az a sánta hóhér csaknem megölte, [...]*”.

Mindkét idézetben megtalálható fogyatékossga utaló kifejezés (*vak, sánta*). A karakterek, amelyhez ezek a fogyatékossga típusok kapcsolódnak, a szöveggörnyezet, illetve a társított jelzők mind valami nem tetszőt képviselnek (*leromlott, fogatlan, himlőhelyes, a sánta hóhér, majdnem megölte, dühösek rá*). Így a tanulók könnyen, sokszor öntudatlanul is azonosíthatják a fogyatékossgal élő embereket is ezekkel a tulajdonságokkal. Ezekben a művekben a fogyatékossga reprezentációja erősen negatív, így feldolgozásukkor hangsúlyt kell fektetni ezek tisztázására, ellenkező esetben a tanulók negatív sztereotípiáinak megerősítését szolgálhatják.

5. Összegzés és javaslatok

A tanulmányban bemutatott kutatás célja az volt, hogy feltárja a fogyatékossgal mint tananyagtartalom jelenlétét azon tantárgyakhoz íródott magyarországi tankönyvekben, amelyek esetében a NAT (2012), illetve a hozzá kapcsolódó kerettantervek előírják a fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmat. Az elemzés a tananyagtartalom felkutatása mellett a fogyatékossgal szövegbeli és képi megjelenési formáit is feltárta, és kritikai elemzésnek vetette alá. A tankönyvek elemzéséből kirajzolódó fogyatékossga-felfogás számos hiányosságra mutat rá.

A központi alap- és kerettantervek öt tantárgy (erkölcstan, természetismeret, biológia, technika és életvitel, illetve informatika) esetében tartalmaznak fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmakat. Ezek nagy része a fogyatékossgal élő emberek megismerését, segítségét tűzi ki célul, illetve foglalkozik a velük való kommunikációt könnyítő eszközökkel. A vizsgált tankönyvekben a fogyatékossgal kapcsolatos tartalom egy esetben (Erkölcstan 5.) jelenik meg szöveges és képekkel illusztrált tananyagként. A vizsgálatban elemzett tankönyvek túlnyomó részében egy-egy képet láthatunk fogyatékossgal élő emberekről, a tananyag szöveges részeiben pedig egyáltalán nem találunk információt ezzel a témával kapcsolatban.

Az általános iskolai ötödik évfolyam számára készített tankönyv egy teljes leckét szán a fogyatékossgal témakörének. A felsőbb évfolyamok erkölcstan tankönyvei egy-egy képet tartalmaznak, amelyeken fogyatékossgal élő ember látható. A másik négy tantárgy tankönyveinek vizsgálata során mindössze három képpel találkozhatunk. Ezek mindegyike a Braille-írást mutatja be, fogyatékossgal élő ember nem ábrázolódik a képen (illetve van, amelyiken egy kézfej látható). A tananyaghoz kapcsolódó szövegek, feladatok és képek, bár segítenek abban, hogy a tanulók megismerkedhessenek a fogyatékossgal élő emberekkel, mert általuk legalább a téma felvetésének lehetősége biztosított, elsősorban a fogyatékossga, az abból adódó nehézségekre hívják fel a figyelmet. Kevés olyan képi, illetve szövegbeli jelentéstartalom fedezhető fel, amely a fogyatékossgal élő embereket érett, a társadalomban aktívan és egyenrangúan résztvevő egyéneknek ábrázolja. Olyan embernek, akinek külön élete és személyisége van, és a személyiségére vonatkozó teljes karakterskálával rendelkezik, azaz ábrázolása nem torzított sem negatív, sem pedig pozitív irányban. A képek nagy részén a fogyatékossgal élő emberek egyedül vagy segítőkkel, illetve más fogyatékossgal élő emberrel vannak jelen, de nincs olyan kép, amely többségi kortársaik között, társas tevékenység közben ábrázolná a fogyatékossgal élő embereket. A tankönyvi képeket elemezve az is szembetűnő, hogy nincs jelen a fogyatékossgal élő ember sem a családokat, sem a baráti kapcsolatokat, sem a munkát, sem pedig más, hétköznapi aktivitást mutató képeken.

Összegzésként elmondható, hogy a vizsgált tankönyvekben a fogyatékossgal élő személyek megjelenése nagyon kismértékű. A tankönyvek tananyagának fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos alulreprezentáltsága miatt a tanulók nem kapnak lehetőséget arra, hogy megismerkedhessenek a fogyatékossgal különböző formáival, a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos diszkriminációval és azzal, hogy mit tehetnek ők a megkülönböztetés ellen. Ráadásul, mivel a fogyatékossgal élő emberek a tankönyvek képein általában szegregált környezetben jelennek meg, soha nem egy kortárs csoport cselekvő, résztvevő tagjaként, ezért a tanulók számára nehéz lehet még elképzelni is, hogy a fogyatékossgal élő emberek társadalmunk aktív, egyenjogú tagjai. Végezetül pedig a tanulóknak ezek a tananyagtartalmak egyáltalán nem nyújtanak lehetőséget arra, hogy megismerhessék a fogyatékossgal élő emberek látásmódját, az ő szemszögükből szemlélhessék a világot, feltárva és jobban megértve ezzel társadalmi szerepüket, helyzetüket.

Fontos lenne, hogy a fogyatékossgal élő ember mint individuum jelenjen meg a tankönyvekben, ne csak úgy, mint egy kisebbségi csoport tagja. Ne csak a fogyatékossgával kapcsolatos megjelenésére koncentráljunk, de ismerjük meg a teljes embert személyes vonásaival, érdeklődésével, készségeivel a társadalom teljes tagjaként, ne pedig fogyatékosnak címkézve. Ha a tanulók ilyen szempontú megközelítéssel találkoznának, az elősegítené az elfogadó, befogadó iskolai légkör megteremtését, hozzájárulna a „mindenki iskolája” elv megvalósításához (Ruškus és Pocevičienė, 2006). Ennek a felfogásmódnak az oktatási anyagokban való megjelenése pedig elősegítené a fogyatékossgal élő emberek társadalmi integrációját.

IRODALOMJEGYZÉK

- Agamben, G. (2005). *State of Exception*. Chicago: University of Chicago Press.
- Allport, G. (1977). *Az előítélet*. Budapest: Gondolat.
- Aronson, E. (1999). *The Social Animal (Eight Edition)*. New York: Worth Publishes, Inc.
- Aronson, E., & Gonzales, A. (1988). Desegregation, Jigsaw, and the Mexican-American Experience. In P. Katz, D. Taylor, & (szerk.), *Perspectives in social psychology. Eliminating racism: Profiles in controversy* (old.: 301-314). New York: Plenum Press.
- Brantlinger, E. (2004). The Big Glossies: How Textbooks Structure (Special) Education. In *Part of the: Paper Session Reframing the Social Model of Disability: Theory, Pedagogy and Praxis*. American Educational Research Association 2004 Annual Meeting.

- Commeyras, M., & Alvermann, D. (1996). Reading about Women in World History Textbooks from one Feminist Perspective. *Gender and Education*, 8(1), 31-48.
- Crawford, K. (2004). Inter Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society. Paper presented at the Pacific Circle Consortium 27th Annual Conference, Hong Kong, Institute of Education. 21st -23rd April 2004.
- Dowling, D. (1996). A Sociological Analysis of School Mathematics Texts. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 389-413.
- Hodkinson, A., Ghajarieh, A., & Salami, A. (2018). An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and England. *Journal of Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(1), 27-36.
- Hodkinson, A., & Ghajarieh, A. (2014). The curious case of impairment and the school textbook. *Educational futures*, 6(2), 54-66.
- Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest: Balassi Kiadó.
- McKinney, C. (2005.). *McKinney C. Textbooks for diverse learners. A critical analysis of learning materials used in South African schools*. HSRC Press.
- McQuail, D. (2003). *A tömegkommunikáció elmélete*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nelson, T. (2003). *The Psychology of Prejudice*. Gdansk: GWP.
- Neuendorf, K. (2017). *The Content Analysis Guidebook. Second Edition*. SAGE Publications.
- Nind, M. (2004). Introduction: Models and practice in inclusive curricula. In M. Nind, J. Rix, K. Sheehy, K. Simmons, & (eds.), *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education* (old.: 1-11). London: Routledge.
- Pogorzelska, M. (2016). Creating an image of people with disabilities in formal education. Analysis of the textbooks used in the chosen European countries. *Studies in Global Ethics and Global Education*, 5, 28-38.
- Rasche, D., & Bronson, J. (1999). *Creative educators at work: All children including those with disabilities can play traditional classroom games*. <http://www.uni.edu/coe/inclusion/preparing/>.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Book.
- Ruškus, J., & Pocevičienė, R. (2006). What Lithuanian Pupils Learn About Disability: Analysis of attitudes and Content of Textbooks. In E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. Krudsen, M. Horsley, & (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbooks?* (old.: 447-457). IARTEM.
- Sadker, D. (n.d.). *Some Practical Ideas for Confronting Curricular Bias*. <http://www.sadker.org/curricularbias.html> (03.06. 2018).
- Stray, C. (1994). Paradigms regained: towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 1-29.
- Torgyik, J., & Karlovitz, J. (2006). *Multikulturális nevelés*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Wieman, C. (2001). *The effects of inclusionary programs on the self-concept of learning disabled students*. Master's thesis, University of Wisconsin-Stout.
- World Health Organization (2014). *Health topics. Disabilities*. <http://www.who.int/topics/disabilities/en/> (29.05. 2018).

AZ ELEMZETT TANKÖNYVEK LISTÁJA:

- Erkölcstan 5. Eszterházy Károly Egyetem (Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet), 2016.
- Erkölcstan 6. Eszterházy Károly Egyetem (Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet), 2016.
- Erkölcstan 7. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2015.
- Erkölcstan 8. Eszterházy Károly Egyetem (Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet), 2016.
- Természettudomány 6. Eszterházy Károly Egyetem (Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet), 2015.
- Biológia 8. Eszterházy Károly Egyetem (Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet), 2017.
- Technika és életvitel 5. Eszterházy Károly Egyetem (Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet), 2016.
- Technika és életvitel 6. Eszterházy Károly Egyetem (Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet), 2016.
- Technika és életvitel 7. Eszterházy Károly Egyetem (Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet), 2016.
- Technika és életvitel 8. Eszterházy Károly Egyetem (Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet), 2016.
- Informatika 7. Pedellus Tankönyvkiadó 2009.
- Informatika 8. Pedellus Tankönyvkiadó 2009.

THE CULTURAL REPRESENTATION OF DISABILITY IN HUNGARIAN TEXTBOOKS

Abstract

The curriculum content and representation of people with disabilities should be an important part of the curricula of public education institutions, because it can help students to develop a non-prejudicial and realistic picture of people with disabilities. Textbooks can be considered as "tools" that help students to become familiar with the diversity of society, and its social and cultural contexts (Mc Kinney, 2005). Disability awareness in education can also help to establish an inclusive approach of the whole society. The Hungarian National Core Curriculum (HNCC) of 2012 and the Framework Curricula based on the previous, formulate the relevance of disability related curricula in the different areas of education. However, it is important to reveal the appearance of this topic in textbooks, as teachers often teach the different topic of their subjects based on the content of the textbooks.

The research aimed at identifying and critically analysing the presence of disability as curriculum content in the Hungarian textbooks using content analysis. The research focused on the textbooks of those areas of education, where disability content can be found in the HNCC. The content analysis was based on the location, frequency, and semantic context of the visual and text content connected to the explicit description of disability.

Findings revealed that disability as curriculum content is presented in the Hungarian textbooks, but it appears in different proportions in the different educational areas. As for all studied textbooks we found that the presentation of people with disabilities in the texts and visual material are very rare. The representation focuses on the specialities of disability but there is severe lack of images of people with disabilities presented in everyday situations, as individuals integrated in society and as a part of a given socio-cultural environment. It has been concluded, therefore, that a more coherent and consistent approach to disability in the Hungarian textbooks is required.

Keywords: *disability-related curriculum content, disability concept, Hungarian textbooks, content analysis*



PLACE BRANDING AS A TOOL OF POPULATION RETENTION

VIRÁG HAJNAL

National University of Public Service, Budapest, Hungary

hajnalvirag123@gmail.com

Mentor: Prof. István Tózsá

Abstract

The aim of place branding is to determine the individual resources of a place and adjust them to the image of the place so that the recipient can get to know the “true meaning” of a place. This process, elaborated upon in the literature, may encounter numerous obstacles, since the projected brand image may not correlate with reality. The biggest challenge settlements and regions currently face is population retention. Whether a place is able to retain its population is one of the determinants of that place's position in the competition with other places over population, workforce, tourists or investors. Place branding as an interdisciplinary field relates to forming the image of a place – which, if successful, may have a positive impact on the reputation of the given place and on the behavior of the stakeholders.

This study determines the stakeholders of place branding, the steps and actors of the place branding process. Place branding may contribute as a tool to mapping the resources of a given place, as well as to the invention or re-invention of a brand image, which in turn can contribute to population retention and moving back of the emigrated population.

Keywords: *place branding, emigration, stakeholders*

1. Introduction

The biggest challenge settlements and regions currently face is population retention. Whether a place is able to retain its population is one of the determinants of that place's position in the competition with other places over population, workforce, tourists or investors. Place branding as an interdisciplinary field relates to forming the image of a place – which, if successful, may have a positive impact on the reputation of the given place and on the behavior of the stakeholders.

The aim of place branding is to determine the individual resources of a place and adjust them to the image of the place so that the recipient can get to know the “true meaning” of a place (Govers–Go 2009, p. 53). This process, elaborated upon in the literature, may encounter numerous obstacles, since the projected brand image may not correlate with reality. According to Anholt, in order to have a unique and competitive place brand, it is important that it is distinguishable, authentic, sentimental, relevant and significant. (Anholt et al. 2012)

For example, Warnaby and Medway (2015), who look at the concept of place as a product along the service-oriented marketing logic, identify the place as a product with a network of people who, together with their various abilities, work together with the location's users to form the place as a product. (Warnaby–Medway 2015, p. 33)

In the process of place branding, therefore all stakeholders who somehow get connected with place branding conscientiously or not conscientiously take an active part in developing brand architecture. The management carrying out the activity of place branding should therefore take into account all activities related to all brands, weighting their importance and

significance in forming the place image. In the sensitive process of place branding, in order to achieve successful place branding, we should pay attention to the brand image of the given place created by different stakeholders, available on different forums.

Place branding can therefore be one of the means of population retention in a settlement or region. Namely, the primary “customer” of a place is its population, and by staying or moving away the population is making an impact on the brand image of the place. The study takes into account the possible stakeholders of the place, the elements of the place branding process, and attempts to summarize the factors that lead to successful place brands. One of the consequences of a successful place brand is the positive behavior of the people concerned, especially the locals, such as their retirement and return to their homeland.

2. Stakeholders of place branding

If we use the conclusion of Warnaby and Medway (2015) as our starting point, and consider place as a brand a network of stakeholders, who, through their skills and capabilities jointly form and develop the place and the place brand, we can also state that our primary task is to establish who the stakeholders are. In many cases, when for example we take a look at the website of the location we may find that the messages on the web page do not target the group that the information provider wished to address; or that the information provider addresses an imaginary, non-existent group of people; or that the target group is too broad, unknown, undefined, that it may also be non-existent. All these may hinder the information provider in actually conveying the message.

When discussing who the stakeholders of place branding are, it is worth taking an approach relying on multiple aspects. Regarding the types of stakeholders, we can differentiate everyday and not everyday/sought stakeholders; primary and secondary stakeholders (Clarkson 1995); international, national, regional and local stakeholders (Puczkó–Tózsza 2015, p. 59); unavoidable, necessary and desirable stakeholders (Podnar–Jancic 2006); supportive and unsupportive stakeholders (Savage et al. 1991); stakeholders on the customer side and stakeholders on the supplier side (Tózsza 2014); personal and organizational stakeholders (Tózsza 2014); general and non-traditional stakeholders (Zenker 2015); internal, external, professional and partner stakeholders (Tózsza 2014); stakeholders currently addressed and yet to be addressed (Beckmann–Zenker 2012); community, autonomous and influencer stakeholders (Gartner 1993). “Everyday” stakeholders for example may be conscientious or unconscientious, but in any case they are active participants of the place branding process.

Stakeholders	Place branding process	Place branding	Decision
“everyday stakeholders”	their everyday is affected by the place branding process	their everyday is affected by place branding	no decision making opportunity
stakeholders sought	no connection to the place branding process	only influenced by place branding if they decide they want to be influenced	there is a choice

Figure 1: *Everyday stakeholders, stakeholders sought and their decisions connected to place branding (Source: Own editing)*

“Everyday” stakeholders are not in the position to decide if they would like to get connected to the place brand, since as persons or organizations depending on the location they are continuously in a relationship with the place brand and with the successfulness or unsuccessfulness of the place branding process. The broadest circle of “everyday” stakeholders is the population of the place.

Since usually a place belongs to a region/settlement, the circle of stakeholders in a country image is the broadest that should be mentioned when discussing a place brand, since the stakeholders of a country image could directly or indirectly be stakeholders sought of a place brand, too. Apart from the place brand, the stakeholders living outside the country are also influenced by the image of the country. What is more, if we interpret place as a settlement, the image projected about the place should adjust to the micro-region or region it is situated in.

Puczkó and Tózsza, in the process of analyzing the tourist settlement marketing defined what may count as tourist attraction based on the location. They emphasize that the management of a place should be well aware of what the scope of a tourist attraction is. This way they differentiate between local, regional, national and international attractions. (Cf. Puczkó–Tózsza 2015, p. 59.) Based on this, and as a result of the supplier side and market segmentation, the management is able to determine the stakeholders on the demand side.

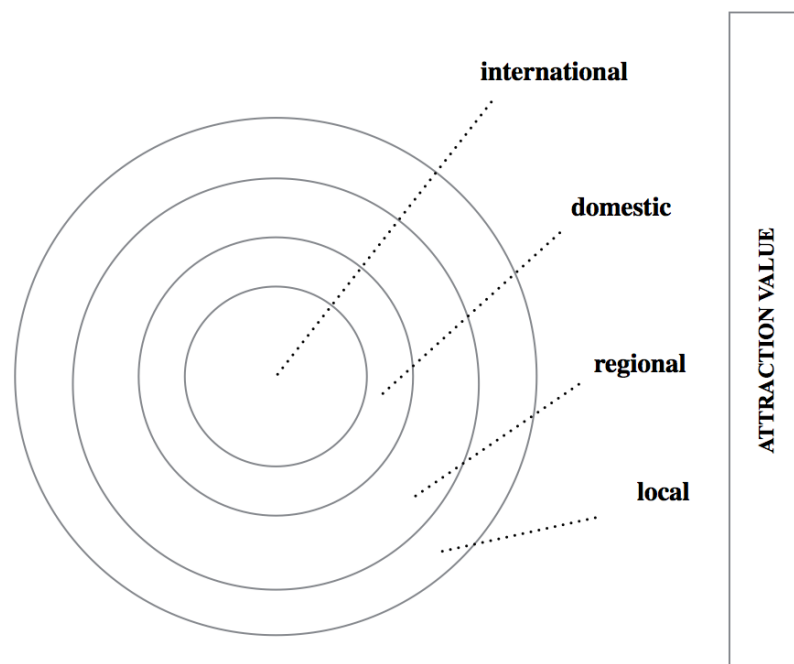


Figure 2: *Stakeholders from the aspect of attraction value scope*
(Source: Puczkó–Tózsza, 2015, p. 59)

Zenker (2015) for example mentions general and non-traditional target groups of stakeholders. General stakeholders' group refers to the population, the tourist, the investors and the media. The non-traditional stakeholders' group refers to the public opinion, the competitors, the creditors, the employees and the political developers.

GENERAL TARGET GROUPS IN PLACE BRANDING			
residents	tourists	investors/companies	media

A HELYMÁRKÁZÁS NEM TRADÍCIONÁLIS CÉLCSOPORTJAI				
public opinion	competing places	creditors	employees of the place	political agenda settings

GENERAL TARGET GROUPS IN PLACE BRANDING			
residents	tourists	investors/companies	media

A HELYMÁRKÁZÁS NEM TRADÍCIONÁLIS CÉLCSOPORTJAI				
public opinion	competing places	creditors	employees of the place	political agenda settings

Figure 3: *Place branding target groups*
(Source: Zenker 2015, p. 216)

When determining the areas of settlement marketing, Tózsá accentuates four activities: audit, segmentation, image creation and communication. If we consider the place to be a settlement, the stakeholder circle carrying out the audit shall be the local government of the settlement. During the audit, there is a demand part of the value audit as a market segmentation activity which helps us establish who the customers of the branded place may be and what the characteristics of the stakeholders on the demand side may be. In the case of value audit activity it highlights the following stakeholders: the population of a settlement, the local or multinational economy operators, economic decision makers (developers), for example, if the features of the place allow it, the elderly, the ill and the young people. According to his suggestion, the stakeholders can be defined with the help of the results of market segmentation. (Tózsá 2014, p. 137)

AUDIT: assessing, mapping, listing, censusing and inventorying the resources of the settlement, its positive and negative (!) values and capabilities.	SEGMENTATION: grouping potential buyers for the settlement, selecting, determining and evaluating the needs of potential customer target groups.
IMAGE: designing the layout of the settlement, showcasing the set defined during the audit, tailored to the needs defined during the segmentation.	COMMUNICATION: delivering the image to the potential and selected circle of customers, to the target groups.

Figure 4: *Areas of settlement marketing*
(Source: Tózsá 2014, p. 135)

Determining the stakeholders of a place branding process may therefore be approached from several aspects and the study may reveal the individual stakeholder's attitude towards the place brand, their role in the place branding process, as well as the degree and direction of involvement. The remaining part of the study summarizes the steps of the place branding process.

3. Steps and actors of the place branding process

Among the methods present in the literature, Hanna and Rowley's (2015) model summarizes the tasks of place branding management and has been confirmed by empirical research. With regards to the use of the model, they emphasize that its elements get accentuated depending on the type of the location and the situation in which the location is in, however, in order to achieve success on the strategic management level of place branding, all elements need to be taken into account (Hanna – Rowley 2015, pp. 87–88).

Element	Description
Evaluation of the brand	The method with which we provide feedback regarding brand experience
Brand infrastructure	Functional and experience attributes of the brand, its availability
Involving the stakeholders (management)	The method with which we determine the stakeholders, their interests and managing the interaction between the stakeholders
Brand management	Involving stakeholders (management) to find emphasis and promote engagement
Brand architecture	Summary and alignment of brand images owned by communities connected to the place
Brand identity	The essence of the brand, those traits which are characteristic of the brand itself
Brand appearance	Visual and oral identity of the brand, carried by the brand name, logo, colors, patterns and photos
Brand communication	Activity to promote and popularize the brand
Brand experience	Connecting and involving the customers with the brand
Word of mouth	Informal communication between the “customers” of the place about brand experience

Figure 5: Strategic Place Brand Management Model
 (Source: Own editing, adapted from Hanna–Rowley 2015, pp. 87–88)

Brand infrastructure, relationships and management together define and impact brand architecture and brand identity. The basis of brand architecture is brand identity. Defining brand identity should be done by involving stakeholders in which stakeholders (especially the circle of people located in the given place) can sum up how they see the place in the present and how they want to see the place in the future. Brand architecture therefore contains all the concepts of the brand concerned, and is therefore of particular relevance to the comparison of these brands, their identity and values, their emphasis and communication.

After determining brand identity comes determining the so-called “core” of the brand. Within the framework of the above, the focus is on brand articulation, the study of which shall show how the brand is presented in marketing activities, what its name, logo and attached projected image convey. In the next phase, we shall present the customers’ brand experience, which will define the perceived image of the brand. Brand experience is influenced by brand architecture, by functional and empirical characteristics, as well as by the marketing communication of the place and the word of mouth spread about the place. Conversely, brand experience and brand communication also impact the word of mouth. Finally, brand evaluation should take into account all the elements that have an effect on brand experience, and also all the factors relevant to brand infrastructure, present and future branding happening with the inclusion of the stakeholders.

Hanna and Rowley (2015) elaborated the 7C model focusing on digital branding, adopting it to place branding we can define the roles and responsibilities of active actors in the place branding process.

Phase I Mapping		
Task	Describing the task	Actor
Developing the management team	In the case of a local government, it is necessary to have a permanent team that constantly manages the place branding process.	Local government management
Preliminary assessment of the brand	The method with which we provide feedback regarding brand experience.	Management team
Mapping the channels	Mapping the channels through which light is shed on stakeholders of place branding and its activities.	Management team
Determining the stakeholders	Determining the stakeholders, for which the checklist created for determining the stakeholders.	Management team
Differentiating the stakeholders	Survey of the stakeholders' attitude: values and interests.	Management team
	Determining the stakeholders who need to be involved.	Management team
Preliminary assessment of the brand infrastructure	Preliminary mapping of the functional and experience attributes of the brand, reviewing its availability.	Management team
Preliminary assessment of brand architecture	Summary of brand images owned by communities connected to the place.	Management team
Preliminary assessment of brand identity	Mapping the traits of the map characteristic of the brand in the Mapping phase.	Management team
Preliminary assessment of brand image	Mapping and evaluation of the visual and oral identity of the brand, carried by the brand name, logo, colors, patterns and photos.	Management team
Preliminary assessment of brand communication	Mapping and evaluation of activities to promote and popularize the brand.	Management team
Preliminary mapping of word of mouth	Mapping the informal communication between the "customers" of the place, mapping "customer" behavior about brand experience.	Management team
Phase II Development of strategy		
Preparing the place branding strategy	Preparing the place branding strategy along the information gathered and evaluated in the Mapping phase	Management team, local government management
Preparing brand infrastructure	Rearrangement of functional and experience attributes of the brand, and its availability.	Management team
Planning the inclusion of stakeholders	Determining the stakeholders who need to be involved into the place branding process, planning the manner of inclusion, organizing the stakeholders.	Management team, local government management
Phase III Management		
Involving stakeholders	Managing the interaction between the stakeholders.	Management team, local government management

Brand management	Involving stakeholders (management) to find emphasis and promote engagement.	Management team, included stakeholders
Brand architecture	Summary and alignment of brand images owned by communities connected to the place.	Management team
Brand identity	Developing or rethinking the essence of the brand, summarizing those traits which are characteristic of the brand itself.	Management team, local government management
Brand communication	Activity to promote and popularize the brand.	Management team
Brand experience	Connecting and involving the customers with the brand.	Management team, included stakeholders
Phase IV Feedback		
Mapping of word of mouth	Following the informal communication between the “customers” of the place about brand experience.	Management team
Evaluation of the brand	Summary of brand images owned by communities connected to the place.	Management team
Refining the place branding strategy	Refining the place branding strategy through evaluation of aspects connected to the brand.	Management team, local government management

Figure 5: *Roles of actors of place branding by adopting SPBMM- and 7C-model*
(Source: Own editing.)

The roles of actors in the process of place branding can be traced from tasks that have been or can be delegated to their behalf. In the four stages of responsibilities related to place branding (mapping, strategy development, management and feedback), the most prominent role is that of the local government, the management team appointed by the local government and the stakeholders involved in the process. These stakeholders are the direct actors of brand creation.

The first phase refers to the tasks related to mapping. Within the framework of mapping, the local government designates the management team. In case of a local government, it is necessary to have a permanent team that constantly manages the place branding process. Following this, the appointed management team carries out a preliminary evaluation of the brand in which it provides feedback on brand experience. The next task is to map the visibility channels of the place brand. This helps establishing the place brand's stakeholders and their activities.

During the preliminary evaluation of brand infrastructure, the management team maps the brand's functional and experience attributes. During the evaluation of brand architecture the management team also summarizes the brand images owned by communities connected to the place. The management team also takes care of mapping and evaluation of the visual and oral identity of the brand, carried by the brand name, logo, colors, patterns and photos. This is followed by mapping and evaluation of activities to promote and popularize the brand. The last step of the mapping phase is the informal communication between the “customers” of the place, mapping “customer” behavior about brand experience. We can conclude therefore that the determining and direct actor of first phase of place branding is the management team designated by the leadership of the local government.

The task of actors of place branding in the second phase is the development of strategy. The second phase relies on the knowledge and experience gained in the first phase. The management team and the leadership of the local government prepare the place branding strategy along the information gathered and evaluated in the mapping phase. In this phase, it is necessary that the two direct actors cooperate in determining the stakeholders who need to be involved into the place branding process, planning the manner of inclusion, organizing the stakeholders.

The third phase is where management is implemented, through which the management team and the leadership of the local government is managing the interaction between the stakeholders. By

involving the stakeholders, it finds the focuses of the place brand, which in return may promote the commitment to the brand in a positive direction. The residents of the place appear in this phase as direct actors. Following this, the management team creates the brand architecture and during this task it also summarizes the brand images owned by communities connected to the place. The next task of this phase is to develop or rethink the essence of the brand, summarizing those traits which are characteristic of the brand itself. In an ideal situation, the above task is carried out by the management team and the leadership of the local government. During brand communication the management team carries out activities to promote and popularize the brand. As the last task of this phase, the customers are connected to and involved in the brand, and the management team and the involved stakeholders appear as direct actors.

Feedback is the fourth stage. Within the framework of feedback, the management team maps the results of the management of place branding, for example in the word of mouth. Following up on the informal communication between the “customers” of the place about brand experience is recommended in this phase. Following this, the management team evaluates the brand according to which brand images surface through communities connected to the place. Closing the fourth phase, the management team, together with the leadership of the local government evaluates the aspects of place branding and based on experience from that may carry out the fine-tuning of the place branding strategy.

4. Summary

In order to successfully execute tasks related to place branding, the leadership of the settlement must assess and analyze those characteristics which posed an obstacle to successful branding of the place in the past. It is equally important to summarize the factors which were so far missing from the above listed task elements. In order to manage all the above successfully, the local government should not make random interventions, but take conscientious measures. It may be that the management of the local government and the population of the settlement should reinterpret the elements related to the place brand so that they are not “passive receivers” of the external changes, but can jointly adapt, using the opportunities arising from the change, with the joint and active participation can turn it into an advantage for the settlement.

The way to handle change is to turn the internally motivated change into an opportunity, thus also having an impact on externally motivated change. After emigration, for example, one does not lose the attachment to a given place. The bond with a given place is formed through the time spent at that place, memories and experiences made at that place, all of which are defining elements of the migrants’ identity. This attachment can be activated, for example, if the local government transforms the passive change into an active one.

If for example the economic situation of a settlement improves, the place may be successful at retaining its population and might even be able to call back the migrated residents. The improvement of an economic situation can be generated by an internally motivated change, e.g. reintegration of emigrants. The management of the settlement is able to achieve all this at once by activating the attachment to the settlement and differentiating the circle of people invested in place branding.

The essence of strong communities is to belong to individual settlements, the population of which is on the increase, and so the local employment is growing, too. The economic strength and power of retention of settlements depend on where it stands in the competition between settlements, and the way to excel is to implement place branding based on professionally defined strategy. Since place branding may be characteristic of any place, the literature does not mention special competences in case of active actors of the process, which are absolutely necessary for successful place branding and which are also efficient and community-building means contributing to the population retention power of a place.

LITERATURE

- ANHOLT, Simon (2002): Foreword to the Special Issue on Country Branding. *Journal of Brand Management*, 229-239.
- ANHOLT, Simon (2005): *Brand New Justice – How Branding Places and Products Can Help the Developing World*. Oxford: Elsevier Butterworth Heinemann.
- ANHOLT, Simon (2007): *Competitive identity: the new brand management for nations, cities and regions*. Basingstoke, Palgrave MacMillan
- ANHOLT, Simon (2010): *Places: identity, image and reputation*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- ANHOLT, Simon – GOVERS, Robert – Hildreth, Jeremy (2012): *Competitive identity Limburg*. Limburg Provincial Government.
- ASHWORTH, Gregory J. – KAVARATZIS, Mihalís – WARNABY, Gary eds. (2015): *Rethinking Place Branding – Comprehensive Brand Development for Cities and Regions*. London, Springer
- BAKER, Bill (2007) Destination branding for small cities: essentials for successful place branding. Portland, Creative Leap Books.
- BECKMANN, Suzanne C. – ZENKER, Sebastian (2012): Place Branding: A Multiple Stakeholder Perspective. Source: [http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/8564/Beckmann%20Zenker EMAC 2012.pdf?sequence=1](http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/8564/Beckmann%20Zenker%20EMAC%202012.pdf?sequence=1) (Downloaded: 31/7/ 2018)
- CLARKSON, M. B. E. (1995) A stakeholder framework for analysing and evaluating corporate social performance. *Academy of Management Review*, 20/1, pp. 92–117.
- GARTNER, William (1993) Image formation process. *Journal of Travel, Tourism and Marketing*, 2/3, pp. 191–212.
- GOVERS, Robert – GO, Frank (2009): *Place Branding – Glocal, Virtual and Physical Identities, Constructed, Imagined and Experienced*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- GOVERS, Robert (2015): *Rethinking Virtual and Online Place Branding*. In ASHWORTH, Gregory J. – KAVARATZIS, Mihalís – WARNABY, Gary eds.: *Rethinking Place Branding – Comprehensive Brand Development for Cities and Regions*. London, Springer. 73–85.
- HANNA, S. – ROWLEY, J. (2011): Towards a strategic place brand-management model. *Journal of Marketing Management*, 27/5–6, pp. 458–476.
- HANNA, S. – ROWLEY, J. (2013): A practitioner-led strategic place brand management model. *J Marketing Management*, 29/15–16, pp. 1782–1815.
- HANNA, Sonya Azad – ROWLEY, Jennifer (2015): *Rethinking Strategic Place Branding in the Digital Age*. In ASHWORTH, Gregory J. – KAVARATZIS, Mihalís – WARNABY, Gary eds.: *Rethinking Place Branding – Comprehensive Brand Development for Cities and Regions*. London, Springer. 85–101.
- HANKINSON, Graham (2001) Location branding: a study of the branding practices of 12 English cities. *Journal of Brand Management*, 9/2, pp. 127–142.
- HANKINSON, Graham (2003): Relational network brands: Towards a conceptual model of place brands. *Journal of Vacation Marketing*, 2, pp. 109–121.
- HANKINSON, Graham (2004) Relational network brands: towards a conceptual model of place brands. *Journal of Vacation Marketing*, 10/2, pp. 109–121.
- HANKINSON, Graham (2005) Destination brand images: a business tourism perspective. *Journal of Service Marketing*, 19/1, pp. 24–32.
- HANKINSON, Graham (2007) The management of destination brands: five guiding principles based on recent development in corporate branding theory. *Journal of Brand Management*, 14/3, pp. 240–254.
- HANKINSON, Graham (2009) Managing destination brands: establishing a theoretical foundation. *Journal of Marketing Management*, 25/1–2, pp. 97–115.
- HANKINSON, G (2010): *Place branding: a cross-domain literature review from a marketing perspective*. In: ASHWORTH, G. J. – KAVARATZIS, M. eds.: *Towards effective place brand management: branding European cities and regions*. Cheltenham, Edward Elgar. 22–42.
- HANKINSON, G (2015): *Rethinking the Place Branding Construct*. In ASHWORTH, Gregory J. – KAVARATZIS, Mihalís – WARNABY, Gary eds.: *Rethinking Place Branding – Comprehensive Brand Development for Cities and Regions*. London, Springer. 13–33.

- PODNAR, K. – JANCIC, Z. (2006): Towards a categorisation of stakeholder groups: an empirical verification of a three-level model. *Journal of Marketing Communications* 12/4, pp. 297–308.
- PUCZKÓ László – TÓZSA István (2015): *Településmarketing*. Budapest, Nemzeti Községi Egyetem.
- SAVAGE GT – NIX, TW – WHITEHEAD CJ – BLAIR, JD (1991) Strategies for assessing and managing organisational stakeholders. *Academy of Management Executive* 5/2, pp. 51–75.
- WARNABY, Gary – MEDWAY (2015): In ASHWORTH, Gregory J. – KAVARATZIS, Mihalis – WARNABY, Gary eds.: *Rethinking Place Branding – Comprehensive Brand Development for Cities and Regions*. London, Springer
- ZENKER, S. – BECKMANN, S. C. (2013): My place is not your place—different place brand knowledge by different target groups. *Journal of Place Management and Development*, 6/1, pp. 6–17.
- ZENKER, S. – BRAUN, E. (2010): Branding a city—a conceptual approach for place branding and place brand management. Source:
https://www.researchgate.net/publication/228462416_The_Place_Brand_Centre-A_Conceptual_Approach_for_the_Brand_Management_of_Places (Downloaded: 31/7/2018)
- ZENKER, S. – BRAUN, E. (2015): *Rethinking the Measurement of Place Brands*. In ASHWORTH, Gregory J. – KAVARATZIS, Mihalis – WARNABY, Gary eds.: *Rethinking Place Branding – Comprehensive Brand Development for Cities and Regions*. London, Springer. 211–225.



OD MULTIKULTURALIZMA DO INTERKULTURALIZMA U SUVREMENOM OBRAZOVANJU

JOSIP IVANOVIĆ¹ – ALEKSANDAR NAĐ OLAJOŠ²

¹Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici,
Subotica, Srbija

²Osnovna i srednja škola „Žarko Zrenjanin”, Subotica, Srbija
¹josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs, ²nadj.aleksandar@gmail.com

Sažetak

Temeljem teorijske analize definirani su pojmovi multikulturalnost i interkulturalizam u suvremenom obrazovanju. Interkulturalno obrazovanje nije proces, već zahtijeva uspostavljanje i razvoj u svim područjima obrazovanja. Budući da se zalaže za interakciju između različitih kulturnih skupina, pomno je razmotreno i značenje multikulturalizma u nastavi. Autori zaključuju da obrazovanje predstavlja odgovor na promjene društvenih makrosustava, a društvena zajednica nastoji artikulirati multikulturalizam u obrazovnu politiku interkulturalizma, pri čemu učenik treba druge i drugačije upoznavati i otkrivati u drugima sličnosti i razlike.

Ključne riječi: multikulturalizam, interkulturalizam, obrazovna politika, izgradnja znanja, učenik.

1. Uvodna razmatranja - od multikulturalizma do interkulturalizma

U stručnoj literaturi pojam interkulturalnost podrazumijeva odnos, razmjenu i skup dinamičnih tokova različitih kultura, a multikulturalnost označava postojanje više kultura na istom prostoru. Drugim riječima, interkulturalnost naglašava odnos među kulturama i neophodnost međusobne interakcije, a također podrazumijeva i suočavanje s problemima koji se javljaju u odnosima između nositelja različitih kultura, njihovo prihvaćanje i poštivanje. Važno je napomenuti da se interkulturalnost ne može simplifikirano sagledati kao prisustvo ili suživot, slučajno miješanje kultura, niti kao zamjenu jednog oblika mišljenja drugim, već kao mogućnost usporedbe različitih mišljenja, ideja i kultura na jednom prostoru. U cjelini, interkulturalizam potiče razmišljanje o razlikama između etničkih, kulturnih, vjerskih odlika i prirode drugih, o borbi protiv predrasuda, o mirnom suživotu među narodima, pojedincima ili skupinama različitog porijekla, o jednakim mogućnostima u obrazovanju ili ispovijedanju različitih vjeroispovijesti, izražavanju drugačijih mišljenja, stavova, te pitanja o toleranciji prema starom stanovništvu. Interkulturalizam putem konkretnih prilika omogućuje da se dođe do suočavanja, komunikacije, međusobnog upoznavanja i vrednovanja, razmjene vrijednosti i modela života te društveno-etičkog poštovanja. Interkulturalni odgoj ima za cilj postizanje visokog stupnja razumijevanja i prihvaćanja osoba koje pripadaju drugim kulturama (Klemenović, 2006). Dakle, interkulturalizam znači razumijevanje drugog i interakciju s njim. Pritom, shvatiti ne znači akumulirati informacije, govoriti o drugima, već govoriti s drugima, slušati i odgovarati. Interkulturalizam se treba promatrati kao fenomen kulturne interakcije i kulturne dinamike. U tom procesu, interkulturalizam se ne može shvatiti kao puka tolerancija, nego se interkulturalizam obraća svim ljudima, svakom pojedincu, a ne samo učenicima, studentima ili migrantima. Interkultura znači mogućnost suočavanja ideja, što pretpostavlja promjenu u načinu mišljenja, te se kao takva temelji na zamisli boljeg i humanijeg društva i budućnosti u kojem će biti eliminirani rasizam i dominacija čovjeka nad čovjekom. Svakako je jedno od temeljnih polazišta interkulturalizma relativističko, vrijednosti drugih kultura ne smiju se ocjenjivati prema mjerilima vlastite kulture. Interkulturalna istraživanja i komunikacije ne otkrivaju samo razlike među kulturama,

nego i razlike unutar pojedinih kultura uključujući individualne varijacije i promjene. Na osnovi toga utvrđuju se opće tendencije vjerovanja i ponašanja vlastite pojedinoj kulturnoj sredini i mogućnosti promjena postojećih kulturnih obrazaca. Stajalište je mnogih zagovornika interkulturalizma da kulture nisu čvrsti i nepromjenjivi obrasci ponašanja i vrjednovanja koje prihvaćaju i primjenjuju svi članovi zajednice, ali da postoje i granice promjena koje su određene kulturnim razlikama i identitetom, što trebaju uzimati u obzir zagovornici modernizacije i brisanja razlika među narodima i kulturama. U Kanadi i SAD-u u 1960-ima, au imigracijskim zemljama Zapadne Europe u 1970-ima, interkulturalizam se uvodio u programe školske nastave kako bi se bolje upoznale kulture nacionalnih ili etničkih manjina i useljenika iz različitih zemalja radi afirmacije načela ravnopravnosti, demokracije i pluralizma, protiv ksenofobije, rasizma i diskriminacije. Interkulturalizam je postao dijelom politike demokratskih zemalja na osnovi uvjerenja da je „otkrivanje drugih otkrivanje odnosa, a ne prepreka” (C. Lévi-Strauss).

Multikulturalizam predstavlja jedini alternativni politički model koji nudi kulturnu, političku i socijalnu regulativu bez socijalnog isključivanja velikog broja etničkih i kulturnih skupina. Ovaj pojam najčešće opisuje demografske i kulturološke različitosti društva, po Petitu (R. Petit) ono je „suživot više kultura u istom društvu” (Wieviorka, 1998: 882). Osim toga, multikulturalizam je istovremeno postojanje mnogobrojnih kultura na nekom teritoriju, označavajući statičnu i kvantitativnu dimenziju višekulturalnosti, odnosno kulturni pluralizam.

U znanstvenom diskursu pojmom interkulturalizam i multikulturalnosti bave se, uglavnom sve društvene i humanističke znanosti. U području politike ovim terminima označava se državna politika jasno definiranih ciljeva, podržavanje skladnih odnosa između etničkih skupina i definiranje odnosa između države i nacionalnih manjina (Semprini, 1999). Ovako shvaćeno društvo predstavlja građansku kulturu na temelju priznavanju osnovnih institucija pravnog i ekonomskog sustava, ali i prava na kulturnu različitost.

Važno je napomenuti da multikulturalizam predstavlja ideal o zajedničkom životu različitih etničkih i kulturnih skupina unutar istog pluralističkog društva, što podrazumijeva njihovu koegzistenciju, uzajamnu toleranciju i jednakost (Raduški, 2011). Multikulturalizmu kao pojmu može se pristupiti na različite načine, pa s jedne strane označava razmatranje doprinosa koje pripadnici neke nacionalne manjine mogu dati u suodnosu s dominantom kulturom u društvu, a s druge strane označava specifične međukulturalne odnose koji se pojavljuju na različitim razinama (Weinrach, Thomas, 1996). Shodno tome, multikulturalizam označava kulturnu raznolikost koja je posljedica postojanja dvaju ili više skupina unutar društva, čija vjerovanja i prakse dovode do različitih kolektivnih identiteta. U zemljama koje su jasno determinirale i uvele politiku multikulturalizma (Kanada, Australija), odnosi se na useljeničku skupinu, odnosno da useljenici nisu ništa manje Kanađani ako njeguju svoje etnokulturalne identitete. Multikulturalizam je, u smislu činjeničnog kulturnog pluralizma, jedan od obilježja svakog društva. Ovako shvaćena multikulturalnost predstavlja već i činjenicu da unutar iste kulture postoje brojne potkulture i protokulture.

Supkultura izražava kulturni specijalitet društvenog sloja u kulturnom ponašanju (Vidojević, 1997). Tako, primjerice, opći kulturni model jednog naroda karakterizira poštovanje tradicionalnih vrijednosti, korištenje nacionalnog, odnosno materinskog jezika, uvažavanje književnih i umjetničkih djela nacionalne umjetnosti, poštovanje određenih pravila ponašanja (ono što se smatra u jednoj kulturi kao društvenoprihvatljivo ponašanje u drugoj kulturi to ne mora biti), sustav vrijednosti i poštivanje njihove religije. Unutar općeg kulturnog modela moguće je percipirati i razlikovati supkulturu kao neku vrstu posebnih obilježja općeg tipa, primjerice, ruralna i urbana supkultura, mladi i masovna supkultura i slično.

Intekulturalizam i multikulturalizam zahvaćaju svijet u svim svojim sferama. Pored gospodarskog, političkog i društvenog razvoja, interkulturalnost i multikulturalizam također uključuju područje kulture i obrazovanja. U tekstu koji slijedi definirat ćemo osnovne značajke interkulturalnog i multikulturalnog obrazovanja.

2. Interkulturalno obrazovanje

Kako je u svakom demokratskom društvu jedan od ključnih ciljeva obrazovanja unapređivanje demokracije u zajednici, obrazovni sustav mora uzeti u obzir pluralistički karakter društva i težiti aktivnom doprinosu miroljubivom suživotu i pozitivnoj interakciji među različitim kulturnim skupinama. U tom smislu, interkulturalno obrazovanje teži prevladavanju pasivne koegzistencije i

ostvarivanju razvijenog i održivog načina zajedničkog života u multikulturnom društvu. Ovaj zadatak moguće je realizirati kroz: izgradnju razumijevanja, uzajamnog poštovanja i dijaloga među skupinama različitih kultura; osiguravanje jednakih mogućnosti i borbu protiv diskriminacije (Ouellet,2011). Interkulturalno obrazovanje prema Ouelletu teži promoviranju i razvijanju: boljem razumijevanju kultura u modernom društvu; sposobnosti komunikacije između ljudi koji pripadaju različitim kulturama; fleksibilnijem stavu prema kulturnim različitostima u društvu; većoj spremnosti ljudi da se aktivno uključe u socijalnu interakciju s ljudima drugog kulturnog porijekla i prepoznavanju osnovnih odlika ljudske prirode kao nečega što im je zajedničko.

Interkulturalno obrazovanje je proces koji od svakog od nas zahtjeva da poznamo sebe i vlastitu kulturu, kako bismo bili sposobni da razumijemo kulture drugih. Ovaj proces je veoma izazovan i obuhvaća rad na duboko ukorijenjenim uvjerenjima o tome šta je dobro a šta loše, na preispitivanju vlastitog pogleda na svijet i vlastitog života. Sve ono što uzimamo „zdravo za gotovo” u interkulturalnom učenju dovodi se u pitanje i kritički promišlja. Interkulturalno učenje je izazov i za osobni i za skupni identitet, ali može postati i način na koji obogaćujemo identitet. Budući da je interkulturalno učenje proces u kojem učimo kako živjeti zajedno u svijetu različitosti, ono je stoga i polazna točka izgradnje zajedničkog života u miru. U novijoj literaturi o interkulturalnosti veoma često se susrećemo s pojmom „interkulturalno obrazovanje” koji sadrži dvije ključne dimenzije:

- Interkulturalnim se obrazovanjem smatra obrazovanje koje uvažava i podržava različitost u svim područjima ljudskog života. Ono čini učenike/ce osjetljivim na ideju da su ljudi prirodno razvili niz različitih načina života, običaja i pogleda na svijet i da nas ta raznolikost ljudskog života sve obogaćuje.
- Istovremeno riječ je o obrazovanju koje promovira ravnopravnost i ljudska prava, suprotstavlja se nepravednoj diskriminaciji i zalaže za vrijednosti na kojima se izgrađuje ravnopravnost. Dakle, interkulturalno obrazovanje je sinteza učenja iz područja multikulturalnog i antidiskriminatornog obrazovanja (Intercultural Education in Primary School, 2005).

Zbog svoje multidimenzionalne prirode, interkulturalno obrazovanje ne može biti puki „dodatak” školskom planu i programu, iako je to jedan od načina započinjanja interkulturalne reforme u raznim zemljama. Ono se odnosi na sve dimenzije obrazovnog procesa: život škole, donošenje odluka, obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika, školski program, jezik podučavanja, jezik kojim nastavnici daju instrukcije (zadatke), metode podučavanja, interakciju među učenicima, udžbenike i radne materijale. Interkulturalno obrazovanje treba obuhvaćati i ukupno okruženje u kojem se odigrava učenje. Ovako shvaćeno, interkulturalno obrazovanje zahtjeva uključivanje (inkluziju) različitih perspektiva i pogleda (multiperspektivnost). Dabi interkulturalno obrazovanje realiziralo na ispravan način, potrebno je držati se sljedećih principa:

- princip opće društvene prihvaćenosti,
- princip usklađenosti s normativnim rješenjima u zemlji,
- princip usklađenosti sa sustavom školstva u zemlji,
- princip dragovoljnosti,
- princip cjelovite i pravodobne informiranosti,
- princip nastave na materinskom jeziku,
- princip konstantnosti i povremenosti,
- princip potpune suradnje sa svim relevantnim čimbenicima,
- princip suvremenosti i učinkovitosti,
- princip raznovrsnosti modela obrazovanja za interkulturalizam,
- princip vertikalne povezanosti i prohodnosti,
- princip temeljitog izučavanja materinskog jezika i njegove kulture,
- princip upoznavanja, uvažavanja i poštovanja pripadnika drugih naroda i nacionalnih manjina, princip radne i ekonomske sigurnosti odgojitelja i nastavnika,
- princip permanentnog zalaganja za usavršavanje pravnonormativnih temelja za afirmaciju i ostvarenje interkulturalizma u odgoju i obrazovanju (Ivanović, 2010).

Principi obrazovanja za interkulturalizam, dakle, pretpostavljaju kako teorijsko prihvaćanje definiranih principa, tako i mogućnost praktičnog provođenja obrazovanja za interkulturalizam u svakodnevnoj praksi, budu li se protagonisti obrazovanja za interkulturalizam i pridržavali ovih

principa. Pridržavanje navedenih principa, nedvojbeno će omogućiti kontinuiranu afirmaciju i ostvarenje interkulturalizma u odgoju i obrazovanju (Ivanović, 2010). Iz svega navedenog mogu se definirati i ciljevi inrekulturalnog obrazovanja, odnosno istaknuti kako interkulturalno obrazovanje treba činiti sljedeće: promovirati uvjete koji vode pluralizmu u društvu kroz povećanje osjetljivosti za vlastitu kulturu i podsjećati djecu na činjenicu da postoje drugi načini postupanja i drugi vrijednosni sustavi; kod djece razvijati poštovanje prema životnim stilovima koji se razlikuju od njihovog, kako bi mogli razumjeti i cijeniti jedni druge; kultivirati posvećenost ravnopravnosti osposobljavajući djecu da odgovorno (na osnovi poznavanja činjenica) prave izbore i poduzimaju akcije usmjerene protiv diskriminacije i predrasuda uvažavajući sličnosti i različitosti u pogledu vrijednosti te osposobljavati svu djecu da govore u svoje ime i artikuliraju svoju kulturu i povijest (Ouellet, 2011).

3. Multikulturalno obrazovanje

U suvremenom društvu jedan od ključnih ciljeva obrazovanja predstavlja i implementacija multikulturalnog karaktera društva u nastavni proces koji teži pozitivnoj interakciji između različitih kulturnih skupina. Veliki broj autora ističe važnost multikulturalnog obrazovanja, ali je mali broj znanstvenih radova koji nastoje predstaviti konkretno metodičke primjere kroz didaktičke aplikacije, kao i samu ideju kako implementirati multikulturalno obrazovanje.

U pedagoškoj literaturi multikulturalno obrazovanje definira se kao učenje o drugim kulturama, čime se omogućuje prihvaćanje ili bar tolerancija spram druge kulture. Također, multikulturalno se obrazovanje može definirati i kao glavni cilj jednakih obrazovnih mogućnosti za razne rase, spolove, etničke i kulturne skupine (Banks, 2002). Takvo definirano multikulturalno obrazovanje zahtijeva da svaki učenik mora imati jednake mogućnosti razviti vlastiti potencijal te da mora biti spreman u potpunosti sudjelovati u društvu koje je izuzetno interkulturalno. Interkulturalnost je dinamički pojam kojim se uspostavljaju veze i razvijaju odnosi između skupina koje pripadaju različitim kulturama. Interkulturalizam „pretpostavlja multikulturalizam i ukazuje na razmjenu među kulturama i dijalog na različitim razinama: lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj (Gošović et al., 2007);

Multikulturalno obrazovanje zahtijeva da nastavnici moraju biti pripremljeni za učinkovito poticanje, vođenje i usmjeravanje svakog individualnog učenika, bez obzira potječe li on iz istog ili različitog kulturnog miljea; da škole moraju biti aktivni sudionici u borbi protiv svih vidova opresije, prije svega sprječavajući opresiju u svim oblicima školskog života, a onda razvijajući društveno kritičku svijest kod svojih učenika i spremnost da aktivno sudjeluju u društvu; obrazovni rad mora biti usmjeren prema učenicima, njihovim iskustvima i njihovim kulturnim i društvenim obilježjima; nastavnici moraju preuzeti aktivnu ulogu u preispitivanju vlastite pedagoške prakse, u kontinuiranom praćenju kako se njihov rad manifestira u odnosu na učenje svakog učenika, kakve metode i postupke koriste u praksi, u evaluaciji, u savjetovanju, u izboru udžbenika i pomoćnog nastavnog materijala (Oljača, 2007: 127).

Multikulturalno obrazovanje treba kroz razne aktivnosti, kako nastavne tako i izvannastavne, integrirati nastavne sadržaje i teme stvarajući svijest o različitosti i učenje o zajednicama drugih ljudi, tradicija i kultura (Tiedt, 2005). Proslave učenika etničke raznolikosti grade empatiju i pozitivan stav među studentima. U Subotici, tijekom ljetnih mjeseci prisutan je „etno festival”, gdje su na slikovit i koloričan način prikazani umjetnički izrazi određenih etničkih skupina. Također, kao pozitivan primjer upoznavanja s drugim kulturama, moguće je koristiti ciljani posjet učenika etno kućama.

Etno kuća je predmet pučke arhitekture, karakterističan za određeno područje, a njezina je svrha izložba i ugostiteljska djelatnost. U etno kućama mogu se vidjeti stari i lijepi predmeti kako bi posjetitelji, u ovom slučaju učenici, imali priliku saznati nešto više o narodnoj tradiciji, kulturi, običajima i načinu života stanovništva. Takva etno kuća postaje „čuvar tradicije, kulture i običaja”. U sobama ovih kuća izloženi su dijelovi odjeće i predmeta koji se koriste u svakodnevnom životu, dok vanjski dio uglavnom prikazuje alate i pribor za rad. U etno kućama objekti predstavljaju dekorativni set dizajna. Prednost ove prezentacije kulture jest da su objekti slobodno smješteni u prostoru, a učenici se lakše razumiju. I pored svoje autentičnosti, etno kuće mogu kod učenika mlađeg školskog uzrasta stvoriti iskrivljenu sliku života ljudi iz naše prošlosti (Nađ Olajoš, 2012).

Cilj multikulturalnog obrazovanja jest „da doprinese progresivnoj transformaciji društva, primjeni i uspostavljanju socijalne pravde i jednakosti” (Budić, 2009: 1339), a učitelji i nastavnici trebaju u odgojno-obrazovnom procesu: poticati razvoj samosvijesti, osobnog i grupnog identiteta u prosincu; integrirati iskustava učenika i njihovih obitelji u obrazovni sustav te jačati veze između škole i

obitelji; promovirati konkretno djelovanje ciljem ostvarivanja društvene pravde kroz njegovanje komunikacije učenika s ljudima iz drugih sredina i stava po kojem razlike same po sebi predstavljaju vrijednost; njegovatim sposobnosti da učenici reagiraju na primjeren način kad god su svjedoci nekorektnog tretmana, bilo da je usmjeren prema njima ili prema drugome (Oljača, 2007: 136).

Multikulturalno obrazovanje nije samo uočavanje različitih rasa, kultura, osjetljivosti na različite kulturne vrijednosti, već je i neka vrsta paradigme koja sa sobom nosi prihvatanje različitih načina razmišljanja i kulturalne raznolikosti. Ovo obrazovanje karakterizira „integracija i inkluzivnost svih učenika” (Torgyik, 2005: 32), odnosno ravnopravno uključivanje svih učenika u školske aktivnosti. U mnogim zemljama, uključujući i našu, primjenjuje se program uključivanja djece s teškoćama u razvoj u obrazovni sustav. Multikulturalno obrazovanje također je definirano kroz pojam europske dimenzije obrazovanja koji uključuje: podupiranje razumijevanja različitih kultura u Europi; humanizaciju kao ključni koncept i temelj za očuvanje zajedničkih vrijednosti, jezika zajednice, višejezičnosti; stvaranje odgovarajućih uvjeta u kojima student razvija svoje vještine (Danilović, 2002: 8).

Ideje multikulturalnog obrazovanja pronalazimo primjenjujući korelacijsko- integracijski didaktičko-metodički sustav u nastavi, povezujući teme i nastavnopodručja književnosti i jezika, povijesti i zemljopisa, glazbe i likovne kulture. Učenje zemljopisa nije ograničeno samo na učenje i proučavanje prirode zemlje. Učenici se upoznaju i s elementima nacionalnog prirodnog resursa svoje države gdje se mogu formulirati ciljevi sagledavanja i uspoređivanja nacionalne i europske tradicije ili, pak, komparirati blaga naših i europskih prostora. Poučavanje građanskog obrazovanja također postiže visoku razinu multikulturalnog obrazovanja jer njegovi sadržaji pridonose boljim odnosima među kolegama u pogledu spola, sposobnosti i nacionalnosti, smanjuju predrasude i povećavaju toleranciju prema raznolikosti, što je bitno obilježje demokratske ličnosti (Budić, 2009). Na taj način učenici stječu sveobuhvatnu sliku razlika i pojava poput tolerancije i međusobnog razumijevanja.

4. Didaktičko- metodička mogućnost primjene multikulturalnosti u nastavi stranih jezika

Poučavanje stranih jezika također je iznimno zgodna i dobra prilika za razumijevanje različitih kultura i kulturnih obrazaca. Međutim, preduvjet za učenje stranog jezika je uspješno upravljanje vlastitim jezikom. Učenjem materinskog jezika, studenti se pripremaju za kulturno jezičnu komunikaciju, razumiju i interpretiraju lingvističke pojave te primjenjuju svoje jezično znanje pri govorenju, pisanju i čitanju te kulturnom dijalogu i jezičnoj toleranciji (Petrovački, 2008). Provedba načela materinskog jezika samo je pokazatelj stanja međuetničkih i svih drugih odnosa u zemlji. Samo sa sigurne platforme obrazovanja na materinskom jeziku djeca i mladi ljudi uistinu i duboko mogu pristupiti i jeziku i kulturi drugih naroda, bilo da su većina ili bilo koja druga manjina (Ivanović, 2006). U cjelini promatrano, materinski jezik jeste postulat i glavni čimbenik multikulturalnog, ali i interkulturalnog obrazovanja.

Učenje stranog jezika nije samo sredstvo komunikacije i interakcije, nego uključuje i drugu poziciju, gdje jezik dolazi u funkciju upoznavanja s elementima i običajima izvornih govornika i upoznavanje određenih vrijednosti područja tog govornog jezika. Učenje stranog jezika u sredinama u kojoj se ne čuje drugi govor osim na materinskom jeziku, u kojemu se govori strani jezik samo s nadležnim učiteljem, vrlo je teško. Često teoretičari jezika ističu da to nije učenje jezika na djelu, u situaciji koja bi odgovarala potrebusuvremenog društva. Upravo iz navedenog razloga, neophodno je u programe nastave i učenja uvoditi sadržaje poput stjecanja informacija o engleskim, njemačkim, talijanskim gradovima i znamenitostima, upoznavanje s tradicionalnom kuhinjom i specijalitetima, upoznavanje učenika s izvornim djelima iz područja književnosti, kao i upoznavanje učenika s vrhunskim ostvarenjima u području slikarstva i umjetnosti općenito. U našoj regiji prevladava uporaba nekoliko jezika manjih etničkih skupina. Uporaba manjinskih jezika je svedena i prisutna na „obiteljsko-kolokvijalnoj razini, od novinarstava i književnosti, ali u službenoj upotrebi ovi jezici imaju vrlo ograničeno prisustvo” (Genc, 2007: 5). Učenici iz manjinskih etničkih skupina trebaju se školovati na svom materinskom jeziku, što je i osigurano Ustavom, a svoj državni jezik treba postati školski predmet kako bi se održao kontinuitet usvajanja jezične građe. Na ovaj način i roditelji bivaju aktivno uključeni u nastavni proces, pripremajući svoje dijete za uspješan život u XXI. stoljeću s aktivnim „znanjem od minimum dva (po mogućnosti i više) jezika”. Studij stranih jezika, posebice engleskog, postao je obavezujući za komunikaciju u svim područjima. Međutim, dominacija jednog jezika nad drugima, dovodi do opasnosti da kulture drugih naroda budu zapostavljene i

pretpostavljene jednosmjernom načinu izražavanja, čime se gubi bogatstvo multikulturalnosti. Pored toga, postoji opasnost od gubljenja jezika, utapanje jedne kulture u drugu, što je svakako poražavajuće, ako uz proklamiranje tolerancije u suvremenom svijetu ističemo i pravo svakog naroda na svoj jezik i svoju kulturu (Avramović, 2008:41).

Posljednjih godina suvremeni odgoj u Europi posvetio je više pozornosti višejezičnosti, čiji je cilj prevladavanje jezičnih barijera. U učenju stranog jezika, polazeći od europskih preporuka, jezična i kulturološka raznolikost potiče kroz obrazovni sustav, razvijajući pozitivan stav prema različitosti, što ne smije biti prepreka komunikaciji, nego izvor bogatstva i međusobnog razumijevanja; bolje poznavanje jezika drugih europskih država doprinosi komunikaciji među ljudima i studentima koji govore različitim jezicima, promicanjem uzajamnog razumijevanja, poboljšanjem razmjene ideja i usluga, uklanjanjem pre-poremećaja i diskriminirajućih oblika ponašanja; usvajanje i razvoj nacionalne politike učenja i poučavanja jezika koji je u skladu s europskim težnjama formiranjem institucija koje će koordinirati interakciju i suradnju (Council of Europe, 2002:14).

U nastavi stranog jezika neophodno je razvijati i vježbati komunikacijske vještine, kako bi učenici diskutirali i razgovarali, imajući slobodu izražavanja vlastitog mišljenja i razvijanja novih ideja (Klemenović, 2008). Na taj način učenici stječu sposobnost govorenja na nekom drugom jeziku, a to postaje prvi korak u prepoznavanju ljudi koji govore drugim jezikom i njihovog društva. Učenje stranog jezika u nastavi nužno je za bogate nastavne i izvanškolske aktivnosti, kako bi se potaknuo interes učenika za stjecanje jezičnih sposobnosti. U subotičkoj osnovnoj školi „IstvánSzécsényi”, održan je program o jezicima i kulturama koji se govore i poučavaju u ovoj školi. Kroz recital, dramski i plesni odjel, studenti su predstavili srpsku, mađarsku, englesku i njemačku književnost i kulturu. Na taj su način učenici upoznali dostignuća različitih etničkih skupina proširujući svoje znanje i stavove.

5. Zaključne razmatranje

Suvremeno društvo sve više postaje multikulturalno i pluralno u svim sferama života. Učestale migracije stanovništva, različita religijska opredjeljenja i povećana zainteresiranost nacionalnih manjina za učvršćivanjem svog nacionalnog identiteta, doprinose stvaranju multikulturalne klime. Stabilnost jednog društva ovisi od „integriranosti svih njenih građana, pri čemu integracija nacionalnih manjina ne znači asimilaciju, već podrazumijeva kulturni pluralizam koji omogućava manjinama da sačuvaju vlastite etničke, vjerske i kulturne osobenosti” (Raduški, 2011). To podrazumijeva da se nacionalne manjine integriraju u zajednicu i voluntarizam etničkih zajednica u prihvatanju zajedničkih i očuvanju vlastitih posebnosti.

Obrazovanje za interkulturalizam mora biti prilagođeno najraznovrsnijim modelima obrazovanja kako bi zaživjelo kao univerzalni princip, kao pedagozijska zakonitost. Da bi bilo tako, obrazovanje za interkulturalizam mora imati horizontalnu i vertikalnu povezanost kao i prohodnost, što će se postići principijelnim i temeljitim izučavanjem materinskog jezika i kulture svake pojedine manjinske zajednice unutar određene zemlje. Razvoj interkulturalizma ne vidi se samo u važnosti dovođenja interkulturnih sadržaja i vrijednosti u odgoju i obrazovanju, već i podizanju svijesti o vlastitoj sposobnosti i kulturnom identitetu svakog pojedinca. Jedan od ciljeva interkulturalnog obrazovanja trebalo bi biti i stjecanje interkulturnih kompetencija temeljenih na razumijevanju načela funkcioniranja kulturno-pluralne zajednice, razumijevanje načina na koji kultura oblikuje naše stavove o sebi i drugima, u korist pojedinca i društva.

U multikulturalnom okruženju najvažniju ulogu ima odgojno-obrazovni sustav koji shodno zahtjevima suvremenog društva mora tragati za novim idejama i rješenjima u nastavi. Multikulturalni kontekst društva nameće potrebu za upoznavanjem različitih kultura, uvažavajući i poštujući kulture, običaje i tradicije pripadnika etničkih skupina, pri čemu se aktivno djeluje na smanjivanju predrasuda i stereotipa. Multikulturalnost će doprinijeti učinkovitoj nastavi samo ako prožima nastavu u cijelosti, odnosno, potrebno je „uvijek i kada je to moguće i kad god je opravdano, ugraditi u nastavne sadržaje i situacije elemenata kulture različitih skupina, kako bi se bogatilo socijalno iskustvo učenika” (Đermanov i sur., 2008: 90). Na taj način rješavano multikulturalno obrazovanje dovodi do razvoja prihvatanja studentske raznolikosti, tolerancije, poštovanja i drugih pozitivnih obilježja. Te etičke kategorije, osim obitelji, u školi razvijaju nastavni sadržaji vjerske nastave. Multikulturalno obrazovanje sve veću pozornost poklanja jeziku kao sredstvu sporazumijevanja jer učeći strane jezike

učenik neizravno upoznaje drugu kulturnu zajednicu, a izravno usvaja učeni jezik i stječe jezičnu toleranciju.

LITERATURA

- Avramović, Z. (2008): *Sociologija i književnost*, Beograd: Raška škola.
- Banks, J. A. (2002): *Teaching strategies for ethnic studies*, Boston: Allyn - Bacon
- Budić, S. (2009): Obrazovanje za demokratsko društvo i razvoj svesti za život u multikulturalnoj i interkulturalnoj zajednici kroz sadržaje građanskog vaspitanja, *Teme*, (4), 1339-1352.
- Vidojević, Z. (1997): *Uvod u sociologiju*, Beograd: Stručna zajednica obrazovnih organizacija Srbije.
- Genc, L. (2007): *Maintenance of languages and cultures of indigenous communities in Central-Eastern Europe through education from the perspective of a psychologist* Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.
- Danilović, M. (2002): Istraživanja, aktivnosti i dokumenti Evropske zajednice naroda koji promovišu evropsku dimenziju obrazovanja, *Pedagogija*, 40(3), 1-16.
- Ivanović, J. (2010): Principi obrazovanja za interkulturalizam, u: Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije Obrazovanje za interkulturalizam (ur. A. Peko et. al.), 15-30, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek.
- Intercultural Education in Primary School* (2005): Dublin: NCCA,
- Klemenović, J. (2008): Višejezičnost i obrazovanje u multikulturalnoj Evropi, u: *Multikulturalno obrazovanje* (ur. M. Oljača), tematski zbornik, knjiga 3, 37-58, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Nađ Olajoš, A. (2012): Didaktička vrednost muzeja u školskoj interpretaciji epske poezije u razrednoj nastavi, *Školski čas*, 5, 3-15.
- Oljača, M. (2007): Koncepti multikulturalnog obrazovanja i usavršavanje nastavnika, u: *Multikulturalno obrazovanje* (ur. M. Oljača), tematski zbornik, knjiga 2, 125-142, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Pertovački, Lj. (2008): *Metodička istraživanja u nastavi srpskog jezika i književnosti*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Raduški, N. (2011): Savremena Srbija kao multietnička i multikulturalna država, *Socijalna misao* (2), 107-120
- Semprini, A. (1999): *Multikulturalizam*. Beograd: Klio.
- Tiedt, P. L., Tiedt, I. M. (2005): *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*, Boston: Allyn-Bacon.
- Torgyik, J. (2005): *Fejezetek a multikulturális nevelésből*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- Ouellet, F. (2011): *L'Education interculturelle-essays sur contenu de la formation des maitres*. Paris: Editions Le Harmattan.
- Wieviorka, M. (1998): Is multiculturalism the solution?, *Ethnic and Racial Studies*, (21), 881-910.
- Weinrach, S. G., & Thomas, K. R. (1996): The counseling profession's commitment to diversitysensitive counseling: A critical reassessment. *Journal of Counseling and Development*, 74(5), 472-477.

FROM MULTICULTURALISM TO INTERCULTURALISM CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract

Based on theoretical analysis, interculturalism and multiculturalism in education are defined. Intercultural education is not a process, but it requires the establishment and development in all areas of education. Then, the meaning of multiculturalism in teaching, which strives for interaction between different cultural groups, was considered. The authors conclude that education represents an answer to changes to the macro-system of social systems, and the social community strives to articulate interculturalism in education policy, the learners should discover similarities and differences in others.

Key words: multiculturalism, interculturalism, education policy, knowledge construction, learner.



FUNKCIONALNA PROCENA OBOLJENJA LUMBALNE KIČME U VOJVODINI

JOSIP LEPEŠ¹ – SLOBODAN ANDRAŠIĆ² – MILAN NEŠIĆ³ – ROMANA ROMANOV³ –
TATJANA JEZDIMIROVIĆ³

¹Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica, Srbija

²Univerzitet u Novom Sadu Ekonomski fakultet u Subotici, Subotica, Srbija

³Fakultet za sport i turizam, Novi Sad, Srbija

lepes@tippnet.rs

Sažetak

Oboljenja lumbalne kičme najčešće se manifestuju bolom u lumbosakralnoj regiji koji se može širiti duž jedne/ ili ređe duž obe noge (lumboišijalgia), i može biti praćen znacima motornog i/ili senzitivnog poremećaja. Prema različitim podacima 60-90 % ljudi u zrelom periodu svog života se suočava sa problemom bola u donjem delu leđa, i predstavlja jedan od najčešćih razloga poseta lekaru. Uzrok oboljenja lumbalne kičme je najčešće degenerativno reumatskog porekla, ali se ne smeju zaboraviti i brojni iako ređi uzroci – traumatska, zapaljenska, vaskularna, maligna, metabolička ili kongenitalna oboljenja. Socioekonomski značaj oboljenja lumbalne kičme nije samo sa aspekta medicinskog tretmana, nego i smanjenja radne sposobnosti i odsustvovanja sa posla. Vodeći je uzrok nesposobnosti za rad u odraslih osoba mlađih od 45godina a na trećem mestu uzroka nesposobnosti za rad u starijih od 45g.

Ključne reči: lumbalna kičma, Vojvodina, procena, lumbalni sindrom, kvalitet života

Napomena: Rad je proistekao iz istraživačkog projekta „Korektivni kineziološki sadržaji i kvalitet života osoba sa lumbalnim sindromom u Vojvodini” finansiranog od strane AP Vojvodine, pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost, broj: 142-451-3576/2017-01/02.

1. Uvod

Briga čoveka za zdravlje je strara koliko i čovek. Od samog nastanka ljudske vrste postojala je potreba za lečenjem, koja se u početku zasnivala na instinktu, a zatim se kroz vekove usavršavala, nadograđivala, doživljavajući uspone i padove. Lečenje je jedna od najstarijih ljudskih delatnosti, strara koliko i istorija čoveka. Razvoj medicine pratio je i razvoj društva, tako da je današnja moderna medicina umnogome zasnovana na velikim materijalnim ulaganjima. Prve pisane tragove o povredi kičme, nalazimo još 2600. godine p.n.e. od strane egipatskog lekara – Imhotepa. On precizno opisuje oduzetost sva četiri ekstremiteta, gubitak osećaja i kontrole sfinktera. Hipokrat (460-370), najznačajnije ime u medicine starog veka, savetovao je izvlačenje kičme u ležećem položaju, konstruišući sto za ekstenziju. Ovi podaci opovrgavaju rasprostranjeno mišljenje da su oboljenja diska kičmenog stuba moderne bolesti ili bolesti civilizacije. Diskus hernija je prvi put pronađena na anatomskom preparatu 1858. godine (Luschka). Do tada je nukleus pulposus protruzija smatrana kao ekstraduralni tumor pr. chondroma, enchondroma, ecchondroma pa i fibroma. Sve do 1934. godine lečenje discus hernije je bilo konzervativno, a onda su Mixter i Barr objavili rad u Engleskoj pod nazivom „Ruptura intervertebralnog diska sa ulaskom u spinalni kanal”. To je bio prvi objavljeni rad operativnog lečenja ove bolesti. Od tada pa do dan danas ciljevi operativnog rada su da se uradi dekompresija lumbalnih neuralnih elemenata sa očuvanjem normalne anatomije i biomehanike. Međutim, tegobe uslovljene bolovima intervertebralnog diskusa, nisu ni u kom slučaju žrtva koju

čovjek mora da podnese zbog današnjeg načina života i tehničkih dostignuća. Zdrav kičmeni disk ima vodeću ulogu za pouzdano funkcionisanje i mogućnost opterećenja kičmenog stuba, stoga se u cilju prevencije nastanka oboljenja ili pak u cilju lečenja, primenjuju različite metode, najpre u vidu kineziterapije odnosno fizičkog vežbanja, fizikalnih procedura i drugih mogućnosti.

2. Pojam i istorijat lumbalnog sindroma

Lumbalni sindrom predstavlja degenerativnu bolest međupršljenskog diska kičmenog stuba koja nastaje kao posledica protuzije ili pak prolapsa (hernijacije) i prodora želatinoznog jezgra međupršljenskog diska u međupršljenske otvore (lat. foramina intervertebrales) gde vrši pritisak na korenove spinalnih živaca, a ponekad i centralno u spinalni kanal i prostor u kome se nalaze kičmena moždina i kauda ekvina koje takođe komprimuje. Lumbalni sindrom (LS) je izazvan degenerativnim promenama intervertebralnih zglobova (nespecifični lumbalni sindrom) u najvećem (oko 85%) broju slučajeva, prolapsom intervertebralnog diskusa (1-3%), spondilolistezom, tumorima ili sekundarnim tumorskim depozitima (oko 1%), kompresivnim frakturama pršljenova torakolumbalnog prelaza i lumbosakralnog segmenta kičmenog stuba (4%), infekcijama (najčešće tuberkulozni spondilodiscitis zastupljen u oko 1-5 % populacije) sa i zapaljenjskim bolestima lumbalne kičme (ankilozirajući spondilitis).

Nivoi oštećenja međupršljenskih diskusa mogu biti različitih razmera, od protuzije diska pa do sekvestracije „curenje” unurašnjeg jedra van fibroznog prstena. Uzroci nastanka lumbalnog sindroma mogu biti različiti, ali često je u pitanju fizičko preopterećenje već postojećih oštećenja međupršljenskog diska, herniacija diska, reumatične i zapaljenjske bolesti, ali i bezuzročna koja nastaje bez uticaja ikakvih spoljnih uzroka. Najčešći imptomi su: jak bol, najčešće lokalizovan u leđima i udovima, iradijacija bola, ukočenost i ponekad paraliza, međutim opet sve zavisi od stepena oštećenja diskusa i okolnih struktura.

2.1. Faktori nastanka lumbalnog sindroma

Degenerativne promene se javljaju kod gotovo celokupne populacije, pre svega kao posledica starenja i savremenog načina života. Smanjeno kretanje ili prinudni položaj pri radu ili dugotrajno zauzimanje jednog istog položaja ne omogućavaju adekvatnu ishranu diska. U svakodnevnom životu „modernog“ čoveka, periodi opterećenja traju suviše dugo, dok su periodi rasterećenja izuzetno kratki. Zanimljivo je da je opterećenje međupršljenski diskova znatno veće pri sedenju nego pri stajanju. Najveći broj svih diskus hernija koje se javljaju lokalizovan je u predelu lumbalne kičme. Kao što je već prethodno napomenuto, uzroci ispada međupršljenskog diska su mnogobrojni i složeni, često čak i nepoznati, najčešće udruženi. Takođe stanja koja prethode nastanku diskus hernije često su hronična, raznolika i u velikom stepenu doprinose progresiji bolesti. Uzroci i stanja koje praksa potvrđuje, a koji mogu dovesti do nefizioloških promena lumbalne kičme, između ostalog i lumbalnog sindroma su:

- Degenerativni i reumatoidni procesi na kičmenom stubu
- Mehaničke povrede kičmenog stuba (mikrotraume, makrotraume)
- Neadekvatna fizička aktivnost
- Kongenitalne (razvojne) anomalije kičmenog stuba
- Oboljenja kičmenog stuba (biohemijske promene, autoimuni faktor)
- Nasledni faktor – urođena sklonost ka oboljevanju, konstitucionalna predispozicija

2.2. Učestalost pojave lumbalnog sindroma

Procenjeno je da oko je 9.2% svetske populacije pogodjeno lumbalnim bolom, a da, u proseku, 70% ljudi u razvijenim zemljama pati od njega. Nove epizode lumbalnog bola se duplo češće događaju ljudima koji su ranije patili od njega. Najugroženija populacija je u uzrasnoj grupi 25 – 64 godine. Trajanje akutne epizode lumbalnog bola ce često završi unutar 3-4 nedelje. Međutim, kod 42 do 75% pacijenata sa akutnim lumbalnim bolom, on se ponovo javlja unutar prvih 12 meseci, a kod još toliko nakon prvih godinu dana dok u oko 10% zadobija hronični karakter. Nameće se pretpostavka da bi, među razlozima za to, mogli da budu i nedostaci u proceni i lečenju pacijenata u akutnoj fazi LS. Hronični lumbalni sindrom je najčešći razlog radne nesposobnosti kod ljudi mlađih od 45 godina, pri čemu povratak na posao nakon 6 meseci bolovanja zbog lumbalnog sindroma iznosi manje od 50%, a šansa za povratak na posao nakon 2 godine je skoro jednaka nuli. Ako se uzme u obzir da je ovo jedan od najčešćih razloga za odlazak kod lekara uopšte, kao i da je jedna od najčešćih

indikacija za operativno lečenje, jasno je da ovo stanje ima ogromne socioekonomske posledice. Tako je u jednoj sistematskoj analizi globalnog opterećenja bolestima procenjeno da je lumbalni bol među 10 bolesti i povreda sa najvećim brojem DALYs (*disease-adjusted life years*, mera ukupnog opterećenja bolešću, usvojena od strane Svetske Zdravstvene Organizacije, izražena brojem godina izgubljenih zbog bolesti, onesposobjenosti ili rane smrti).

Godišnja incidenca lumbalnog sindroma kreće se od 1,5% do 15,4% radno aktivne populacije. U Vojvodini ovaj zdravstveni problem utvrđen je u 6,8% u ukupnog morbiditeta radno aktivnog stanovništva. Upravo zbog toga je tematika lumbalnog sindroma veoma aktuelna kod podizanja mlade generacije koja se nalazi u obrazovnim ustanovama sa mogućnošću učešća u organizovanom fizičkom vaspitanju.

3. Ranija istraživanja koja se bave lumbalnim sindromom

Maksimalni pritisak na disk postiže u delimično zgrčenom uspravnom sedećem položaju, pritisak na disk je 10 puta veći kad je osoba u uspravnom u odnosu na ležeći položaj Nachemson (1980).

Postoji konsenzus u stručnim krugovima oko toga da lumbalni sindrom, zbog svojih negativnih efekata na fizičko i mentalno zdravlje, predstavlja veliki socio-ekonomski problem za svako društvo (Karahan & Bayraktar, 2004).

Bol u lumbalnom delu kičme predstavlja jednu od najčešćih zdravstvenih tegoba savremenog čoveka, tako da se smatra jednim od dominantnih uzroka privremene nesposobnosti za rad (Mačak-Hadžiamerović, Čustović-Hadžimuratović & Mujezinović, 2009).

Prema istraživanju, 80,7% žena i 19,13% muškaraca ima lumbalni bol, a u lumbalni bol je bio signifikantno zastupljeniji kod osoba ženskog pola (55,6%), u odnosu na ispitanike muškog pola (22,2%). (Wong 2010).

Primarna prevencija lumbalnog sindroma je definitivno usmerena ka odgovarajućem redovnom fizičkom vežbanju (Henewer et al, 2011).

Ispitujući psihičko stanje osoba sa lumbalnim sindromom ustanovili da su kod njih bili češće prisutni anksioznost (u 9,5%), depresija (u 13,7%) i somatizacija (u 14,9%). Ovi rezultati se razlikuju od rezultata dobijenih na Klinici za medicinsku rehabilitaciju Kliničkog centra Vojvodine, ali treba uzeti u obzir da je Bener navedeno ispitivanje obavio u Kataru, na arapskoj populaciji, gde je više od polovine ispitanika bilo ženskog pola, a među njima su 40% bile domaćice. Od simptoma u okviru somatizacije, najčešće je bila prisutna glavobolja i „bolovi svuda po telu—. Očigledno je da su na ove rezultate, pored ostalih faktora, mogli da utiču i sociodemografske karakteristike ispitivane populacije (Bener, 2013).

Tačan izvor pojave lumbalnog bola je teško identifikovati. Manifestuje se kao nespecifičan bol u leđima, te predstavlja relativno veliki problem za postavljanje tačne dijagnoze. Može nastati kao posledica disfunkcije različitih tkiva uključujući mišiće, meko vezivno tkivo, ligamente, hrskavicu i krvne sudove (Božić, 2017).

Prema istraživanju sprovedenog kod operisane grupe pacijenata zbog lumbalne diskus hernije je, da povratak na posao zavisi isključivo od psiholoških faktora, tačnije depresivnog ispoljavanja, kao i psiholoških aspekata rada, odnosno profesionalnog mentalnog stresa. (Šade 1999).

4. Prikaz istraživanja

4.1. Ciljevi i hipoteze istraživanja

Glavni cilj istraživanja je bio da se proceni koji biopsihosocijalni faktori i u kolikom stepenu imaju uticaja na ishod lečenja kod pacijenata sa lumbalnim sindromom nakon fizikalne terapije. Ostali ciljevi su formulisani u pronalaženju korelacije sa uslovima života, radnog mesta i navika fizičkog vežbanja sa pojavom lumbalnog sindroma.

Hipoteze istraživanja: Nepovoljni uslovi života, preopterećenost na radnom mestu i pogoršani psihosocijalni faktori imaju nepovoljan uticaj na ispoljavanje bolesti i na ishod lečenja nakon mikrodiskektomije i fizikalne terapije

4.2. Materijal i metode istraživanja

Uzorak entiteta istraživanja sačinjavalo je ukupno 202 ispitanika (M=93; Ž=109), osoba sa lumbalnim sindromom, koje su se u vreme anketiranja nalazile na fizijatrijskom tretmanu u Ordinacijama fizikalne medicine i rehabilitacije u četiri vojvođanska grada (Novi Sad, Subotica, Kanjiža i Bačka Palanka). Prosečna starost ispitanika iznosila je 47,5 godina.

1. tabela: Starosna struktura ispitanika

	Učestalost	Procenat	Važeći procenat
18-36	40	19,8	23,5
37-50	39	19,3	22,9
51-60	45	22,3	26,5
+60	46	22,8	27,1
Ukupno	170	84,2	100,0
Nedostaje	32	15,8	
Ukupno	202	100,0	

Najzastupljenija starosna kategorija ispitanika su lica starosti +60 godina (22,8%%), dok najmanji broj ispitanika pripada starosnoj grupi od 37-50 godina (19,3%). Podatak da se pacijenti kod kojih je detektovan lumbalni sindrom većinom nalaze u starosnoj kategoriji od 50 i više godina potvrđuje činjenicu da se ne obraća dovoljna pažnja na prve znakove lumbalnog sindroma i da se stanje stalno pogoršava.

2. tabela: Radni status ispitanika

	Učestalost	Procenat	Važeći procenat
zaposlen	127	62,9	62,9
nezaposlen	34	16,8	16,8
penzioner	41	20,3	20,3
Ukupno	202	100,0	100,0

Uzorak od 202 ispitanika činile su tri grupe: prvu grupu ispitanici koji su zaposleni – 127, drugu grupu ispitanici koji su nezaposleni – 34 i treću grupu ispitanici koji su se nalaze u penziji - 41.

4.3. Instrumenti istraživanja

Istraživački podaci su prikupljeni anketnim putem, uz korišćenje upitnika čiji se konstrukt zasnivao na modifi kovanj verziji WHOQOL-BREF upitnika/skale na srpskom jeziku (World Health Organization Quality of Life Questionnaire – BREF) namenjenog samoproceni kvaliteta života. Ova, u suštini, skraćena verzija upitnika WHOQOL-100 (De Vries & Van Heck, 1997) kvalitet života tretira kao multidimenizionalni prostor. Kao polazna osnova za kreiranje upitnika u ovom istraživanju pošlo se od karaktera ispitanika (osobe sa lumbalnim sindromom), te je osnovna verzija WHOQOL-BREF primenjena u nekim ranijim studijama (Martinis, 2005), kao i modifikovana verzija PKŽ-S (Nešić, 2016), redizajnirana prilagođavanjem formulacija jednog broja ajtema.

5. Rezultati

Važno je poznavati posledice izloženosti činiocima rizika koji proizilaze iz nepovoljnih uslova života i radnog mesta, jer svi negativni uticaji koji pogađaju lumbalni deo kičme slede fiziološki put reakcije na opterećenja uz adaptacijske mehanizme do razvoja ishoda. Nažalost, ishodi se mogu ispoljiti trajnim oštećenjima i konačno promenama radne sposobnosti od privremene sprečenosti za rad do razvoja trajne radne nesposobnosti, invalidnosti.

5.1. Faktori radnog mesta

Kompletno poznavanje zahteva, uslova na radnom mestu i radnoj okolini je neophodno prilikom ocene profesionalne radne sposobnosti. Za svako radno mesto poslodavac ima zakonsku obavezu da poseduje dokument, Akt o proceni rizika na radnom mestu i radnoj okolini, u kojem su evidentirani svi faktori u vezi radnog mesta i radne okoline zaposlenog. Ovaj akt se donosi u cilju očuvanja bezbednosti i zdravlja zaposlenih. Akt o proceni rizika sadrži opis procesa rada sa procenom rizika od povreda i/ili oštećenja zdravlja na radnom mestu u radnoj okolini kao i mere za otklanjanje ili smanjivanje rizika u cilju poboljšanja bezbednosti i zdravlja na radu. Štetnosti prisutne na radnom mestu koje imaju uticaja na lokomotorni sistem, posebno na kičmeni stub su: težak fizički rad u smislu dizanja, nošenja, guranja, vučenja) tereta i druga veća fizička opterećenja na radu (statičko opterećenje), prisustvo vibracija koje se prenose preko celog tela (preko nogu ili sedalnog predela), nefiziološki položaj tela (svijanje i rotacija trupa) i neadekvatni klimatski i mikroklimatski uslovi na radnom mestu. Uticaj na pojavu učestalijih zdravstvenih tegoba u predelu lumbosakralne kičme, zbog izloženosti navedenim faktorima sa radnog mesta, još uvek je predmet diskusija. Oskudan je broj naučnih dokaza da fizički zahtevi na poslu imaju umerenu ulogu u razvoju degeneracije intervertebralnog diskusa. Fizički zahtevi rada mogu preopteretiti određene strukture donjeg dela leđa kod pojedinih radnika ali uopšteno, mali je broj dokaza da fizičko opterećenje na savremenom radnom mestu uzrokuje trajno oštećenje. Činjenica je da ljudi sa bolom u donjem delu leđa, bilo koje etiologije, teže obavljaju fizički zahtevne poslove. Utvrđeno je da je pritisak na intervertebralni disk, kada je osoba u stojećem stavu i savijena prema napred je 11 puta veći nego kad je pacijent u ležećem položaju. Osim činjenice da je Nachemson (1980) utvrdio da se maksimalni pritisak na disk postiže u delimično zgrčenom uspravnom sedećem položaju, pritisak na disk je 10 puta veći kad je osoba u uspravnom u odnosu na ležeći položaj. Također je pritisak na intervertebralni disk na nivou L3-L4 u sedećem položaju 11 puta veći u odnosu na ležeći.

3. tabela: Položaj tela na radnom mestu

	Učestalost	Procenat	Važeći procenat
sedeći	85	42,1	43,6
stojeći	39	19,3	20,0
u pokretu	71	35,1	36,4
Ukupno	195	96,5	100,0
Nedostaju	7	3,5	
Ukupni uzorak	202	100,0	

Iz tabele jasno se vidi da se pacijenti uključeni u istraživanje u velikom procentu (63,4%) nalaze u kategoriji radnih mesta gde je pritisak na intervertebralni disk 10-11 puta veći nego u ležećem položaju (Sl.1.) i da su nepovoljni položaji tela velikim delom uzročnici bolova u lumbalnom delu kičme. Shodno uslovima rada na radnom mestu u velikom broju nailazimo i osobe koje imaju izrazite smetnje zbog bolova u lumbalnom delu.

4. tabela: Bolovi u leđima

	Učestalost	Procenat	Važeći procenat
povremeno	113	55,9	55,9
često	48	23,8	23,8
veoma često	41	20,3	20,3
Ukupno	202	100,0	100,0

Nije teško primetiti veliku sličnost procenata osoba koje imaju izražene bolove u lumbalnom delu kičme (43,1%) sa procentima osoba (63,4%) koje rade na radnim mestima gde se povećava pritisak na intervertebralni disk u toku radnog vremena. Kako se lumbalni sindrom pojavljuje u više faza i ako se ne preduzimaju odgovarajući potezi u lečenju u početnoj fazi, logično je da će se broj pacijenata povećati u kategoriji sa veoma čestim bolovima u lumbalnom delu kičme.

6. Povratak na posao

Povratak na posao je multidimenzionalan pojam, i samo je delimično određen funkcionalnim stanjem kičme. Povratak na posao se očekuje kada se lečenje završi, odnosno kada se zdravstveno stanje daljim lečenjem i medicinskom rehabilitacijom ne može dalje bitno poboljšati. U cilju povratka na posao, procenjuje se zdravstveno stanje u smislu utvrđivanja profesionalne radne sposobnosti.

I dalje su prisutne kontraverze oko trajanja i potrebe postoperativne restrikcije fizičke aktivnosti nakon hirurškog lečenja lumbalne diskus hernije. Studije koje su se bavile ishodom operativnog lečenja ukazale su a važnost nepotrebnog naglašavanja oko obavezne fizičke neaktivnosti nakon lečenja, jer je povratak na posao bio brži u onoj grupi bolesnika koji nisu imali limitirani period u smislu zabrane određenih fizičkih opterećenja od strane medicinskog osblja u odnosu na grupu gde je to bilo posebno naglašavano. Sportske aktivnosti (vožnja bicikla, plivanje, trčanje, skijanje, hodanje) nakon lumbalne diskektomije kod mladih ljudi nisu ograničene. Ishod mikrodiskektomije kod sportista sa hernijacijom diska u lumbalnoj regiji je zadovoljavajući u pogledu mogućnosti povratka operisanih sportista svom uobičajenom nivou sportskih aktivnosti

5. tabela: *Period tegoba*

	Učestalost	Procenat	Važeći procenat
manje od 6 meseci	36	17,8	17,8
oko godinu dana	40	19,8	19,8
2-5 godina	57	28,2	28,2
više od 5 godina	69	34,2	34,2
Ukupno	202	100,0	100,0

Preporuka za povratak na posao bolesnika operisanih zbog lumbalne diskus hernije, na posao sa pretežno mentalnim zahtevima na radnom mestu je 2-4 nedelje posle operacije, dok za posao koji zahteva pretežno fizička opterećenja (teški manuelni poslovi), ekstenzivno uvrtnje trupom i saginjanje je 3-6 meseci posle operacije

7. Pokazatelji navika u provođenja slobodnog vremena i sportskih aktivnosti

Kao što je potvrđen negativan uticaj straha od pokreta i njegovog izbegavanja tokom dnevne fizičke aktivnosti, slični rezultati su dobijeni i u odnosu na uticaj straha od fizičkog opterećenja na poslu i njegovog izbegavanja u slobodnom vremenu. Već dosta dugo je poznato da su kod osoba sa lumbalnim sindromom češće prisutni anksioznost, depresija, strah od pokreta i fizičke aktivnosti (na radnom mestu i van njega), kao i pojačano doživljavanje percepcije bola. Svi pomenuti faktori imaju negativnog prediktivnog značaja u odnosu na oporavak i kvalitet života kod osoba sa lumbalnim sindromom, a osobe sa ovim faktorima rizika tako će znatno češće dolaze u zdravstvene ustanove da traže pomoć.

6. tabela: *Fizička spremnost*

	Učestalost	Procenat	Važeći procenat
loša	60	29,7	29,7
zadovoljavajuća	93	46,0	46,0
dobra	38	18,8	18,8
odlična	11	5,4	5,4
Ukupno	202	100,0	100,0

S obzirom da loši pokazatelji fizičke predstavljaju predispoziciju u nastanku lumbalnog bolnog sindroma, potrebno je provesti odgovarajuće ergonomske mere kojima se usklađuju radni zahtevi sa fizičkom sposobnošću osobe. Neophodno je na validan način utvrditi nivo fizičke spremnosti za pacijente kako bi se na radnom mestu ili u slobodnom vremenu ponašali shodno svojim pokazateljima spremnosti. Istovremeno, stalnom edukacijom potrebno je povećati motivaciju pacijenata za podizanjem nivoa svoje fizičke spremnosti.

7. tabela: Učestalost fizičkog vežbanja

	Učestalost	Procenat	Važeći procenat
svaki dan	29	14,4	14,4
2-3 puta nedeljno	34	16,8	16,8
samo vikendom	20	9,9	9,9
povremeno	79	39,1	39,1
nikada	40	19,8	19,8
Ukupno	202	100,0	100,0

Očito je da su pacijenti koji već imaju problem sa lumbalnom regijom veoma malo ulažu u svoje zdravlje učestvovanjem u raznim oblicima fizičkog vežbanja. To je važan podatak, ako znamo da su nedostatak fizičke aktivnosti ili neadekvatna fizička aktivnost bitni preduslovi za nastajanje lumbalnog sindroma i pogoršanja već zatečenog stanja.

Preporučene fizičke, sportske aktivnosti za prevenciju bola u lumbalnoj regiji su: plivanje, hodanje, vožnja biciklom, trčanje, gimnastika. Ne preporučuje se dizanje utega, košarka, odbojka i jahanje. U visokorizične sportove spadaju golf, kriket i bejzbol budući da dovode do istovremenog zakretanja i napinjanja leđa.

8. Diskusija i zaključci

Lumbalni sindrom predstavlja veliki socijalno-medicinski problem, koji zahteva ultidisciplinarno rešavanje. Prevencija lumbalnog bolnog sindroma treba da bude integralni deo lečenja. Preventivnim pravilnim ponašanjem u mnogome se poboljšava kvalitet života pacijenata s lumbalnim bolom. Edukacijom o riziko faktorima postiže se usvajanje pozitivnih navika u zaštiti struktura kičmenog stuba, kroz primenu zaštitnih položaja pri svakodnevnim i profesionalnim aktivnostima. Preventivne i terapijske vežbe izводе se po preporuci i uputstvu od strane fizioterapeutskog kadra. Intenzivne i svakodnevne terapijske vežbe dovode do jačanja muskulature i poboljšanja funkcionalnog kapaciteta. Programirane i naučene vežbe sprečavaju oštećenja lumbalnog dela kičme i održavaju dobro zdravstveno stanje i radnu sposobnost.

8. tabela: Usvojenost korektivnih vežbi

	Učestalost	Procenat	Važeći procenat
Da	151	74,8	74,8
Ne	51	25,2	25,2
Ukupno	202	100,0	100,0

Ovaj podatak dobijen od strane pacijenata sa LS veoma je indikativan i ukazuje na činjenicu da većina pacijenata nauči korektivne vežbe koje su određene od strane fizioterapeuta. Ovo je važan podatak ako znamo da pre odlaska na operaciju i na oporavak u medicinska ustanove, veoma malo su uključeni u programe fizičkog vežbanja.

Korekcijom životnog i radnog stila, te primenom redovnog vežbanja sprečava se, odnosno umanjuje lumbalna bol i pojava recidiva, što dovodi do smanjenja troškova lečenja, kako pojedinca tako i društva u celini.

9. tabela: Uključenost u organizovano vežbanje u okviru fitnes centra

	Učestalost	Procenat	Važeći procenat
svaki dan	11	5,4	5,4
2-3 puta nedeljno	15	7,4	7,4
povremeno	30	14,9	14,9
Ne	146	72,3	72,3
Ukupno	202	100,0	100,0

Postoji pregršt preventivnih mera kojih bi se trebalo pridržavati i na koje bi trebalo obratiti pažnju u obavljanju svakodnevnih životnih aktivnosti kako do lumbalnog sindroma ne bi došlo. To se postiže ispravnim ponašanjem i poznavanjem faktora rizika. U sustini preventivne mere su jednostavne, ali nažalost veliki broj populacije ih ne poštuje. Pacijenti veoma malo koriste usluge kvalifikovanih stručnjaka za fizičko vežbanje i njihovo samoinicijativno vežbanje bez pravilnog planiranja, doziranja i kontrole često deluje kontraproduktivno. Lumbalni sindrom nije samo posledica nepovoljnih uslova rada i životnih navika, nego i nedovoljne fizičke aktivnosti. Svaki prekomerni kilogram na stomaku sedmorostuko opterećuje lumbalni dio kičme, zbog toga je važno primenjivati što više kretanja i telesnih aktivnosti, budući da aktivnost mišićne mase povećava potrošnju energije više nego bilo što drugo.

Nažalost, veliki deo populacije, naročito oni kojima fizička aktivnost može najviše da pomogne, a to su osobe srednjih godina i treće životne dobi, ne uključuju se u vežbanje. Promocija fizičke aktivnosti mora biti uključena u nacionalne i lokalne strategije i kampanje kako bi se podigla svest javnosti o značaju koja fizička aktivnost ima za pojedinca, a samim tim i za društvo uopšte. Istovremeno, pojedinci moraju da preuzmu deo odgovornosti na sebe i da preispitaju svoje prioritete, kao i da razviju životni stil koji će da uključuje zdraviju ishranu i svakodnevno bavljenje nekim vidom fizičke aktivnosti. Upravo zbog toga prve preventivne mere bi trebalo uvesti još od ranog detinjstva. U školi se mora pozitivno uticati propagiranjem vežbanja i zdravog načina života od strane nastavnika ili profesora fizičkog vaspitanja na formiranje stavova o zdravom načinu života.

LITERATURA

- Bener, A., Al-Kazaz, M., Ftouni, D., Al-Harthy, M., & Dafeeah, E. E. (2013). Diagnostic overlap of depressive, anxiety, stress, and somatoform disorders in primary care. *AsiaPacific Psychiatry*, 5(1), E29-E38.
- Božić, A. (2017). Faktori rizika za pojavu lumbalnog sindroma kod medicinskih sestara – tehničara. Novi Sad: Medicinski fakultet; doktorska disertacija.
- Henewer, H., States, F., Aufdenkampe, G., van Rijn, M., & Vanhees, L. (2011): Physical activity and low back pain: a systematic review of recent literature. *Eur Spine Journal*, 20(6), 826-45.
- Karahan, A, & Bayraktar, N. (2004). Determination of the usage of bodymechanics in clinical settings and the occurrence of low back pain in nurses. *Int J Nurs Stud*, 41, 67-75.
- Hubert von Luschka (1858): *Die Halbgelenke des menschlichen Körpers*
- Mačak-Hadžiamerović, A., Čustović-Hadžimuratović, A., & Mujezinović, A. (2009). Vodič za prevenciju i tretman lumbalnog bolnog sindroma. Sarajevo: Ministarstvo zdravstva Kantona Sarajevo; Institut za naučnoistraživački rad i razvoj Kliničkog centra Univerziteta u Sarajevu
- Martinis, T. (2005). Percepcija kvaliteta života u funkciji dobi. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mixter, W. and Barr, J. (1934) Rupture of the Intervertebral Disc with Involvement of the Spinal Canal. *The New England Journal of Medicine*, 211, 210-215.
- Nachmeson, A. (1980): Lumbar intradiscal pressure, In: Jayson MIV, ed. *The Lumbar Spinae and Backache*, 2nd,edn. London, Pitman, Ch 12 341-358
- Nešić, M. (2016). Valorizacija upitnika namenjenog proceni kvaliteta života studenata. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 329-343.
- Wong TS, Teo N, Kyaw MO. (2010): Prevalence and risk factors associated with low back pain among health care providers in a district hospital. *Malay Orthop J*; 4(2): 23-8.
- Schade W, Semmer N, Main C, Boos N. (1999).The impact of clinical, morphological, psychosocial and work-related factors on the outcome of lumbar discectomy. *Pain*. 80(1-2): 239-49.

FUNCTIONAL ASSESMENT OF LUMBAR SPINE DISEASES IN VOJVODINA

Abstract

Diseases of the lumbar spine are most commonly manifested by pain in lumbosacral region that can spread along one or more rare along both legs (lumboisialgia), and can be followed by signs of motor and / or sensory disorders. According to various data, 60-90% of people in the mature period of her life faces the problem of pain in the lower part of the back, and represents one of the most common reasons for visiting a doctor. Cause of lumbar spine is the most commonly degenerating rheumatic origin, but should not be forgotten numerous, although more common causes - traumatic, inflammatory, vascular, malignant, metabolic or congenital diseases. Socioeconomic significance of the disease Lumbar spine is not only from the aspect of medical treatment, but also from reduction work ability and absence from work. The leading cause is incapacity for work in adults younger than 45g, and in third place cause of incapacity for work in older than 45g.

Key words: *lumbar spine, Vojvodina, assessment, lumbar syndrome, quality of life*



AZ ANYANYELV HASZNÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI A VAJDASÁGI MAGYAR FIATALOK MINDENNAPJAIBAN

LEPES VIKTOR¹ – JOSIP LEPEŠ²

¹Szegedi Tudományegyetem Állami és Jogtudományi Kar, Szeged, Magyarország

²Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia

lepes@tippnet.rs

Összefoglaló

A nemzeti kisebbségek hivatalos nyelv- és íráshasználatra való joga a szerbiai nemzeti kisebbségek kulturális autonómiáját szabályozó jogok közé tartozik, identitásuk védelmének és megőrzésének alapjaként. Az anyanyelv hivatalos használatára való jog, különböző szempontokból, alkotmányos jogi szintre van emelve, és számos törvény és jogszabály részletesen szabályozza. Az állam köteles tiszteletben tartani a nemzeti kisebbségek hivatalos nyelvhasználatára való jogát, s ennek nemzetközi jogi jellege is van, hiszen mind az Európa Tanács egyezményein – Európai Alapokmány a regionális és kisebbségi nyelvekről és Keretegyezmény a nemzeti kisebbségek védelméről – mind a szomszédos országokkal a nemzeti kisebbségek védelméről megkötött bilaterális egyezményeken alapul. Annak ellenére, hogy Szerbia jogrendjében a nemzeti kisebbségek hivatalos nyelv- és írás használatának jogát a nemzetközi szabványokkal összhangban szabályozza, a jog alkalmazásában meghatározott fogyatékoságok észlelhetők.

Kulcsszavak: *kisebbség, anyanyelv, autonómia, jog, identitás*

1. Bevezető

A téma a konferencia globális címének szellemében keletkezett. A migráció kétirányú, és mi itt Vajdaságban sajnos a magyarok kivándorlásnak vagyunk tanúi. Fiatalfiaink tömegesen hagyják el szülőföldjüket, több okot megjelölve. Egyik, a számunkra érdekes és időszerű ok, a szerb nyelv elégtelen elsajátítási szintje és az ebből eredő hátrányok a későbbi elhelyezkedésben, közéleti tevékenységben.

A jelenkori Szerbiában, Vajdaságban számos kérdés fordul elő a nyelv és a társadalom kölcsönös hatásával kapcsolatban. Egyes vélemények szerint a nyelv, amelyen a gyermek megszólal, nem feltétlenül az anyanyelve, ami kételyeket idéz elő a nemzeti kisebbségek nyelve védelmének megszokott megközelítésével kapcsolatban. Az emberek sokszor tapasztalják, hogy a nyelv, melyen beszélnek, közvetlen összefüggésben van etnikai hovatartozásukkal, és e szerint választanak. Amennyiben olyan helyzetben találják magukat, hogy etnikumuk vagy nyelvük bármily módon veszélyeztetve van, törekszenek, hogy homogenizálódjanak és megőrizték őket, olyan mértékben, amennyire azt a társadalmi és intézményi körülmények engedik. Ez ma jellemző Vajdaságban is a magyarokat illetően, a mind nagyobb méreteket öltő kivándorlás miatt. Nagyon fontos, hogy megismerjük az európai nemzetek tapasztalatát, de szükségleteit is. Hogy megőrizték nyelvi örökségüket és identitásukat, az európai intézmények olyan eszközöket hoztak létre, amelyek védelmezik mind a kisebbségek jogait, mind őrzik a kisebbségi és regionális nyelveket. Az államok többsége, közöttük Szerbia is, elfogadta ezeket az eszközöket, ratifikálta őket és alkalmazza a nemzeti törvényalkotásában és a gyakorlatban. Szerbiában hagyományosan elismerik a nemzeti kisebbségeket és védelmezik identitásukat és nyelvüket. Egyes etnikai közösségek, mint az albánok, bolgárok, magyarok, románok, ruszinok, szlovákok, ukránok nyelve több évtizeddel korábban is helyet kapott a társadalmi, jogi és intézményes rendszerben. Újabban más etnikai közösségek, elsősorban a romák, majd a jugoszláv közösségben nemzeti státust élvező nemzetekhez tartozók – bosnyákok, macedónok,

horvátok és montenegróiak –, majd a nemrégiben még az ún. rejtett kisebbségek – askalik, bunyevácok, vlachok, egyiptomiak, görögök és mások – is kérték, hogy ismerjék el nyelvüket és identitásukat. Szélesebb körben a Szerbiában alkotmányos jogi védelmet élvező jog célja a nemzeti kisebbségek azonosságának védelme és megőrzése, szűkebb körben pedig, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyektől ne legyen megvonható az elismert jogok egyike sem amiatt, hogy nem tették lehetővé számukra, hogy saját nyelvükön és írásukkal kommunikáljanak (kérdézzenek és választ kapjanak) a közintézményekkel és szervekkel. A nemzeti kisebbségeknek nyelvük és írásuk hivatalos használatára való joga bonyolult folyamat, és érvényesítésének intézményes-jogi alapja mellett a megvalósítására vonatkozó egyéb feltételek kifejtését is megköveteli – a többnyelvű oktatás előnyeire vonatkozó társadalmi tudat, az egyforma esélyek politika, melyben a többnyelvűség pozitív előnyt és személyes és társadalmi tökélet jelent, eszközök és elsősorban a társadalomnak megfelelő multikulturális politika, amely nem feltétlenül lineáris a jog alkalmazásában, ám igazságosnak kell lennie a jog terjesztésében.

2. Jogkeret

Szerbiában a nemzeti kisebbségek hivatalos nyelvhasználatára való jogot az Alkotmány szavatolja, és részletezik mind a nemzeti kisebbségek védelmét közvetlenül szabályozó jogi aktusok, mind azok, amelyek közvetlen szabályozási tárgyát más területek képezik, de érintik a kisebbségi nyelvek hivatalos használatának kérdését is. E jog védelmét az alábbiak képezik: Szerbia Alkotmánya, a megerősített nemzetközi szerződések, különböző törvények, valamint a Vajdaság Autonóm Tartomány szintjén és a helyi önkormányzatok szintjén meghozott jogi aktusok (Beretka, 2011).

2.1. A nemzeti kisebbségek nyelvének és írásának hivatalos használata a Szerb Alkotmányban

Szerbia Alkotmánya (SZK Hivatalos Közlönye, 98/06. szám) elvben a többi között megállapítja a hivatalos nyelv- és íráshasználatot a Szerb Köztársaságban. Az Alkotmány 10. szakaszának 1. bekezdése szerint a Szerb Köztársaságban a szerb nyelv és a cirill betűs írásmód van hivatalos használatban. Más nyelvek és írássok hivatalos használata azzal a feltétellel engedélyezett, hogy az Alkotmány alapján törvény szabályozza (Az Alkotmány 10. szakaszának 1. bekezdése). Ebben az értelemben a nemzeti kisebbségek hivatalos nyelvhasználatra való joga alkotmányjogi védelmének lényegét az Alkotmány 79. szakasza foglalja magában, az 1. bekezdésben kifejezetten felsorolja a társadalmi élet meghatározott szféráit, amelyekben hivatalosan használhatók a kisebbségi nyelvek: azokban a környezetekben, ahol az összlakosság jelentős számarányát képezik az állami szervek (az autonóm tartomány és helyi önkormányzatok szervei), a közmegbízattal felruházott szervezetek, hogy anyanyelvükön folytassák az eljárásokat; saját nyelvükön használják családi és utónevüket; azokban a környezetekben, ahol az összlakosság jelentős számarányát képezik, ott a hagyományos helyi elnevezéseket, az utcaneveket, a településeket és topográfiai jeleket saját nyelvükön írják ki. Az Alkotmány 79. szakaszának 1. bekezdése megfogalmaz egyéb olyan jogokat is, amelyek nincsenek közvetlen kapcsolatban a hivatalos nyelvhasználattal, ám fontosak e jog minél színvonalasabb érvényesítésének tekintetében, mert lényegesen hozzájárulnak a nemzeti kisebbségek nyelvének megőrzéséhez és ápolásához. Az anyanyelvű oktatásról az állami intézményekben, valamint az anyanyelvükön való tájékoztatásról van szó. A Szerb Alkotmány a nemzeti kisebbségek nyelvének hivatalos használatára való jogot a kulturális autonómia intézményét megformáló jogok között ismeri fel. A 75. szakasz 2. bekezdésével összhangban a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek, közvetlenül vagy kisebbségi önkormányzataik, illetve a nemzeti kisebbségek nemzeti tanácsai által (az Alkotmány 75. szakaszának 3. bekezdése) részt vesznek a döntéshozatalban, vagy önmaguk döntenek nyelvük és írásuk hivatalos használatára vonatkozó egyes kérdésekről. A nemzeti kisebbségek nyelvük és írásuk hivatalos használatát közvetlenül meghatározó rendelkezések mellett e jog érvényesítésének egyéb alkotmányos rendelkezései is relevánsak. Így az Alkotmánynak a hátrányos megkülönböztetés tiltásáról szóló rendelkezése kimondottan idézi, hogy a nyelv nem lehet a hátrányos megkülönböztetés oka vagy alapja (21. szakasz 3. bekezdés). A nemzeti kisebbségek hátrányos megkülönböztetésének tiltását az Alkotmány 76. szakasza szavatolja. E szakasz a nemzeti kisebbségek jogainak alkotmányjogi védelmi rendszerébe bevezeti az ún. „pozitív diszkrimináció” intézményét (affirmatív akciók). Emellett az Alkotmány a szabadságtól megfosztott és terhelt személyek jogainak és helyzetének védelméről szóló rendelkezéseket foglal magában az eljárásban való nyelvhasználat szavatolásáról. Így az Alkotmány a 27. szakaszának 2. bekezdésében

meghatározza, hogy a szabadságától megfosztott személynek joga van, hogy az illetékes állami szerv részéről tájékoztatást kapjon a szabadságfosztás okairól, a terhére rótt vádakról, valamint jogairól. Az Alkotmány 33. szakaszának 1. bekezdése szerint a személynek, akit bűncselekmény elkövetésével terhelnek, joga van ahhoz, hogy a legrövidebb határidőn belül, a törvénnyel összhangban, részletesen és a számára érthető nyelven tájékoztassák a terhére rótt cselekmények jellegéről és okairól, valamint az ellene begyűjtött bizonyítékokról. E két rendelkezés a nyelvhasználati jogot alacsonyabb fokon védi, mert eljárási feltételként a személy által „érthető” nyelvet, és nem „saját nyelvét” határozza meg.

Az állami szervben hivatalos használatban lévő nyelv nem értése azonban nem lehet az eljárásban való jog és állapot érvényesítésének akadálya, így az Alkotmány 199. szakasza külön szavatolja az eljárásban való „saját nyelv” használatát. Az Alkotmány 199. szakaszának 1. bekezdése szerint mindenkinek joga van saját nyelvének használatára, amikor jogáról vagy a kötelességéről döntenek a bíróság, egyéb állami szerv vagy közmegbízattal felruházott szervezet előtti eljárásban. Az Alkotmány 199. szakaszának 2. bekezdése külön kiemeli, hogy az eljárási nyelv ismeretének hiánya nem akadályozhatja meg az emberi és kisebbségi jogok érvényesítését és védelmét. Az Alkotmány külön szabályozza az ingyenes tolmácsra való jogot, ha a személy a bíróságon hivatalos használatban levő nyelvet nem beszéli, vagy nem érti meg (külön biztosítja a bírósági eljárásban való ingyenes fordítói szolgáltatásokat, 32. szakasz 2. bekezdése 2).

3. Bilaterális szerződések a régióbeli államokkal

Szerbia a kisebbségi jogok védelméről szóló azon bilaterális egyezmények jogutódja, amelyeket a Jugoszláv Szövetségi Köztársaság vagy Szerbia és Montenegró Államközössége kötött Horvátországgal, Magyarországgal, Macedóniával és Romániával. Ezen egyezmények megkötése nagymértékben az Európa Tanács nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezmény 18. cikkének 1. bekezdéséből ered, amely keretegyezmény előírja, hogy az aláíró államok, ahol az szükséges, bilaterális és multilaterális egyezményeket kössenek meg más államokkal, különösen a szomszédos államokkal, a nemzeti kisebbségek kölcsönös védelmének biztosítása céljából. Az egyezmények mindegyike külön cikket foglal magában, amely cikk szabályozza a meghatározott nemzeti kisebbség nyelvének hivatalos használatát. A Romániával megkötött egyezmény és a Macedóniával megkötött egyezmény szinte azonos rendelkezéseket foglal magában a kisebbségi nyelvek hivatalos használatáról, míg a Magyarországgal és a Horvátországgal megkötött egyezmény bővebb és részletesebben szabályozza e kérdést. A szerződő felek az egyezményekben kötelezettséget vállaltak, hogy biztosítani fogják az anyanyelv használatát, írásban és szóban, magánhelyen és nyilvánosan, hogy használhassák saját nyelvüket a helyhatósági, közigazgatási és bírósági szervek előtt, hogy a topográfiai feliratok, helység- és utcanevek és egyéb nyilvános feliratok fel legyenek a nemzeti kisebbség nyelvén is tüntetve. A Horvátországgal való egyezmény kivételével, amely ezt a kérdést külön kiemeli, az összes többi egyezmény előírja az aláíró államok kötelezettségét, hogy biztosítsák a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára, hogy személyes utó- és családi nevüket a közokiratokban és hivatalos dokumentumokban anyanyelvükön írják. A nemzeti kisebbség hivatalos nyelvhasználatát a Horvátországgal és Magyarországgal való egyezmény részletesebben szabályozza, és mindegyik a többi állammal való egyezményekben is megtalálható rendelkezéseket foglal magában. Így a Magyarországgal való egyezmény szabályozza: a) a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek személyes okmányainak anyanyelvükön való kiadását (5. cikk 2. bekezdés); b) a közigazgatási hatósági szervek előtti eljárásokban ingyenes tolmácsra való jogát (5. cikk 3. bekezdés); c) a kisebbségi önkormányzatok jogát, hogy ügyeiket anyanyelvükön is lebonyolíthatják (5. cikk 4. bekezdés). A Horvátországgal való egyezmény másrészt külön kiemeli a kisebbségi nyelvek meghatározott szempontjait (6. cikk 2. bekezdés 2–6. fordulat).

4. A kutatás bemutatása

A kutatás célja, hogy megvizsgáljuk, a vajdasági magyar egyetemisták miként látják anyanyelvük, a magyar nyelv hivatalos használatának lehetőségeit környezetükben.

A felmérés a Vajdaságban tanuló magyar nyelvű egyetemisták anyanyelvi használatának lehetőségeit vizsgálja. Kutatásunkat a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak együttműködésével online kérdőív segítségével végeztük 2018 januárjában. A felmérésben 49 személy vett részt 39 (79,6%) nő és 10 (20,4%) férfi. Minden résztvevő az Újvidéki Egyetem Magyar

Tannyelvű Tanítóképző Karának óvó vagy tanító szakos hallgatója.. A dolgozatban az egyetemi hallgatók magyar nyelven történő oktatási és közéleti kommunikációs lehetőségeit mutatjuk be.

1. táblázat: A hallgatók területi eloszlása

Szabadka	10	Kishegyes	2	Zombor	2
Torda	1	Nagybecskerek	2	Muzslya	2
Mohol	2	Horgos	1	Ada	4
Zenta	6	Kupuszina	1	Óbecse	1
Palics	1	Kanizsa	2	Topolya	2
Bajmok	1	Péterréve	1	Tornyos	1
Bácskossuthfalva	5	Zentagunaras	1		

A kérdőívben először a nyelvhasználati szokásokat elemeztük: mikor és kikkel használják a hallgatók a magyar, illetve a szerb nyelvet, valamint hogy melyiknek a használata a gyakoribb; a hivatalos ügyek intézésében melyik nyelven tudnak kommunikálni és hol látják jövőjüket a diploma megszerzése után. A válaszok az elvárásoknak megfelelően alakultak. A nagyobb településeken élő hallgatók többet és több szintéren használják a magyar nyelvet. Természetesen kisszámú minta nem jogosít fel ítélethozatalra, viszont a modellek alkalmazhatóságára (vagy nem alkalmazhatóságára) rámutathat (Kontra 2010).

5. Anyanyelvi mutatók

A nyelv, amelyen otthon beszélünk, kétségtelenül nagy mértékben meghatározza a későbbi nyelvtudást, illetve egy adott nyelvhez való kötődést. Mindenkinek van anyanyelve, bármilyen nemzetiségű is legyen. A társadalmi érintkezés legáltalánosabb, az egyén legintimebb eszközei közé tartozik és az ember ezen érti meg legkönnyebben a dolgokat, fejezi ki magát a legtökéletesebben, több nyelv ismeretében is. Nem lehet elfelejteni sem egykönnyen. A szellemi és a gyakorlati élet megnyilvánulásának legfontosabb eszköze. E nélkül nincs megfelelő kommunikáció, ez az alapot jelenti. A gyakorlat mutatja, hogy bármely társadalom fejlődésében az anyanyelven történő gondolkodás vezetett el jelentős új, tudományos, technikai, művészeti eredményekhez. Az egyén anyanyelvének használatával juthat legkönnyebben magasabb képzettségi szintre is, és tud hasznos tagja lenni a társadalomnak, annak az országnak, amelyben él.

Kutatásunk érdekes adatokat tárt fel az anyanyelv használatával kapcsolatban, és mondhatjuk, hogy ezek is a vajdasági lét különlegességeire utalnak. Két hallgató mondta, hogy otthon gyerekkorában a szülei szerbül és magyarul is beszélt (4,1%), bizonyára vegyes házasságból született hallgatók lehetnek.

Két hallgatót kivéve a többiek szülei magyarul beszélnek egymás között. Kaptunk egy inkább magyarul és egy szerbül választ is. Édesanyjával, testvérével és anyai nagyszüleivel mindenki magyarul beszél. Édesapjával és apai nagyszüleiével 36 hallgató magyarul, kettő „inkább magyarul” és egy szerbül beszél.

A magyar nyelv esetében egy hallgató írta azt, hogy „jól beszél kisebb hibákkal”, a többiek anyanyelvüknek vallották.

6. A szerb nyelv elsajátításának mutatói

Sokszor elhangzik, mennyire fontos a szerb nyelv megfelelő szintű elsajátítása, ezért a közoktatás 12 éve minden évfolyamon tartalmazza a szerb nyelv tanítását, éppen a megfelelő szintű nyelvtudás elsajátításának érdekében. Mégis tanúi vagyunk, hogy a vajdasági magyar fiatalok szerb nyelvtudása nem felel meg a munkahelyi, illetve közösségi érvényesülésben.

Kutatási mutatóink alapján megállapítottuk, hogy a szerb nyelvet ketten (4,1%) vallották anyanyelvüknek, 20,4%-uk „Jól, helyesen beszél és ír”, 26,5% „Jól beszél, kisebb hibákkal”, 30,6% „Beszél, de kifejezési nehézségekkel”, 10,2% „Érti, de nem beszél”, 6,1% „Nem érti és nem is beszél” 2,1%.

2. táblázat: A szerb nyelv elsajátítási szintje

A szerb nyelv elsajátításának szintje	
Szerb anyanyelvű	4,1%
Jó, helyesen beszél és ír szerbül	20,4%
Szerbül jól beszél, ír kisebb hibákkal	26,5%
Beszéli a szerb nyelvet, de kisebb hibákkal	30,6%
A szerb nyelvet beszéli, de kifejezési nehézségei vannak	10,2%
Érti, de nem beszéli	6,1%
Nem érti és nem beszéli a szerb nyelvet	2,1%

A megkérdezettek többsége beszéli a szerb nyelvet, de figyelmet érdemel, hogy 18,4 százalékuk komoly nehézségekkel érti és használja alapszinten, középszinten 30,6 százalékuk sajátította el a szerb nyelvet, míg a megkérdezettek majdnem fele felsőfokú szinten jelölte be szerb nyelv tudását. A fiúk és a lányok között nincs szignifikáns különbség ($p=0,44$). A lakóhely esetében szignifikáns különbség tapasztalható a falu és a város között ($p=0,01$). Városban jobban beszélnek szerbül ($4,81\pm0,98$) (falu $3,21\pm1,04$).

7. Az oktatás és az anyanyelv összefüggése

Skutnabb-Kangas (1999: 58) így fogalmazza meg: „Az anyanyelvre a pszichológiai, a kognitív és a lelki túlélés miatt van szükség – ezek kulturális jogok. Az összes többi nyelvre, beleértve annak az országnak a hivatalos nyelvét, ahol a gyermekek élnek, a társadalmi, gazdasági, politikai és polgárjogok miatt van szükség. A gyermek képes kell legyen arra, hogy beszéljen szüleivel, családjával és rokonaival, tudnia kell, hogy ki is ő, el kell sajátítania a gondolkodás, elemzés és értékelés készségeit. A további nyelvekre a továbbtanulás, a munkavállalás és a társadalmi életben való teljes részvétel miatt van szükség. A jó oktatás egyik célja a magas fokú többnyelvűség kialakítása” (Takács, 2011).

A hallgatók Vajdaság 20 magyarlakta településéről érkeztek, és ott végezték el általános iskolai tanulmányaikat magyar nyelven (1. táblázat). A középiskolai tanulmányaikat lakóhelyükön vagy annak közelében végezték el, szintén magyar nyelven.

3. táblázat: A közoktatás folyamán használt tankönyvek nyelve

A közoktatás folyamán használt tankönyvek nyelve	
Magyar és szerb nyelvű tankönyvek	25,5%
Magyar, szerb és idegen nyelvű tankönyvek	24,3%
Magyar nyelvű tankönyvek	50,2%

Az általános, a középiskolai és a felsőoktatási tanulmányait mindenki magyarul végezte, végzi. A tankönyvek használatának tekintetében a jelenleg időszerű tankönyvbeszerzési lehetőségek tükröződnek vissza.

A magyar nyelvű oktatási rendszer kapcsán fontos kiemelni, hogy minden olyan vajdasági önkormányzat esetében, amelyben létezik magyarul is oktató intézmény, illetve amelyben a magyar nyelv hivatalos használatban van, a Magyar Nemzeti Tanács (MNT) előzetes jóváhagyására van szükség az iskolahálózatot érintő döntések esetében (Beretka, 2011)

Így lehetőség van a magyar közösség szempontjából fontos oktatási intézmények, szakirányok közvetlen támogatására (pl. az MNT oktatásfejlesztési stratégiájának egyik célja a magyar közösség iskolázottsági szintjének növelése, ezért az MNT elsősorban olyan magyar középiskolai központok létrehozását támogatja, melyekből nagyobb a továbbtanulás lehetősége, pl. gimnáziumok, négyéves szakiskolák). Az alkotmány 79. szakasza garantálja az anyanyelvű iskoláztatáshoz való jogot az állami és az autonóm tartományi intézményekben. Ennek alapján az oktatási és nevelési rendszer alapjairól szóló törvény kimondja, hogy a nemzeti kisebbségek tagjainak joguk van anyanyelvükön vagy akár két nyelven (szerb és magyar nyelven) tanulni.

Ami a felsőoktatást illeti, a felsőoktatási törvény is garantálja a hallgatók egyetemi oktatáshoz való jogát a nemzeti kisebbség nyelvén, illetve nem zárja ki a magyar nyelvű vizsgáztatást, tanulmányok folytatását, szakdolgozat vagy doktori értekezés megvédését. Ezt azonban minden felsőoktatási intézménynek külön kell szabályoznia. Az egyetemek autonómiájára való tekintettel nincsenek közelebbi kritériumok, melyek alapján egy felsőoktatási intézmény köteles lenne alapszabályában rögzíteni a nemzeti kisebbségi nyelvű oktatás valamely formáját. Az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán és a szintén szabadkai Műszaki Főiskolán kívül nincs másik teljes egészében magyar nyelven oktató állami kar Szerbiában (Gábrity–Mirnics, 2002).

8. A magyar nyelv használatának lehetőségei a mindennapokban

A kisebbségi közösségek megmaradásának egyik fontos pillére az anyanyelv minél széleskörűbb használata. Az anyanyelv térvesztésével előbb-utóbb a nemzeti identitás is gyengül, háttérbe szorul, elhalványul. Ezért kifejezetten fontos az anyanyelvű oktatásért való küzdelem, illetve ahol lehetséges, ott a hivatalokban a kisebbségi nyelvek használata.

Mindenekelőtt a kormányzati szféra a kiemelő. A leglényegesebb változás ezen a téren az, hogy a kisebbségi nyelvhasználat olyan területi jogként garantált, amely alkalmazásának minden felelőssége és terhe az illető közigazgatási egység szintjén működő végrehajtó testületre hárul. Vagyis ezek a testületek kell, hogy biztosítsák annak a feltételeit, hogy a kisebbségi nyelvek a (szóbeli és írásbeli) kapcsolattartás nyelveként működhessenek, hogy a kisebbségek a közérdekű tájékoztatásban, a különböző nyilvános rendezvényeken és gyűléseken használhassák anyanyelvüket.

Azonban teljesen mástól függ az, hogy ki mit válaszolt arra, hogy melyik nyelvet használja a hivatalokban, orvosnál, üzletekben. A hallgatók közül azok voltak a legtöbben, akik mindkét nyelvet beírták. Azután azok következtek, akik a szerb nyelvet jelölték meg; kivétel nélkül mindenki hozzáírta azt a plusz információt, hogy magyarul kezd el beszélni, és akkor vált át szerbre, ha nem értik meg. Olyan válasz nagyon kis arányban született, hogy valaki csak a magyart használná.

Megkértük a hallgatókat, hogy írják le észrevételeiket a nyelvhasználat kapcsolatban. A hallgatók közül többen sérelmezték a magyar nyelv visszaszorulását vidékünkön: „lassan már csak odahaza lehet anyanyelven beszélni”, „senkinek sem árt, ha több nyelvet beszél, de ha valakit lenéznak és hátrányosan különböztetik meg, mert más nyelvet beszél nem kellemes érzés”.

4. táblázat: *A magyar nyelvű kommunikáció társadalmi gyakorisága*

	Többször magyarul	Többször szerbül	Magyarul és szerbül is
Postán	5	22	32
Bevásárlásnál	5	22	32
Orvosnál	5	22	32
Különböző hivatalokban	5	22	32
Bankban	5	22	32

Megállapítottuk, hogy a kérdezettek a magyart használják a boltban, a postán és az orvosnál is. Mondhatjuk, hogy gyakoribb átlagban az anyanyelv, mint a többségi nyelv használata, viszont a bankban, a bíróságon, a hivatalban és a rendőrségen már a többségi nyelvű kommunikáció a domináns. Míg falun az összes nyelvhasználat 74,6%-a magyar, 25,4%-a szerb, a városban ezek már fele-fele, arányt mutatnak.

A hallgatók véleménye megoszlott a magyar nyelv használatáról a közéletben: az anyanyelven történő kommunikációt a hallgatók 40,8%-a tartotta eléggé fontosnak, a hallgatók 51%-a tartotta nagyon fontosnak, míg a hallgatók 8,2%-a közömbös volt a kérdéssel kapcsolatban.

Amennyiben kialakul a nézet, hogy a társadalmi érvényesülés csak szerb nyelven lehetséges, akkor a magyarok számára egy ilyen környezet azt az üzenetet közvetíti, hogy nyelvük és kultúrájuk nem kívánatos, igazából nincs használati funkciója, el kell hagyni. Az esetleges negatív hatások gyakoriságától és erejétől függően ez közömbössé, sőt ellenszenvenné teheti a kisebbségi nyelvet és kultúrát. Megtörténik, hogy a szerb nyelvhez sikerélmények kapcsolódnak (munkahely, közösségi funkció stb.) és így vonzóbbá válik.

9. Migrációs szándék kapcsolata a magyar nyelv használatának lehetőségével

A kutatás során arra is kíváncsiak voltunk, hogy mekkora a migrációs potenciál a magyar egyetemi hallgatók körében. Korábbi kutatások már kimutatták, hogy nagyobb a migrációs szándék azoknál a hallgatóknál, akiknek van külföldön élő rokona, ismerőse. Az elvándorlók célországként az általában befogadó országokat jelölték meg, Magyarország mellett leginkább Nyugat-Európa országait, de Európán kívüli célországok is gyakoriak.

5. táblázat: A nyelvhasználat mint migrációs tényező

Marad Szerbiában, szerb nyelvű környezetben	12,2%
Külföldön fog munkát vállalni	18,4%
Olyan munkahelyen, ahol a magyar és a szerb nyelv egyformán fontos	32,6%
Kizárólag magyar nyelvű közösségben Vajdaságban	26,2%
Magyarországon szeretne dolgozni	10,6%

A válaszokból jól kivehető, hogy a megkérdezetteknek 69,4% -a magyar nyelvterületen szeretne, tudna dolgozni. Ez nagyon elgondolkodtató adat, amikor tudjuk, mekkora mértékben és folyamatosan csökken a magyar nyelv hivatalos használatának lehetősége, tere a Vajdaságban.

10. Következtetések

A nyelvhasználat jogi lehetőségei jelentős mértékben kiterjedtek általában a kormányzati szférában, az igazságszolgáltatásban, a közszolgáltatásokban, megerősödött a különböző személyiséghez kötődő nyelvi jog. Ez a haladás az intézményes alkalmazást és a szociolingvisztikai hatást illetően felemásnak értékelhető. Például a kormányzati szférában mindenekelőtt az önkormányzati intézményeken belül, és sokkal kisebb mértékben a központi kormányzat területileg dekoncentrált intézményeire jellemző a kisebbségi (mindenekelőtt a magyar) nyelvhasználat. Ugyanakkor az önkormányzati intézmények szintjén is jelentősek az eltérések: ott, ahol a kisebbségi etnikumok helyi szinten kisebbségben vannak, kevesebb eséllyel használhatják az anyanyelvüket, mint azokban a közigazgatási egységekben, ahol helyi szinten többséget képeznek. Ugyanakkor, bár jogilag azonos elbírálásba esik a kisebbségek (anyanyelvi) szóbeli és írásbeli megnyilvánulása, az anyanyelv szóbeli használata sokkal elterjedtebb az írásbelinél. Mindenképpen tény, hogy az önkormányzati szintű írásbeliség képezi azt a kommunikációs helyzetet, ahol a leginkább lehetne cselekedni a magyar nyelvhasználat további megerősítése érdekében. Ami a távlatokat illeti, talán a politikai és közéleti tudatosítás és elfogadás volna az igazán üdvös cselekvési irány. Amennyiben a politikum és a köztudat szintjén a nyelvi sokszínűség nem úgy jelenik meg, mint a demokratikus berendezkedés, az egyenlő módon kijáró állampolgári méltányosság egy fontos megvalósítása, a változó politikai konjunktúrák nagyon könnyen eltorzíthatják azt.

A nyelvi hátrányokból eredő beilleszkedési nehézségek és az ebből kialakuló migrációs törekvések arra kell, hogy készítsék a törvényhozókat, hogy a nyelvi jogok ne csak a törvények tükrében legyenek biztosítva a nemzeti kisebbségek számára, hanem a mindennapok gyakorlatában is.

IRODALOMJEGYZÉK

- Beretka Katinka (2011): Nyelvi jogaink Szerbiában. Anyanyelv használati útmutató. Szabadka: MNT.
- Gábrity Molnár Irén – T. Mirics Zsuzsanna (2002): Vajdaság = Gyorsjelentés. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- Kontra Miklós (2010): Hasznos nyelvészet. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1997): Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Kisebbségi adattár VIII. Budapest: Teleki László Alapítvány (revision and translation into Hungarian of Language, Literacy and Minorities). 93 pp.
- Takács Izabella (2011): A vajdasági magyar anyanyelvű diákok környezetnyelvhez és idegen nyelvhez való viszonyulása. Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, Miskolc, VI. évfolyam, 1. szám, (2011) pp. 215–182.

JOGI ANYAGOK

1. A Szerb Köztársaság Alkotmánya, SZK Hivatalos Közlönye, 98/06. szám [Alkotmány]
2. A regionális vagy kisebbségi nyelvekről szóló Európai Charta becikkelyezéséről szóló törvény, A SCG Hivatalos Lapja – Nemzetközi Szerződések, 18/05. szám [Európai Charta]
3. A nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezmény becikkelyezéséről szóló törvény, JSZK Hivatalos Lapja – Nemzetközi Szerződések, 6/98. szám [Keretegyezmény]
4. A Szerbia és Montenegróban élő magyar nemzeti kisebbség, valamint a Magyar Köztársaságban élő szerb nemzeti kisebbség jogainak védelméről szóló Szerbia és Montenegró, valamint Magyar Köztársaság között kötött megállapodás becikkelyezésére vonatkozó törvény, SCG Hivatalos Lapja – Nemzetközi Szerződések, 14/04. szám [Magyarországgal való megállapodás]
5. A nemzeti kisebbségek jogainak és szabadságainak védelméről szóló törvény, JSZK Hivatalos Lapja, 11/02 sz. [Kisebbségi törvény]
6. A nemzeti kisebbségek nemzeti tanácsairól szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 72/09. szám [Törvény a nemzeti tanácsokról]
7. Az autonóm tartomány egyes illetékességeinek meghatározásáról szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 6/02., 101/07. szám – más. törvény és 51/09. szám. – más. törvény [Omnibusztörvény] (érvényes 2009. január 1-jéig)
8. Vajdaság Autonóm Tartomány illetékességének meghatározásáról szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 99/09. szám (2009. január 1-jétől hatályos)
9. A helyi önkormányzatról szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 129/07. szám
10. Az Anyakönyvekről szóló törvény, SZK Hivatalos Lapja, 15/90., 57/03., 101/05. szám (2009. december 29-éig hatályos)
11. Családtörvény, SZK Hivatalos Közlönye, 18/05. szám
12. Az anyakönyvekről szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 20/09. szám (2009. december 27-étől hatályos)
13. A személyi igazolványról szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 62/06. szám
14. Az általános iskoláról szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 50/92., 53/93., 67/93., 48/94., 66/94. szám – A SZKAB határozata, 22/02., 62/03. szám – más. törvény, 64/03. szám – más. törvény korr., 101/05. szám – más. törvény és 72/09. szám – más. törvény.
15. A középiskoláról szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 50/92., 53/93., 67/93., 48/94., 24/96., 23/02., 25/02. szám – korr., 62/03. szám – más. törvény, 64/03. szám – más. törvény korr., 101/05. szám – más. törvény és 72/09. szám – más. törvény.
16. A felsőoktatásról szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 76/05., 100/07. szám – autentikus tolmácsolás és 97/08. szám
17. A közigazgatási eljárásról szóló törvény, JSZK Hivatalos Lapja, 33/97. és 31/01. szám [KET]
18. A polgári perrendtartásról szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 125/2004. és 111/2009. szám
23. Büntetőtörvénykönyv, JSZK Hivatalos Lapja, 70/01. és 68/02. szám és SZK Hivatalos Közlönye, 58/04., 85/05., 115/05., 85/05. szám – más. törvény, 49/07., 20/09. szám – más. törvény és 72/09. szám
19. Szabálysértési törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 101/05., 116/08. és 111/09. szám (2010. január 1-jétől hatályos)
20. A bíróságok szervezéséről szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 116/08. és 104/09. szám
21. A képviselőválasztásról szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 35/2000., 57/03. szám. A SZKAB Határozata, 72/03. szám – más. törvény, 75/03. szám – más. törvény korr., 18/04., 101/05. szám – más. törvény, 85/05. szám – más. törvény és 104/09. sz. – más. törvény
22. A helyhatósági választásokról szóló törvény, SZK Hivatalos Közlönye, 129/07. szám
23. A Szerb Köztársaság Kormányának a nemzeti kisebbségek államigazgatási szervekben való nagyobb jelenlétének ösztönzési intézkedéseiről szóló határozata, SZK Hivatalos Közlönye, 40/06. szám
24. A személyazonossági igazolványról szóló szabályzat, SZK Hivatalos Közlönye, 11/07. és 9/08. szám
25. Vajdaság AT Statútuma, Vajdaság AT Hivatalos Lapja, 17/91. szám (2009. december 14-étől hatályban)
26. Vajdaság AT Statútuma, Vajdaság AT Hivatalos Lapja, 17/09. szám (2009. december 14-étől hatályban)

27. A nemzeti kisebbségek nyelvének és írásának Vajdaság Autonóm Tartomány területén való hivatalos használatával kapcsolatos egyes kérdések részletezéséről szóló határozat, Vajdaság AT Hivatalos Lapja, 8/03. és 9/03. szám [Határozat a kisebbségi nyelvekről]

THE POSSIBILITIES OF MOTHER TONGUE USE IN THE EVERYDAY LIVES OF HUNGARIAN YOUNGSTERS IN VOJVODINA

Abstract

National minorities' right to mother tongue use belongs to the laws regulating the Serbian national minorities' cultural autonomy serving the purpose of their identity preservation. The right to mother tongue use – from various aspects – is on the level of constitutional rights, in addition, several laws and acts regulate it. The state is obligated to respect the right of national minorities to their mother tongue use in official domains, which also has international legal features as the right to mother tongue use is also regulated by the Council of Europe (The European Charter for Regional or Minority Languages of the Council of Europe) as well as bilateral agreements upon the protection of minorities signed by the neighboring countries. Despite the fact that Serbia regulates the national minorities' right to mother tongue use in accordance with the international standards, the practice of laws shows various anomalies.

Keywords: *minority, mother tongue, autonomy, right, identity*



PRISILNA MIGRACIJA (ARTUR LIBERT)

STANKO PEJIĆ

SŠ „22. oktobar”, Žabalj, Srbija

simicsima56@yahoo.com

Sažetak

Autor ima za cilj da prikaže prisilnu migraciju. Kao primer koristiće život Artura Liberta. Kada autor napiše primere migracija, počće sa govorom o životu Artura Liberta. Kada govori o životu Artura Liberta, autor ne govori tipičnu biografsku priču. Taj govor donosi govor o jednom emigrantu. Prvo, autor će pokazati koliko epoha ima Libertov život. Nakon toga, videmećemo detalje o svakoj epohi. To će nam pokazati emigrantske probleme Artura Liberta. Autor rada nema za cilj da problematizuje priču o migraciji, već je njegov cilj da pokaže kako političke odluke mogu uticati na migraciju stanovništva. Pored priče o migraciji priča Artura Liberta pokazaće nam značaj filozofske zajednice za društvo. Taj deo nam dodatno pokazuje zašto je kritički pogled veoma važan za stanje stvari u društvu. Kao što ćemo videti Artur Libert u jednom delu kritikuje fašizam. Na kraju rada autor će pokazati razloge za migraciju ljudi. Pored toga, on će pokazati kako se menja struktura društva u jednoj državi.

Ključne reči: Artur Libert, filozofija, migracija, politika, stanovništvo

1. Uvodna razmatranja

Proučavajući istoriju čovečanstva možemo primetiti razne vrste migracija stanovništva. Veliki broj migracija stanovništva imao je različite uroke. Na početku razvoja ljudske zajednice dok su ljudi živeli nomadskim životom čovek je zbog potreba sakupljanja hrane i zbog lova menjao svoje mesto boravka. Kasnije, tokom pojave kolonija, pojedine grupe ljudi iseljavane su zbog prisilnog rada u zemljama koje su ih kolonizovale. Takođe, veliki uzrok migracija su ratovi. Pored navedenog migracije stanovništva mogu biti izazvane i zbog loše ekonomske situacije zemlje iz koje stanovništvo migrira. Pored ekonomskih razloga prisutni su i politički razlozi migracije. Tokom dvadesetog veka možemo zapaziti veliki broj migracija stanovništva. Većim delom migracije stanovništva uzrokovane su brojnim ratovima koji su se odvijali na prostoru Evrope. Ali, takođe, politički uzroci su u velikoj meri doprineli raseljavanju stanovništva.

Ako se posmatra područje Nemačke u prvoj polovini dvadesetog veka, možemo zapaziti da se stanovništvo sa tog područja iseljavalo zbog svetskih ratova. Međutim prisilne migracije stanovništva dešavale su se i u međuratnom periodu. Pobjeda nacizma u Nemačkoj tokom 1930-ih donela je sa sobom progon određene grupacije stanovništva. U prvom planu progona bili su Jevreji. Političkim odlukama u međuratnoj Nemačkoj Jevreji su uskraćeni za većinu ljudskih i građanih prava. Iz tog razloga veliki broj Jevreja napustio je Nemačku. Pored Artura Liberta koji je prinudno morao da napusti Nemačku, ovu državu su još prinudno napustili Albert Ajnštajn kao i Edmund Huserl.

Na osnovu naslova samog rada moguće primetiti cilj autora. Naime, autor u radu želi da na primeru Artura Liberta pokaže kako političke odluke mogu uticati na strukturu i život stanovništva. Kao što je u prethodnom pasusu rečeno Artur Libert je Nemačku prisilno napustio. Međutim, sa pravom se možemo zapitati zbog čega je slučaj Artura Liberta toliko poseban u odnosu na druge proterane u vreme vladavine nacista. Prvo što zaokuplja pažnju proučavajući biografiju Artura Liberta jeste njegov položaj u društvu, njegova profesija kao i njegov doprinos. Kao profesor filozofije i predsednik Kantovog društva Liberta možemo svrstati u intelektualnu elitu tadašnje Nemačke. Pored svog statusa u društvu, političke odluke koje su bile okrenute protiv Jevreja u

Nemačkoj prelomomna su tačka njegovog odlaska iz Nemačke. Nakon Nemačke Libert je svoje utočište pronašao u Beogradu gde ostaje do 1939. godine. Tokom perioda koji je Libert proveo u Beogradu, on je doprineo razvoju nastave filozofije u Srbiji. Takođe Libert je doprineo da Beograd postane značajno kulturno mesto u tadašnjoj Evropi. Njegov doprinos za razvoj filozofije u Srbiji ogleda se u formiranju filozofskog društva i formiranju filozofskog časopisa. Ali, njegov rad 1939. ponovo biva prekinut iz političkih razloga. Naime, pod političkim pritiscima koji su dolazili iz Berlina 1939. godine podleže tadašnja Srbija koja otpušta Artura Liberta sa mesta univerzitetskog profesora. Nakon Beograda Libert se seli u Birmingem gde ostaje do 1946. godine, a nakon toga vraća se u Nemačku gde umire iste godine.

O navedenom životnom putu Artura Liberta govori i Kučinar (2015), i napominje da se on sastoji iz četiri različite, vremenski nejednake etape: berlinsku (do kraja 1933), beogradsku (od kraja 1933. do jula 1939), bermigemsku (od jula 1939. do avgusta 1946) i, sasvim kratku, drugu berlinsku (avgust–novembar 1946). Prikaz navedene četiri epohe doprineće boljem razumevanju strukture samog rada. Naime, autor u radu ima za cilj da prikaže svaku od epoha života Artura Liberta.

Na samom kraju uvodnih razmatranja neophodno je napomenuti da sam rad nema kritičku niti bibliografsku notu. Autor rada će kroz životni put jednog od značajnijih mislilaca dvadesetog veka, koji je značajno doprineo razvoju nastave filozofije u Srbiji u međuratnom periodu, Artura Liberta, pokazati kako političke odluke mogu značajno doprineti migraciji stanovništva.

1.1 Berlinska epoha 1878–1933.

Prva berlinska epoha počinje Libertovim rođenjem i završava se njegovim iseljavanjem u Beograd 1933. Za razumevanje berlinske epohe Artura Liberta neophodno je nešto reći o njegovom ranom životu. Smiljanić(2013) prilikom proučavanja života Artura Liberta ukazuje da je Artur Libert pod pravim imenom Artur Levi rođen 10. novembra 1878. godine u Berlinu, u porodici trgovca jevrejskog porekla. Od 1906. do 1910. studirao je filozofiju na berlinskom univerzitetu i pri tome slušao predavanja poznatih filozofa i drugih učenjaka (među njima su bili Vilhelm Dilta, Georg Zimel i Karl Štumpf). Kada pogledamo rečeno možemo se zapitati zbog čega je Levi preuzeo ime Libert. Odgovor na to pitanje nalazi se u poštovanju majke svoje žene. Levi je iz poštovanja prema njoj preuzeo njeno devojačko prezime i na taj način postao Artur Libert. Već pomenuti Smiljanić (2013) napominje da Libert nije promenio samo prezime već je preuzeo i protestansku veru. Razlog za promenu vere i prezimena možemo videti kod Kučinara (2015) koji kaže da je Libert verovao da će sa neutralnim prezimenom imati manje prepreka u profesionalnoj i društvenoj promociji. Međutim, kao što smo videli i u uvodnim razmatranjima Libertu to nije bilo od pomoći, pod pritiskom je morao da napusti Nemačku krajem 1939. Proučavajući biografiju Liberta tadašnje nacističke vlasti ustanovile su poreklo i prvobitnu veru Liberta. Iz tog razloga zbog zakona koji su tada bili okrenuti protiv Jevreja u Nemačkoj Libert je bio prinuđen da napusti državu.

Da bismo na najbolji način razumeli život Artura Liberta potrebno je osvrnuti se na doprinos ovog mislioca. Tokom svoje prve berlinske epohe Libert je dosta doprineo u promociji filozofske misli. Libertov doprinos filozofskoj zajednici tog vremena najviše se ogleda u njegovoj funkciji predsednika Kantovog društva. Smiljanić(2013) takođe navodi da je Libertovo ime usko vezano za delatnosti u okviru Kantovog društva: prvo je bio pomoćnik Hansa Fajingera, osnivača tog društva i izdavača Kant–studija, a zatim je u periodu od 1927. do 1933. preuzeo rukovođenje društvom. Njegov doprinos filozofskoj zajednici kao predsednika Kantovog društva ogleda se u okupljanju istaknutih mislilaca koji su u sklopu navedenog društva objavljivali svoje radove. Smiljanić(2013) navodi da su na skupovima koje je organizovalo Kantovo društvo pod Libertovim rukovodstvom izlagali najznačajniji intelektualci onog vremena, bez obzira što su se razlikovali po svojim svetonazornim uverenjima, a nekad i po profesiji: Albert Ajnštajn, Martin Hajdeger, Maks Šeler, Nikolaj Hartman, Maks Hok Majer, Paul Tilih, Martin Buber, Albert Švajcer i mnogi drugi. Sam Libert je u sklopu promocije rada društva održao preko šezdeset izlaganja i predavanja u različitim nemačkim gradovima. Ovi podaci samo dodatno idu u prilog Libertovom doprinosu ne samo filozofske zajednice, već i celokupne naučne zajednice.

Pored važne usloge koju je imao u Kantovom društvu bitno je napomenuti da je Libert u pomenutoj berlinskoj epohi napisao određeni broj zapaženih dela. Kučinar(2015) Navodi da su neka od Libertovih zapaženih dela usmerena na problem važenja(Geltung), ključnu kategoriju

novokantovske filozofije. Pod ovaj pojam Libert je podveo skoro celokupnu problematiku marburškog novokantovstva i izložio je mnogo pregledniji i popularniji način od osnivača ove struje u nemačkoj filozofiji, H. Koena i P. Natropa, zbog čega je delo imalo dobar prijem i uspeh. Dobro poznavanje Kantove filozofije i njegove artikulacije omogućilo je Libertu da zauzme zapaženo mesto u proučavanju ovog keninzberškog mislioca.

Međutim pored proučavanja Kantove filozofije Libert se takođe posvetio i razumevanju duha vremena kao i krize koja je zahvatila savremeno doba. U nekoliko navrata pomenuti Kučinar (2015) navodi da je druga grupa Libertovih dela iz berlinskog perioda usmerena na razumevanje duha vremena, na probleme kulture, krize i kritike savremenog doba, pitanja koja su sve više postajala središnje teme novije filozofije. Libert izlaz iz krize vidi u religiji te se zalaže za pronalaženje metafizičkog uzora. Posmatrajući dela iz ovog perioda kod Libeta ne možemo videti Libertovu političku delatnost. Stoga možemo zaključiti da Libert nije imao bilo kakve političke ambicije kao ni kritiku tadašnje političke situacije. Ono što je Libert želeo jeste da pokaže prikaz problema u koje je zapalo tadašnje društvo u Nemačkoj.

Na kraju razmatranja berlinske epohe važno je napomenuti da je Libert 1933. godine dobio otkaz na mestu predsednika Kantovog društva te je to predstavljalo glavni razlog njegovog odlaska. Odluka o njegovom otkazu svakako je bila političke prirode. Kao što je rečeno, njegovo poreklo kao i politika tadašnje Nemačke, uticali su da on bude otpušten. Zbog onemogućavanja da filozofski dela i zbog mogućih problema u tadašnjem Berlinu, Libert ga napušta 1933. Nakon toga dolazi u Beograd i tu započinje svoju filozofsku delatnost kao gostujući profesor. Od tog trenutka u životu Artura Liberta počinje Beogradska epoha.

1.2 Beogradska epoha

Beogradska epoha kao što je u par navrata rečeno počinje krajem 1933. i završava se jula 1939. godine. Navedena epoha veoma je značajna za razvoj nastave filozofije u Srbiji u međuratnom periodu. Rad iz beogradske epohe koji je značajno uticao na razvoj filozofije nastave svakako je *Filozofija nastave* koja je objavljena 1935. godine u izdavačkoj kući Gece Kona. Unutar ove knjige Libert je prikazao način izvođenja nastave filozofije. Čitajući navedeno delo sasvim je jasno da je Libert imao izuzetno filozofsko znanje. Pored navedenog dela u beogradske epohe Libert je napisao i sledeća dela: *Kriza idealizma* (1936), *Dužnost filozofije* (1938), *Liberalizam kao potražnja, svet i svetski pogled* (1938).

Pored spisateljeske i predavačke delatnosti Libert je u Beogradu osnovao filozofsko društvo pod nazivom Philospohia 1934., kao i istoimeni filozofski časopis 1936. godine. Osnivanje časopisa i filozofskog društva kao i filozofskog časopisa doprinelo je boljem pozicioniranju Beograda i Srbije na polju filozofije. Libert je osnivanjem društva u rad društva uključio ne samo značajnije intelektualce iz Srbije već je sa sobom doneo i učešće više svetski poznatih mislilaca.

Kao što možemo videti u prve dve epohe svog života Libert je bio predsednik dva filozofska društva. Navedena činjenica navodi nas na pitanje o tome na koji je način Libert gledao na filozofska društva? Preciznije pitanje bi glasilo, šta je Artur Libert podrazumevao pod filozofskom zajednicom? Libert je filozofsku zajednicu razumeo kao otvorenu, slobodnu i slobodnoumnu zajednicu. Pod tim se podrazumeva otvorena i slobodna komunikacija i diskusija svih članova zajednice. Kučinar (2015) je ukazao da za Liberta filozofska zajednica mora da postane činilac društvenog života i istorije, da filozofija mora da bude putokaz i da preuzme odgovornost za svet. Sledio je uverenje da se filozofska zajednica ne može svoditi na uske stručne i profesionalne krugove, već da mora uključiti istinske ljubitelje filozofije u svim profesijama i slojevima društva, naručito naučnike, umetnike, nastavnike svih usmerenja i studente, i da mora da budi interesovanje za filozofiju u najširim slojevima društva. Stoga nas ne treba začuditi struktura Kantovog društva. Kao što smo mogli da vidimo u prethodnom odeljku, Kantovo društvo u vreme dok je Libert bio predsednik tog društva okupljalo je intelektualce iz raznih sfera kulturnog i naučnog života. Kada je reč o tome da filozofija mora da bude putokaz i da preuzme odgovornost, u tom stavu Liberta možemo videti nastojanje da se stanje u svetu proučava na filozofski način i da na osnovu toga filozofija mora da donosi odluke koje se bitno tiču sveta. U slučaju da do toga dođe filozofija bi u tom slučaju morala da preuzme odgovornost za svet čiji je bila putokaz. Takav odnos filozofije i sveta na određen način možemo pronaći još kod Platona.

Kada je reč o filozofskom Društvu *Philosophia* koje je Artur Libert osnovao u Beogradu, u njemu možemo da vidimo nastojanja da se ostvare ciljevi koje je video kao zadatak filozofske zajednice.

Unutar navedenog društva Libert se nije bavio istim temama koje je obrađivao u knjizi *Filozofija nastave*. Naime, kao što je već napomenuto, u navedenoj knjizi Libert se bavi temom kako treba da izgleda nastava filozofije. Sa druge strane Libert je u filozofskom društvu želeo da izbegne navedene teme. Libertov cilj u društvu bio je bavljenje svetskim temama i uticaju filozofije na svet u kome živimo. Ono što je rad društva neznatno otežavalo jeste izostanak učešća pojedinih mislilaca iz Nemačke. Problem sa učešćem nemačkih intelektualaca u filozofskom društvu ogledao se u primoranosti traženja dozvole za učeće od strane nacističkih vlasti. U većini slučajeva ta dozvola bi izostajala.

Filozofski časopis istog naziva kao i društvo ostao je upamćen po svom prvom tomu. Razlog zbog koga je prvi tom ostao upamćen jeste objavljivanje teksta Edmunda Huserla pod nazivom *Kriza evropskih nauka itransendentalna fenomenologija*. Kao i Kučinar i Smiljanić (2013) uviđa da je ideja osnivanja novog društva i časopisa bila mobilizacija ideja humanizma – a Libert u uvodu prvog časopisa govori o stvaranju jedne univerzalne ekumenske zajednice. Kada je reč o značajnijim imenima koja su učestvovala u radu društva i časopisu izdvajaju se: E. Huserl, Č. D. Brod, N. Berdajev, B. Petronijević, I. Andrić, t. Masarik i mnogi drugi. Pomenuta imena dovoljan su pokazatelj da su filozofski časopis i filozofsko društvo doprineli razvoju filozofije u Srbiji.

Na samom kraju govora o beogradskoj epohi bitno je napomeniti razloge za Libertov odlazak iz Beograda. Naime, beogradski univerzitet podlegao je pritiscima koji su dolazili iz nacističke Nemačke te su uručili otkaz Artutu Libertu na mestu gostujućeg profesora. Kao i u Berlinu politički uticaj odigrao je ključnu ulogu u iseljenju Libertu. Takođe, kao i u prvom slučaju Libert je ponovo morao da se iseli nakon što mu je onemogućeno da nesmetano obavlja svoju delatnost.

1.3 Brimingemska i druga berlinska epoha

Biermigenšku i drugu berlinsku epohu možemo spojiti zbog kratkog trajanja druge berlinske epohe i zbog lošeg položaja Artura Libertu u obavljanju filozofske delatnosti. Nakon beogradske epohe nastupa birmingemska, a zatim druga berlinska koje traju od jula 1939. do avgusta 1946. godine, odnosno od avgusta 1946. do novembra iste godine. Kraj druge berlinske epohe završava se smrću Libertu.

Kada je reč o birmingemskoj epohi u njoj je moguće videti sve probleme sa kojima se susreće jedan emigrant intelektualac. Naime Libert je nakon otkaza na mestu gostujućeg profesora na beogradskom univerzitetu započeo novu epohu koja je za njega bila dosta teška. Za razliku od Beograda gde je obavljao delatnost profesora, Artur Libert je u Velikoj Britaniji živeo od pomoći koju je dobijao od Birmingemskog univerziteta. Prema rečima Kučinara (2015) Libertov boravak u Birmingemu, u ratnim uslovima, obeležile su nevolje emigrantskog života, nezaposlenost, golo preživljavanje i vrlo ograničene mogućnosti javnog, filozofskog i predavačkog delovanja. Držao je povremeno prigodna javna predavanja, a kasnije i predavanja za nemačke ratne zarobljenike. Na početku rata je bio nakratko interniran, što je pojačalo gorčinu života u egzilu. Život Artura Libertu u Birmingemu na najbolji način oslikava život intelektualca izgnanika. Prvo što možemo primetiti jeste oskudnost sredstava za život. Nedostatak posla, tačnije nemogućnost da obavlja delatnost predavača i intelektualnog radnika onemogućila je Libertu da živi bez oskudica. Takođe interniranje je otežalo i tako težak Libertov život. Nemogućnost da se bavi filozofijom i da dela unutar određenog društva teško je palo Arturu Libertu. Na osnovu njegovog primera možemo videti da život emigranta nije nimalo lak. On sa sobom nosi oskudice i veliki psihološki pritisak koji je prouzrokovan životom u drugoj državi.

Kada je reč o izdavačkoj delatnosti u Velikoj Britaniji Artur Libert je uspeo za sedam godina objavi samo jedno delo. Delo koje je Libert objavio 1946. godine nosi naziv *Univerzalni Humanizam*. Takav naziv ne treba da nas začudi iz razloga što je Libert imao za cilj da osnuje je društvo svetskih humanista. Međutim, u tome nije uspeo. Međutim određeni rukopisi iz vremena provedenog u Birmingemu sačuvani su. Navedeni rukopisi sadrže promenu mišljenja o savremenom svetu, kao i govor problemima koje je imao u egzilu.

Nakon završetka Drugog svetskog rata Libert biva pozvan od strane univerziteta u Berlinu radi obnavljanja Berlina i njegovog univerziteta. Više puta pomenuti Kučinar kaže da je Libert posle dolaska u Berlin postao prvi dekan novoosnovanog Pedagoškog fakulteta. Takođe u ovom kratkom periodu pokušao je da obnovi filozofsko društvo, ali ga je u tome omela smrt. Ova epoha života Artura Libertu najkraća je i obuhvata njegov period života od avgusta do novembra 1946. godine.

Kraj govora o četiri epohe života Artura Liberta donose sa sobom govor o neizvesnosti života u egzilu. Naime, ako bolje pogledamo životni put Artura Liberta možemo primetiti da je on za vreme svog života tri puta menjao mesto boravka, od toga dva puta prinudno. Za razliku od života pre dolaska nacista koji je bio zadovoljavajući i kom je Libert živeo u svojoj domovini i gde je obavljao filozofsku delatnost, ostatak njegovog života prepun je neizvesnosti. Nakon što je došao u Beograd obavljao je filozofsku delatnost i kao što možemo videti formirao je filozofsko društvo i časopis ali kao i prvi put političke odluke i snažan uticaj nacista koji su imali snažan uticaj na veliki broj evropskih država tog vremena primorale su Liberta da ode iz Srbije. Veće teškoće od odlaska iz domovine osetio je u Birminghamu. Teškoće sa kojima se susretao većim delom bile su egzistencijalne prirode. Nakon povrtka u domovinu za Liberta počinje normalniji period života, ali on je bio izuzeno kratak.

1.4 Artur Libert o Krizi vremena

O tome da je Libert pisao o krizi vremena bilo je reči u toku rada. Međutim u periodu pred početak drugog svetkog rata bilo je popularno pisati o krizama. Mislioci tog vremena u naukama i u društvu pronalazili su krize. Smiljanić (2013) ukazuje da Libert prepoznaje „raskidanost“ duha, i on govori o „razočarenjima i lomovima“, o „igri ljudskog projekta i istorijskih moći“ o „o ispreuranosti i izmešanosti uverenja, verskih doktrina, institucija“, o „izgradnji i propasti kultura“, o „promeni duha“. Krize o kojima je govorio Libert svoje utemeljenje imaju u izostanku onoga metafizičke norme. Pod tom metafizičkom normom Libert vidi ono religijsko. Tačnije vidi vezu između metafizike i religije. Za njega ta veza donosi određene etičke norme. Libert kada govori da je neophodno napraviti vezu između religije i metafizike govori o tome da je neophodno izgraditi nove moralne norme. Norme koje bismo imali nisu nam date kao otelotvorenje već su one namerno metafizičke. Njih ne usvajamo na osnovu nekog vođe već su one religijske prirode.

Proučavajući berlinsku epohu Artura Liberta Smiljanić(2013) navodi da je Libert apeluje na „današnje filozofe“da se odupru pošasti fašizma – iako ga on nigde ne imenuje kao takvog. Ali jasno je da je on glavna meta njegove kritike. Filozofija se obavezuje da kritikuje stvarnost, a ne da je prihvata. Navedena kritika stvarnosti samo je potvrda Libertove teze da filozofija mora biti putokaz. Kritikujući stvarnost filozofija mora da da rešenja za krize današnjice. U slučaju da pogreši ona mora da snosi odgovornost za svoje postupke. Posmatrajući mogućost kritike stvarnosti koju Libert daje filozofiji i filozofima možemo se zapitati gde Libert vidi uporište za takve tvrdnje. Za Liberta sloboda duha daje mogućnost da se odbrani sloboda i da se kritikuje stvarnost.

Način na koji je Libert kritikovao stvarnost možemo videti tokom dosadašnjeg dela rada. Međutim, važno je eksplicitno napomenuti koja su to dva načina kritike stvarnosti kod Liberta:

1. Pisanje i objavljivanjem knjiga i članaka,
2. Formiranjem filozofskih društava i časopisa.

Kada je upitanju pisanje knjiga i članaka jasno je da je određenim stavovima u tim knjigama i člancima Libert iznosio svoje stavove po pitanju stvarnosti. Sa druge strane već je u Libertovom stavu po pitanju šta su filozofske zajednice za njega sadržan odgovor na pitanje kako filozofske zajednice doprinose kritici stvarnosti? Ako se uzme u obzir da su te zajednice zanovane kao slobodoumne i kao zajednice koje čine ljudi koji nisu nužno samo filozofi nameće se odgovor da iz njihovih debata kao i iz sukoba njihovih mišljenja dolazi do konstruktivne kritike stvarnosti. Cilj osnivanja filozofskih društava kod Liberta video je Smiljanić(2013) koji je govorio da je Libertova aktivnosti u Beogradu; osnivanje društva Philosophia delimično realizovalo njegovu ideju jedne univerzalne organizacije koja bi čak postala neka vrsta svetkog veća, svojevrsni aeropag. Aeropag, kojeg bi stvorila i kojim bi upravljala filozofija, a koja zastupa i inkorporira duh filozofije, duh Logosa, Etosa, i Erosa, bio bi zatvoreni i respektabilni izraz za čitavu Zemlju obuhvatajućeg obrazovanja na ideju pravednosti i ideju zajednice koja počiva na istinskoj pravednosti. Kritiku u stvarnosti Libert je pokušao da izvede kao što smo mogli videti u tada dominantnom fašizmu. Takođe zajednica ka kojoj je Libert težio bila je nešto više od puke kritički obrazovane institucije. Za njega ona obuhvata i formiranje onih načela koja u sebi sadrže religiju i metafiziku.

1.5 Zaključna razmatranja

Artur Libert jedan je od mnogobrojnih intelektualaca koji su u periodu posle dolaska nacista na vlast bili prinuđeni da napuste Nemačku. Naime, Libert je po dolasku nacista na vlast uskraćen za mogućnost rada u filozofskom društvu, te je zbog mogućnosti uskraćivanja još nekih ljudskih prava morao da napusti Berlin. Takođe, i Beograd mora da napusti iz istih razloga. Čitajući njegovu biografiju i dela možemo zapaziti dva razloga za uskraćivanje mogućnosti rada u filozofskim društvima i fakultetima. Prvi se odnosi na uskraćivanje osnovnih ljudskih prava Jevrejima u nacističkoj Nemačkoj, a drugi se odnosi na njegovu kritiku tadašnje stvarnosti. Kao što smo bili u mogućnosti da vidimo u toku rada, Libert se zalagao za kritiku stvarnosti, takođe on je u jednom radu eksplicitno izneo kritiku fašizma. Njegov kritički odnos prema politici tog vremena sigurno je negativno uticao na njegov status u državi.

Politički razlozi za iseljavanje stanovništva jedan su od više razloga za iseljavanje stanovništva sa određenog područja. U dvadesetom veku u kome je živio i Artur Libert rat i ekonomske krize takođe su faktor za iseljavanje stanovništva. U određenim situacijama loša ekonomska situacija prouzrokovala je rat nakon čega je došlo do iseljavanja stanovništva. Jedan od primera za iseljavanje stanovnika usled kraha berze, je krah Njujorške berze 1929. godine kada je došlo do odliva stanovništva radi potrage za poslom. Takođe, u međuratnoj Nemačkoj došlo je do ekonomske krize. Navedena kriza može se uslovno smatrati inicijatorom za dolazak nacista na vlast što će izazvati velike, većim delom prisilne migracije stanovništva. Kada se govori o Nemačkoj i Americi veliki odliv Nemaca u Ameriku dogodio se u devetnaestom veku usled ekonomske krize. Naime, zbog velike zaduženosti stanovništvo je bilo prinuđeno da napusti Nemačku. U većini slučajeva oni koji su je napuštali odabrali su Ameriku. Posmatrajući period od 2008. kada je došlo do globalne ekonomske krize do danas veliki broj ljudi napustilo je određene zemlje zbog nezaposlenosti. Sa druge strane kao i u dvadesetom veku u određenim delovima sveta i dalje bukte ratovi što dovodi do velikog iseljavanja stanovništva.

Takođe velike migracije stanovništva bile su uslovljene i industrijskom revolucijom. Tokom industrijske revolucije koja se desila u drugoj polovini 18. i početkom 19. veka uslovile su masovno naseljavanje gradova. Do tada većinski poljoprivredno stanovništvo seli se u gradovime i zapošljava se u fabrikama. Takve migracije su manje i odnose se većim delom na migraciju stanovništva unutar određene oblasti ili države.

Od navedenih migracija za sam rad najznačajnija je ona koja je izazvana političkim elementima.

Artura Liberta o kome autor piše u radu može se smatrati političkim izgnanikom. Uskraćivanje rada, a samim tim mogućnosti egzistencije, uslovlila je odlazak Liberta i iz Berlina i iz Beograda. Takođe i Alberta Ajnštajna možemo smatrati političkim izgnanikom. Razlozi za njegov odlazak u Ameriku gotovo su slični kao i Libertov. Zbog lošeg položaja Jevreja i Ajnštajn je mora da se iseli. Pored navedenog autor je u birmingemskoj epohi Artura Liberta pokazao sve teškoće života u emigraciji. Većim delom nedostaci su egzistencijalne prirode. Navedeni nedostaci odnose se na nedovoljnu količinu sredstava za život. Pored oskudnosti sredstava prisutna je i manjkavost mogućnosti za rad u određenoj oblasti. Kao što smo mogli da vidimo Libert nije mogao adekvatno da se bavi filozofijom.

LITERATURA

Kučinar, Zdravko (2015): *Artur Libert život i dela*. Dosije studio, Beograd.

Libert, Artur. (1935): *Filozofija nastave*. Izdavačko i knjižarsko preduzeće Gece Kon A. D. Beograd.

Smiljanić D. (2013): *Filozofija kao odgovor na krizu duha*. Nastava filozofije u kontekstu rehabilitacije idealizma kod Artura Liberta. *Tradicijska filozofija nastave*, 7. 59 -75.

FORCED MIGRATION (ARTHUR LIEBERT)

Abstract

Author have for goal to show forced migration. For example, he use life of Arhur Liebert. When author showed examples of migration, he will start to write about Liebert Life. When he speak about Liebert life, he not speak typical biography story. That story bring us story of one emigrant. First, he will show how many part have Arthur Liebert life. After that we can see details about every part of Liebert life. That will show us Arthur Liebert emigration problems. Author not wish to problematize speak about emigration, he want to show how political decision can influence on citizen emigration. Beside of speak of emigration Arthur Liebert story show us importance of philosophy community for society. That part show us why is critical view very important for state of affairs in society. As we can see, in one work Arthur Liebert criticize fascism. On the end of work, author of work will show reasons for emigration of people. Beside of that, he will show how is structure of citizens change in one country.

Keyword: *Arthur Liebert, migration, philosophy, politics, popolation*



BODY PERCUSSION: A PREVENTION PROGRAM IN EVERYDAY TEACHING PRACTICE

ANA POPOVIĆ – ŽELJKO POPOVIĆ – IRELLA BOGUT

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

apopovic@foozos.hr, popovic@foozos.hr, ibogut@foozos.hr

Abstract

Recent studies have mostly confirmed Gardner's multiple intelligences theory. Music is an exceptional education medium, as it develops all the intelligences, not just the musical one. Therefore, a wider use of music in education should be considered. Body percussion is already in use in music therapy sessions, as it has positive effects on patients with various medical diagnoses. The aim of this paper is to point out the benefits of practicing body percussion in prevention of those diagnoses. As a school activity it can be easily included in everyday school routine: it does not require instruments or any special tools, it can be practiced in a multilingual ambience and it is suitable for all age groups.

Keywords: *Gardner's multiple intelligences theory, body percussion, music therapy, music in education system*

1. Introduction

The topic of school reform is currently very popular in Croatia. Everybody is dealing with this "hot potato": politicians, educators, scientists, journalists and the general public. There is a lump presumption that the education system is not adequate, the results of PISA testing¹ of Croatian students are cited and the culprits are called out, but the problem is not being solved. The media is full of bombastic headlines claiming that students are increasingly becoming illiterate, they cannot handle more complex mathematical tasks and their general culture is at a very low level². On the other hand, there are frequent complaints that programs and teachers are too demanding, that students schoolbags are too heavy and the like. In elementary schools, everybody is concentrated on "important" school subjects that are being tested on a national scale: mathematics, informatics, languages and science. The art subjects are marginalized and reduced to decorative role. Since the late nineties music is no

¹ Read more about PISA testing: <http://pisa.hr/>.

² There are many newspaper articles that can be cited, and some of them are: "Shameful answers of high school students of Split on questionnaire about general culture" (<http://www.slobodnadalmacija.hr/novosti/hrvatska/clanak/id/47135/sramotni-odgovori-splitskih-srednjoskolaca-na-pitanja-iz-opce-kulture-vlado-gotovac-je-simonin-djever>), "Our students mathematically and linguistically illiterate!" (<https://www.tportal.hr/vijesti/clanak/nasi-ucenici-matematicki-i-jezicno-nepismeni-20140408/print>), "Perhaps it sounds rough and embarrassing, but a third of our students are functional mathematical illiterates" (<https://www.vecernji.hr/auti/mozda-zvuci-grubo-i-neugodno-ali-trecina-nasih-ucenika-je-funkcionalno-matematicki-nepismena-1159817>), "Why are the fifteen-year-olds of Croatia so illiterate?" (<https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/zasto-su-hrvatski-15-godisnjaci-toliko-nepismeni-ne-znaju-pronaci-ni-knjige-u-knjiznici/925943/>), "The world of seemingly literate" (<https://www.skolskiportal.hr/kolumne/kako-motivirati-ucenike/svijet-prividno-pismenih/>), "Croatian students below the average in all areas, every fourth 15-year-old illiterate in science" (http://www.novilist.hr/Vijesti/Hrvatska/Hrvatski-ucenici-ispod-prosjeka-u-svim-podrucjima-svaki-cetvrti-15-godisnjak-prirodoslovno-nepismen?meta_refresh=true)

longer taught for two lessons per week, but only one, and that adds up to only 35 lessons per year. Besides music, art and craft subjects had the same reduction in number of lessons. The official justification of this was “to reduce student’s burden”. On the other hand, the scope of the content and factography that needs to be learned within these subjects was not reduced, and that means that teachers have to “run through” the most of the curriculum. Subjects organized in that way lose their educational role and become redundant.

The authors believe that in today's digitized world, it is needles to learn factography - almost every student has a smart phone in his pocket and constant access to the internet so he can reach out for all the information available at any time. It is more important for students to learn to use the information available and to teach them to think and creatively tackle problems. The arts of all kinds can greatly help, because they have been proven to inspire the creative expression of students of all ages (Kim, et al. 2012). Music is special in that, as opposed to visual arts, it allows direct interaction. Therefore, more lessons should be devoted to art and music, so students could be more successful in all "important" subjects. In addition, modern curricular tendencies tend to decrease the number of subjects, not to the reduction of contents, but to their integration.

Classroom teaching in first four grades of elementary school, being taught by a single class teacher, could be fully integrated, but teachers still keep schedules with clearly separated subjects. The aim of this paper is to outline the benefits of musical activities in teaching, and to propose body percussion as an activity that could easily be included in everyday teaching.

2. Music and education

2.1 Multiple intelligence theory

In contemporary pedagogical practice, Gardner's theory of multiple intelligences is generally accepted (Gardner, 2011). He defined them as: linguistic, logical-mathematical, spatial, bodily-kinesthetic, musical, interpersonal, intrapersonal and natural. Recently we can also find a mention of the ninth – existential kind of intelligence (Posavec, 2010). Both theorists and practitioners are fond of Gardner's theory, because it has a positive attitude toward education and encourages individual approach to teaching. It promotes the opinion that every child is gifted and intelligent, it only uses different types of intelligence at a different time and ratio (Armstrong, 1999). “Contemporary pedagogy, therefore, encourages the use of different learning methods that will activate as many different intelligences as possible. Practicing music, apart from musical intelligence, can use almost all other intelligences. If we understand music as a means of communication, we use linguistic intelligence³. We use logical-mathematical intelligence when analyzing musical works and observing patterns and regularities in musical form. When we play music, we use spatial and body-kinesthetic intelligence. Since music requires a degree of introspection and knowledge of its abilities and limitations, we can say that it also activates interpersonal intelligence. Intrapersonal intelligence is needed in group or orchestral music” (Popović, Popović and Bogut, 2017, p. 675). Many musicians will also use natural intelligence while seeking inspiration in nature. Philosophical view of music activates existential intelligence. Music in education can therefore be considered as important in a comprehensive approach to teaching: various musical activities can activate all kinds of intelligences.

2.2 Music in education system

In the 1980's, everybody began to question the previous, rigid system of teaching. Scientists tried to devise a new "pupil-sized school" and "prepare young people for the 21st century" (Barbir et al, 1991). In our region, an active research project entitled, Internal Reform of Primary School and Preparation of Youth for the 21st century was realized. Scientists and experts came up with valuable conclusions that complement Gardner's theory of multiple intelligences, but then the war interrupted this project. The next effort in the modernization of teaching was invested years later at the beginning of the current curricular reform. On October 17th, 2014, the Parliament adopted the Science and

³ Music theorists have been discussing whether music can be considered a language for few centuries. Today, we found middle ground in conclusion that music is a language, but of a special sort (Jauk, 1995).

Technology Education Strategy as the umbrella document defining the goals of education. In it, it was stated: "By the mid-2000's primary and secondary education system in Croatia is characterized by the exclusive focus on content prescribed by curricula and programs. Since the beginning of the last decade, education policy has been gradually trying to design and implement certain changes with the aim of modernizing the system in the form of shift from content orientation to focus on educational outcomes (learning outcomes) and from exclusive content transfer to competency development" (*Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, 2014). The first step in this was the introduction of the National Framework Curriculum (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, 2011). Within the framework curriculum, the education and training areas of general compulsory and secondary education are defined. Among them is an art area that includes visual arts and design, music culture and art, film and media culture and art, drama culture and art, and arts of movement and dance. In the description of the area, "arts in education and training contribute to the mind, sensory, emotional, social, bodily, spiritual and creative development of students; enable the connection of individual learners' knowledge, knowledge and experiences with other educational areas and their integration into wider social and cultural value systems and worldviews." (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, 2011, p. 208). The defined goals of the art area are, among others, "to develop observation by means of more senses, concentration, tenderness, curiosity, spontaneity, independence and social skills, and on that basis to develop individuality and self-determination and desire for lifelong learning. Develop practical work skills and work culture with standalone and collective forms of artistic activities and student creativity, which will be able to be applied in everyday life. Developing collaborative relationships and empathy in joint activities and creative work with peers, especially those with special needs" (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, 2011, p. 209). However, the 2006 curriculum for primary school is currently still in use (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006). In it, different musical activities are foreseen only within the subject of Music Appreciation, which is contrary to the ideas of content integration contained in the framework curriculum.

Unfortunately, the reform has become obsolete before it has even started. In recent years, a so-called STEM education system has been getting a lot of attention. This program is integrating the contents of four subjects: science, technology, engineering and mathematics into one whole, with emphasis on practical, rather than theoretical approach. The goal of this STEM system is "to give students specific competencies needed for advancement in the 21st century: critical thinking, problem solving, creativity and innovation, entrepreneurship and the like" (Popović, Popović and Bogut, 2017, p. 674). This approach enables students to learn in mixed learning environment and, as Velički and Topolovčan pointed out "the significant thing is, and the neurosciences point to that, that learning process has to be meaningful, connected to real situations (contextualized), pointed to problem solving and research, collaborative and conducted through games" (2017, p. 85). Furthermore, in order to enhance the enriched learning environment, the scholars introduced STEAM education system, adding arts into the program (Kim et al. 2012). Jolly (2014) points out several ways in which art can be involved: in design, performing arts (especially acting and narration) and creative planning. Music is not specifically mentioned, although it has proven positive effects on children's learning process. Today's subject called Music Appreciation does not have the same function as music in STEAM system. The subject of Music Appreciation has the aim to teach students about music, and music in SEAM system is treated as a tool to more successful learning. As Brđanović (2017) distinguishes: there is education through music, and there is music education itself. In this paper, we will point out the possibilities of education through music. Body percussion, a music activity this paper suggests as a learning tool, does not have the purpose of educating students IN music, but rather to educate them WITH music, through the implementation in classroom teaching. As Brđanović says: "scientific knowledge and results from practice point to the need for a new reflection on the role of music and music teaching at school. Music is close to young people and attracts their attention so it shows that with the help of music - developing music competencies, integrating music into teaching lessons or using music as auxiliary in teaching - it is possible to reach a large number of students, stimulate their interest in school and back up learning and development of many other, non-musical competencies" (2017, p. 443). Therefore, music activities of any kind, including body percussion, could be the binding matter that integrates educational areas into one whole.

2.3 The benefits of music education

When describing benefits of music education, Popović stated: „For more than twenty years, experts have been pointing out the advantages of early musical education for children. There is more and more evidence that musical expertise has profound consequences on the anatomical and functional organization of the human brain and the brain of a musician is consequently recognized as a good model of brain plasticity. In the media, the most popular is the so-called “Mozart effect”: passive listening to music (mostly Mozart) leads to an almost immediate improvement in solving the IQ tests. Many studies deal with the study of the “Mozart effect” and the results are amazing: the improvement is immediate, and with regular listening to music, even permanent. In addition, the fact that music education increases the amount of grey matter in the brain is often emphasized. Furthermore, a link between early learning to music and increased ability to learn, read, and write was also found (Popović, 2015, pp.584-585). These points have also been medically confirmed: there are studies that show that music education of children can have positive effects on linguistic abilities (Moreno et al., 2009). They also show that it can help in developing reading and writing skills (Cogo-Moreira et al., 2013). Music is also used in helping students with dyslexia (Overy, 2000). There are attempts to use music as a tool in diagnosing dyslexia (Rauschenberger, 2017). Musical activities link motor and cognitive functions in the brain, which helps in preventing Alzheimer's and Parkinson's diseases (Bilhartz, Bruhn and Olson, 1999, White-Schwoch et al., 2013). Learning music, apart from evident cognitive benefits, also has many useful non-cognitive effects: "sharing love for certain type of music almost automatically connects people. Music can encourage children to sing along or dance, which encourages interaction with others. Parents are encouraged to sing to their children even before birth, because it creates a bond with the child at a very early stage of development. With regular practice of playing an instrument, small children improve their motor skills. Psychological effects should not be neglected as well: by playing music, children develop positive self-awareness and self-confidence. We are also very familiar with the effects of music on the mood, and it could also serve to children as a means of expressing feelings when they do not know or cannot express them with words. Playing an instrument also improves concentration and teaches responsibilities, which indirectly leads to a child's positive conception of himself" (Popović, 2015, pp. 585-586). Music is a universal language, therefore it is very useful as an education tool when dealing with multiethnic and multilingual groups of students.

3. Body percussion

There is a well-known theory that explains the idea that human voice and body were first musical instruments used: firstly, for communication, and then for creating music. The whole branch of science is devoted to exploring the verbal and non-verbal ways people communicate: communication studies (Marsen, 2006, Supićić, 1964, Kunczik and Zipfel, 1998). Various musical games that include clapping hands, snapping fingers, tapping different parts of one's body and producing different sounds of voice are used for communication by small children even today. These games have lately been the focus of interest not only by communication studies scholars, but also by experts from medical, musicological, psychological and pedagogical areas. A term that defines these activities, body percussion, is now used very widely and often. Scholars argue that body percussion stimulates various physical, mental and social developments of children (Romero-Naranjo et al., 2014, Ahokas, 2015). According to Popović, Popović and Bogut, “there is evidence that it improves motor skills and cognitive functions. This implies hearing, visual and kinesthetic concentration. Being practiced in a group can help develop social skills and self-awareness of students, and there are studies that show that it helps to reduce stress and anxiety” (2017, p. 676). There are several methods used, like BAPNE (Biomechanics, Anatomy, Psychology, Neurology, Ethnomusicology) or Edgar Willems (Cozzutti et al., 2014). We can even link today's body percussion methods to Dalcroze Eurythmics that was first introduced in 19th century, and is being revisited today (Kivijärvi, Sutela and Ahokas, 2017).

3.1 Body percussion in classroom

Body percussion is easy to incorporate into everyday teaching, especially in the first few years of elementary school. It does not require special tools and instruments and can be practiced in any given space. It is well-suited even at an early age, and students do not need any foreknowledge. They are actively making music, but they are using their own bodies as instruments. Teacher's manuals that

include simple music games with clapping fingers and the like, especially in the German speaking area (Dahmen, 1997). There are well-known children songs that include elements of body percussion. One of the most famous examples of such a song is certainly the traditional song "If you're happy" ("Kad si sretan"). The text of the song refers to the rhythmic actions we perform with the body:

If you're happy and you know it, clap your hands (clap clap)
If you're happy and you know it, clap your hands (clap clap)
If you're happy and you know it, then your face will surely show it
If you're happy and you know it, clap your hands. (clap clap)

If you're happy and you know it, stomp your feet (stomp stomp)
If you're happy and you know it, stomp your feet (stomp stomp)
If you're happy and you know it, then your face will surely show it
If you're happy and you know it, stomp your feet. (stomp stomp)

If you're happy and you know it, shout "Hurray!" (hoo-ray!)
If you're happy and you know it, shout "Hurray!" (hoo-ray!)
If you're happy and you know it, then your face will surely show it
If you're happy and you know it, shout "Hurray!" (hoo-ray!)

If you're happy and you know it, do all three (clap-clap, stomp-stomp, hoo-ray!)
If you're happy and you know it, do all three (clap-clap, stomp-stomp, hoo-ray!)
If you're happy and you know it, then your face will surely show it
If you're happy and you know it, do all three. (clap-clap, stomp-stomp, hoo-ray!)
(<https://www.scoutsongs.com/lyrics/happy.html>)

Children of all ages (even adults) are always happy to participate in the performance of this song, just because of its rhythmic element. It is performed in the group, and each re-performing of that song is performed in the same way. It is possible to make the song "more interesting" by dividing the children into groups, so one part is in charge of singing, and the other for body percussion elements in the poem, one can sing it as a solo and the like. Because the structure of this poem is invariable, it is easy to learn it by the demonstration method even at the age of three.

A little more complicated is the regional song "We're cheerful children" because it involves imitation:

We're cheerful children,
We'd gladly play,
But we don't know what!
Tell us, Marica,
What would your little hands do?

All of you, do the same as me!
That amuses me very much,
We all do the same as you,
That's entertaining us very much!
(<http://lyricstranslate.com/en/mi-smo-djeca-vesela-were-cheerful-children.html#ixzz519mwSSZ9>)

Although the poem has less text, it is more interesting, because it includes an element of improvisation; "Marica" is an elected child who demonstrates a certain rhythmic action in his/her own choice in the first verse, so that the whole group repeats it in the second verse. The song repeats as many times as "Marica" has new ideas for the rhythmic action of the body. Any repeat of the song can include selecting a new "Marica" or one person can be "Marica" as long as they have new ideas. This rhyme can be performed to eternity; the only limiting factor is pupils' imagination and their level of concentration.

There are also clapping games, traditional rhythmic games that do not include lyrics. Clapping games can also be very helpful in everyday teaching in various forms. As Popović, Popović and Bogut suggest:

“A very simple rhythmic game, we can call it "Memory" can be achieved with a simple ostinato rhythm. The teacher teaches students a simple persistent rhythm using their hands, fingers and legs, then the first learner performs it in a slightly different way. Another student suggests another way to perform the same rhythm, then the whole group performs first and immediately afterwards another way. Depending on the age of the student, it is possible to perform many different rhythms this way. This game is great for practicing coordination, concentration and memory. Students can also be motivated if we add a competitive element - we can divide them into groups and assign points for accurately repeating as many patterns of rhythm as they can. Another example of a rhythmic game that does not include text can be called "Conductor". After the teacher has taught the class several different rhythmic constants that can function simultaneously (it is not necessary to have many, from the author's experience it is best to teach students three complementary rhythmic patterns), the class is divided into groups and each group assigns one of the learned rhythms. Choose a "conductor" who manages the common performance of the learned rhythmic patterns by showing to particular groups to start or stop playing. Another variant of performing complementary rhythms is performance in canon - so each group performs all the rhythms in the same order but begins at a different time. For rhythmic games we can also use rhythmic patterns from popular or folk songs, for example a characteristic rhythm from the song "We will rock you". The game we can call "Composer" is based on the use of only one of these characteristic rhythmic patterns. Pupils are divided into groups and their task is to understand the different ways in which they will perform the same rhythm (whether rhythm is performed by applauding, puckering, kicking the floor, patting on the wing, and the like).” (Popović, Popović and Bogut, 2017, p. 678).

3.2 Nursery rhymes and body percussion

Nursery rhymes and various music games exist in traditions of almost every culture. Nurturing traditional games and music activities would also help to preserve national heritage, including the national heritage of minorities, which is a permanent goal of all cultural and educational institutions in every country. Nursery rhymes are taught from a very early age, and often include body percussion elements. The more complex these elements get; the rhyme is more difficult to learn. Our tradition and folklore abounds in nursery rhymes that include body percussion elements: “A be ce de”, “Bija baja buf”, “Điha, điha”, “Eci peci pec”, “En ten tini”, “I’šo medo u dućan”, “Jež”, “Kiša pada”, “Nitko nije kriv”, “Pliva patka”, “Ringe ringe raja”... Those nursery rhymes are taught to children before they start school, and we can use those as a starting point in the first few years of elementary school: we simply add more complex rhythm patterns, or even a melody to them. According to Milinović, “Nursery rhymes primarily develop a sense of rhythm, but in addition, they also develop music memory and correct intonation. Nursery rhymes can be divided to spoken and sung ones. While spoken rhyme is performed at a freely chosen pitch and at the same tone, the sung rhyme consists of at least two tones at exact pitch. This kind of rhyme, besides the rhythm, also develops a sense of intonation” (Milinović, 2015). This course of the teaching process enables students to develop new competencies in fundamental didactic principle of learning from simple to complex, lighter to harder, closer to further, known to unknown, concrete to abstract (Bognar and Matijević, 2005).

3.3 Learning through games and body percussion

"Games are one of the basic activities of children entering the world and discovering it, which, among other things, provides a sense of acceptance, love and warmth, as well as enjoying playing, moving and pronouncing, in communicating with others” (Peti-Stantić and Velički, 2008, p. 11). Contemporary teaching tendencies recommend the frequent use of games in learning processes. According to Aladrović Slovaček "learning by the play allows for better student concentration, greater efficiency and success in trusted tasks" (2013, p. 21). There are numerous music games that can be utilized for these purposes. It is not accidental that many of them are related to rhythm, as rhythm is

considered to be the ground of any music activity. It is the first component in music that students develop, and that is why it is suitable to do rhythm activities from an early age, even in kindergarten (Šulentić Begić and Bubalo, 2014). When creating music rhythmic activities for children it is useful to note that rhythmic games are well accepted by students at a younger age, while older students enjoy games with listening to music as Šulentić Begić (2016) has noted in her paper. On the other hand, Svalina (2015) noted that musical activity done mostly during classes is singing and not much more. Also, today's students are enjoying other extracurricular activities like dancing more than attending choir (Šulentić Begić, Begić and Grundler, 2016), so body percussion would offer the best of both. The reason for that may lay in the fact that most classrooms are not equipped with instruments or other media that would allow students to play music. Another reason is the insufficient education of classroom teachers for the performance of music activities. For this reason, the encouragement of various musical activities in the classroom teaching of all subjects (and not just music culture) is necessary and could also help the future musical education of children. As Popović, Popović and Bogut conclude: "such a combination of different types of activity has positive effects, both in linking and learning non-musical content, as well as in a positive attitude towards music itself" (2017, p. 680). With a positive attitude toward music, students, besides the aforementioned benefits, would also have a richer cultural life. In many, especially rural areas, musical talent in children passes unnoticed; detecting talented students at an earlier age would be greatly facilitated if there would be more musical activities in class.

4. Conclusions

Music professionals that engage in education in general schooling for the past few years have been driven into a corner: their curricula have been drastically reduced, and the curriculum is unsuitable for today's students. This results in students' total disinterest in music subjects, as they do not understand their purpose. While in Croatia music teachers have to justify their mere existence in every way, art and music are recognized as a very effective means of education in the world and are increasingly getting involved in teaching processes. Class teachers in primary school are the first teachers with whom students meet - they lay the foundation of future education for each child. With greater engagement in art and music fields, class teachers would create more successful students. Literature and manuals that would help them exist, but there is no positive incentive from the system. Positive influences of music and music education on children and people in general were discussed, as well. From the cited literature, it is evident that this is a very popular topic in psychology and neurology.

Apart from compilation of existing knowledge, this paper also discussed the teaching process. The proposed activity that matches the modern demands of education and is not difficult to include in the teaching process is body percussion - a simple and easy-to-use music technique that uses the body as an instrument. The goal of the authors is to point out the small steps that are attainable in our rigid education system. Existing literature dealing with this subject mainly looks at body percussion as a method of music therapy, not as a means of education, but body percussion is increasingly used in teaching (e.g. in Finland and Germany as mentioned before), so there is an increase in the number of works of this kind as well as empirical research that are expected to confirm the theses outlined in this paper. That way, music therapy will no longer be reserved for students with learning and other difficulties, but available for all of them.

Though body percussion may seem like "reinventing the wheel", because the various games and activities of such a type in our tradition exist from the very outset, by a proper methodical approach this activity could become a very successful means of education and not just a reminiscence of the activity that our grandmothers used to spend leisure time in their youth.

In addition to the aforementioned advantages for the students, the care of some of the games and music activities from tradition would also help to preserve national heritage, including the national heritage of the minorities, which is a permanent goal of all cultural and educational institutions in every country.

LITERATURE

- Ahokas, J.R. (2015): *Brain and Body Percussion; The Relationship Between Motor and Cognitive Functions: Master's Thesis*. University of Jyväskylä, Department of Music. Jyväskylä.
- Aladrović Slovaček, K. (2013): Jezične igre u nastavnoj praksi, in: B. Petrović-Soči i A. Višnjić (eds.), *Međunarodna stručno znanstvena konferencija OMEP 2013, Igra u ranom djetinjstvu*, Alfa. Zagreb.
- Armstrong, Th. (1999): *Seven Kinds of Smart*. Plume. New York.
- Barbir, D., Bognar, L., Bratanić, M., Biondić, I., Čudina-Obradović, M., Galić, Z., Jelavić, F., Jurić, V., Kujundžić, N., Maleš, D., Munjiza, E., Pivac, J., Puževski, V., Sekulić-Majurec, A., Silov, M., Šooš, E. (1991): *Osnovna škola na pragu XXVI. Stoljeća: unutarinja reforma osnovne škole*. Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Bilhartz, Th. D., Bruhn, R. A., Olson, J. E. (1999): The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 20. 4. 615. – 636.
- Bognar, L. and Matijević M. (2005): *Didaktika*. Školska Knjiga. Zagreb.
- Brdanović, D. (2017): Glazbeno obrazovanje i obrazovanje glazbom – neiskorišteni obrazovni potencijal, in: S. Vidulin (ed), *Proceedings from the Fifth International Symposium of Music Pedagogues. Future of Music Teaching: Discourses on Pedagogy in Music*. Juraj Dobrila University of Pula. Pula. 431-446.
- Cogo-Moreira, H., de Ávila, C.R.B., Ploubidis, G.B., Mari, J.D.J. (2013): Effectiveness of Music Education for the Improvement of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial, *PLoS ONE*. 8. 3. e59984. Visited online: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0059984> [14.10.2014]
- Cozzutti, G., Blessano, El., Romero-Naranjo, F.J. (2014): Music, Rythm and movement: A comparative study between the BAPNE and Willems methods. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 152. 13-18.
- Dahmen, U. (1997): Bodypercussion. Eine kurze Anleitung für den Unterricht. *Musik und Unterricht*. Lugert Verlag. Handorf.
- Gardner, H. (2011): *Frames of Mind*³. Basic Books. New York.
- Jauk, W. (1995): Sprache und Musik: der angebliche Sprachcharakter von Musik. *IRASM*. XXVI. 1(1995). 97-106.
- Jolly, A. (2014): STEM vs. STEAM: Do the Arts Belong? *Education Week Teacher*. 2014. Visited online: <http://www.edweek.org/tm/articles/2014/11/18/ctq-jolly-stem-vs-steam.html> [26.5.2017]
- Kim, S.-W., Chung, Y.-L., Woo, A.-J., Lee, H.-J. (2012): Development of a Theoretical Model for STEAM Education. *Journal of The Koorean Association For Science Education*. 32. 2. 388. – 401.
- Kivijärvi, S., Sutela, K., Ahokas, J.R. (2017): A conceptual discussion of embodiment in special music education: Dalcroze Eurhythmics as a case. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*. 8. 2. 169-178.
- Kunczik, M., Zipfel, A. (1998): *Uvod u publicističku znanost i komunikologiju*. Zaklada Friedrich Ebert. Zagreb.
- Marsen, S. (2006): *Communication Studies*. Palgrave Macmillan. Houndmills, Basingstoke.
- Milinović, M. (2015): Glazbene igre s pjevanjem. *Artos*. 3. Visited online: <http://www.uaos.unios.hr/artos/index.php/hr/eseji-3/milinovic-m-glazbene-igre-s-pjevanjem> [19.6.2017]
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S.L., Besson M. (2009): Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8 Year Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*. 19. 3. 712-723.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa RH.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Narodne Novine. 102/2006.
- Overy, K. (2000): Dyslexia, Temporal processing and Music: The Potential of Music as an Early Training Aid for Dyslexic Children. *Psychology of Music*. 28. 2. 218. – 229.
- Peti-Stantić, A. and Velički, V.(2008): *Jezične igre za velike i male*. Alfa. Zagreb.
- PISA Hrvatska. Visited online: <http://pisa.hr/> [23.6.2017]

- Popović, A. (2015): Glazba kao sredstvo obrazovanja romske djece, in: V. Mlinarević, M. Brust-Nemet, J. Bushati (eds.). *Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Osijek. 571-595.
- Popović, A., Popović, Ž., Bogut, I. (2017): Glazbene aktivnost u integriranoj i izvanučioničkoj nastavi prirodoslovlja, in: E. Borsos (ed.): *Proceedings: 6th International Methodological Conference, Subotica*, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty. Subotica. 673-682.
- Posavec, M. (2010): Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola*. 56. 24 (2/2010) 55. – 64.
- Rauschenberger, M. (2017): Towards the Prediction of Dyslexia by a Web-based Game with Musical Elements, in: *Proceedings of the 14th Web for All Conference on The Future of Accessible Work. Web For All 2017 - The Future of Accessible Work*. Perth. Visited online: <file:///C:/Users/apopovic/Downloads/2-accessible.pdf> [14.12.2017]
- Romero-Naranjo, A.A., Jauset-Berrocal, J.A., Romero-Naranjo, F.J., Liendo-Cárdenas A. (2014): Therapeutic benefits of body percussion using the BAPNE method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 152. 1171 – 1177.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Narodne Novine 124/2014., Visited online: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2014_10_124_2364.html [16.3.2017]
- Supićić, I. (1964): *Elementi sociologije muzike*. JAZU. Zagreb.
- Svalina, V. (2015): *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Osijek.
- Šulentić Begić, J. and Bubalo, J. (2014): Glazbene sposobnosti učenika mlađe školske dobi. *Tonovi*. 64. 66-78.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. and Grundler, E. (2016): Glazbene aktivnosti učenika kao protuteža negativnim utjecajima današnjice. *Artos: časopis za znanost, umjetnost i kulturu*. 5. Visited online: <http://www.uaos.unios.hr/artos/index.php/hr/clanci-i-eseji/begic-sulentic-a-begic-a-grundler-e-glazbene-aktivnosti> [14.12.2017]
- Velički, V., Topolovčan, T. (2017): Neuroznanost, nastava, učenje i razvoj govora, in: M. Matijević (ed.), *Nastava i škola za net-generacije*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb. 77-114.
- White – Schwoch, T., Woodruff Carr, K., Anderson, S., Strait, D. L., Kraus N. (2013): Older Adults Benefit from Music Training Early in Life: Biological Evidence for Long Term Training-Driven Plasticity. *The Journal of Neuroscience*, 2013. 33. 45. 67-74.

Primary sources

Nursery rhymes

<http://lyricstranslate.com/en/mi-smo-djeca-vesela-were-cheerful-children.html#ixzz519mwSSZ9> [13. 12. 2017]

<https://www.scoutsongs.com/lyrics/happy.html> [17. 8. 2018]

Newspaper articles:

Hina/tportal (2014): Naši učenici matematički i jezično nepismeni! *tportal.hr*. 8.4.2014. Visited online: <https://www.tportal.hr/vijesti/clanak/nasi-ucenici-matematicki-i-jezicno-nepismeni-20140408/print> [19.12.2017]

Jerić, J. (2009): Sramotni odgovori splitskih srednjoškolaca na pitanja iz opće kulture: Vlado Gotovac je Simonin djever. *Slobodna Dalmacija*. 4.4.2009. Visited online: <http://www.slobodnadalmacija.hr/novosti/hrvatska/clanak/id/47135/sramotni-odgovori-splitskih-srednjoskolaca-na-pitanja-iz-opce-kulture-vlado-gotovac-je-simonin-djever> [19.12.2017]

Jokić, B. (2017): Možda zvuči grubo i neugodno, ali trećina naših učenika je funkcionalno matematički nepismena. *Večernji list*. 30.3.2018. Visited online: <https://www.vecernji.hr/auti/mozda-zvuci-grubo-i-neugodno-ali-trecina-nasih-ucenika-je-funkcionalno-matematicki-nepismena-1159817> [19.12.2017]

- Juričić, D. (2017): Svijet prividno pismenih. *Školski portal*. 31.1.2017. Visited online: <https://www.skolskiportal.hr/kolumne/kako-motivirati-ucenike/svijet-prividno-pismenih/> [19.12.2017]
- Lilek, M. (2013): Zašto su hrvatski 15-godišnjaci toliko nepismeni? Ne znaju pronaći ni knjige u knjižnici. *Jutarnji list*. 6.12.2013. Visited online: <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/zasto-su-hrvatski-15-godisnjaci-toliko-nepismeni-ne-znaju-pronaci-ni-knjige-u-knjiznici/925943/> [19.12.2017]



A NŐK SZEREPE A XXI. SZÁZADBAN

SCHMELCZ GÉZÁNÉ¹ – GULYÁS ZSUZSA² – GULYÁS ISTVÁN³ – KIS GÁBOR FERENC⁴

¹Kemence Egyesület, Komárom, Magyarország

²GMC Brand Kft., Budapest, Magyarország

³Média Oktatásért Alapítvány, Szentes, Magyarország

⁴Ex Ante Tanácsadó Iroda Kft., Budapest, Magyarország

¹kemence.egyesulet@gmail.com, ²gulyas007@gmail.com, ³igulyas@medesz.hu, ⁴kiss@exante.hu

Összefoglaló

A család és munka összehangolása kiemelten fontos számunkra. A XXI. század munkavállalóinak és munkáltatóinak is fontos céljai eléréséhez az atipikus foglalkoztatási forma népszerűsítése. A nők foglalkoztathatóságának javítása, kompetenciaemeléssel, kiemelkedően a digitális írástudás fejlesztése által, prioritást élvez. Ezért a munkáltatók érzékenyítése az új trendnek megfelelően elengedhetetlen. A családbarát munkahelyek megteremtésének elősegítése, támogatása a már működő „jó gyakorlatok” megosztásán keresztül történik, amelyek által el lehet mélyíteni a családok védelmét, jólétük megerősítését. A célkitűzések megvalósítása érdekében közreműködő partnerek, az állam, az önkormányzatok, a civil szervezetek, az egyházak, a médiaszolgáltatók és a gazdasági élet szereplői egyaránt tevőleges részeseivé válnak a célprogramoknak. Így megteremtődik a hálózati, társadalmi partnerképzés, hálózatfejlesztés, partnerség és közösségépítés, amely fenntarthatóvá válik az elérhető eredmények által.

Kulcsszavak: család, nők, családbarát munkahely, kompetencia, közösségépítés

1. Bevezetés – Tanulás, munka, karrier, család, közösségépítés, megtartás az egyén igényei megerősítésének figyelembe vételével

A család és munka összehangolása kiemelten fontos számunkra. A XXI. század munkavállalóinak és munkáltatóinak is fontos céljai eléréséhez az atipikus foglalkoztatási forma népszerűsítése. A nők foglalkoztathatóságának javítása, kompetenciaemeléssel, kiemelkedően a digitális írástudás fejlesztése által, prioritást élvez. Ezért a munkáltatók érzékenyítése az új trendnek megfelelően elengedhetetlen. A családbarát munkahelyek megteremtésének elősegítése, támogatása, a már működő „jó gyakorlatok” megosztásán keresztül történik, amelyek által el lehet mélyíteni a családok védelmét, jólétük megerősítését. A célkitűzések megvalósítása érdekében közreműködő partnerek, az állam, az önkormányzatok, a civil szervezetek, az egyházak, a médiaszolgáltatók és a gazdasági élet szereplői egyaránt tevőleges részeseivé válnak a célprogramoknak. Így megteremtődik a hálózati, társadalmi partnerképzés, hálózatfejlesztés, partnerség és közösségépítés, amely fenntarthatóvá válik az elérhető eredmények által.

2. Család és munka összehangolása

A család és a munka egyensúlyának megtalálásáért régóta küzdenek a munkavállalók és a munkaadók egyaránt. A jelenség azonban jelentősen megosztja a munkáltatókat. Egyesek szerint a család és a munka egyensúlyának megteremtése a munkáltatók kategóriájába tartozik, az elégedettség, az elkötelezettség, és azon keresztül az egyéni teljesítmény növelésének, valamint a munkavállalók megtartásának egyik hatékony eszköze. Mások ezzel szemben elutasítják, hogy a munkán „kívüli” élet bármilyen aspektusával foglalkozniuk kelljen, és az egyéni teljesítmény másfajta eszközökkel való növelésére helyezik a hangsúlyt.

A fentiekhez hasonlóan a munkavállalók körében is megoszlanak a vélemények arról, hogy mennyiben feladata a munkáltatónak a munkavállaló családi helyzetével, munkán kívüli szükségleteivel történő foglalkozás. Számos, főképp a fiatalabb generációk körében elvégzett felmérés kimutatta, hogy erősödnek a család és a munka egyensúlyával kapcsolatos munkavállalói elvárások, amelyeket a munkáltatók egyre kevésbé fognak tudni figyelmen kívül hagyni.

Annak ellenére, hogy Magyarországon a kormányzat hangsúlyozottan törekszik arra, hogy minél több családbarát munkahely legyen, a cégek még mindig (főként a KKV szektorban) idegenkednek ettől az elképzeléstől.

2.1. A családbarát intézkedések bevezetéséhez szükséges tényezők

Egy kutatás eredménye szerint a cégek háromnegyede a sikeres családbarát intézkedések bevezetéséhez a legfontosabb szempontnak a vezetői támogatást említik, azt a tényezőt, melyekben a leggyengébbek voltak a felmérés szerint. A második leggyakrabban megemlített tényező a belső kommunikáció volt. A harmadik és negyedik leggyakrabban említett szempont pedig a családbarát intézkedések valódi munkavállalói igényekre épülése és a célcsoportok helyes meghatározása volt. Sajnos azonban csak nagyon kevés szervezet végez valódi munkavállalói igényfelmérést, így a célcsoportokat sem tudja pontosan meghatározni. A fentiek alapján kijelenthető, hogy a vállalkozások nem feltétlenül fordítanak elég figyelmet azokra a tényezőkre, amelyeket a családbarát intézkedések bevezetésénél saját maguk is a siker kulcsának tartanak. Másfelől szintén problémaként tapasztaltuk, hogy nagyon kevés szervezet vonja be a munkavállalókat a családbarát kezdeményezések kidolgozásába.

Összegezve a látottakat és a tapasztaltakat, úgy gondoljuk, hogy a kormányzati jó döntéseket a témában a szervezeteknél „házhoz kell vinni”, és még ott is további folyamatos támogatásra szorulnak. Fontos a jó kezdeményezések és döntések folyamatos kommunikációja és napirenden tartása. Illetve szintén fontosnak tartjuk a témában, a folyamatos monitoringot, hogy követhető legyen a szervezetre gyakorolt hatása.

Mindezekre szeretnénk a program keretein belül a partner szervezeteket megtanítani és partnerként mellettük lenni a későbbiek folyamán is, természetesen igény szerint.

3. Atipikus foglalkoztatási formák és népszerűsítésük

Az atipikus foglalkoztatási formák közül hazánkban a legelterjedtebb a rugalmas munkaidő és a részmunkaidő. Sokkal ritkább, de már elterjedőben van a home office és a távmunka.



Készítette: Magyar Távmunka Szövetség

1. ábra: Atipikus foglalkoztatási formák

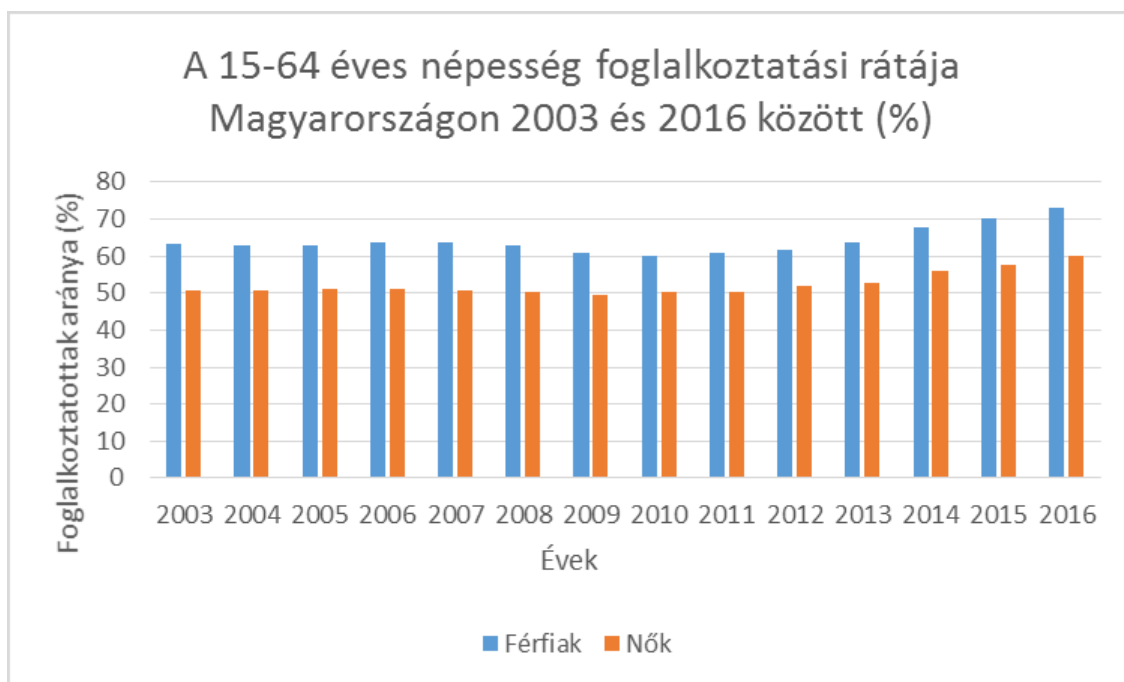
Hazánkban még mindig elmondható, hogy a szervezetek az atipikus foglalkoztatási formák bevezetésétől igencsak idegenkednek. Az ellenállás legfőbb okaként mi az információ hiányát látjuk, valamint a vezetők ellenállását az újítással, a változtatással szemben. De nagymértékű előítéletet és toleranciahiányt is tapasztalunk a témával kapcsolatban.

A szervezeteket megkérdezve ők a belső forrás, a technikai feltételek és a jó példák hiányára hivatkoznak, valamint a folyamatos kontroll elvesztését nevezik meg akadállyal.

A családbarát munkahelyek kialakításának elsődleges lépése az atipikus foglalkoztatási formák megismertetése, valamint a szervezet működése számára legmegfelelőbbek kiválasztása és bevezetése. Mivel minden újdonság bevezetése változással jár a szervezet életében, ezért segítséget nyújtunk a változás lemenedzselésében, hogy a felmerülő nehézségeken a szervezetek minél gyorsabban túljussanak. Terveink szerint a hozzánk forduló szervezetek számára egy folyamatos partnerséget nyújtunk, amely már a kezdetektől folyamatos igény szerinti segítségnyújtást tenne lehetővé a számukra.

4. A nők foglalkoztathatóságának javítása (kiemelten a digitális írástudás fejlesztésére)

A nők életében is a munka jelentős szerepet tölt be, sokan szeretnék karriert, szakmai elismerést, ugyanakkor sokak szeretnék gyermeket vállalni és családot alapítani. Nőnek lenni sok mindent magába foglal: önmegvalósítást, házasságot, családot, anyaságot, karriert. A legjobb eset, ha mindezt egyszerre.



2. ábra: A magyar népesség foglalkoztatási rátája 2003 és 2016 között
(Forrás: Cvianov Mónika Nők a munkaerőpiacon című szakdolgozata
2017. évi szerkesztés a KSH adatai alapján)

Képzéseink/fejlesztéseink gyakorlatorientáltak, nem diszciplináris megközelítésű elméleti tudástranszfer szerepel a képzési palettánkon, hanem a mindennapi élethez elengedhetetlen tudás átadására törekszünk, amely az élménypedagógia módszertanára épül. Miért jók és aktuálisak? Azért, mert szolgálják a nők jobb elhelyezkedését, a családban betöltött szerepük szinergiájáról szól. Kompetenciák szélesítése, rugalmasan alkalmazkodva a technológiai és technikai eszközök gyakorlati felhasználását fókuszba helyezve. A digitális írástudás elengedhetetlenné vált. Nemcsak a digitális analfabetizmust, fél analfabetizmust kell átváltani tudássá, hanem a biztonsági fókuszokat is meg kell ismertetni mindenkivel. Nem csak önmagunk, hanem gyermekeink biztonságára is figyelni kell a virtuális térben.

5. A célkitűzés és megvalósítása

5.1. Célkitűzés

„... de a legfőbb kutatási kérdésemben arra kerestem a választ, hogy vajon minél több gyermeket vállal egy nő, annál kisebb a karrierépítés lehetősége? Alkalmazandó kutatási módszerem a primer kutatás, eszközeként a kvantitatív kérdőíves adatfelvételt választottam. A felmérést egy online önkitöltős kérdőív segítségével hajtottam végre. Azért esett választásom erre a kutatási formára, mert a részvétel önkéntes, senkit nem kötelezünk semmire, valamint teljesen anonim módon kitölthető és rövid idő alatt széles közönséget érhetünk el vele. Kutatásom eredményeként pedig elmondhatom, hogy napjainkban a gyermekes nők fontosnak tartják a karriert. Függetlenül attól, hogy hány gyermeket nevelnek, többségében előbb vagy utóbb szeretnének karriert csinálni, és úgy gondolják, hogy nehéz, bár összeegyeztethető a munka a családi feladatokkal. Karrierorientációjukban inkább az életkoruk a visszatartó tényező és nem a gyermekek száma. Véleményük szerint nagymértékben befolyásolja a gyermekvállalást a munkába való visszatérés nehézsége, a visszatérésnek pedig leginkább anyagi okai vannak, valamint hátránnyá élik meg a munkaerőpiacon, hogy gyermekeik vannak. Hiába szeretnének tehát karriert, ha a munkáltatók részéről nem kapnak esélyt, se támogatást. A részmunkaidős és a rugalmas munkaidős foglalkoztatás is segítené őket a könnyebb munkavállalásban, azonban ezek sajnos nem elterjedtek manapság Magyarországon.”

Forrás: Cvianov Mónika Nők a munkaerőpiacon című szakdolgozata

A mi célkitűzésünk, hogy a családra és karriere vágyó, vagy csak az előzőeket összeegyeztetni kényszerülő nők helyzetén javítsunk.

Látszik már, hogy a munkaerőpiac változóban van. Mind a munkavállalók, mind a munkáltatók érzik, figyelik a változást, és próbálják követni, lépést tartani vele.

A mi feladatunk a projekt keretén belül nem az lenne, hogy figyeljük és kövessük ezt a folyamatot, hanem az, hogy elősegítsük és utat mutassunk az atipikus foglalkoztatás és egy családbarát munkahely kialakítása felé, valamint hogy a dolgozni vágyókhoz eljuttassuk és megismertessük velük a lehetőségeket.

5.2. Megvalósítás

A lehetséges partnerek felkutatása és bevonása mind a munkáltatói, mind a munkavállalói oldalról. Ezen felül a céljaink megvalósításához minden támogatást igénybe fogunk venni, ezért minden érintett állami és civil szereplővel valamilyen formában felvesszük a kapcsolatot és együttműködünk. Ezáltal egy olyan élő hálózatot hozunk létre e témában, amely nem csak a téma szakértője lesz, de a tudása és a rendelkezésére álló információk révén képes lesz a kialakulni készülő problémát időben észlelni és reagálni rá.

Céljain elérése érdekében a partneri munkáltatókat megismertetjük:

- A családbarát munkáltatói működéssel,
- Családbarát munkahelyek jellemzőivel és megvalósításának eszközeivel,
- Atipikus foglalkoztatási formák törvényi szabályozásával és alkalmazásának előnyeivel számukra,
- Speciális munkavállalói csoportok foglalkoztatásának jogi hátterével és az általuk igénybe vehető támogatással,
- Cselekvési terv megalkotásának és bevezetésének segítségével a családbarát munkahely megvalósításáért.
- Valamint a központunk által nyújtott egyéb szolgáltatásokkal (pl.: munkaerő-közvetítés, munkavállalói fejlesztések, képzések, gyermekfelügyelet stb.)

Céljaink elérése érdekében a partneri munkavállalóknak a következő szolgáltatásokat fogjuk nyújtani:

- Információ nyújtása,
- Szolgáltatások nyújtása (gyermekfelügyelet, háztartást segítő szolgáltatások nyújtása képzések és állásinterjúk idejére),
- Képzések (család és munka összeegyeztetése, munkapiaci reintegráció, társadalmi partnerképzés stb.),
- Állásközvetítés (helyi atipikus),
- Munkavállalást segítő szolgáltatások (pl.: egyéni karriertervezés, felkészítés állásinterjúra, önéletrajzírás stb.),
- Szakmai rendezvények, találkozók szervezése,
- Nők közéleti szerepvállalásának ösztönzése,
- Digitális írástudás,
- Workshopok szervezése,
- Kompetenciamérés,
- Pályaorientáció,
- Gyermekvédelem, (jogi, közoktatási, digitális).

IRODALOMJEGYZÉK

DR. AUER, K. ÉS TÁRSAI (1992): *Rafinált üzletasszony*. Novorg Kft. Budapest

DR. BAKSA ZS. ÉS TÁRSAI (2013): *A munka méltósága projekt* (Alapvető Jogok Biztosának Hivatala, Budapest, 2013)

BUCHER, K.: Összefüggések a bolhaidomítás és a női karrier között

Az UNICEF és a Szociális és Családügyi Minisztérium által kiadott kiadványok

DR. FEDOR, A.: A kisgyermeket nevelő nők karaktercsoportjai (Statistikai Szemle, 92. évfolyam 6. szám, 2014)

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/199697/file_up_Kisgyermeket%20nevel%C5%91%20n%C5%91k%20karaktercsoportjai.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Letöltés: 2017. Február 10.

KONCZ, K.: Női karrieresélyek, karriertípusok és karrierjellemzők. Munkaügyi Szemle 9., p. 28-35.. (2006)

KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI, M.: A női menedzsment kommunikációja, mint sikertényező (Társadalom és női nyelvhasználat konferencia, Szegedi Tudományegyetem, 2005.)

www.gymszik.hu/download.php?id=927 Letöltés: 2017. Február 21.

NAGY, B.: Karrier női módra. In: Lévai Katalin – Tóth István György (szerk.): Szerepváltozások - Jelentés a nők helyzetéről, 1997. TÁRKI-Munkaügyi Minisztérium, Budapest. p. 35–51. o.

www.tarki.hu/adatbank-h/nok/szerepvalt/nagybea97.html

Letöltés: 2017. február 8.

NAGY, B – PRIMECZ, H.: Nők és férfiak a szervezetben. Kísérlet a mítoszok feloszlatására. (Vezetéstudomány/Budapest Management Review, 61 (1). pp. 2–17., 2010) <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1526/> Letöltés: 2017. február 26.

NAGY, I. (2014): A női részmunkaidős foglalkoztatás előnyei és hátrányai. In: Spéder Zsolt (szerk.): A család vonzásában – Tanulmányok Pongrácz Tiborné tiszteletére. <http://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografuskonyvtar/article/view/2615/2436> Letöltés: 2017. február 21.

PONGRÁCZ, T.: A család és a munka szerepe a nők életében. In Pongrácz Tiborné – Spéder Zsolt (szerk.): Népeség – értékek – vélemények. (Kutatási jelentések 73, Budapest, KSH Népeség tudományi Kutatóintézet, 2002) <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a503.pdf> Letöltés: 2017. február 12.

SZÚCS, I.: A kisgyermekes nők belépési és visszatérési esélyei a munkaerőpiacra a család- és foglalkoztatás politikai eszközök viszonyrendszerében

VAJDA, R. (2014): Munkaerőpiac, foglalkoztatás, vállalkozó nők. A nők teljes értékű munkavállalásának akadályairól és esélyeiről. In: A nőtlen évek ára. Magyar Nő i

- Érdekérvényesítő Szövevény, Budapest, pp. 99–151. <http://real.mtak.hu/25164/> Letöltés: 2017. február 18.
- DR. VANICSEK, M. ÉS DR. BORBÉLY, SZ.: A nők és férfiak bére közötti különbségek. Helyzetkép és javaslatok – a Bér Barométer 10000-es mintája alapján (MSZOSZ/SZGTI Alapítvány, Budapest, 2008) <http://www.berbarometer.hu/main/equal3-beliv-1.pdf> Letöltés: 2017. február 12.
- http://www.mennyitkeresel.hu/nok_ferfiak_fizetes_kulonbseg Letöltés: 2017. március 15.
- A munkaadó lapja, 67. száma: Egyenlő pályák, egyenlő esélyek? (2003) <http://munkaugyilevelek.hu/2003/09/dizskriminacio-a-munkahelyen/> Letöltés: 2017. február 14.
- http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Wages_and_labour_costs/hu Letöltés: 2017. február 12.
- http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_3_3.html Letöltés: 2017. február 14.
- Tájékoztató az Egyenlő Bánásmód Hatóság 2011. évi tevékenységéről, valamint az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló évi CXXV. törvény alkalmazásának tapasztalatairól <http://www.egyenlobanasmod.hu/article/view/2011-evi-tevekenysegerol> Letöltés: 2017. február 11.

THE ROLE OF WOMEN IN 21ST CENTURY

Abstract

One of our priorities is to harmonize work and family. In the 21st century, employers and employees find it very important to propagate the atypical form of employment to reach their goals. Improving the ability to employ women by increasing competence, especially by improving the digital literacy, is also of high priority. Therefore, sensitization of employers by the new trends is essential. Being conducive to creating, supporting family-friendly workplaces is materialized by sharing best-practice, thereby we can deepen the protection of families and the affirmation of their well-being. The contributing partners, such as the government, local governments, non-governmental organizations, churches, media services and the economic operators are all active participants of these projects. Hence, the formation and development of social networking, partnership and community will be created and become sustainable by the obtainable outcomes.

Keywords: *family, women, family-friendly workplace, competence, community building*



Plenáris előadás

NYUGATRÓL A HAZA A MUNKAERŐ-VÁNDORLÁSRÓL ÉS A VISSZATÉRŐ MIGRÁCIÓRÓL

SORBÁN ANGELLA

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Kutatásszervezési Osztály

Kutatási Programok Intézete Kolozsvár, Románia

sorbanangella@sapientia.ro

Összefoglaló

A tanulmány empirikus kutatásokra épül, amelyek a Magyar Tudományos Akadémia – Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram támogatásával készültek 2011 és 2015 között Erdélyben, a munkamigrációs folyamatok tárgykörében. A vizsgálatok központi kérdése az volt: milyen a nyugati országok gazdasági-társadalmi berendezkedése erdélyi nézőpontból, és milyennek tűnik fel Erdély a migrációs tapasztalatok tükrében? Mit hoznak-visznek az erdélyiek Nyugat(abb)ról haza, és fordítva, miként keverednek a Nyugatról hozott értékek, kulturális tartalmak az erdélyiséggel? A tanulmány interdiszciplináris megközelítésben tárgyalja a 21. század eleji migráció jellemzőit, a női vendégmunka sajátosságait, a visszatérő migráció struktúráit, kitekintéssel a migrációs többnyelvűségre, valamint a vándorlás szociológiai aspektusaira a kortárs romániai irodalomban. A vázolt témák az alábbi kérdések mentén kerülnek bemutatásra: miként befolyásol(hat)ja a lokális közösségeket a munkaerő-vándorlás? Milyen szerepe van a kétnyelvűségnek az egyén önpozicionálásában a nemzetközi, a regionális, illetve a lokális munkaerőpiacon? Miben segíthet a témához kapcsolódó kortárs irodalmi művek olvasása? Kutatásaink eredményei azt mutatják, hogy a 21. század elejére a vándorlás Erdélyből és Erdélybe természetes jelenséggé vált, az előző időszakokhoz képest megváltozott a vándorlások motivációs háttere, iránya akár ismételten is megfordítható, és a gazdasági megközelítés nem elégséges alap a migrációs folyamatok magyarázatára. Ezzel függ össze az erdélyi vendégmunkások Nyugatról alkotott társadalomrajza bár alapvetően pozitív, nem kritikátlan, és az itthonról alkotott képük is jóval árnyaltabb, mint a külföldön eltöltött időszak előtt volt. A vándorlások során megváltozik a munkavállalók életszemlélete, átrendeződnek az értékrendekben a prioritások, ami nagymértékben befolyásolja a visszatérő migráció mértékét és jellemzőit is.

Kulcsszavak: munkaerő-vándorlás, női vendégmunka, visszatérő migráció, két- és többnyelvűség, migrációs kortárs romániai irodalom, Erdély

1. Bevezetés

A migráció korunk nagy közösségi története, sajátossága, hogy nyitott és lezáratlan, formái egyre változatosabbak, társadalmi következményei pedig beláthatatlanok. A cím ennek a globális méretű és rendkívül bonyolult folyamatnak a kontextusában jelöli ki jelen tanulmány tárgyát: a térségünkben a Nyugat felé tartó munkavállalási célú népességmozgást, valamint a visszatérési folyamatok jellegzetességeit. A kérdéskörök tárgyalása során a *Nyugatról a haza*, mint elemzési perspektíva természetes módon váltakozik az *itthonról a Nyugat* nézőpontjával, hiszen az „itthon” a migrációs tér indulási, s egyben mindenkori viszonyítási pontja.

A tanulmány empirikus anyaga alapvetően három szociológiai kutatásból származik, amelyek 2011 és 2015 között készültek Erdélyben¹ a MTA Domus Szülőföldi Ösztöndíjprogram támogatásával, és amelyek különféle nézőpontokból vizsgálják a szóban forgó problematikát: milyen jellemzőkkel írható le a 21. század elején munka- és visszatérő migráció Erdélyből, melyek ezeknek a folyamatoknak a szociokulturális, illetve szociolingvisztikai vonzatai. Mindhárom esetben interjúkutatásról van szó, ami jelzi a tematika kvalitatív módszertani megközelítését, s amiből az is következik, hogy a középpontjában nem a számszerű kimutatások, hanem a migráció alanya, maga a *vándorló ember* áll.

Az említett kutatások alapján jelent meg az *Ó, a Nyugat, a Nyugat! Migráció és gazdasági kultúra. Az erdélyi perspektíva* című könyv, amelyre jelen tanulmányban is alapvetően támaszkodunk (Sorbán, 2015), ugyanakkor újabb vizsgálatainkra is építünk, így a témakörben megjelent kortárs romániai irodalom szociológiai aspektusairól folyamatban lévő, illetve a magyar tannyelvű felsőfokú képzés munkaerőpiaci tapasztalatairól 2016–2017-ben készült kutatásunkra², amely a Sapientia EMTE végzőseinek munkaerőpiaci stratégiáit veszi nagyító alá, a nyelvismeret és a nyelvhasználat szempontjából.

Noha az utóbbi években elindult menekülthullám – az ún. migrációs válság – bizonyos mértékig háttérbe szorítja a kelet-európai, poszt szocialista térségből a Nyugat felé tartó munkavállalási célú migráció kérdésköreit, ez nem változtat azon, hogy milliók érintettek ebben a folyamatban, sőt talán még inkább ráirányítja a figyelmet a 21. század eleji migráció rendkívüli komplexitására, globális és regionális sajátosságaira.

Napjainkban a vándorlások egyre változatosabb formákat vesznek fel, egyidejűleg van jelen a folyamatban az időszakos, a tartós idejű külföldi munkavállalás, a visszavándorlás, a bevándorlás, a cirkuláris migráció stb., ugyanakkor a szóban forgó vándorlásformák maguk is többfélék, de akár át is olvadhatnak egymásba; ezt nevezik a legújabb kori migráció sajátosságaként likvid migrációnak (Black és mtsai., 2010; Hárs, 2011; Engbersen, 2013).

Bár a migrációs folyamatokat leggyakrabban gazdasági okokkal szokás összefüggésbe hozni (jobb kereseti lehetőségek a célországokban, szegénység enyhítése stb.), napjainkra megváltozott a vándorlások motivációs háttere, egyre differenciáltabbak a különféle irányú útra kelések okai, motivációi, céljai, amiből következik, hogy a gazdasági megközelítés önmagában nem elégséges napjainkban a migráció jelenségeinek, irányváltásainak a magyarázatára (Cassarino, 2004; Papastergiadis, 2000).

Legújabb kori migrációs sajátosság, hogy a nők egyre nagyobb számban vesznek részt a nemzetközi vándorlásokban (Grieco és Boyd 1998; Zlotik, 2003; Morrison és mtsai., 2008). Míg régebben a nők a férfiak követői voltak a vándorlások során, mára tömegesen vállalnak munkát külföldön, ami a globális egyenlőtlenségekkel, a szegénység „elnőiesedésével” (egyre több a gyermekeit egyedül nevelő nő), valamint az emancipációs törekvésekkel egyaránt összefügg (Bagi, 2016).

A migráció legújabb kori folyamataiban lényeges szerepük van a transznacionális hálózatoknak (Levitt, 2001, 2004). Napjainkban az információáramlást és az oda-vissza való kapcsolattartást jelentős mértékben megkönnyítik a rendelkezésre álló technológiai eszközök és utazási lehetőségek. Ez azonban egy Janus-arcú jelenséggel is együtt jár: egyfelől a befogadó társadalomba való integrálódást segíti, másfelől viszont a külföldön is a nemzeti/etnikai jelleg fenntartását szolgálja a munkavállaló, bevándorló közösségek körében.

A vázolt jellegzetességek jelzik, hogy napjainkban igen sajátos kérdésekkel szembesülnek a témakör kutatói: hogyan hoznak létre a legújabb kori vándorlások új identitásokat, hogyan változtatják azt a módot, ahogyan a kultúráról, lokalitásról, családról gondolkodunk, mi is az otthon, mit nevezünk közösségnek, milyen funkciókat tölt be ezekben a nyelv? Egyéni és közösségi szempontból is kihívás, hogy hogyan élünk és cselekedjünk egy olyan világban, amelyben pár

¹ A kutatások módszertani összegzését lásd a tanulmány végén a Mellékletben.

² A vizsgálat kolozsvári Szabó T. Attila Nyelvi Intézet keretében, a MTA Domus Szülőföldi Ösztöndíjprogram (2016–2017), valamint a Bethlen Gábor Alap (2017) támogatásával készült. A kutatás a 2009–2010-es évfolyam végzőseire terjedt ki, empirikus anyaga 21 interjút és 109 kérdőív válaszait tartalmazza (Sorbán, 2018).

évtized alatt átértékelődhetnek még egészen a közelmúltig stabilnak hitt egyéni és közösségi értékrendek.

A 21. század elején az emberek és az információk végeláthatatlan mozgására és interakciójára jellemző komplexitás azt eredményezi, hogy mára a migráció *par excellence* tudományos vizsgálódási területté vált, és olyan diszciplínákat kapcsol össze, mint az irodalomtudományok és a közgazdaságtan, amelyek nemrégiben még a humán- és társadalomtudományok két szélső pólusán foglaltak helyet (Papastergiadis, 2000).

Tanulmányunkban a szóban forgó jelenségekkel foglalkozunk, említett kutatásaink eredményei alapján, interdiszciplináris kitekintéssel.

2. Munkaerő-vándorlás Erdélyből a 21. század elején. Vándorlások és szemléletváltozások

Az Európai Unió országai közül az elmúlt évtizedekben Romániának volt a legnagyobb arányú, migrációval összefüggő lakosságvesztése. Az ENSZ becslései szerint az uniós csatlakozás óta 3,4 millióan, a román állampolgárok 17%-a hagyta el az országot. A statisztikai kimutatások drámai képet mutatnak Románia jelenlegi demográfiai és munkaerőpiaci helyzetéről: az Országos Statisztikai Hivatal jelentése szerint 2017-ben 120,7 ezerrel csökkent az ország lakossága, aminek egyik fő oka a negatív tartományban lévő természetes szaporulat, másik pedig a masszív elvándorlás (INSSE, 2018). Ugyanakkor a Román Nemzeti Bank friss felmérése szerint a 20 és 64 év közötti román állampolgárok 20%-a, tehát minden ötödik munkaképes korú személy más uniós országban dolgozik, és ezeknek a 17%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezik (BNR, 2018).

A 2011-es népszámlálási adatokra támaszkodó elemzések az erdélyi magyarságra vonatkozóan, a romániai átlaghoz és a román lakossághoz képest is, kedvezőbb migrációs egyenleget mutatnak (–111 ezer fő), azonban azt is jelzik, hogy ezek a kedvezőbb tendenciák a tömb régiókra vonatkoznak, és nem terjeszthetők ki a szórványterületeken élő magyar közösségekre (Kiss, 2012). Az Országos Statisztikai Hivatal népességmozgásokra vonatkozó, megyei bontásban közölt friss adatai ugyancsak a tömb régiók nagyobb népességmegtartó erejére utalnak az erdélyi magyar kisebbség tekintetében.

A 2011 és 2015 közötti időszakban három, egymással összefüggő kutatást készítettünk Erdélyben, amelyek keretében a vándorlások hátterét, a külföldi munkavállalás tapasztalatait, valamint az ezekkel együtt járó kulturális csere jellemzőit vizsgáltuk. Milyen az erdélyieknek Nyugatról alkotott társadalomrajza, és ennek vonatkozásában milyen az itthon? Mit hoznak-visznek az erdélyiek Nyugat(abb)ról haza, és hogyan keverednek a Nyugattól átvett értékek az erdélyiséggel?

A szóban forgó kutatások során mindösszesen 44 egy-másfél órás félig strukturált mélyinterjú készült olyan erdélyiekkel – románokkal és magyarokkal vegyesen –, akik a vizsgálatok időpontjában külföldön dolgoztak és hazajártak, illetve kint dolgoztak, akár huzamosabb ideig külföldön éltek, de (legalábbis egyelőre) hazajöttek. Interjúalanyaink a rendszerváltozás óta eltelt időszakban mindösszesen 17 országban vállaltak munkát, túlnyomórészt végzettségükhöz képest alacsonyabb státuszban.

Tekintve, hogy a 21. század elején a vándorlás Erdélyből és Erdélybe természetes jelenség, kutatásaink eredményei azt mutatják, hogy az oda-vissza való útra keléseket a legkülönbözőbb személyes, családi és gyakorlati okok motiválják. Azt mondhatjuk, hogy a jobb megélhetés ígérete egyik nagyon fontos tényező a migrációs döntések hátterében, azonban csak az egyik. Ez azt jelenti, hogy napjainkban az időszakos vagy akár a hosszabb ideig tartó külföldi munkavállalás, bár legtöbb esetben (gazdasági) kényszerűség, egyúttal lehetőség is, amivel élni lehet. A vándorlás melletti döntés ugyanakkor távolról sem olyan meghatározó, esetleg sorsfordító, mint az előző időszakokban volt, hiszen (akár ismételten is) újraértékelhető. Nem ritka az sem, hogy nem is a kiváltó okok a legfontosabbak a döntések hátterében, hanem a lehetőségekhez hozzárendelhető célok, esetenként pusztán a lehetőséggel való élés maga. Értjük ez alatt, hogy valaki nem valamilyen konkrét ok miatt megy el külföldre – esetleg az adott lehetőség felmerüléséig nem is foglalkoztatta ez a gondolat –, hanem egy bizonyos élethelyzetből kifolyólag használja ki az éppen adódó lehetőséget. Hangsúlyozzuk: a kelet-európai és a nyugati jövedelmek közötti különbséggel együtt járó lehetőségekről (ezek igen erős vonzásáról) van szó, lényeges azonban az okok, a célok, illetve a nem anyagi jellegű motivációk összekapcsolódása a vándorlások hátterében.

A döntések mögött fellelhető motivációk sokfélesége – amelyek túlmutatnak a gazdasági szempontokon – tágabb és differenciáltabb kontextusba helyezik a migrációs tapasztalatok értékelését a külföldi munkavállalók/hazatérők részéről. Ehhez az is hozzájárul, hogy a migráció a bejáratott

sztereotípiák átértékelésének, árnyalásának is fontos szociológiai terepe, hiszen a másik ország/társadalom tagjaival, intézményeivel, szokásaival stb. való életszerű találkozások kisebb-nagyobb mértékben felülírják akár a „Nyugat”, akár az „itthon” általánosan érvényesnek tudott jellemzőit.

Itthonról a Nyugat, csakúgy, mint Nyugatról a „haza” erdélyi nézőpontból meglehetősen sajátos értelmezési perspektíva. Ennek egyik oka, hogy az itthoni gazdasági-társadalmi valósághoz hozzátartozik az ún. balkániasság,³ ami az európai kultúrkörön belül (Nyugat-központú Európa) jórészt negatív tartalmú, illetve előjelű. Így egyúttal egyfajta megbélyegezettség is, hiszen a balkániasság éppen *nem-nyugati* berendezkedésként, gondolkodás- és magatartásmódként tételeződik. A Balkán-sztereotípiák lényege, hogy Nyugatról nézve ez a délkelet-európai térség, amelyhez Románia – és ezen belül Erdély is – differenciálatlanul besorolódik, valójában nem (eléggő) európai, olyan értékszemlélet, társadalmi létmód és viselkedési kultúra jellemzi, amely a nyugati civilizált világ periferiájára esik (Todorova, 2009). Mindezzel együtt a nyugati sztemderdek felé való folyamatos útban levés, ez a „félíg-civilizáltság” – afféle ontológiai státuszként – a balkániasság egyik fő ismérve (Čolović, 2013).

A tágabb értelemben vett, Erdélyre is kiterjesztett balkániasság tehát, mint így értelmezett stigma, témánk szempontjából azért is lényeges, mert az itthoni társadalomképnek ez egy olyan vonása, amit az erdélyi magyarok nem tartanak magukra (az erdélyi magyar közösségre) vonatkozóan érvényesnek, de az erdélyi románok sem tartják a magukénak. Figyelmet érdemel, hogy az interjúalanyok a balkániasság jellemzőinek elbeszélése során (hiszen az itthoni gazdasági-társadalmi berendezkedés jellemzése kapcsán gyakran beszélnek róla) erre a távolításra különféle nyelvi eszközöket alkalmaznak – ironikus beszédmód, viccek, nyelv- és stílusváltás stb. –, érzékeltetve azt a sajátlagos kulturális pozíciót, ami paradox módon – az itthonihoz képest is – valójában az övék.

Mindazonáltal a beszélgetések alapján azt mondhatjuk, hogy bár az erdélyi munkavállaló láttele a nyugati országok berendezkedéséről, értékeiről és munkakultúrájáról alapvetően pozitív – hiszen az itthonihoz képest egy jobban működő, fejlettebb, szabályozottabb gazdasági-társadalmi berendezkedéssel találkozik –, nem kritikátlan. Ehhez természetes módon az is hozzátartozik, hogy az itthoni berendezkedés, életvilág megítélése is kevésbé negatív, mint mielőtt kiment volna külföldre dolgozni.

Jól szemlélteti ezt a vándorlások folyamatában megélt „hiányok tartománya”. Ha azt kérdezzük az interjúalanyoktól, hogy mi az, ami a nyugati berendezkedésből hiányzik számukra, amikor hazajönnek, vagy fordítva, mi hiányzik az erdélyi világból, amikor külföldön vannak, meglepően konkrét válaszokat kapunk. Itthonról – a nyugati munka- és élettapasztalatok fényében – mindenekelőtt a munka becsülete és anyagi elismerése hiányzik, és riasztó a mindent átító korrupció, az ambivalens, kiszámíthatatlan szabályrendszer, az emberek irányvesztettsége, nemtörődömsége, illetve a letűntnek hitt kommunizmus örökségének jelenvalósága. „Onnan” hiányzik az emberi kapcsolatok spontaneitása, az egymásra szánt idő, az ismeretség, az otthonosság, a saját kultúra, az anyanyelv, továbbá pedig az a fajta realizmus, amely révén az ember saját határait belátja. Kint zavaró a társadalmi szintű hajsza, a munkaidő–szabadidő túlszervezettsége, a haszonközpontúság, de kiábrándítóak azok a hasonlóságok is, amelyek helyel-közzel azért mégiscsak felfedezhetők az áhított Nyugat és a lesajnált, posztkommunista Kelet-Európa „működési rendje” között.

A vándorlások kísérőjelensége, hogy a külföldi munka- és élettapasztalatok nyomán idővel változik a munkavállalók általános életszemlélete is, átrendeződnek az általános életszervezési értékek. E tekintetben kutatásaink eredményeit röviden úgy összegezhetjük, hogy vándorlási tapasztalatok mérlegéből egy, a két-közben levés jegyeit magán viselő, posztmateriálisnak nevezhető

³ A *Balkán* kulturális, társadalomtörténeti és politikai elemzésekben különféle értelmezések szerint használatos (mítosz, metafora, szimbólum), ugyanakkor negatív és pozitív konnotációkkal egyaránt telített. Mint negatív sztereotípiák, olyan tulajdonságok társulnak hozzá, mint megbízhatatlanság, igénytelenség, opportunizmus, következetlenség, pontatlanság stb. Čolović hivatkozott tanulmányában pozitív sztereotípiákat is bemutat; ezek szerint a Balkán egy eredeti, életközeli, autentikus és egzotikus világ, amely különleges irodalmi, művészeti, zenei alkotások hazája.

értékrend rajzolódik ki, amely a gazdaságközpontú világlátásnál tágabb, differenciáltabb életeszményt vetít előre. Ebben az értékrendben hátrébb sorolódik a felhalmozás és a takarékoság, és előtérbe kerülnek az élmények, az utazások, a szabadidő, valamint az emberi kapcsolatok minősége („nem a munka a cél, hanem az élet”, „nem a dolgok hiányoztak, hanem a személyek”).

Fontos az elmondottakhoz még hozzátenni, hogy erdélyi perspektívából a Nyugaton eltöltött időszak, mint „világlátottság” már önmagában is értékként tételeződik. A nyugati tapasztalatszerzés felértékelődése azonban – miként ez több interjúban explicite is megfogalmazódik – összefügg a szocialista időszak zárt világához köthető, máig ható félelmekkel, traumákkal és az abból az időszakból (át)örökölt elemi szabadságvágygal, illetve a politikai bizonytalanságtól való félelemmel.

Ezek a félelmek a visszatérési döntéseket is befolyásolják, az esetleg felmerülő vissza irányú tervezéseket lefékezik, hozzájárulva a vándorlások lezáratlanságához. A (vissza)vágyott otthon mentális képét ugyanis hazatérések alkalmával ismételten és kiábrándítóan beárnyékolja a valóság, a szembesülés a szocialista időszak itt-ott még mindig mozdulatlanul tűnő hagyatékával, a szegénységgel, az elmaradottsággal, a korrupcióval, és az emberek irányvesztettségével. A hazautazások így módon ismételten alapvető referenciális pozícióba helyezik vissza a hazai gazdasági, társadalmi és politikai körülményeket, és az ezzel együtt járó bizonytalanságokat.

Adalék az elmondottakhoz a Global Talent és a Bestjobs közös friss felmérése, amely 197 országban 366 ezer személy részvételével zajlott a külföldi munkavállalásról. Ez a kutatás azt mutatta, hogy a romániaiak 55%-a vállalna más országban munkát, és legnagyobb arányban közöttük a 30 alatti korosztályhoz tartozók, valamint a felsőfokú végzettséggel rendelkezők vannak. A külföldi munkavállalás okai között a megkérdezettek többsége a jobb megélhetés mellett a romániai instabil, kiszámíthatatlan politikai helyzetet jelölte meg. Hasonló következtetésre jutott egy másik vizsgálat, amely a romániai diplomások (orvosok, IT szakemberek, kutatók) elvándorlásának okait kívánta feltárni: ők elsőként a korrupciót, majd a szakmai fejlődéssel és a karrierépítéssel összefüggő hazai korlátokat, továbbá a bürokráciát jelölték meg a legfontosabb okok között, az alacsony jövedelmek pedig ebben a felsorolásban az ötödik helyre kerültek (Lăzăroiu, 2017).

Az elvándorlás vázolt sokrétű háttere és tapasztalatai az egyéni és családi élettervekre is ráirányítják a figyelmet, amelyek tehát nemcsak a kereseti lehetőségekkel függnek össze, hanem ennél jóval bonyolultabb kulturális, társadalmi és politikai kontextusba illeszkednek itthon és Nyugaton egyaránt.

3. Nők a nemzetközi munkaerőpiacon. A női vendégmunka sajátosságai

A női munkaerő-vándorlás – tömeges mérete és globális jellemzői okán – a migrációkutatás egyik nagyon fontos kérdésköre. Gazdag és szerteágazó szakirodalma sajátos kérdésekkel foglalkozik: miben különböznek a nők migrációs tapasztalatai, hálózatai, munkapiaci alkupozíciói stb. a férfiakétól? Mi a tömeges női migráció gazdasági és társadalmi háttere? Milyen következményekkel jár a külföldi munkavállalás a női szerepértelmezésekre és családmodellekre nézve a világ különböző térségeiben?

Tekintettel a problematika sokrétűségére, jelen tanulmányban két fontosabb témakört érintünk nagyon vázlatosan: a külföldön végezett háztartási és gondozói munka sajátosságait (kutatásaink során ugyanis ez a fajta vendégmunka bizonyult a legelterjedtebbnek az erdélyi nők körében), valamint a női szerepértelmezések változásait a vendégmunka-folyamatban – kitekintéssel a kapcsolódó társadalomszerkezeti változásokra a 21. század elején.

Ellentétben azzal a szociológusi jóslattal, miszerint a modern társadalmakból eltűnnek a fizetett háztartási alkalmazottak, azt tapasztaljuk, hogy a 21. század elejére egyre nagyobb igény mutatkozik irántuk (Bartha, 2009), ami az otthoni gondozók – főként idősgondozók –, nőrszók, bébiszitterek iránti kereslettel kiegészülve a szegényebb országokból (így a posztoszocialista térségből is) származó nők millióinak kínál munkát Nyugaton.

A háztartási és gondozói munkák jellegzetesen „női munkák”, ám a jelenség azért is érdemel figyelmet, mert nagyon gyakran egy feladattranszferről is szó van, amit a *globális gondoskodási láncolat* fogalmával jelöl a szakirodalom (Hochschild, 2000; Parreñas, 2001). A szóban forgó láncolat arra a nemzetközi kiszervezési folyamatra vonatkozik, amelyben a bevándorló/vendégmunkás nő munkájával mentesíti a nyugati középosztálybeli társát a háztartás, gyermeknevelés, esetleg az öreg vagy beteg szülőkre való felügyelés ügyes-bajos dolgaitól, lehetővé téve számára, hogy „éppoly esélyekkel jelenjen meg a munkaerő-piacon, mint a férfiak” (Anderson,

2000 – idézi Bartha, 2009), ám ugyanezeket a feladatokat otthon, helyette mások látják el. A késő modern idők társadalomszerkezeti változásaira utal, hogy a láncolat terminus eredetileg a gyermekgondozásra vonatkozott, abban az értelemben, hogy az itthon maradt nagyobb leánytestvér gondoskodik a kisebbekről, miközben az anya olyan gyermekekre felügyel, akinek az édesanyja külföldön dolgozik, tehát maga is gyermekekre vigyáz, csak éppen valamelyik nyugati gazdag család gyermekeire. A 21. század első évtizedeiben azonban az idősgondozás tömeges elterjedése hasonló – nyilván a maga sajátos jegyeit is magán viselő – jellegzetes láncolatokat eredményez, vagy éppen különféle párhuzamosságokkal a már létezőket még bonyolultabbá teszi.

Fontos kiemelni: bár a háztartási és gondozói teendők elsősorban fizikai munkát jelentenek még a háztartási gépek mai fejlettségének és elterjedtségének a korában is, ennek a fajta munkának a fokozott pszichológiai megterhelés az egyik meghatározó (esetenként a fizikainál jóval nehezebb) jellegzetessége. Ez különösen a láncolatok közepén lévő nőket érinti, hiszen két, térben távol lévő családról való gondoskodás nagy fokú emocionális megterheléssel is jár.

Szociológiai szempontból lényeges, hogy ez a gondoskodás-kiszervezési láncolat egy, a globális egyenlőtlenségeket újratermelő sajátos jelenség, tekintve, hogy egy sor alapvető társadalmi (vagyon, státusbeli és életstílusbeli) egyenlőtlenséget reprodukál a szegény és a gazdag országok/térségek között (Yeates, 2005). Ugyanakkor a láncolaton végigkövethető nők és nők közötti egyenlőtlenség is, amelyből végeredményben következik maga a jelenség: a háztartási és gondozó munkát végző nők nemzetközi migrációja (Parreñas, 2010).

A szóban forgó gondoskodási láncolatban tömegével vesznek részt erdélyi nők is. Az idősgondozás kiszervezése kapcsán sajátos jelenség az erdélyiség exportja az emigrációba. Ez azt jelenti, hogy számos erdélyi nő olyan időseket gondoz, ápol külföldön, akik Erdélyből vándoroltak ki valamikor, esetleg később vitték ki őket a kitelepült gyermekek (erdélyi magyarok, szászok, svábok, zsidók). Ezeknek az időseknek otthonos az erdélyiség, általában ismerik – és szívesen beszélnek – a magyar és a román nyelvet egyaránt, amire gyakori, hogy csak a gondozónővel nyílik alkalom. Így a vendégmunkás erdélyi nők munkaerőjük mellett az erdélyiséget is (vissza)viszik a kitelepült időseknek, ami külön apport, és növeli az irántuk való keresletet. Nyilván a kint dolgozó erdélyi nőknek is előnyös ez a helyzet (hiszen ezekben az esetekben nem szükséges különösebb idegennyelv-ismeret), ám lényeges, hogy a gondoskodási láncolat ennél a formájánál szerepet kap maga az erdélyi kultúra is.

A fentebb bemutatott női vendégmunka olyan társadalmi átalakulásokra világít rá a 21. század elején, amelyek társadalomszerkezeti határokat feszegetnek. A háztartási, gondozói munka jellemzően női munka, de valójában külföldi „kenyérkeresés”, az itthonihoz képest jóval magasabb jövedelemmel jár, ami – nem ritka – magát a családfenntartást biztosítja, így előző korokhoz képest egy átvett „férfiszerep”. Tekintve, hogy gyakran nyugdíjas nők külföldön végzett munkájáról van szó, a munkavállalási életkor kitolódásával, a nők külföldi munkavállalása az aktív és az inaktív lakosság közötti választóvonalat teszi viszonylagossá. Az a jellegzetesség, hogy az erdélyiségre igény van Nyugaton, és a vendégmunkás gondozónők révén ez visszatalál az emigráció idős korosztályához, ugyancsak figyelemre méltó aspektus, ha azt vesszük, hogy valamikor külföldi (német, francia, angol) nevelőnők voltak szegődtetve tehetősebb erdélyi családok gyermekeit pallérozni.

Fontos vonzata a nők külföldi munkavállalásának – ami talán egyik nem szándékolt következménye is –, hogy a Nyugaton eltöltött időszakban módosulnak, megváltoznak a női szerepértelmezések. Az anyagi függetlenség, valamint a nyugati tapasztalatok fényében a hagyományos női szerepkörök is más megvilágításba kerülnek, az ottani életstílussal, mentalitással összefüggő benyomások, élmények pedig az itthonihoz képest másfajta női önértékeléssel, másfajta időkezeléssel (munkaidő–szabadidő) szembesítik a vendégmunkás nőket. Bár a női munkamigráció esetében is az indulási motiváció a pénzkereset, esetleg az itthoni szegénység enyhítése, elmondhatjuk, hogy erre a vándorlások során másfajta személyes igények, értékválasztások is ráépülnek, ami maga után vonja, hogy az erdélyi nőket az itthoni tradicionális szerepeknél mozgalmassabb, ingergazdagabb életre állítja be a külföldi munkavállalás. Ebből adódik, hogy hosszabb vendégmunka-időszak után, a hazatérést követően, a hagyományos női szerepkörhöz kapcsolódó elvárások újabb kihívások elé állítják a visszatérő nőket. Erre még lesznek utalások a továbbiak során.

Szociológiai szempontból fontos probléma, hogy milyen egyéni, családi és társadalmi következményei vannak a nők tömeges külföldi munkavállalásának a kibocsátó térségben. Többféle

válasz lehetséges a kérdésre: egyik az anyagi önállósodást és női emancipációt emeli ki, amivel ez a folyamat többé-kevésbé mégiscsak együtt jár, másik jórészt a társadalmi hátrányokra teszi a hangsúlyt.

Tolstokorova ukrán kutató kritikai szemléletű elemzésében arra a következtetésre jut, hogy a női munkaerő-vándorlás egyenlege a kibocsátó közösségek szempontjából veszteséges, hiszen a helyi a közösségek szétszabdolásához (social surgery), a családi értékek devalválódásához, elidegenedéshez, családi kapcsolatok elűzetiesedéséhez vezet, az otthon maradt gyermekek nevelésével együtt járó problémákról nem is beszélve, miközben az ilyen áron realizált anyagi felhalmozás értéke viszonylagos. S bár a nők külföldi munkavállalása – neoliberais értelmezésben – az anyagi függetlenség és női egyenjogúság ígéretét hordozza magában, a tapasztalat azt mutatja, hogy gyakori, hogy ennek éppen az ellenkezője történik. Tehát a külföldi munka nemhogy nem változtat az érintett nők helyzetén, hanem terheiket, kiszolgáltatottságukat még inkább megnövelheti (Tolstokorova, 2012).

A női munkaerő-vándorlás minden bizonnyal még hosszú ideig a társadalomkutatás fontos kérdésköre marad, különösen azokban a térségekben, ahol a női migráció elterjedtebb, és kihatásai a hétköznapiakban is megmutatkoznak. Románia ezekhez az érintett régiókhoz tartozik, így az sem véletlen, hogy a dokumentumirodalomnak, de a kortárs szépirodalomnak is egyre inkább témája ez a jelenség. Eerre a tanulmányunk utolsó részében még visszatérünk.

4. Migrációs többnyelvűség. A nyelv(ek) szerepe az egyén önpozicionálásában

A nyelvismeret, lévén a humán tőke egyik formája, lényeges tényező a nemzetközi munkaerő-vándorlás kontextusában. Azon a közismert megállapításon túlmenően, miszerint a jó idegennyelv- ismeret fontos eszköz a külföldi munkapiacra való sikeres belépéshez, illetve a külföldön való jó érvényesüléshez, a migráció olyan szociolingvisztikai jelenségekre irányítja a figyelmet, amelyek a nyelv rejtettebb társadalmi funkcióit világítják meg.

Egyik ilyen a nyelveknek az egyén önpozicionálásában betöltött szerepe.

Ennek kapcsán mindenekelőtt azt kell kiemelnünk, hogy a vándorlások során a nyelvtanulási módok és a társuló nyelvhasználati gyakorlatok alapvetően szociológiai meghatározottságúak. Ez azt jelenti, hogy végső fokon alá vannak rendelve az egyén (munkavállaló/(ki)vándorló) önpozicionálásának a szűkebb-tágabb migrációs térben, ami a maradni–hazatérni döntésben is lényeges szerepet játszik. Bár ez a nyelv általi önpozicionálás elsősorban az adott munkahelyen/környezetben elvárt nyelvismerettel függ össze, óhatatlanul kiegészül jövőtervezési aspektusokkal is, nevezetesen, hogy milyen karrier, életforma látszik valószínűnek/elérhetőnek az adott pozícióból, helyzetmeghatározásból. Így ez az önpozicionálás nem pusztán munkapiaci, hanem az egyén önképét körvonalazza a számára bejárható és belakható terek adott pontján, A ország B településén. Ebben az értelmezésben beszélhetünk kommunikáció-centrikus (társas), szakmacentrikus (módszeres) nyelvtanulási stratégiákról, amelyek különféle jövőképekkel függenek össze, valamint jellegzetes hálózati „elboldogulási” gyakorlatokról.

Ez utóbbi a vázolt önpozicionálási kérdéskör szempontjából nagyon beszédes. A hálózati „elboldogulási gyakorlat” arra az egyszerű és gyakorlatias belátásra épül, miszerint bizonyos munkapiaci helyzetekben nem is szükséges az idegennyelv- ismeret. Bevált módszer ugyanis a vendégmunkások körében a másik (munkatárs, családtag, barát, ismerős) nyelv ismeretére való ráhagyatkozás. Ez nyilván csak azokban az esetekben működik, amikor egy munkahelyen, településen „erdélyi csoportok” dolgoznak, a munka jellege sem követel különösebb szintű nyelvtudást, így elégséges, ha a csoportból valaki vagy páran tud(nak) angolul, esetleg jobban ismeri(k) a helyiek nyelvét, mert egyébként a munkahelyen és a munkahelyen kívül is biztonsággal használható az anyanyelv. Ez a jelenség azért is figyelemre méltó, mert duplázza a migrációs burkot, ami így nemcsak családi–rokon–hálózati, hanem (dominánsan) anyanyelvi is lesz („ott vagyok, ahol nem vagyok” – Foucault, 1967). S bár ennek megvan a maga védő-oltalmazó szerepe külföldön, egyértelmű, hogy jelentős munkaerőpiaci korlátokat hordoz, hiszen nyelv ismeret nélkül szűkebbek a mobilitási lehetőségek. Azt mondhatjuk, hogy az anyanyelvhasználat dominanciája külföldön – mint az önpozicionálás egyik fő referenciája – jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a külföldi munkavállalót csak bizonyos munkaerőpiaci szegmensekre predesztinálja, felerősítve – éppen a nyelvhasználati gyakorlatok, sőt hiedelmek által („nem tudok megtanulni adott nyelven”, „ahol vagyok, oda nem is szükséges idegennyelv- ismeret” stb.) – a nemzetközi munkaerőpiac szegregációs jellemzőit.

Az egyén identitását, önképét különféle módokon közelíthetjük meg, például úgy, hogy arról, hogy „ki vagyok?” átkerüljön a hangsúly arra, hogy „hol vagyok?” (Hall, 1996; Antaki és Widdicombe, 2008). Migrációs kontextusról lévén szó, ezt a „hol vagyok”-ot érthetjük valóságosan, földrajzi értelemben, érthetjük egy jelentés-teli térként, de érthetjük a hatalmi-társadalmi erőviszonyok adott metszéspontján: Hol vagyok én, X. Y., A ország B településén? Az, hogy milyen pozíciót fogadunk el vagy éppen találunk ki magunknak adott helyzetben, és ez milyen önképpel társul jobbára szubjektív és performatív, azonban nem kétséges, hogy ehhez komoly külső és belső meghatározottságokkal és kényszerekkel is számolnunk kell, mindezeknek pedig további cselekvési stratégiánk is függvénye.

A szociolingvisztikában gyakori a tereket implikáló – „korlátozott”, „kiterjedt”, „otthoni”, „intézményes”, „konyhai” stb. – jelzők társítása egy-egy egyén vagy közösség nyelvhasználatához. S bár ezek általában valóságos terekre is utalnak, szimbolikusak is, hiszen érzékeltetik a nyelv általi befogadottság és a kizártság jelenségét, illetve ennek a nyelv általi történésnek megannyi szociológiai, pszichológiai és magatartásbeli vonzatát. Mivel a befogadottság/kizártság intenzíven megélt szubjektív élmények, azt tapasztaljuk, hogy a nyelvi tényezők (a nyelvismeret, a nyelvhasználati biztonság, a nyelvi markerek, a nyelvtanulási hiedelmek, nyelvi kötődések, nyelvi attitűdök stb.) igen lényeges szerepet játszanak a migrációs folyamatokban, lévén az önpozicionálásnak emocionális rendezőelvei.

A vázolt kontextusban fontos még kitérni a nyelvi attitűddinamika szerepére, tekintve, hogy a migrációs tapasztalatok általában attitűdváltozást eredményeznek a különféle nyelvek és nyelvváltozatok irányában. Ez idegen nyelvek felé alapvetően pozitív előjelű, nyitást jelent, érdekes azonban, hogy jószerivel a standard nyelvváltozatokra vonatkozik, szemben a különféle térségekben (például a német nyelvterületen) használt „dialektok”-kel vagy (az amerikai feketék körében, az Írországból használt) ún. „csúnya angol”-lal. Bár ennek a jelenségnek több oka is lehet, a szociálpszichológiai háttere is világos: a helyi és regionális nyelvváltozatok használatának, különösen pedig a nyelvjáráásoknak adott beszédhelyzetekben erőteljes a kizáró „üzenete”, hiszen teljesen egyértelműen jelöli ki a helybeliség–idegenség határát adott csoport tagjai között.

Attitűdváltozás – a pozíció meghatározásának, esetleg módosításának függvényében – a vándorlások nyomán a magyar nyelv vonatkozásában is megfigyelhető. Egyfelől azt látjuk, hogy a huzamosabb magyarországi tartózkodás nyomán veszít presztízséből az erdélyi (helyi) magyar nyelvváltozat, amit az érintettek jobbára azzal hoznak összefüggésbe, hogy a magyarországi magyarban „nincsenek román szavak”, illetve hogy ellentétben az erdélyi magyar nyelvváltozatokkal, az „tartalmazza a szaknyelvi regisztereket”. Másfelől viszont a migráció általános kísérőjelensége az anyanyelv, az otthoni nyelvváltozat felértékelődése, ami külföldön magát a „hazát” jelenti, a hazatérés narratíváiban pedig központi helyet foglal el. Gadamer írja a szóban forgó jelenségről: „Micsoda számunkra az otthon, a haza, a régtől és bizalmasan ismert hely? Hol van, és mi volna ez a nyelv nélkül? Az otthon elő-gondolhatatlanságához elsősorban a nyelv tartozik hozzá. Magunk is ismerjük ezt az utazás illanó élményéből. Amikor hazaérünk egy idegen nyelvű országból, hirtelen újra találkozni a saját anyanyelvünkkel szinte rémisztő élmény, és valóban a közelebből ismert tartalmak egésze, a megszokott világ szokásai és hagyományai képezik azt, amit átsző, átjár és hangzásával betölt a saját nyelv” (Gadamer, 1993).

A migrációs folyamatok másik kapcsolódó kísérőjelensége az államnyelv kapcsán megfigyelhető attitűddinamika. Noha itthon Erdélyben, kisebbségi helyzetben, mint előzetes kutatásaink bizonyítják, nem a kétnyelvűség, hanem az anyanyelv a fő identitásformáló tényező (Sorbán, 2014), külföldön, miként Magyarországon is, egy másfajta, tágabb referenciális térben, az erdélyiség mobilizálódik ekként, abba pedig a románok, a román nyelv, illetve a kétnyelvűség is beletartozik (Szilágyi N., 2003). Sőt, a román nyelvismeret/nyelvi-kapcsolati háló egyenesen előtérbe kerül olyan helyzetekben, amikor komolyabban felmerül a hazatérés gondolata. Ez az attitűddinamika újabb adalék az önpozicionálás performatív jellegéhez, és jól megvilágítja azt a tényt, hogy különféle körülmények, életszakaszok stb. függvényében életszerű, hogy az egyén önpozicionálását módosítsa.

Itt említjük meg a Sapientia EMTE végzőseivel készült friss, 2016–2017-ben készült nyelvhasználat szempontú kutatásunk eredményeit, amelyek tanulságosak a Kárpát-medencei magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények nyelvpolitikájára nézve.

Legfontosabb eredménye a kutatásnak, hogy az elhelyezkedési, munkaerőpiaci esélyeket befolyásoló legfontosabb tényező nem a tannyelv, hanem az elvégzett szak. Mindezzel együtt a nyelvnek lényeges szerepe van a munkaerőpiaci stratégiák alakításában csakúgy, mint a

karriertervezésben. Ez egyfelől azt jelenti, hogy a magyar tannyelvű felsőfokú képzés a magyar szaknyelvek hatékony átadása révén, a képzési folyamatban az anyanyelv irányában konszolidálódott pozitív attitűdök révén, bővíti a magyar nyelv használatának tereit a munka világában, és a magyar nyelv visszahonosítását szolgálják az erdélyi gazdasági szférában. A magyar nyelvű felsőfokú képzés ugyanakkor – a kisebbségi kétnyelvűség, illetve a kisebbség strukturális helyzetének kontextusában – az elhelyezkedés, munkaerőpiaci lehetőségek beszűkülését is eredményezheti, visszafogottsággal és a karrierrek alultervezésével járhat együtt, amennyiben az egyetemen elsajátított szaktudás nem társul megfelelő államnyelvi kompetenciákkal, sőt akár *kidobó-effektust* is eredményezhet a hazai munkaerőpiacról.

Az államnyelvre is hangsúlyt fektető egyetemi nyelvpolitika nemcsak azért indokolt, mert maga a gazdasági környezet Erdélyben majd minden esetben bizonyos mértékig kétnyelvű, hanem azért is, mert napjainkban a karrierutakat elég gyakori munkahelyváltások jellemzik, a külföldi munkavállalást is beleértve. Ebben a kontextusban a két- és többnyelvűség iránti pozitív attitűdök, csakúgy, mint a biztonságosabb román nyelvtudás, fogódzót jelenthetnek azoknak, akik külföldön dolgoznak, de valamilyen okból egy idő után haza akarnak térni. Ez utóbbi esetekben a biztonságosabb román nyelvtudás fontos tényezője az újrapozicionálásnak, s a visszakapcsolódás annál szerencsésebb, minél inkább számol az erdélyi valósággal: a két- vagy többnyelvű gazdasági és társadalmi környezettel.

5. A visszatérő migrációról

A visszatérő migráció csak az elmúlt évtizedekben került a migrációkutatás fontosabb kérdéskörei közé. A tematika szakirodalmában alapvető referenciának számít Cassarino *Theorising Return Migration: a Revisited Conceptual Approach to Return Migrants* című tanulmánya, amelyben a szerző amellet érvel, hogy a visszatérő migráció jelenségeit újfajta értelmezési alapra kell helyezni, s ennek nyomán szükséges módosítani a visszatérőkről kialakított általános sztereotípiákat. Egyik ilyen, hogy azok, akik egy gazdaságilag fejlettebb országból egy szegényebb térségbe visszatérnek (bevallottan vagy elhallgatottan) kudarcos emberek, akiknek külföldön nem jöttek be a számításaik, így végső fokon hazakényszerültek. Ezzel szemben, mivel a vándorlás napjainkban mindkét irányban nyitott folyamat, életszerű, hogy az egyén különféle döntéseit újragondolja, életszakaszokat átértékeljen, változó helyzetekben magát újrapozicionálja, különös tekintettel arra, hogy a 21. századi migrációs folyamatok megértéséhez nem elégséges alap csak a gazdasági szempontrendszer (Cassarino, 2004).

A témakörrel kapcsolatban olyan kérdések merülnek fel, hogy egy-egy régióban, országban mekkora a visszatérők aránya, milyen társadalmi csoportokból kerülnek ki azok, akik hazatérnek, milyen tényezők állnak az effajta döntések háttérében, a visszatérők milyen munkaerőpiaci szegmensekben helyezkednek el, illetve milyen hatása van a visszatérő migrációnak a kibocsátó térségre. Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása korántsem egyszerű, főként azért, mert a visszatérők száma/aránya nagyon nehezen mérhető, abból adódóan, hogy a visszatérés lehet csupán időszakos, a vándorlási ciklusnak egy állomása, amit újabb külföldön eltöltött időszak követ. Ráadásul a különféle európai és országos szintű statisztikai kimutatások sem egyforma értelemben használják a migrációval kapcsolatos fogalmakat: kit nevezünk kivándorlónak, bevándorlónak, visszatérőnek stb.

A visszatérés arányait tekintve a nemzetközi, illetve országos szintű elemzések becsléseire támaszkodhatunk. Egy 2008-as OECD-jelentés szerint a kibocsátó országok különféle gazdasági-társadalmi helyzetének függvényében 20–50% közé tehető azoknak az aránya, akik külföldön dolgoztak és visszatértek a hazájukba, az országok között azonban jelentős eltérések tapasztalhatók. A szóban forgó jelentés ugyanakkor azt mutatja, hogy a visszatérők iskolai végzettség szerint zömmel a két szélső kategóriába tartoznak (a legalacsonyabb iskolai végzettségűek, valamint az egyetemi tanulmányokat végzetek), életkor szerint pedig a 30 év alattiak, valamint az 50 év felettiak alkotják a visszatérők nagyobb részét. Az optimális külföldön eltöltött idő – a visszatérés szempontjából – 3–5 év, az annál hosszabb ideig külföldön tartózkodók esetében lényegesen visszaesik a hazatérés esélye (OECD, 2018).

Romániára, illetve külön a romániai magyar kisebbségre vonatkozóan hivatalos adatokkal nem rendelkezünk, azonban gyarapodó számban jelennek meg szociológiai elemzések a témakörben. Ezek közé sorolható Ambrosini és szerzőtársai által jegyzett, 2011-ben megjelent *The Selection of Migrant and Returnees: Evidence from Romania and Implications* című tanulmány, amelyben a szerzők arra a

következtetésre jutnak, hogy a visszatérő migráció releváns folyamat Romániára nézve, ugyanakkor a visszatérők az otthon maradtakhoz képest „pozitívan szelektáltak”. Ez azt jelenti, hogy fiatalosabb korszerkezettel és magasabb iskolázottsággal rendelkeznek a hazai lakossághoz viszonyítva (ami nyilván összefügg már az elvándorlók pozitív szelekciójával), ugyanakkor magasabb vállalkozói is hajlandóság jellemzi őket, mint a hazai átlag népességet (*Ambrosini és mtsai.*, 2011). Más kutatások is megerősítik, hogy a visszatérők nagyobb része vállalkozó, önfoglalkoztató vagy multinacionális cégeknél helyezkedik el a hazatérést követően (*Smoliner és mtsai.*, 2012; *Anghel és mtsai.*, 2016).

Milyen tényezők állnak a térségbe való visszatérés melletti döntések háttérében, illetve mi befolyásolja a visszatérés sikerességét vagy kudarcát? Mint már többször is utaltunk rá, kutatásaink és a témakörben végzett más elemzések is azt mutatják, hogy napjainkban a migrációs döntések nem vezethetők vissza kizárólag gazdasági okokra. Ez a visszatérés kontextusában az jelenti, hogy a „maradni” döntés meghozatalában lényeges tényező a társadalmi tőke, csakúgy, mint az adott ország nyelvének az ismerete, ami annak is mutatója, hogy milyen mértékben sikerült az egyének/családnak a társadalmi és kulturális beilleszkedés a befogadó országban. Ugyanúgy a hazatérési szándékok is erős transznacionális kapcsolati hálóval, a kibocsátó társadalomhoz való erős kötődésekkel és a visszailleszkedés megfelelő előkészítettségével függnek össze (*Snel, Faber és Engbersen*, 2015; *Cassarino*, 2004).

Fontos kiegészítésként szolgálnak a fenti megállapításokhoz a Romániába való visszatérés strukturális jellemzőit érintő elemzések, esettanulmányok (*Vlase*, 2011, 2018; *Potot*, 2005). Ezek egyrészt azt mutatják, hogy a visszatérést követő visszailleszkedés az ún. „transzferábilis” gazdasági és társadalmi tőke konverziójától egyaránt függ, így azok lesznek a sikeres visszatérők, esetenként a sikeres vállalkozók, akik előkészítették a hazatérésüket, és transznacionális kapcsolati hálójukat a hazatérést követően is működésben tudják tartani. Lényeges következtetése továbbá ezeknek az elemzéseknek, hogy a visszatérés, az itthoni társadalomba és munkaerőpiacra való visszailleszkedés – pontosan a transzferábilis tőkék jellemzőinek eltérései miatt – sikeresebb a férfiak, mint a nők esetében, ami abból is adódik, hogy eltérő munkaerőpiaci szegmensekből térnek haza, így nemcsak a konvertálható tőkepotenciáljuk másfajta, hanem migrációs tapasztalataik is különböznek. Ezzel függ össze, hogy a nők kevésbé motiváltak a végleges hazatérés tekintetében, mint a férfiak.

Lehet-e innovatív, megújító hatása a kibocsátó térségekre a hazatérőknek? Kutatásaink eredményei körvonalaznak erre vonatkozó potenciált, ám azt is világosan jelzik, hogy ehhez elengedhetetlen, hogy ezt valamilyen országos, regionális vagy legalább helyi szintű stratégia segítse, felerősítve a visszaáramlást, az ehhez kötődő motivációkat, a személyes és családi életterveket. Ez a visszatérni szándékozók részéről a visszatérés/visszatelepedés megfelelő előkészítettségén is múlik, ugyanis nem vonatkoztathatunk el attól, hogy azok az egyének, akik hosszabb ideig külföldön éltek, vagy rendszeresen kijártak dolgozni, bizonyos mértékig elidegenedtek az itthoni viszonyoktól, és sokféle konfliktushelyzettel szembesülhetnek a visszatérést követően (*Cassarino*, 2004). Kétségtelen viszont, hogy helyi, regionális vagy akár ágazati stratégiák kidolgozásával és életbe léptetésével a visszatérési folyamatot lehet segíteni, ha ezek a stratégiák a visszatérők megváltozott életszemléletét és speciális igényeit is figyelembe veszik. A szakirodalomban számos a kelet-európai re-migrációt segítő program bemutatását, akár eredményeinek kiértékelését is megtaláljuk (*Lados*, 2013; *Zwania-Rösler és Vanya*, 2008), amelyek a különféle posztiszocialista régiókra vonatkozóan is támpontokat nyújthatnak.

A Székelyföldi Mikro-vállalkozók Szövetsége – a visszatérési folyamatokat elősegítendő – felmérést készített olyan személyek körében, akik tartós munkavállalás céljából külföldön élnek (*SZMVSZ*, 2018). A vizsgálat arra a kérdésre kereste a választ, hogy a külföldön dolgozó székelyek milyen körülmények között térnének haza. A felmérés eredményei szerint a válaszolók 37 százaléka költözne haza, és hasonló arányban vannak azok, akik bizonytalanok a maradni/hazajönni kérdésben. Az eddig elmondottakkal összhangban, a visszatérés melletti döntést leginkább befolyásoló tényezőként a válaszadók nem a jó kereseti lehetőségeket (tehát hazajönni, ha találna itthon jól fizető állást), hanem a hazai politikai és társadalmi körülmények javulását jelölték meg. A jogbiztonság szempontjából a korrupció felszámolását (34%) és a stabilitást a törvénykezésben (25%), a kisebbségi jogok területén a szabad anyanyelvhasználatot (45%), illetve az oktatás minőségének a javítását (21%) tartanak nagyon fontosnak ahhoz, hogy vonzó legyen hazajönni.

Fontos itt kitérnünk a különféle gazdasági-társadalmi berendezkedések kulturális beágyazottságával összefüggő kutatási eredményeinkre, ami kapcsolódik a visszatérő migráció szóban forgó kontextusához. Cerase a visszatérő migrációról készült, a témában klasszikusnak számító

elemzésében arra a következtetésre jut, hogy a visszatérők hatása a kibocsátó térség fejlődésére (innovatív frissítésére) elsősorban azért elenyésző, mert a visszatérők nem légüres térbe, hanem igen konkrét, a maga szabályai szerint működő társadalmi és hatalomviszonyok közé jönnek vissza. Érdekeltségük pedig azt diktálja, hogy ezeket mielőbb felismerjék, ezekkel számoljanak, a fennálló viszonyokat pedig ne bolygassák túlságosan, veszélyeztetve ezzel visszatérésük esélyeit vagy sikerességét (Cerase, 1974). Ez lényegében egybevág interjúalanyaink zömének azon megállapításával, miszerint Romániában nem az a sikeresség kulcsa „ha az ember európaibb, mint az átlag román”, hanem sokkal inkább az, „ha balkánibb, mint az átlag-európai”, ha tehát megpróbálja az itthoni viszonyokat minél jobban átlátni, az itthoni játékszabályok között jól kiigazodni. Kiemelést érdemel azonban, hogy azok, akik Nyugatról települtek (vissza) Erdélybe⁴, azok részéről is ugyanezt halljuk vissza. Ez nyilván önbeteljesítés is, mert azáltal, hogy automatikusan áveszik ezt a szemléletet, maguk is fenntartják a balkánias ügyintézési gyakorlatokat, ahelyett, hogy épp fordítva, úm. az „európaibbat” honosítanák meg, mint ahogyan az várható lenne. Arról nem is beszélve, hogy erre a szemléltre hagyatkozva jobbára fel sem merül, hogy működne-e ténylegesen a dolgok másként, vagy másként hogyan működne. A balkánias ügyintézési gyakorlatok fennmaradását minden bizonnyal befolyásolja az is, ahogyan ezekről gondolkodunk, illetve ahogyan ezekről beszélünk. Foucault a beszédet olyan társadalmi gyakorlatként értelmezi, amely magába foglalja a nyelvet és a cselekvést, ahol is formálódik a jelentés, s amely ezáltal formálja is azt a tárgyat, amelyről beszél (Foucault, 2001).

6. A vándorlás mint irodalmi téma. A migráció szociológiai aspektusai a kortárs romániai irodalomban

Az irodalmi művek a megismerés eszközei, hozzásegítenek a társadalmi folyamatok megértéséhez, különféle megoldási/feloldási mintákat kínálnak aktuális életproblémákra, ugyanakkor identitásunk folytonos újrafogalmazásának is referenciái. Olvasmányaink, irodalmi élményeink beépülnek a szociális identitásunkba, így jelentős szerepük van a mindennapi élet pragmatikus szférájában, hiszen viszonylatokban való gazdagságot hordoznak.

Az irodalom egyfelől merít a társadalmi történekekből, jelenségekből, ugyanakkor hozzásegít ezek sokrétűségét kibontani, árnyalni, másfelől pedig alakítja is az olvasók életfelfogását, világszemléletét, értékrendjét, szerencsés esetben kritikai érzékét is, hiszen sajátos eszközei révén alkalmas különféle szempontok egyidejű megmutatására és ütköztetésére. A regények, elbeszélések, színpadi művek ugyanakkor empátiát ébresztenek a szereplők iránt, problémaérzékennyé formálják az olvasót, így befolyásuk is mélyrehatóbb, mint a nem irodalmi szövegeké. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy az irodalmi művek gyakran vázolnak fel társadalmi víziókat, jövőképeket, modelleket kínálva arra: hogyan lehet/lehetne egy jobb, élhetőbb, szociálisan érzékenyebb társadalmat létrehozni, illetve ehhez hozzájárulni.

Az irodalom társadalmi beágyazottságát illetően címek egész sorát említhetnénk, amelyek olyan mérvű társadalmi kérdéseket helyeznek a középpontba, mint a szegénység, a nők és gyermekek helyzete, a különféle társadalmi rétegek, csoportok sajátos problémái – társadalomtudományi terminussal élve a társadalmi különbségeket és egyenlőtlenségeket.

Nincsen ez másként a vándorlás igen sokrétű témakörével sem, hiszen olyan globális jelenségről van szó, amely érdeklődésre tarthat számot, hiszen napjainkban tömegeket érint, s jórészt sűríti korunk alapvető társadalmi kihívásait. Noha a vándorlás mindig is fontos irodalmi téma volt, hiszen az utazó, az utazás, az útirajz visszatérő tematika az irodalomban, a vándorlás kontextusa, a vándorló ember figurája megváltozott az idők folyamán: a valamikori különös, szenzációs történetből a 20. századra gyakori, a 21. század elejére pedig mindennapos történet lett. Így természetes is, hogy a vándorlás egyre inkább tárgya a kortárs irodalomnak, s bár témái igen sokfelé ágaznak, jobbára az egyén–család–közösség viszonya, a nyelv–kultúra–identitás, valamint a magány–elidegenedés–megkülönböztetés kérdéskörei köré fonódnak. Ezek a kortárs szociológia, az antropológia, a

⁴ Kutatássorozatunknak volt egy olyan része, amelyben olyan családokkal készítettünk esettanulmányokat, akiknek a tagjai erdélyi gyökerekkel rendelkeznek és Nyugatról, esetenként Nyugaton született családtagjaikkal települtek vissza Erdélybe.

szociolingvisztika stb. fontos kutatási egységei is, ami ismételten bizonyítja, hogy a 21. századi migráció nem értelmezhető egyetlen szaktudomány keretében, mindegyik diszciplinának sajátos apportja, hozzávé, mondanivalója van ehhez a kérdéskörhöz.

Az alábbiakban három olyan témakörben említünk kortárs műveket a romániai (a román, illetve erdélyi magyar) irodalomból, amelyekről a tanulmány előző részeiben már szó esett, s amelyek egyúttal szemléltetik is a fentebb elmondottakat: (1.) nyelv és identitás összefüggérendszer; (2.) kulturális csere és az értékek átrendeződése a vándorlási folyamatban; (3.) a női vendégmunka és a munkamigráció során elszakadt családok problémái.

Az első témához Radu Pavel Gheo kötetét mutatjuk be röviden, címe *Adion, adio, patria mea, cu î din i, és â din a* [*Viszontlátásra szép hazám, hol î az i, és â az a*], 2003-ban jelent meg Bukarestben, azóta több kiadást is megért, illetve a Román Írószövetség temesvári fiókjának díjával is kitüntették. A könyv önéletrajzi ihletésű, középpontjában az áll, hogy a szerző, miután elnyeri az amerikai vízumot, úgy dönt, hogy feleségével együtt Amerikába emigrál. A könyv valójában leveleket tartalmaz, amelyeket a szerző amerikai tartózkodásának ideje alatt írt különféle romániai lapoknak. Ezek révén követhetjük nyomon a romániai és amerikai gazdasági-társadalmi berendezkedések „találkozásait” a szerző megvilágításában az Amerikára való rácsodálkozásról a kiábrándulásig. Az első levelek jobbra a romániai valóság kritikáját tartalmazzák az „odakinti”, lelkesedéssel üdvözölt, működő világgal szemben (amely jócskán tartalmaz illúziókat az elképzelt Nyugatról), ám ahogy telik az idő, úgy rajzolódik ki a levelekből egy másik Amerika. Ezt a második társadalomképet a posztmodern fogyasztói és vásárlási kultúra, a látszatok, a hitelkártyák, az eldobott élelmiszerek, illetve a biztonság folytonos fokozása jellemzi, miközben a személyes szabadság mind korlátozottabb lesz. Ebben a kíméletlen kapitalizmus és pragmatizmus által meghatározott világban a kelet-európai ember – a lelkesedés elmúltával – már egyre kevésbé találja fel magát, és arra jön rá, hogy végeredményben ő Amerikában is mindig arccal a hazája felé fordulva élt, ezért hazatér (*Firică*, 2012). A regény két szociológiai aspektus miatt is figyelmet érdemel: egyrészt, mert a használt elemzői perspektíva, illetve a szociális érzékenységgel megírt esszéisztikus társadalomrajzok normalizálják az „elmaradott Kelet-Európa” és „vágyakozott Nyugat” egymáshoz való viszonyát, felülírva egy sor sztereotípiát a Nyugatról és a hazai társadalomról egyaránt. Másrészt érzékletes az anyanyelv szerepének bemutatása, amely, különösen az emigrációban, az otthonosság mindenkor megbízható közege, miként a könyv címe – a román írásjelekkel – a szerzőnek az anyanyelvhez való bensőséges kapcsolatát tolmácsolja.

A második témához kapcsolódó irodalmi példa – értékek és szemléletváltozások a migráció nyomán – Tamás Kincső *Módos asszony üres kézzel* című, 2017-ben megjelent regénye. Ez a könyv jelen kontextusban azért figyelmet érdemlő, mert nem a honvágy és az elhagyott otthon utáni nosztalgia az alaptémája, hanem a vándorlások során felkínálkozó, választható életformák – a jövőkép nélküli szülőföld-mítosz vonatkozásában. A regény középpontjában a helyszínlül szolgáló székely falu életformájának és családmódelijének kritikája áll, a családi kapcsolatok zártsága és merevsége. A történet szembesíti az otthon hagyott székely falusi életformát az amerikaival, és ebből – az amerikai átláthatatlansága, ambivalenciái és veszélyessége ellenére is – a székely falu marad alul. A regény üzenete szociológiai perspektívában igencsak releváns: a fiatalok számára vonzó, a hagyományt a mozgásban és változásban lévő világ pezsgésével összeegyeztethető életmodell nélkül üres a szülőföld mítosza, hiszen a világban – különösen a 21. század eleji tömeges migrációs áradatban – az ember bárhol otthonra találhat, választható, egyéni életutak léteznek. További fontos szociológiai vonzata az írásnak, hogy az emberi kapcsolatok minőségére, ennek felértékelődésére, az időközben megváltozott életszervezési értékekre, a vándorlások során átrendeződött prioritásokra irányítja a figyelmet.

A női vendégmunkával és a családok szétszakítottságával kapcsolatban számos művet lehetne sorolni, elsősorban a kortárs román irodalomból, tekintve, hogy Romániában komoly társadalmi probléma a nagyszülökre, ismerősökre, rokonokra hagyott, ún. migrációs gyermekek ügye. Dan Lungu 2014-ben megjelent regénye *Fetița care se juca de-a Dumnezeu* [*A kislány, aki Istent játszott*] ezt a megrázó témát tárgyalja. Főszereplője egy tízéves kislány, akit a nagyszülők nevelnek, mert az édesanyja Olaszországban dolgozik, akinek a hazatérése azonban időben mind kitolódik, és egyre inkább beláthatatlan. A regény két síkon – az anya és a kislány drámáján keresztül – érzékelteti ennek a szétszakítottságnak a következményeit. A kislány magányában képzeletbeli világokban él, szomorúságát játékokkal üzi el, egyik ilyen, hogy néha eltűnik a nagyszülők szeme elől, felmegy a

tömbház tetejére, ahol, mint a regény címe is sugallja, Istent játszik, parancsolgat, hogy jó dolgok történjenek, szeretné azt is parancsolni, hogy az édesanyja jöjjön haza, de olyan messze már nem hat az ereje. Máskor próbálja felidézni az édesanyja arcát, vagy pénzt gyűjt, hogy anyját meglátogathassa. Olaszországban azonban egy másik dráma zajlik, az édesanyáé, aki, miközben egy idegen családnak segít, hogy magáét is segíthesse, távolodik az otthonától, és egyre jobban sajnálja azokat az éveket, amelyeket szegénységben, kilátástalanságban töltött Romániában. Ennek a teljes témakörnek társadalmi vonzatai egyértelműek, és messze túlmutatnak az egyes családok problémáin.

Miben segít tehát korunkban a kortárs migrációs irodalom olvasása?

A témában született irodalmi művek arról a világról tudósítanak a maguk sajátos eszközeivel, amelyben jelenleg élünk, és ilyen olvasmányokra azért is szükségünk van, mert segítenek többé-kevésbé kiigazodni a körülöttünk zajló nagy folyamatokban. Az irodalmi művek ugyanakkor hozzájárulnak a társadalmi sémák, sztereotípiák átértékeléshez, érzékennyé tesznek egyéni sorosok, választott életformák iránt, ugyanakkor a közösségek iránti felelősséget is felébresztik, táplálják, rávezetnek, esetleg modelleket kínálnak közösségi cselekvésre.

7. Összefoglalás és kitekintés

Tanulmányunkban a külföldi munkavállalás és a visszatérő migráció számos témakörét, ezek sokrétűségét mutattuk be a 21. század eleji gazdasági-társadalmi-kulturális változások kontextusában. A migráció bonyolult kérdéskör, záró gondolatainkat két szempont köré csoportosítva foglaljuk össze:

Tágabb, közösségi perspektívában szemlélve a problematikát nyilvánvaló, hogy a migráció a globalizáció társfolyamataként jelentős mértékben befolyásolja a helyi közösségeket, nemcsak demográfiai, társadalomszerkezeti, hanem kulturális vonatkozásban is, tekintve, hogy ebben a folyamatban zajlik egy globális kulturális csere, ennek hangsúlyával, pozitív és negatív következményeivel együtt.

A vándorlások élet-közelbe hoznak különféle kulturális, nyelvi közösségeket és élethelyzeteket. Kutatásaink eredményei rávilágítanak arra, hogy miként differenciáltak a Nyugat értékei, differenciált a kelet-európaiság is: mindenhol fellelhetőek olyan értékek és megvalósítások, amelyekre adott közösségek egészséges önbizalma épülhet. Mindazonáltal egy-egy közösség fennmaradását az is befolyásolja, ahogyan önmagáról gondolkodik és beszél. Ilyen értelmezésben egy reális társadalomdiskurzus, amely normalizálja a különféle európai térségek értékeinek egymáshoz való viszonyát, hozzájárulhat ahhoz, hogy itthon legyen elképzelhető a jövő – miként számos pozitív példa van sikeres közösségépítésre szerte a Kárpát-medencében.

Az oktatás nézőpontjából a nyelveknek az önpozicionálásban betöltött szerepét emeljük ki, figyelemmel a kétnyelvűségre. A menni–maradni dilemmát, akárcsak a maradni–hazajönni dilemmát nagymértékben befolyásolja az, hogy a kisebbségben élő magyarság milyen szinten és milyen biztonsággal beszéli az adott állam nyelvét. Azt látjuk, hogy migrációs kontextusban a nyelvek felértékelődnek, és ez kisebbségi szempontból az államnyelvre is igaz, ezért a magyar oktatási intézményeknek nagyon fontos, hogy legyen az államnyelv elsajátítását bátorító nyelvpolitikája.

A kommunizmus összeomlása után bő negyed századdal egy nemzetközi migrációs térben találjuk magunkat, ahol a vándorlás természetes jelenség, sokan tanulnak külföldön, még többen keresik a boldogulásukat is Nyugaton. Ezzel a posztoszocialista térség, illetve a magyar kisebbségek szempontjából is inkább kedvezőtlen folyamatokat ígérő társadalomképpel szemben némileg vigasztaló lehet Barabási Albert László hálózati elgondolása, miszerint manapság ha nem is feltétlenül az emberek, de a tudás kellene, hogy visszataláljon a szülőföldre (Györgyei, 2016). Ez egy újfajta világgép, aminek az életbe ültetése nemcsak azokon múlik, akik elmentek külföldre, tanultak vagy valamiben sikeresek lettek, hanem ebben az itthoni környezet befogadókészségének is kulcsszerepe van, beleértve az oktatási intézményeket.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ambrosini W. J., Mayr K., Peri G. és Radu D. (2012): The Selection of Migrants and Returnees in Romania. Evidence and Long-Run Implication. IZA DP No. 6664.
- Anderson B. (2000): Doing the Dirty Work? Global politics of Domestic Labour. Zed Books, London.
- Anghel R. G., Botezat A., Coşciug A., Manafi I. és Roman M. (eds. 2016): International migration and their effects. A comprehensive review on the Romanian case. MPRA Paper no. 755228.

- Antaki, Ch. és Widdicombe S. (eds. 2008): Identity in Talk. Sage, London.
- Bagi J. (2016): A nemzetközi migráció gender aspektusai. In: Taróssy István, Glied Viktor, Vörös Zoltán: Migráció a 21. században. ID Research Kft/Publikon Kiadó, Pécs.
- Bartha E. (2009): Visszatérnek a háztartási alkalmazottak? Paradigmák a fizetett házimunkáról. Szociológiai Szemle. 2009/4, 68–86.
- Black R., Engbersen G., Okólski M. és Panfíru C. (eds. 2010): A Continent Moving West? EU Enlargement and Labour Migration from central and Eastern Europe, IMISCOE Research, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- BNR (2018): Raport asupra inflației. August 2018.
- Forrás: <http://www.bnr.ro/PublicationDocuments.aspx?icid=3922> [2015. 09. 10.]
- Cassarino, J.-P. (2004): Theorising Return Migration: Revisited Conceptual Approach to Return Migrants. Forrás: http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/2744/04_02.pdf?sequence=1 [2012. október]
- Cerase, F. P. (1974): Expectation and Reality: A Case Study of Return Migration from United States to Southern Italy. International Migration Review, 8 (2) 245–262.
- Čolovič I. (2013): Balkanist Discourse and its critics. Hungarian Review, March 2013. Forrás: http://www.hungarianreview.com/article/balkanist_discourse_and_its_critics [2015. 02. 06.]
- Györgyei Sz. M. (2016): Interjú Barabási Albert Lászlóval Székelyföld jövőjéről. Forrás: <https://szekelyhon.ro/aktualis/udvarhelyszek/barabasi-albert-laszlo-szekelyfold-jovojerol> [2018. 09. 10.]
- Engbersen G. (eds. 2012): Migration transition in az era of liquid migration. In: OKÓLSKI M.(ed.), European Immigration. Trends, Stuctures and Policy Implication, 91–105.
- Forrás: <http://www.godfriedengbersen.com/wp-content/uploads/Migration-transitions-in-an-era-of-liquid-migration-h4.pdf> [2015. 06. 10.]
- Firică Ș. (2012). Homebound or homeless minds. Return Migration in the 21st century romanian Literature. Forrás: <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A2388/pdf> [2018. 09. 12.]
- Foucault M. (1967): Más terekről. <http://exindex.hu/index.php?page=3&id=253> [2013. 11. 20.]
- Foucault M. (2001): A tudás archeológiája. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Gadamer H.-G. (1993). Otthon és nyelv. Újnautilus, 2013. november 5.
- Forrás: <http://ujnautilus.info/otthon-es-nyelv> [2014. 12. 06.]
- Gheo R. P. (2003): Adio, adio patria mea, cu î din i, și â din a. Editura Polirom, Iași.
- Grieco E. és Boyd M. (1998): Women and Migration: Incorporating gender into international migration theory. Center for the Study of Population, WPS, Florida State University.
- Hall S. (1996): Introduction: who needs „identity”? In: Hall S. és du Gay P. (eds.): Questions of Cultural Identity. Sage, London.
- Hárs Á. (2011): Magyarok külföldi munkavállalása. Kopint-Tárki Konjunktúrakutató Zrt, Budapest.
- Hochschild A. R. (2000): Global Care Chains and Emotional Surplus Value. In: Hutton W. és Giddens A. (eds.): On the Edge: *Globalization and the New Millennium*. Sage, London, 130–146.
- INSSE (2018): Populația rezidentă la 1 ianuarie 2018 în scădere cu 120,7 mii persoane. Comunicat de presă http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/com_presa/com_pdf/poprez_ian2018r.pdf [2018. 09. 03.]
- Kiss T. (2012): Demográfiai körkép. A kisebbségi magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében. Educatio 2012/1, 24–48.
- Lados G. (2013): The impact and importance of Return Migration in East Central Europe. Forrás: <http://forumgeografic.ro/2014/1705/> [2017. 09. 03.]
- Lăzărescu L. (coord. 2017): Emigrația forței de muncă înalt calificate din România. O analiză a domeniilor cercetare–dezvoltare, medicină și tehnologia informației și a comunicațiilor. Raport de cercetare. Forrás: http://eminet.cdcdi.ro/sites/default/files/EMINET_Emigratia%20fortei%20de%20munca%20inalt%20calificate_2017.pdf [2018. 09. 11.]
- Levitt P. (2001): Transnational migration: taking stock and future direction. Global Networks, 1/3, 195–216.
- Levitt P. (2004). Transnational migrants: When ”home” means more than one country. Migration Information Source. Forrás: <http://www.migrationinformation.org/feature/display.cfm?ID=261> [2011. 12. 16.]

- Lungu D. (2014.): Fetița care se juca de-a Dumnezeu. Editura Polirom, Iași
- Mayr K. és Peri G. (2008): Return Migration as a Channel of Brain Gain. NBER Working Paper 140039. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Morisson R. A., Schiff M. és Sjöblom M. (2008): The International Migration of Women. Word Bank-Palgrave Macmillan, New York.
- OECD (2018): Return Migration. New perspectives. Forrás: <https://www.oecd.org/migration/mig/43999382.pdf> [2018. 08. 25.]
- Papastergiadis N. (2000): The Turbulence of Migration. Globalization, Deterritorialization and Hybridity. Polity Press, Cambridge.
- Parreñas R. S. (2000): Migrant Fillipina Domestic Workers and the International Division of Reproductive Labour. *Gender&Society* 14 (4), 560–580.
- Parreñas R. S. (2001): Servants of Globalization. Women, Migration and Domestic Work. Stanford University Press, Stanford.
- Potot S. (2005): La place des femmes dans les réseaux migrants roumains. *Revue Européenne des Migration Internationales*. Vol. 21, no. 1, 243–257.
- Forrás: <https://remi.revues.org/2335> [2015. 06. 10.]
- Smoliner S., Förschner M., Hochgerner J. és Nová J. (2002): Re-Turn. Comparative Report on Re-Migration Trend in Central Europe, Leipzig.
- Snel E., Faber M., és Engbersen G. (2015): To Stay or Return? Explaining Return Intentions of Central and Eastern European Labour Migrants.
- Forrás: <http://www.ceemr.uw.edu.pl/vol-4-no-2-december-2015/articles/stay-or-return-explaining-return-intentions-central-and-eastern> [2017. 03. 10.]
- Sorbán A. (2014): Kisebbség és kétnyelvűség. A kétnyelvűség szociológiai aspektusai az oktatásban és a munkaerőpiacon. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Sorbán A. (2015): Ó, a Nyugat, a Nyugat! Migráció és gazdasági kultúra. Az erdélyi perspektíva. Erdélyi Múzeum Egyesület Kiadója, Kolozsvár.
- Sorbán A. (2018): Mesterségemnek címere. Munkaerő-piaci stratégiák és nyelvhasználat a Sapientia EMTE végzettjei körében.
- Elérhető: https://www.academia.edu/37068957/Mesters%C3%A9gemnek_c%C3%ADmere [2018. 08. 12.]
- Szilágyi N. S. (2003): Szempontok a nemzettudat lélektanához. In: uő. Miegymás. Közéleti írások. Kalota Könyvkiadó, Kolozsvár, 141–171.
- SZMVSZ (2018): Székelyek a nagyvilágban. Tízből négyen hazajönnének. Felmérés. Forrás: http://www.szmvsz.ro/letoltes/szmvsz_felmeres_nagyvilag_2018huro.pdf [2018. 09. 10.]
- Tamás K. (2017): Módos asszony üres kézzel. Mentor Kiadó, Marosvásárhely.
- Todorova M. (2009): Imagining the Balkans. Oxford University Press, Oxford-New York.
- Tolstokorova V. A. (2012): Of Women's Bondage: Socio-Economic Effects of Labour Migration on the Situation of Ukrainian Women and Family. *Acta Univeritatis Sapientiae Social Analysis*, 2012/2, 9–29.
- Vlase I. (2011): Migrația de întoarcere a românilor din Italia. Studiu de caz în Vultur, Vrancea. *Calitatea Vieții*, Vol. XXII, 155–176.
- Vlase I. és Voicu B. (eds. 2018): Gender, Family and Adaptation of Migrants in Europe. A life course perspective. Palgrave, MacMillan, Switzerland.
- Yeates N. (2005): Global care chains: a critical introduction. Global Commission on International Migration (GCIM), Global Migration Perspective, no. 44. Geneva.
- Zlotik H. (2003): The Global Dimensions of Female Migration. Migration Information Surse. Forrás: <http://www.migrationpolicy.org/article/global-dimensions-female-migration> [2013. 05. 10.]
- Zwania-Rosler I. és Vanya I. (2008): Welcome home? Challenge and Chances of Return Migration. Transatlantic Forum on Migration and Integration, GMF, Maria Arabadjieva Printing House, Bulgaria.

HOME SEEN FROM THE WEST ON LABOUR MIGRATION AND RETURN MIGRATION

Abstract

This paper is based on empirical researches which were carried out between 2011 and 2015 with the subvention of the Hungarian Academy of Sciences, on the topic of migration processes related to Transylvania. The central questions of these researches were the following ones: How can the economic and social structure of the Western countries be described from a Transylvanian perspective? How does Transylvania appear to be, when observed reflecting on the migration experience? What do Transylvanians take to Western countries and what do they bring home? How could we define the 'Western' and the 'Transylvanian' specific in an interdependent context? Which particularities of the first one are highlighted by the other one? What kind of effect do Western and Transylvanian values and cultural contents have on each other? Do they blend? The paper discusses with an interdisciplinary approach the particularities of 21st century migration, the phenomena related to female migrant workers, the structures of return migration, the role of the language in labour migration processes, the sociological aspects of migration in contemporary fiction by authors from Romania. The topics mentioned above are presented with a view to the following questions: How does the process of labour migration affect the local communities? What is the role of languages in the self-positioning of the individuals on the international, regional and local labour market? Can the reading of migration-related contemporary fiction help in any way? The results of our researches show that migration from and back to Transylvania has become a natural phenomenon by the beginning of the 21st century. The background of the migration has changed, the direction of the migration can be altered even several times; an economically-based approach is not sufficient to explain these processes. The mentioned particularities are related to the guest workers' image of the "West", which is fundamentally positive, but does not lack criticism; on the other hand, the image of home is much more multifaceted than it used to be previously to the period spent abroad. During the migration, it comes to an alteration in the workers' outlook on life, their system of values and priorities, and this shift influences considerably the extent and features of returning migration.

Keywords: *labour migration, female migrant workers, return migration, bi- and multilingualism, contemporary fiction, Transylvania*

MÓDSZERTANI MELLÉKLET

A. Migáció és gazdasági kultúra. Az erdélyi perspektíva c. kutatás

A vizsgálat során (2011/2012-ben) összesen 31 beszélgetés (félig strukturált mélyinterjú) készült Erdély különféle régióiban, románokkal és magyarokkal vegyesen, a mintaválasztás hólabda módszerrel történt. Az interjúalanyok közül 24 magyar, 7 pedig román nemzetiségű, 20 férfi, 11 nő; 12 középfokú, 19 felsőfokú végzettségű, ez utóbbi csoportból 2 magiszteri, 2 pedig PhD fokozattal is rendelkezik. Korcsoport szerint 17-en 35 év alattiak, 12-en 36 és 50 év közöttiek, 2-en pedig 60 év felettiek. Az átlagéletkor 36 év, a férfiaknál ez 35,4, a nőknél pedig 37 év. A megkérdezettek között kettőnek nincs semmilyen tanult szakmája (mindketten nők), mindezzel együtt többségük nem a szakmájában, hanem különféle alkalmi munkákat vagy betanított munkát végzett külföldön (esetleg kiegészítésként, időszakosan talált munkát a szakmájában vagy ahhoz közel álló területen). A nőknél jellemző a gyermek- és idősgondozás, illetve a háztartási munka (függetlenül a végzettségtől vagy az eredeti szakmától). A külföldi munkavállalás/tartózkodás jellemzőit tekintve: 9-en vendégmunkások, a kutatás időpontjában is rendszeresen kijártak külföldre dolgozni, 22-en pedig ún. visszatérők, azonban ez a döntés nagyobb részüknél nem végleges. Ez utóbbi csoportból 5-en életvitelszerű, 17-en pedig rendszeres vagy időszakos külföldi tartózkodás és munkaviszony után jöttek haza Erdélybe. A rendszerváltozást követő húsz esztendőben (1990–2011 között) a megkérdezett 31 interjúalany összesen 17 országban vállalt munkát, ebből 7-en, a jelzett periódusban, több országban is éltek, dolgoztak.

B. „*Posztmodern cselédsors?*
Háztartási és gondozói munkát végző erdélyi nők külföldön” c. részkutatás

Az előző vizsgálat kiegészítéseként 2014. január–február időszakban készült Erdélyben. Módszerként az interjúzást, illetve a be nem avatkozó megfigyelést használtuk. A vizsgálat során 9 nővel készült beszélgetés, mindannyian magyar nemzetiségűek, akik az elmúlt években háztartási és gondozói munkát végeztek külföldön. Az átlagéletkor 48,6 év. Ketten 30 év alattiak, öten 31 és 60 év közöttiek, ketten pedig 60 év fölöttiek. Közülük heten középfokú, ketten pedig felsőfokú végzettséggel is rendelkeznek. A mintába bekerült nők Németországban, Ausztriában, Olaszországban, Magyarországon és Izraelben végeztek háztartási és gondozói munkát.

C. *Visszatelepülők, idetelepülők: a (meg)talált Erdély* c. kiegészítő kutatás

2015. február–március közötti időszakban esettanulmányokat készítettünk olyan családokkal, akik Nyugatról Erdélybe települtek, és akik esetében egyik házaspár nem Erdélyben született vagy nem itt nőtt fel, illetve egy olyan vállalkozóval, aki harmadik generációs erdélyiként települt vissza Erdélybe. Módszerként az interjúzást, a kötetlen beszélgetéseket, valamint a résztvevő, be nem avatkozó megfigyelést alkalmaztuk. Négy esettanulmány készült: (1.) család három gyermekkel, a férj amerikai, (2.) házaspár egy gyermekkel a férj holland-magyar vegyes házasságból származik és Hollandiában nőtt fel, (3.) házaspár gyermek nélkül, a feleség amerikai, (4.) harmadik generációs erdélyi származású vállalkozó, aki visszatelepült Erdélybe.

7. МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА

7. MÓDSZERTANI KONFERENCIA

7. METODIČKA KONFERENCIJA

**7TH INTERNATIONAL METHODOLOGICAL
CONFERENCE**





METHODS, WORKING METHODS AND ICT DEVICES APPLIED IN THE EXAMINATION TEACHING OF PRE-SERVICE TEACHERS

ANDREA BENCÉNÉ FEKETE

Kaposvár University, Kaposvár, Hungary

fekete.andrea@ke.hu

Abstract

Nowadays students have a different idea of acquiring knowledge than the way schools actually teach. This research is based on two previous ones, where I asked mentors and junior stage primary school pupils about the methods applied in class by pre-service teachers and the methodology preferred by pupils. It clearly turned out that children like playful methods based on cooperation with two or more pupils, pair work and group work as well as acquiring knowledge via social learning. During my research, the schedules and plans of examination-teachings and teaching competitions of pre-service teachers were also analyzed. I examined, which didactical units are matched to which methodology and where and how IT devices are applied. I also looked at the curricula and course descriptions and created a questionnaire to find out how the mentors of work practice see the level of preparation of pre-service teachers; and how the teachers of tomorrow are able to apply the knowledge acquired at university.

Keywords: *teacher education; examination-teaching; IT devices, methodology*

1. Introduction

The generation of the 21st century is born into the world of interactive devices. It is getting more and more difficult to maintain the attention of children, they surf the internet and play on laptops and smartphones or chat and watch movies online. Interactive devices provide them with new experiences by affecting more than one of their sensory organs. Info communication technologies (ICT) affect their daily lives, as well; while these technologies have changed the work-environment and the means of work and affected free time activities, as well. The motivating effects of ICT systems on children in the learning environment have been discovered worldwide recently, and they spread more and more in the Hungarian Public Education, as well (Kelemen, 2008). Furthermore, this way those handicapped children may acquire the necessary skills for ICT systems, as well, who would not have the opportunity otherwise; thus could have serious drawbacks in adult life as well (Czédliné, 2014). Matching the new social expectations, the National Curricula (2012) contains the area of digital competences as skills to develop, as well. Interactive boards have become a part of daily life in education, which means a huge challenge for teachers. Pre-service teachers need to be trained to be able to apply these devices comfortably and for various tasks during their lessons. We need to determine the required digital competences of pedagogues in a complex way, as they need to be aware of the pedagogical and methodological approaches, teaching materials and the applicable technological opportunities, as well. Nowadays the use of ICT devices requires the highest level of technological skills and knowledge, as teachers need to understand the effects and consequences of applying a device in the teaching-learning process, as well (Dringó Horváth – Gonda, 2018).

2. The digital world

Nowadays we live in a transition era, where the online and offline world are present at the same time. During transitions we need to pay attention to changes, as – though they may seem small and unimportant now – they could affect our whole lives in the future, including brain activities, cognitive processes, memory and learning. The transition requires emotional flexibility and adaptation from adults, young people and children, as well (*Tari, 2015*). In the 21st century ICT devices has become a part of children's lives, not only in school, but also in entertainment. From young to old everyone is starting to get acquainted with smartphones, tablets and computers and start using the internet and social media. Children mainly chat with their virtual friends, share information on Facebook and Instagram, play alone or in teams on the worldwide web, download movies, watch videos and tutorials on YouTube channels, or prepare and share their own visual materials.

According to *Annamária Tari* (2015) in our digital era, the process of socialization has turned around, as well: nowadays it is not in all cases true that older people are the owners of knowledge, and parents and teachers need to face with completely changed patterns of behavior. The teacher became a person to help – but not the only owner of information -, teachers have the advantage of having more experience. In the digital world, children got used to access every information easily and conveniently and to the immediate and prompt answers, as well. We need to accept that education may only be successful by applying analogue and digital technologies at the same time and we cannot expect Z and Alpha generation to learn only via traditional and non-digital methods – also, they are not able to do so anymore (*Tari, 2015*).

3. Key competences

Thanks to the rapid development of society, science, technology and engineering, the amount of information and knowledge accumulated has grown significantly. However, the development of learning skills has not been able to follow this boost. The primary task of the world, families and schools is to help the young generation get by in this large amount of information. Children have to be shown, which are the new means of getting information and building useful knowledge, which they need to widen and develop during their whole lives. Matching the expectations of the modern times, they need to be prepared for continuous development and adaptation, as information and knowledge are continuously changing and transforming. This means that we also have to rethink the quality, structure and content of teaching materials, including the processes of testing and evaluation (*Vass, 2009*).

Competence is a Latin word meaning suitability and skillfulness. According to The lexicon of pedagogy it is “basically a cognitive characteristic, but motivation, abilities and other emotional factors play an important role in it as well” (*Báthory – Falus, 1997 I, 266*). Competence as a concept is frequently applied both in scientific and daily life; in pedagogy it was introduced in the 20th century. According to József Nagy in Hungary the concept of competence developed considering the functionality of personality; the functional model of personality was created. This model distinguishes personal, cognitive and social competences and divides key and professional competence (*Nagy, 2000*).

Key competences became the focus of European education policy in the 21st century. Key competences are knowledge, skills, abilities and attitudes applied in a given situation, which all people need in order to evolve, develop and socialize successfully (*Golubeva, 2014*). They refer the knowledge, abilities and attitudes, which are crucial to get by in our knowledge-based society (*Czédliné, 2014*).

Following social changes, education has transformed as well, becoming a horizontally and vertically intertemporal, lifelong phenomenon. Key competences are the competences enhanced by the European Union, which are fundamental for lifelong learning, extremely important in the information-based society and to get by in work-related tasks. The European Parliament and the Council identified eight key competences in 2006: communication in mother tongue, foreign language communication, mathematical competences, basic knowledge of environmental and engineering sciences, digital competences, learning to learn, interpersonal, intercultural and social and citizenship competences, entrepreneurial competences and range of cultural expression. All these competences need to be considered as equally important; as they cannot really be divided, and development may also be achieved in complex ways (*Falus-Vajnai, 2012*).

3.1. Digital competence

Digital competence is one of the key competences. In the National Curricula (2012) the guidelines indicate the need for confident, ethical application of ICT. It is based on multiple abilities and activities: the recognition, search, evaluation, storing and interpretation of information, digital creation and sharing of content and communication and cooperation via internet.

Digital competence is an umbrella concept for the abilities of handling and using ICT. According to Andrea Kárpáti digital literacy is an umbrella concept collecting different competences under the required competences of a teacher. We may speak about ICT literacy as the sum of those competences, which enable people to apply electronic services. Technical literacy and computer literacy requires the deeper understanding of software, the computer and its peripherals. Computer and internet usage stands in the center of IT knowledge, the search for, recognition, downloading, processing and sharing of information (Kárpáti, 2013).

The Education-Technological Standards of Teachers were defined in the United States of America, which provide a more practical approach to competence: the knowledge of the necessary technological methods and concepts, the preparation of a teaching environment supported by technology, the planning and realization of the teaching process and its tracking, evaluation and administration with the help of technology. They need to apply the technologies matching the curricula, considering in the suitable social, ethical, legal and human environment (Kárpáti, 2007).

4. ICT devices in education

ICT is a mosaic word meaning all the devices of information and communication technology, which play a role in information transmission. Computers, the internet, tablets smartphones and interactive boards all fit into this category. Nowadays, applying these methods and devices is not only an opportunity, but a must, it is expected. These devices bring the world into the classrooms both in time and space, making explanation and demonstration much easier than before. They provide numerous new opportunities, and the boundaries are only the imagination and the abilities of teachers. However, institutions need the necessary technological toolbar, which has to be maintained and developed and teachers need to have the necessary qualifications and abilities as well, which factors often set boundaries to progress (Borsos-Kovács, 2017). The application of ICT tools includes all the digital technologies, such as making a video with a smart phone, sharing and creating a link on Facebook. They may take pictures with a digital camera and create Power Point or PREZI presentations of it, program robots, play with them, make demonstration materials, games or teaching materials for interactive board.

The aim of ICT is the high level application of electronic and IT devices in different areas of life, such as education. ICT may be applied in schools to support specialized subjects and educational work as a whole. From methodological perspective the application of ICT may be regarded as reasonable, when it supports the teaching-learning process. The application of ICT devices supports the preparation of the next generation for being able to solve problems and search for information outside school as well and decreases the gap between the worlds inside and outside the school (Kelemen, 2008). ICT devices diminish the borders between formal and informal learning, as the digital world has widened the opportunities for learning by enabling people to acquire information anywhere and anytime. This resulted in the altered role of teachers as well; they lost their role as the owners of information, but became the supporters and directors of the learning process (Buda, 2017). Teachers face multiple challenges, when applying ICT devices. In order to be able to apply them efficiently, they need to have confident technological knowledge to match the expectations of pupils, who usually apply these devices on a daily basis. They also need to pay attention – especially in the beginning – not to let the presence of technology damage the content. They need to provide equal chances to all pupils to try, as there may always be some, who are less familiar with ICT and may not have these devices at home (Kelemen, 2008).

Nowadays, in Hungary interactive boards are one of the most frequently applied devices in education, replacing the overhead projector, the slide projector, the recorder and CD and DVD players.

4.1. Interactive boards

Interactive boards with multiple functions have become outstandingly important means of education in most institutions. One of the basic functions is being a huge screen, from which one may direct the computer as well. Numerous applications are available, which support making the teaching-learning process more efficient. Digital teaching material, animations, presentations and interactive teaching material may be projected in the classroom, to be visible to everyone. This provides an opportunity for thinking and working together. The biggest advantage of the method is that teachers do not have to sit behind the monitor, so they are able to communicate verbally and nonverbally to pupils without any disturbance. There is also a function available, in which the board may be applied as a 'digital blackboard', on which it is easy to write visibly. Backgrounds matching the subjects make it possible to write on it as in an exercise book for grammar or mathematics (Kelemen, 2008).

We differentiate between two types of interactive boards: in case of hard board we need a pointer device, which will be detected by a sensor, while soft boards are touch-sensitive, there is no need for extra devices. Interactive boards may be applied as substitutes for traditional black- or whiteboards, excluding the issue of chalk powder and dried-out markers; but it is also more than that, enabling teachers to introduce software mechanisms and interactive tasks. Teachers may create quizzes, games and tests, where students are also motivated by rapid feedback (Barsy – Námerovszki, 2014). Interactive boards make collaborative work also possible in the classrooms. With the help of online platforms or applications children may join the work actively with the help of smartphones or computers, which means that they can actively participate in the learning process, which may also be displayed on the interactive board (Kelemen, 2008).

Interactive boards have brought numerous new methods into the teaching-learning process, providing interesting experiences for the students. The main advantage of the boards is that all computer-related processes may be performed on them as well, hardware compatibility is perfect. With their help all interactive and multimedia tools can be applied and all teaching materials may be saved and shared. This makes pupils more motivated and interested, while their technological and team working skills - which are crucial on the labor market nowadays – develop as well, such as ICT usage, teamwork on shared platforms, creativity, online and offline communication skills and so on (Barsy – Námerovszki, 2014). According to Rita Kelemen for teachers, one of the greatest advantage of interactive boards is that the slides and images may be prepared in advance and the tasks fulfilled on the board can be saved, too. This simplifies the job of teachers, as they do not have to print and copy the exercises beforehand and they can save the time wasted by writing things on the blackboard, as well. In case of Power Point presentations teachers can write into the slide on screen, making the explanations easier, while moving and interactive animations help the understanding of complex relations and phenomena (Kelemen, 2008).

However, besides all their advantages, we cannot forget about the drawbacks of interactive boards either. For example, softwares for different boards are not compatible and there is no agreed file format. Also, pedagogues need to bear the necessary knowledge of hardware and software, which makes preparation sometimes even longer and more costly (Barsy – Námerovszki, 2014).

Thanks to the different scholarships interactive boards may be found in most schools and the usage of ICT systems has been introduced into the education of teachers. During my research, I analyzed the lesson plans of the examination teachings of senior-year students of pedagogy, with special focus on the lessons, didactical units and topics, where interactive boards were used.

5. The application of ICT devices by senior-year students of teacher training

In the first part of my research, I carried out a document analysis on the curricula of the bachelor program for teachers. I analyzed, which the subjects are where students may acquire the basics of ICT. In the first semester, students participate in a lecture called digital pedagogy once a week, followed by two seminars. They get acquainted with basic office softwares and their applications in the teaching-learning process. They create, edit and share documents and tables and get to know databases matching their profession and the basics of making a presentation, which supports education. They learn the basics of internet, network thinking and their opportunities in social applications, acquire the possibilities, rules and methodology of creating multimedia content, such as pictures and videos. They get to know the smart devices as platforms for medial discussions and opportunities for creating tools of media pedagogy. In the fifth semester, they have a subject called

‘Methodology of teaching computer sciences’, which is followed by a school practice in the sixth semester. They teach computer science first in groups, then individually in the junior stage of primary school or fifth and sixth grade. Students learn about the basic questions and methods of teaching computer science and also dig deeper into IT problem-solving methodology, talent support, complementary classes and preparation for competitions. Within elective subjects they may deepen their knowledge in education technology, get more acquainted with the usage of ICT, especially in the field of mathematics. Within the lessons called Introduction into didactics and Methodology of differentiated education and subject pedagogy students get acquainted with different teaching methods, working forms and tools and they acquire the theory and methodology of planning and realizing classes.

5.1. Examination of teaching plans

In the second phase of my research, I analyzed the teaching plans of senior-year students – both normal enrolment and correspondence students –, with special focus on the specialized classes. I excluded the IT classes from the research, as they would have distorted the research results. In the plans of other subjects, I paid special attention to the application of information technology and the working methodologies. I examined how and when senior-year students – the future teachers – apply IT devices during their work. I assumed that our students apply interactive boards most frequently to display and correct exercises, and that those students, who had their practice in rural areas use ICT devices less frequently, as the circumstances are not given.

In the exam, senior-year students draw a class for their examination-teaching and their subject in front of the committee. The type of lesson held is discussed with the mentor, but the working methods, the teaching methodology and tools are selected by the student.

I examined 36 teaching plans in total, 24 of normal enrolment and 12 of correspondence students. As there was no significant difference in the methods and tools applied, I will not distinguish between the enrolment types of students. Among the examination-teachings, there were 7 of mathematics, 8 of Hungarian language, 7 of environmental sciences, 3 of music, 4 of crafts and household, 4 of arts and 3 of physical education. Out of the 36 lessons, 21 included the use of the interactive board, which is 58% of the lessons. This number may seem small, but if we analyze it with respect to the different subjects and topics, we may conclude that students use the interactive board frequently. They used the projector 10 times, which is only 27%, but the smaller number is due to the cases that projectors were applied when interactive boards were not available. On the lessons neither teachers, nor students used smartphones or tablets.

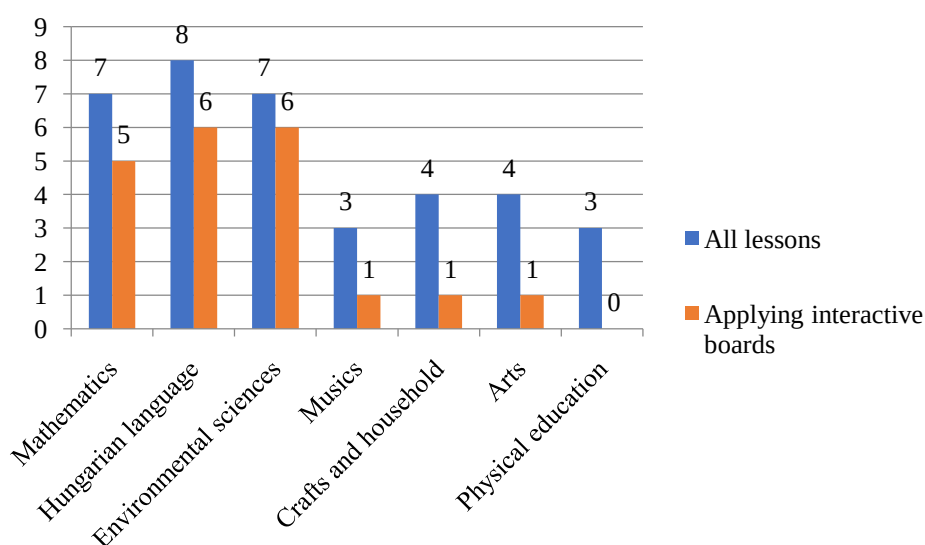


Figure 1: Results, Applying interactive boards during examination teaching

The chart above represents that 5 times out of 7 lessons of mathematics (71%), 6 times out of 8 lessons of Hungarian language (75%), 6 times out of 7 lessons of environmental science (85%), and once out of four classes of music did the senior-year students use the interactive board. During most lessons, they applied the board in more than 50%, except for physical education, which is obvious, given the characteristics of the subject.

During examination teachings, the interactive board was used in 21 cases, out of which 11 lessons (52%) were transmitting new knowledge, 6 (29%) practicing and 4 (19%) repeating classes. If we consider only the types of the lessons, we may assume that for beginners planning and realizing a lesson of new knowledge may be easier, this is why most mentors chose this type, in order to ensure success.

During the lessons, the senior-year students applied interactive boards mostly just like a usual board: they projected pre-made pictures and teaching materials matching the textbook topics and worked together with pupils. During the lessons of environmental sciences, they used the board mainly for demonstration, to show short videos, pictures and flowcharts. Teachers often use the board in each type of lessons for motivating children, for games and riddles. Throughout crafts lessons, the most frequent use is flowchart and during music's classes to display notes. The devices provide help in making the sketch of lessons and synthesizing at the end, as well.

During lessons of repetition and practice as well as individual, cooperative and group work, the board was used for introducing, sharing, scheduling work and displaying and checking the tasks of workbook. During these lessons, internet use is frequent for collecting information and solving online exercises.

It can be concluded that the method of group work was applied the most frequently, even during the lessons transmission new information; the frontal classwork was visibly less significant. Pupils were typically active, teachers took a coordinating, supportive role. When cooperative group work was applied, ICT devices were pushed to the side and students received pre-printed exercises or they used demonstrative tools and toys created together. During cooperative techniques children were more active than during lessons using ICT.

5.2. Focus group and in-depth interviews

During focus group interviews, I asked our senior-year students, whether they have received enough help during their four years of study to be able to apply ICT devices efficiently on their own during the teaching-learning process. They think the education should dedicate more time to the practical application of ICT devices, since they know the theory of applying these tools, but this does not mean that they are able to use them, too. They would like to get more help for creating teaching materials individually. They suggested teaching the use of interactive boards already in the first year, or at least before their practice, as they do not only need to use the interactive board on lessons of computer sciences, but on others, too.

I also asked the mentors, who explained that senior-year students are able to apply the interactive board individually, efficiently and willingly. When planning lessons, they apply the board creatively and in multiple ways and functions, and often even teachers can learn from the senior-year students. However, they raised the attention to the fact that sometimes the use of interactive boards is feigned, or unnecessary and they make the lessons more complicated, which brings frontal classwork into the focus again. Unfortunately, sometimes the application of further demonstrative tools and natural materials is pushed aside, as well.

6. Conclusions and further plans

ICT devices make it possible to affect multiple sensory organs at the same time during a lesson, therefore children may process more information at the same time. An important advantage of interactive devices is that it supports both the work of students and teachers and makes lessons more interesting. Children of nowadays are born and grow into a digital world, so we need to take advantage of the multimedia opportunities, by which teachers can maintain the interest of children and their willingness to work more easily (Czédlin, 2014). However, future teachers need to be prepared for this too and provide them with the opportunity to use these tools during the educational process.

It can be concluded that our senior-year students apply interactive boards confidently, and in full awareness of the methodological requirements, but they do not use smartphones and tablets yet in the

teaching-learning process. The students I observed used interactive boards during lessons of Hungarian language, mathematics and environmental sciences to transmit new knowledge.

My first assumption was confirmed, our students use the interactive board frequently, to display and correct exercises. My second assumption was not confirmed, as our students practicing in rural areas were also provided with the same tools as the others and they used it during teaching, too. According to the opinions of students ICT devices are popular among the children, they make lessons more colorful and interesting, increase efficiency and discipline. Their positive effect is that displaying the images saves time, makes corrections more exact, but they can only be used reasonably when they provide more than traditional tools. We need to watch out for the ICT supported lessons to be more interactive and the devices should not only enhance information flow, but cooperation, as well.

LITERATURE

- Barsy. A. – Námesztovszki, Zs. (2014): Hogyan alkalmazzuk az interaktív táblákat az oktatásban? Tippek, trükkök, tapasztalatok. *Modern Iskola*, 2014. 08.16. Downloaded from: <http://moderniskola.hu/2014/08/hogyan-alkalmazzuk-az-interaktiv-tablakat-az-oktatasban-tippek-trukkok-tapasztalatok/> [12/6/2018]
- Báthory Zoltán - Falus Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon I.* Keraban Kiadó, Budapest.
- Borsos. É. – Kovács. E. (2017): Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak IKT Használati szokásai a matematika és a természetismeret és társadalom órák megtartása során. Downloaded from: <http://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2017/kotet/ConfSubotica2017.pdf> [10/7/2018]
- Buda. A. (2017): Hatottak-e az IKT eszközök a pedagógusok munkájára? *Educatio*. 26.2. 216-229.
- Czédliné Bárkányi. É. (2014): Az IKT-vel támogatott tanulás lehetőségei. Downloaded from: <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0407CzedlineBarkanyiEva.pdf> [10/6/2018]
- Dringó. I. – Gonda. Zs. (2018): Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának a mérése. *Képzés és Gyakorlat*. 16.2.
- Falus Katalin – Vajnai Viktória (2012): *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése. Modellek és jó gyakorlatok.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Golubeva Irina (szerk.) (2014): *A kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális, valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és esélyegyenlőség biztosítása érdekében.* Tanárok Európai Egyesülete, Veszprém.
- Kárpáti Andrea (2007): Tanárok informatikai kompetenciája. *Iskolakultúra*, 17.4. Különszám.
- Kárpáti Andrea (2013): *Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig.* Downloaded from: http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html [24/7/2018]
- Kelemen Rita (2008): Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 2. 176-187. Downloaded from: cmpe.ektf.hu/download.php?presentation=interaktiv_tabla_modszertana.pdf [22/7/2018]
- Larkin, J. H. & Simon, H. A. (1987): Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 9. 11. 65-99.
- Mandl, H., De Corte, E., Bennett, N. & Friedrich, H. F. (1990, ur.): *Learning and instruction.* European research in an international context. Volume 2.1. Social and cognitive aspects of learning and instruction. Pergamon Press, Oxford.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*, Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nemzeti Alaptanterv (2012): Downloaded from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> [20/7/2018]
- Tari Annamária (2015): *Generációk online.* Tericum Kiadó, Budapest.
- Vass Vilmos (2009): *A kompetencia fogalmának értelmezése.* Downloaded from: <http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak>. [10/6/2016]



PROGRAMS AND METHODS IN HUNGARY TO ENSURE EQUAL OPPORTUNITIES

ANDREA BENCÉNÉ FEKETE

Kaposvár University, Kaposvár, Hungary

fekete.andrea@ke.hu

Abstract

Throughout history, learning was a privilege of higher society for a long time. Nowadays, there is a general tendency to balance the disadvantageous situation. From a social point of view, it is important to ensure equal opportunities for all children in learning. For this purpose, teachers' disadvantaged compensation tools must be continuously developed. In recent years, there have been many kinds of catch-up activities in public education institutions and out of school education and social reintegration programs. In this study, the Safe Start Program will be presented. Its purpose is to compensate the opportunities of early childhood in the Children's Houses. The Complex Instruction Program, which is used in schools, in heterogeneous groups to develop methods of cognitive abilities and behavior shaping. The Tanoda-type programs (out of school education program) help young peoples' social career.

Keywords: *methods, equal opportunities, catching up, disadvantageous situation*

1. Introduction

Behind the failures in school we can usually find a handicapped sociocultural background, such as non-educated parents, financial instability, insecurity of the family, large number of dependents and the ethnical situation of minorities (Gyarmathy, 2010). These problems arise most often in the cases of Gypsy children, and those, who are not Gypsies, but come from a seriously handicapped family background. During the socialization process, they do not acquire the motivation for learning, the methods supporting learning and the general attitude to consider knowledge as a value. Multiple programs exist, which serve the aim of providing better chances for learning. A social aim is not to let handicaps reproduce and support the next generation in exiting the handicapped situation.

After analyzing the social situation of our era we may conclude that it is the task of educational institutions to handle the socio-cultural differences between children. We need to make crèches, kindergartens and schools provide equal chances for all children of different socio-cultural backgrounds, but to make this happen here is a need for reformation in approach and methodology. The life circumstances, success in school and the view of future is seriously damaged by deep poverty and deprivation in case of children living in such circumstances; and their environment is not able to provide emotional support for their development either. Because of their low level of education parents are unable to provide suitable circumstances for learning or to help in acquiring the efficient learning methods. Children living in deep poverty are socio-emotionally endangered, they often have a negative self-image, they are prone to distress and depression due to the maltreatment and neglect. For them, the aim of education within and outside school is to compensate handicaps and increase their chances in social integration (Béres, 2015).

The negative attitude of the environment surrounding these children towards learning does not help the progress either and in these cases the expectations of parents towards their children and their future is lower in these cases, too. In these families, fighting strategies are not formed, children do not see an example to follow concerning the willingness to create and achieve. They cannot achieve

average or higher performance in school, and due to the lack of success these children feel that learning is not for them and does not mean a value. Their fighting strategies are rather protective, they get into a state of learnt inability. Without learning, they have worse chances on the labor market, experience financial shortages and get into a stimuli-free environment – all of which mean the stabilizing of the handicapped socio-cultural background, which is then transmitted to the next generation (Gyarmathy, 2010).

It is crucial to provide handicapped children with experience from a very young age to raise their interest towards acquiring knowledge. For successful learning, supportive environment and suitable atmosphere is very important. Individual talents and abilities of children need to be discovered and the problems underlying failure have to be identified, as well, which is the basic condition for successful differentiation and the selection of tasks and methodology resulting in the feeling of success (Bencéné, 2016). Children need to get involved in programs decreasing sociocultural handicaps together with their families at a very young age. Supporting activities have to be continuous, well-structured and adoptive through the different life stages of children.

2. Safe Start Program

Regardless of where they were born, all children should be given the right and the necessary help and support to evolve their skills and abilities and to grow up in their own families. Supportive activities should be organized in a way to provide all children equal accessibility and opportunities matching their age and needs, but at the moment the current system is not yet able to do so. Safe Start is a program for settlements and districts, which supports families within their environment, considering local characteristics, it is a new system of child and family support services. The basis of Safe Start Program is cooperation with parents and children to support the physical, mental and social development of infants, toddlers and young children, with special attention to those with handicaps (Biztos Kezdet Program, 2015).

Safe Start Program is an early intervention program, which collects all the services necessary for 0-6-year-old children and integrates them into the locally available care services; while it also creates a local network to help building a supportive atmosphere for developing child care competences (Koscsóné, 2015).

The aim of Safe Start Program is the support of social and emotional development, the facilitation of health-culture, helping the education of children and the provision of social participation in the supportive program by involving and strengthening local communities (Kovács, 2011).

An outstanding goal is to support parents in raising a child, ensuring the healthy development of children before and after birth, supporting the emotional development of children, facilitating the creation of an early relationship between parents and children, the recognition and handling of behavioral problems of children in an early stage and enhancing parental competences (Biztos Kezdet Program, 2015). The aim of the program is preparing for giving birth and taking care of an infant to ensure the circumstances of healthy embryonal development and exclude those factors, which may harm the health of the child to be born.

Later on, the program supports the development of an environment rich in stimuli. The aim is to ensure that all children of the area have an access to high quality toys and developmental facilities, which help socialization and personalization goals in the short run and being ready for entering school in the long run. In order to achieve this, it motivates parents for self-education, learning and to spend quality time with the family.

The program helps families solve their daily problems, decrease their social handicaps and break the deprivation cycle.

Social participation supports the families participating in the program to become an active member of their environment by forming it and participating in decision making (Koscsóné, 2015).

2.1. The services of Safe Start Program

Safe Start Clubs have been created on settlement levels, where values are transmitted indirectly, gaining experience via playing spontaneously. At the same time, families and parents are supported, health culture is developed and children needing special education are mentored together with their families, including special professional services. Clubs integrate child care services and with the help of the community they may provide a good basis for day care and child support activities. Besides the

services mentioned above there are opportunities to participate voluntarily in general child-welfare services, such as playing in groups, crèches and financial advising and debt management services. Family members can participate in programs preparing for giving birth or being a parent, child-welfare and family-support services and in-home professional support (*A Biztos Kezdet Program és a Gyerekházak leírása*, 2016). Safe Start Program provides support for handicapped children and their families till entering school. However, unfortunately there is no continuous support program on primary school level on every settlement. Complex Instruction Program is a teaching method, which enables teachers to organize group activities on high level even in those classes, where there are huge differences among students regarding their knowledge and expressiveness (K. Nagy).

3. Complex Instruction Program

This program was created in the the 1980s at Stanford University in the U.S. in order to decrease – or in the long run eliminate – failure in schools among immigrant's children, originating from Afro-American and Spanish speaking minorities. This program was introduced to Hungary in 2001 as an experiment in the local primary school of Hejőkeresztúr (K. Nagy – Nagy, 2005). The school transformed the program to match local needs and opportunities. They integrated the principle: to make knowledge available for handicapped children as well and to teach children how to work together with those of different abilities: extremely and less talented students and those of special needs and handicapped socio-cultural background. The aim of the method is to handle status differences with the help of cooperative learning, while developing cognitive abilities, as well. Teachers provide all the children with the opportunity to participate in the activity equally, therefore enhance the self-confidence of children and suggesting that they have the necessary abilities to cope with the tasks (K. Nagy).

In Hejőkeresztúr, the Complex Instruction Program – applied in 20% of the lessons – was complemented with Logics and Board Games, Intergenerational Dialogue and Differentiated Education Scheduling programs.

Board games were applied in 20% of Mathematics lessons and in extracurricular activities, while Intergenerational Dialogue was included in Current Affairs and projects. In school, students receive personalized education matching their personal needs, thanks to the Differentiated Educational Scheduling, which appears in 40% of the classes.

Applying the four programs parallel enables children to experience the feeling of success in school. The methods take their effect in synergy, complementing and supporting each other (K. Nagy).

3.1. Heterogeneous learning groups

The greatest challenge of teachers is to face that most children entering their classes are different from the average. Neither supporting talented children, nor helping handicapped children is an easy job; and that makes it even more challenging, when these two characteristics appear at the same student. The requirements in school are standardized, and the basic expectations formed in the National Curricula need to be met by everyone. The general attitude is that the level of expectations is very low, yet for many it still remains unreachable.

Classes of nowadays are multicultural and ethnically very diverse; and their school performance and communication skills are variable, also in lower grade. Traditional frontal classwork does not make individual development considering personal speed and abilities possible, which creates a negative attitude towards learning in many children thanks to continuous failure (K. Nagy, 2015).

Researchers have observed that those students, who take a lower place in the performance ranking are less active in group work, they speak rarely, and their fellows usually do not consider their opinions. The opinions of students of a low status are not considered in the community. Complex Instruction model is able to handle status differences in group work of heterogeneous communities. Teachers give the groups tasks that require the active participation of every single student, therefore encourage everyone to interact. Interesting tasks requiring various skills, open and innovative exercises motivate thinking together and result in higher level of student autonomy. While solving tasks, teachers apply different individual working methods and group organizing techniques. The more children work together, the more they interact in groups and the more they communicate, the

more successful – and motivated – they become in learning, and the differences in status start diminishing.

The aim of the method is to increase the level of knowledge of children, provide them with a feeling of success during classwork and to regain the pleasure of learning, which is a characteristic of every human being in early childhood (*K. Nagy – Nagy, 2005*). Teachers provide equal accessibility of tools for children by all means, and they assume that all of them are capable of acquiring basic knowledge and higher level correlations, as well. The interactions in class are based on equality in status. During the work process, the aim is to create cooperative groups. Open-ended task requiring different types of intelligence change the expectations of children towards each other's intellectual competence (*K. Nagy, 2015*).

Class is a unit, where 20-25 students act together, while the teacher is the organizer who directs students from the background (*K. Nagy, 2013, b*). During cooperative learning not only the relationship of children with each other, but also their attitude towards the teacher changes. The main character of the lesson is the student, who thinks and acts, directs the job, argues and communicates, mainly with fellow students. Teachers prepare the tasks and observe during the lesson, help in case of necessity, but intervene only when necessary. There are multiple ways of selecting a group, but it will be the most efficient when considering the educational aim of the lesson (*Bodoni, 2012*).

Children are members of a heterogeneous working group, where some students can solve the problem by applying the learnt means, while others choose the innovative ways of finding new solutions. The aim of teachers is to motivate children for cooperation and to reach the maximal individual performance. In heterogeneous classes, teachers meet a wide range of capabilities. Their task is to involve children of a lower status, too and teach children that people cannot be good in everything, but they need to find a suitable task for everyone, which they are able to solve outstandingly (*K. Nagy, 2013, b*).

In the first part of the lesson, children solve different open-ended tasks, suitable for debate in groups of 4-5 students and introduce them to the class after the end of the first half. The second part contains the differentiated problem solving matching the individual needs, however, to solve personalized tasks, children need the results of group work too, and this is how the two parts correlate. Lessons are ended by individual reports. The tasks are based on problems and provide children with the opportunity to apply their variable skills and strategies. Complex tasks enable children regardless of their status to exhibit their own intellectual competences (*K. Nagy, 2013 a*).

Differentiation makes it possible for every single student to acquire the material, but this requires the provision of the necessary circumstances for each of them; pedagogues need to find the strategies matching individual requirements and provide the time necessary for the successful learning process (*Albert, 2006*). The efficiency of the method lies in being child-centered, it puts the person in the focus of education and ensures a feeling of success for everyone. Differentiated group work has an educational role, it teaches how to help each other, take responsibility and provide children with social experience. Individualized learning develops skills significantly (*Bodoni, 2012*).

Children need to be provided with an adequate environment for learning, which takes their abilities, opportunities and background into account and creates the personalized teaching material, together with the best methods of acquisition (*Koronczainé, 2013*). The condition for applying differentiation successfully is to get to know children and give them tasks and help, which suits them the best.

According to Emese K. Nagy (2013, a) organizing teaching based on Gardner-intelligence, Bloom-taxonomies, KIP and integration matrix ensures the individual development of children. The first step towards motivating and raising the attention of children is to discover their environment and background. The Gardner test of intelligence – matched to the language of children – can reveal the areas around which the interest of children is focused, such as linguistic-verbal, logical-mathematical, visual, body-kinetic, musical, interpersonal, intrapersonal or environmental areas. Knowing this, teachers may make learning enjoyable for children by finding tasks matching their interests in all subjects. Such differentiation happens in multiple intelligence rooms, where there are separate boxes or learning corners for the different areas, containing all the necessary tools and equipment. In order to ensure undisturbed work in every area the units are separated by movable folding screens (*K. Nagy, 2013, a*). Under these circumstances children do not experience that learning is forced, and they feel free to choose the environment they would like to work in. In the integration matrix pedagogues can

match the interests, knowledge and level of acquisition of children in a chart. All students can be placed in the matrix based on their current performance, which helps in organizing the lessons matching the students' needs. This ensures individual differentiation parallel in time.

However, not all settlements provide inclusive education in their institutions. Special schools are unique initiatives trying to compensate the weaknesses of schools concerning handicapped children.

5. Special schools

Special schools are institutions where seriously handicapped and discriminated children are supported and developed after school with aims of catching up and talent support. The system helps students experience the feeling of success, support career choices, socialization and integration (Németh, 2005). Special schools may generally be attributed to civilians, generally independent from schools, but cooperating with them, sometimes focusing especially on Gypsy or other handicapped children. Special schools operate after school and at weekends with the voluntary participation of students. An important characteristic of special school activities is that they apply a complex, flexible pedagogical approach matching the needs of the participants. This raises opportunities, which may be impossible to evolve in the traditional forms of public education. The relationship of teachers towards students is different too, more personal, more direct. Special schools help the integration of students into society and the development of their identity by offering free time activities and community development programs (Fejes, 2014). The aim of these special schools is to avoid subcultures that oppose learning and thus prevent the development of mechanisms negatively affecting learning (Fejes, 2014). The number of special schools has been determined by the financial support and scholarships from the beginning. At first, special school programs were initiated by civilians or churches, but from 2004 on they can finance their activities almost only by European Union funds (Lukács, 2017). However, these funds were not regular, therefore the number and operation of special schools was imponderable, bringing many of them into a difficult situation. Many of the special schools had to shut down even in spite of their high level professional activities, so the growth in their number was unsteady and slow and there were even periods of decrease (Fejes, 2014). 2012 was an important year in the development of special schools, as TÁMOP funds appeared, which meant special attention was paid to the support of handicapped children coming from settlements of poor areas. Thanks to these programs, besides the 65 special schools operating, 85 more were opened, where quality professional work could be realized. Special schools help students acquire techniques, which makes learning easier for them in the future.

Special schools operate with inclusive approach, providing extracurricular activities, which contribute to providing equal chances for handicapped children afternoon, weekend, winter and summer break programs. The target group for the support and mentor programs mainly consists of students originating from different social classes and cultural backgrounds, possessing different individual capabilities, but attending primary or secondary institutions. The aim is to help them become successful during their studies, therefore enable them for social mobility (Polyacskó).

It is important to emphasize that the activities in special schools are not created for coaching, they are not for practicing the materials learnt in school. Its aim is to provide the members with an opportunity to gain knowledge beyond the requirements of the National Curricula and help get by in their future lives.

Special school programs are rather diverse nowadays, but all of them are based on the principles of inclusive education and providing children with the feeling of success. Their aims depend on local needs and the composition of the group. In one of the systems, talent support was in focus, while in another they worked on providing rich extracurricular activities for handicapped students (Polyacskó). The special school system was brought to life by the deficiencies of primary and secondary schools and fake integration. If integration was not present only in public education, but they were really inclusive in attitude and atmosphere towards handicapped children, equal chances would be present. If it was so, special schools would become unnecessary in a couple of years, as teachers and classmates in schools would accept and help each other, considering individual needs and there would be no need for extra investments in extracurricular support systems (Bencéné, 2015).

5. Conclusions

Deep poverty and deprivation negatively affect the life quality, school performance and future of handicapped children. There is a need for social initiatives, as their environment is not able to provide them with the necessary emotional support for development. Because of their low level of education parents are unable to provide the necessary circumstances. Young individuals living in deep poverty are socio-emotionally endangered, as they often build a negative self-image and are prone to anxiety and depression due to maltreatment and negligence. For them the aim of work within and outside school is to fight handicaps and to increase their chances in life for integration (Béres 2015). It is important to ensure the feeling of success in school for the handicapped children participating in the program and to help them form realistic life goals and a picture of future they are able to fight for. It is not enough to start the prevention of falling back in school, these systems need to strive for providing support as early as possible both to handicapped children and their families. Opportunity-creating and compensation programs should be synchronized in order to help handicapped children and their families in all the hard times. Nowadays, we may witness a change, as public education and society start to transform and become more inclusive. This is only the beginning, but we can see good initiatives, so we may trust in the process of becoming more integrative. The new approach helps handicapped children and their families create a suitable environment for realizing progressive life goals within their own communities. For ensuring maximal efficiency, however, we need to coordinate and synchronize all the support programs.

LITERATURE

- A Biztos Kezdet Program és a Gyerekházak leírása. (2016). Downloaded from: <https://www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=28352> [2018.08.12.]
- Bencéné Fekete, A. (2015 a): Társadalmi különbségek csökkentése a tanodai program segítségével. Bencéné Fekete, A. -_ Horváthné Tóth, I. (szerk.): *Innovatív módszerek a köznevelés gyakorlatában: II. Kárpát-medencei nemzetközi módszertani konferencia és módszervásár*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár. 58-66.
- Bencéné Fekete, A. (2015): A KIP helye a modern pedagógiai módszerek között. Vörös, K. (ed.): *A megújulás útjai II: A KIP-módszer használata általános iskolákban a Dél-Dunántúl régióban*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár. 7-20.
- Béres, J. (2015): Hátrányos helyzetű középiskolások személyiségfejlesztése biblioterápiával. Torgyik, J. (ed.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, Komarno. 36–43.
- Biztos Kezdet Programok (2015). *Gyerekesély*. Downloaded from: http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=196 [2018.08.12.]
- Bodoni Ágnes (2012): *Reformpedagógia*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Fejes, J. B. (2016): Kognitív képességek mérése a tanodában. Fejes, J. B. - Lencse, M. - Szűcs, N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Gyarmathy Éva (2010): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- K. Nagy, E. (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*. **15.** 5. 16-25.
- K. Nagy, E. (2013, a). A tanulók személyreszabott differenciálásának lehetséges módjai. Podráczky, J.(ed.) *Különlegesek. Adalékok a differenciálás módszertanához*, 13-40. Bethlen Gábor Alapkezelő ZRT, Budapest.
- K. Nagy, E. (2013, b): KIP. *Tani-taniOnline*, **18.** 09.08. Downloaded from: <http://www.tani-tani.info/kip> [12/5/2018]
- K. Nagy, E. (2015): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, Volume 25/5-6, pp. 33-43.
- K. Nagy, E. (no date of publication/a): *Komplex Instrukciós Program*. Downloaded from: http://www.komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=102 [17/1/2017]
- K. Nagy, E. (no date of publication/b): *A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda státuszkezelő programjai*. Downloaded from:

- https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDUQFjAEahUKEwjii-75wePIAhWIFCwKHbiMARQ&url=http%3A%2F%2Fgabordenesklub.hu%2Flib%2Fexe%2Ffetcch.php%2Fhejokereszturi_program.doc%3Fid%3Dgdk2009juni4%26cache%3Dcache&usg=AFQjCNFPbAEBXQnBBc9wQMChFW1w500SMw&cad=rja [27/10/2017]
- K. Nagy, E. (no date of publication/c). Módszer: Komplex Instrukciós Program (KIP) Dióhéjban. Downloaded from:
https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0CEIQFjAGahUKEwjii-75wePIAhWIFCwKHbiMARQ&url=http%3A%2F%2Fiskon.opkm.hu%2Fadmin%2Fupload%2FHej%25C5%2591kereszt%25C3%25BArKIP.pdf&usg=AFQjCNHYTInbEJfefk_WF7UCT-Cxmvnv3Q [20/7/2018]
- Koronczai, J-né. (2013): Differenciálás összevont osztályokban. Podráczky, J. (ed.) *Különlegesek. Adalékok a differenciálás módszertanához*. Bethlen Gábor Alapkezelő ZRT, Budapest. 41-72.
- Koscsóné Kolkopf, J. (2015): Biztos Kezdet Gyerekház program. *Gyermekeknevelés*. 3. 2. 161–175.
- Kovács, E. (2011): Legyen jobb a gyerekeknek! Biztos Kezdet Programok alapelvei. Labáth, F-né (ed.): *Hátrányos helyzetű 3–7 éves korú gyermekek integrált óvodai nevelése. A Biztos Kezdet Óvodai Program háttér tanulmányai 1*. Educatio Kiadó, Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Lukács György (2017): *Mélyszegény közösségeket támogató szektor Magyarországon*. Badur. Budapest. Downloaded from:
http://www.badurfoundation.org/images/badur/reports/Third_sector_mapping_HU_WEB_FINAL.pdf [14/4/2018]
- Németh Szilvia (2005) (ed.): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló*. TÁRKI-TUDOK 41-72. Downloaded from:
http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanodaelemzes_tarki_ref_08_0.pdf [2017.11.22.]
- Polyacskó, O. (no date of publication): „Tanoda” típusú programok. Downloaded from: oktataskepzes.tka.hu/document.php?doc_name.../015_tanoda.pdf [10/11/2014]



AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR HALLGATÓINAK IKT-ESZKÖZ HASZNÁLATA A KÖRNYEZETISMERET ÓRÁKON A 2017/2018-AS ISKOLAÉVBEN

BORSOS ÉVA

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia

eva.borsos@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

Napjainkban az IKT-eszközök (információs és kommunikációs technológiák) taneszközként való alkalmazása megszokottá vált az oktatás minden szintjén, az iskoláskor előtti intézményektől kezdve az egyetemekkel bezárólag.

Tanítóképző karként fontos feladatunk korunk oktatási kihívásaihoz alkalmazkodni tudó tanítók kinevelése. Az számítástechnikai előadásokon és gyakorlatokon kívül a módszertani órákon is nagy hangsúlyt fektetünk a korszerű eszközök és módszerek használatának elsajátítására.

Munkámban az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara negyedéves hallgatóinak órátartását vizsgáltam meg. Arra voltam kíváncsi, milyen gyakran alkalmazzák az IKT-eszközöket a gyakorlóiskolában megtartott környezetismeret órákon. Külön kielemeztem az új tananyagot feldolgozó és az ismétlő órákat is elsőtől negyedik osztályig, valamint a kapott eredményeket összehasonlítottam az előző két évben tapasztaltakkal.

Kulcsszavak: egyetemi hallgatók, gyakorlóiskola, IKT, órátartás, természet és társadalom

1. Bevezető

A fejlett és a fejlődő országokban a tanulók számára már mindennapos dolognak számít, hogy rendelkeznek mobiltelefonnal és lappal, sok esetben még táblagéppel is. Elég sok időt töltenek ezen eszközök használatával, szinte egy virtuális világban élnek életüket a közösségi oldalakon: sok száz kilométerre lakó „barátokkal” beszélgetnek, képeket és videókat osztanak meg mindennapjaikról, véleményezik mások képeit és videóit stb.

Egy kutatás szerint az Amerikai Egyesült Államokban már 2010-ben is napi közel hét és fél órát, azaz heti ötvenhárom órát töltöttek átlagosan a gyerekek a televízió, illetve a számítógép képernyője előtt (Kevin, 2010). Ez az időtartam mára már a sokszorosára növekedett (GlobalWbIndex, 2018). A digitális eszközök ilyen gyakori használata számos negatív következménnyel jár. Egyrészt nem megfelelő a gyerekek pszichofizikai fejlettsége, koncentrációs zavarokkal küzdenek stb. (Syed, 2014). Másrészt a természetben, friss levegőn eltöltött idő teljesen a minimumra redukálódott és nem elegendő arra, hogy megismerjék a környezetükben élő élőlényeket.

Itt kapnak fontos szerepet a tanítók, tanárok, akiknek tantermen kívül megtartott órákkal, játékos formában motiválniuk kell őket a természet megismerésére és megszeretésére (Borsos, 2018a; Borsos, 2018b). Ugyanakkor a hatékony tanulási és tanítási folyamat érdekében a modern eszközöket és módszereket is alkalmazniuk kell.

Taneszköznek nevezünk minden olyan tárgyat, amely felhasználható az oktatás folyamatában, elősegíti az oktatás céljainak elérését (Czékus, 2013).

A taneszközöket történelmi szempontból öt csoportra oszthatjuk (Czékus, 2005):

- Az első nemzedékbe tartoznak a technikai eszköz nélkül elkészíthető tárgyak: képek, makettek, modellek stb.

- A második generációs taneszközök közé soroljuk azokat a dolgokat, melyeknél az elkészítés technikai eszközt igényel, de az információ közvetítése már nem. Ide tartozik a tankönyv, a fénykép stb.
- A harmadik nemzedék azokat az eszközöket foglalja magába, melyek elkészítése és felhasználása is technikai segítséget igényel. Ilyenek a hangfelvételek, a videofelvételek stb.
- Időrendben a negyedik csoportot azok az eszközök alkotják, melyek a szemléltetés mellett a tanulásirányítást is elősegítik, például a különféle oktatóprogramok.
- Történelmi szempontból az ötödik csoport tagjai azok a taneszközök, amelyek interaktív kapcsolatban állnak a felhasználóval.

A taneszközök külön csoportját képezik az úgy nevezett IKT-eszközök. Az IKT az információs és kommunikációs technológiát jelölő betűszó. Ezek közé tartoznak az oktatófilmek, a számítógép, az internet, az interaktív tábla, az oktatóprogramok stb. (Forgó, 2009). Az oktatásban történő alkalmazásuk fő célja a tananyag vonzóbbá tétele, a gyerekek figyelmének minél nagyobb mértékű felkeltése, illetve a tanulók aktivizálása a tanulási folyamat során. Megfelelő irányítással és útmutatással az otthoni tanulás során is hatékonyan tudják alkalmazni, így a nehezen megfogható dolgok, jelenségek, elvont fogalmak is közelebb kerülhetnek hozzájuk.

A környezetünk, illetve a természet és társadalom elnevezésű tantárgyak

A szerbiai oktatási rendszerben a természettel a tanulók az 1. és 2. osztályban oktatott környezetünk, illetve a 3. és 4. osztályban oktatott természet és társadalom tárgyak keretein belül ismerkednek meg (National Curriculum Serbia, 2013). Ez a két tárgy biztosítja az alapokat a felsőbb osztályokban előadott biológia elnevezésű tantárgy tanulásához.

Az 1. osztályos környezetünk tananyag hat nagyobb témakörből áll (Marinković, 2008). Ezek a következők:

Témakör	Tanítási egységek száma
Én és mások	11
Az élő természet	18
Az élettelen természet	8
Az élő és az élettelen természet közötti kapcsolat	12
Tájékozódás időben és térben	13
Életkultúra	22

A 2. osztályos környezetünk tananyag szintén hat nagyobb témakörből áll (Marinković, 2008). Ezek a következők:

Témakör	Tanítási egységek száma
A mi világunk	9
Az élő természet	20
Az élettelen természet	11
Hol él az ember?	33
Emberi tevékenységek	14
Mozgás térben és időben	10

A 3. osztályos természet és társadalom tananyag tíz nagyobb témakörre tagolódik (Marinković, 2012). Ezek a következők:

Témakör	Tanítási egységek száma
Én és mások	9
A szülőföldem és én	10
Térbeli tájékozódás	10
Az élő és az élettelen természet közötti kapcsolat	9
Életközösségek	16
Az élettelen természet: a folyadékok és a levegő	12
Az anyagok és felhasználásuk	8
A mozgás	6
Örökségünk	18
Az ember tevékenységi formái	7

A 4. osztályos természet és társadalom tananyag szintén tíz nagyobb témakörre tagolódik (Vasiljević, 2013). Ezek a következők:

Témakör	Tanítási egységek száma
A csoport tagja vagy	6
Találkozás a természettel	5
Hazám, Szerbia	9
Szerbia természeti adottságai és kincsei	7
Szerbia alföldi része és hegyvidéke	14
Az ember és a természet	6
A természeti jelenségek tanulmányozása	7
Az anyagok tanulmányozása	10
Pillantás a múltra	31
A magyarokról és Magyarországról	9

Az órátartási gyakorlatokra igyekszünk a lehető legjobban felkészíteni hallgatóinkat. Első- és másodéven alapoó jellegű tárgyakat oktatunk: pszichológia, pedagógia, neveléelmélet stb. Ekkor ismerkednek meg az IKT-eszközök használatával is kötelező vagy választható tárgyak keretein belül.

Az egyes tárgyak oktatásának módszertani háttérét a harmadik év őszi és tavaszi félévében ismerhetik meg a hallgatók elméleti, illetve gyakorlati órák keretein belül. A környezetismeret, illetve természet és társadalom tantárgyak esetében az alapokat a biológia és a környezetismeret tanításának módszertana órák biztosítják. Mindkét tárgyat a 3. év tavaszi szemeszterében oktatjuk elméleti és gyakorlati órákon. A módszertan órákon alkalmuk nyílik gyakorolni az óravázlat írását, az órátartást, a különféle taneszközök, munkaformák használatát stb. A gyakorlati órákon már kisebb csoportokban dolgoznak és egymásnak tartanak órákat, órarészleteket.

Negyedik évben a gyakorlóiskolákban 45 perces tanítási órákat tartanak meg egyedül a hallgatók, tanítói és egyetemi tanári felügyelet mellett. Egyedül tervezik és valósítják meg ezeket az órákat, a mentor tanítóktól csak a tanítási egység címet és az óra típusát kapják meg. A gyakorlóintézményekben zenekultúra, képzőművészet, testnevelés, matematika és környezetünk tárgyakat oktatnak hallgatóink hetente egy alkalommal.

2. Célkitűzés

Munkámban az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán tanuló negyedéves hallgatók IKT-eszköz használati szokásait figyeltem meg a gyakorlóiskolában megtartott környezetünk, illetve természet és társadalom órákon. A vizsgálat fő tárgyát az képezte, hogy milyen mértékben használják ezeket az eszközöket az új anyagot feldolgozó, ismétlő, illetve gyakorló órák megtartása alkalmával.

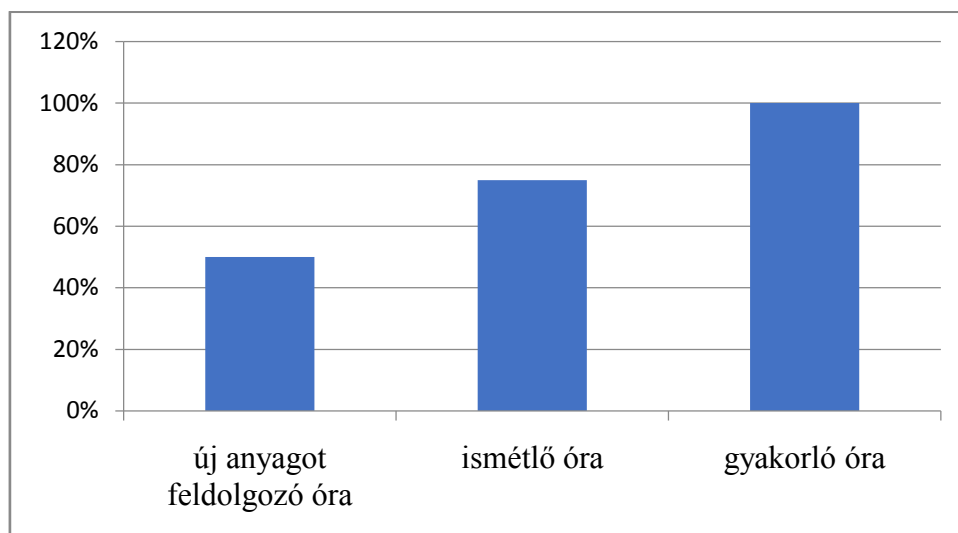
3. Eredmények

A környezetünk, illetve a természet és társadalom órák helyszínéül szolgáló gyakorlóiskolában öt osztályban oktatnak magyar nyelven, két 1. osztályban, két 2. osztályban, két 3. osztályban és egy 4. osztályban. Hallgatóink mind az öt osztályban tartanak órákat, az egyik 1. osztály ebben a tanévben kimaradt. A hallgatók három csoportra vannak felosztva. Egy nap minden csoportból két ember tanít. A két félév során a hallgatók összesen 96 tanítási órát tartottak meg, 42 órát az első félévben és 54 órát a második félévben. Az első osztályban összesen 19 órát tartottak meg, 10 órát az első félévben és 9 órát a második félévben. A 2. osztályban 32 órát tartottak hallgatóink, ebből 14 órát az első félévben és 18 órát a második félévben. A 3. osztályban összesen 30 órát tartottak a hallgatók, ebből 12 órát az első félévben és 18 órát a második félévben. A 4. osztályban 15 órát tartottak a hallgatók, ebből 6 órát az első félévben és 9 órát a második félévben.

A gyakorlóiskola technikai szempontjából jól felszerelt, minden osztályban van beépített projektor és jól működő számítógép. Az 1. osztályos tantermek interaktív táblával is rendelkeznek. A gyakorlóiskolában megtartott órák során a hallgatók maguk döntenek el, milyen eszközöket, taneszközöket tartanak indokoltnak alkalmazni. A mentor tanítótól csak a tanítási egységet és az óra típusát kapják meg.

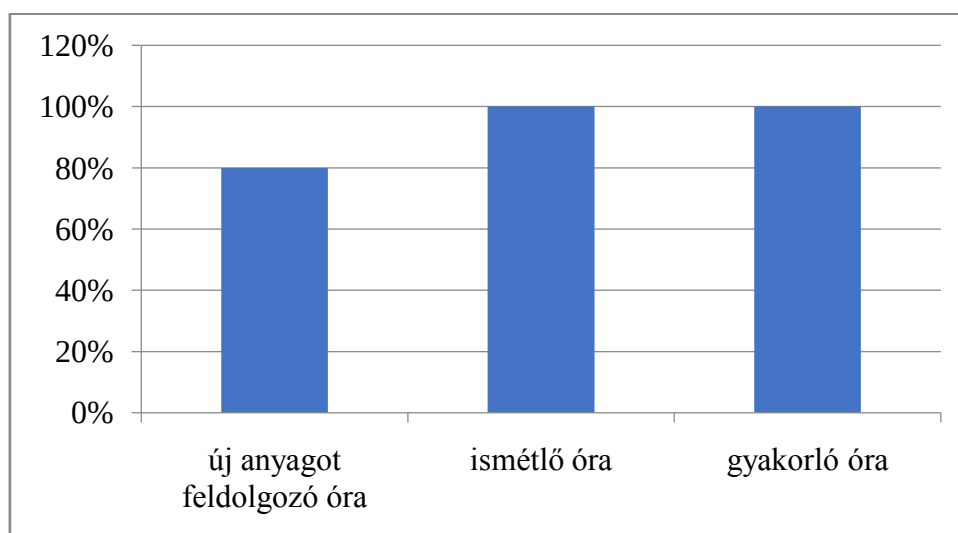
Az 1. osztályban összesen 19 környezetünk órát tartottak a hallgatók, ebből 14 órán alkalmaztak laptopot és projektort. Ez azt jelenti, hogy a megtartott órák 73,68%-án használták ezeket az eszközöket. A két félév tekintetében ez 60%-ot jelent az első félévben és 88,88%-ot a második félévben.

Az első félévben új anyagot feldolgozó órátípusból 6 darab volt, ebből 3 órán alkalmaztak számítógépet. Ez az órák 50%-át teszi ki (1. ábra). Ismétlő órából kettőt tartottak a hallgatók, és egy órán használták a számítógépet (75%). A gyakorló órákból szintén kettő jutott a hallgatóknak, mind a két órán használtak laptopot és vetítőt (100%).



1. ábra: A hallgatók IKT-eszköz használata az 1. osztályban megtartott környezetünk órákon az első félévben

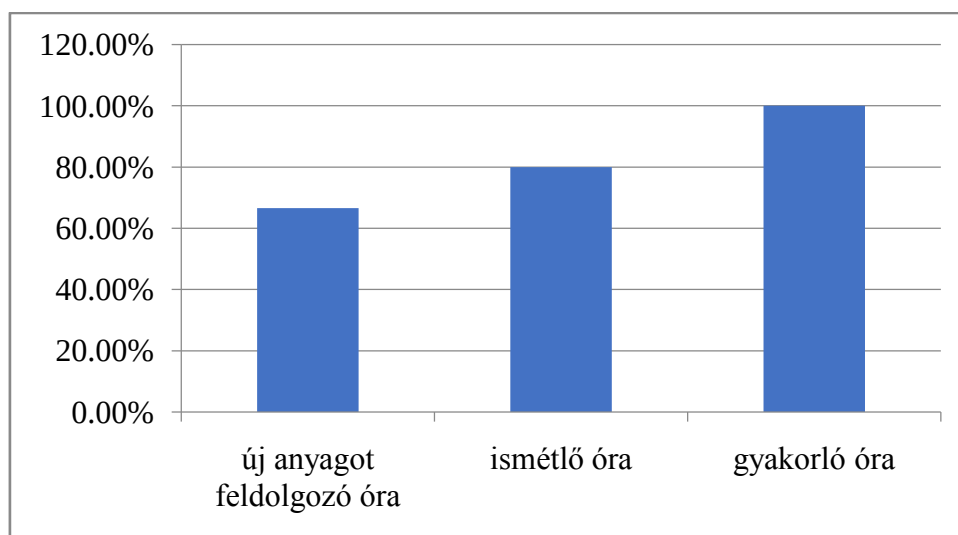
A második félévben új anyagot feldolgozó órátípusból 5 darab volt, ebből 4 órán alkalmaztak számítógépet. Ez az órák 80%-át teszi ki (2. ábra). Ismétlő órából kettőt tartottak a hallgatók, és mindkét órán használták a számítógépet (100%). A gyakorló órákból szintén kettő jutott a hallgatóknak, mind a két órán használtak laptopot és vetítőt (100%).



2. ábra: A hallgatók IKT-eszköz használata az 1. osztályban megtartott környezetünk órákon a második félévben

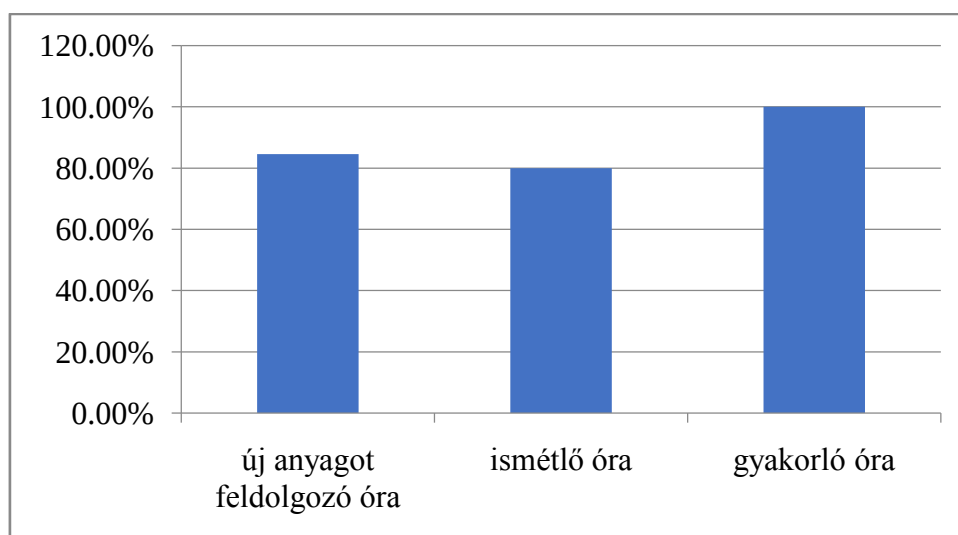
A 2. osztályban összesen 32 órát tartottak a hallgatók. Ezek közül 25 órán használtak számítógépet és projektort. Ez az órák 78,12%-át jelenti. A két félév tekintetében ez 71,42%-ot jelent az első félévben és 83,33%-ot a második félévben.

Az első félévben új anyagot feldolgozó órátípusból 9 jutott a hallgatóknak, ebből 6 órán hívták segítségül a számítógépet (3. ábra). Ez az órák 66,6%-át tette ki. Ismétlő órából négyet tartottak és három órán használtak számítógépet és projektort (80%). Gyakorló órátípusból egyet tartottak hallgatóink, és az óra megtartása során használták a számítógépet (100%).



3. ábra: A hallgatók IKT-eszköz használata a 2. osztályban megtartott környezetünk órákon az első félévben

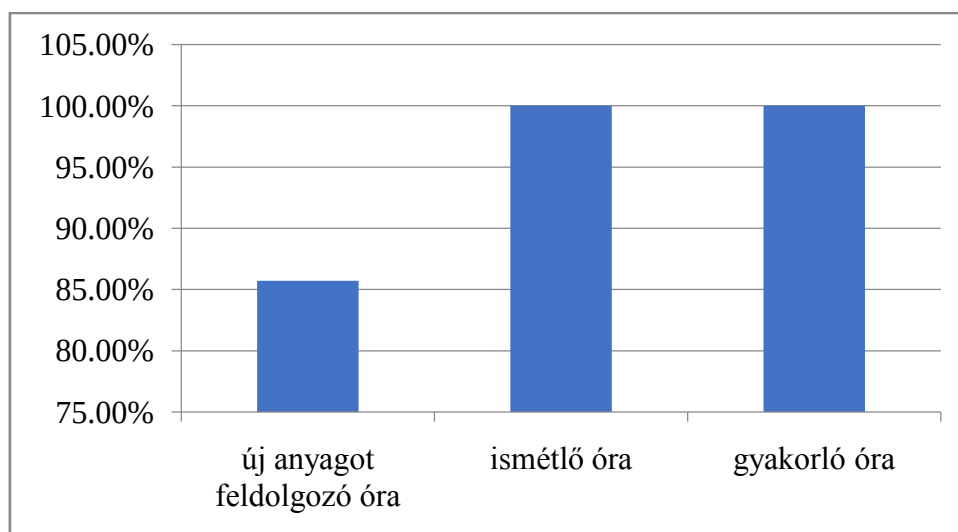
A második félévben új anyagot feldolgozó órátípusból 13 jutott a hallgatóknak, ebből 11 órán hívták segítségül a számítógépet (4. ábra). Ez az órák 84,61%-át tette ki. Ismétlő órából négyet tartottak és három órán használtak számítógépet és projektort (80%). Gyakorló óra típusból egyet tartottak hallgatóink és az óra megtartása során használták a számítógépet (100%).



4. ábra: A hallgatók IKT-eszköz használata a 2. osztályban megtartott környezetünk órákon a második félévben

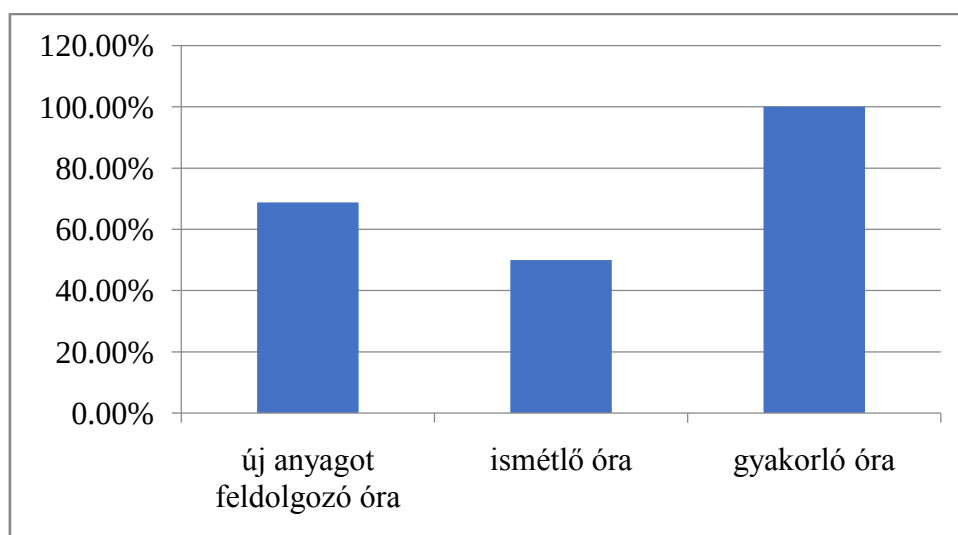
A 3. osztályban összesen 30 természet és társadalom órát tartottak a hallgatók, és ebből 23 órán használták a számítógépet. Ez az órák 76,66%-át teszi ki. A két félév tekintetében ez 91,66%-ot jelent az első és 88,88%-ot a második félévben.

Az első félévben új anyagot feldolgozó órából 7 volt. 6 tanítási egység feldolgozása alkalmával használtak számítógépet és projektort (5. ábra). Ez az órák 85,71%-át teszi ki. Ismétlő órából hármat kaptak a hallgatók, és minden órán használtak IKT-eszközt (100%). Gyakorló órából kettőt kaptak hallgatónk, és mind a két órán számítógépet alkalmaztak az óra érdekesebbé tételéhez (100%).



5. ábra: A hallgatók IKT-eszköz használata a 3. osztályban megtartott természet és társadalom órákon az első félévben

A második félévben új anyagot feldolgozó órából 16 volt. 11 tanítási egység feldolgozása alkalmával használtak számítógépet és projektort (6. ábra). Ez az órák 68,75%-át teszi ki. Ismétlő órából kettőt kaptak a hallgatók, és csak az egyik órán használtak IKT-eszközt (50%). Gyakorló órából egyet kaptak hallgatónk, és számítógépet alkalmaztak az óra érdekesebbé tételéhez (100%).

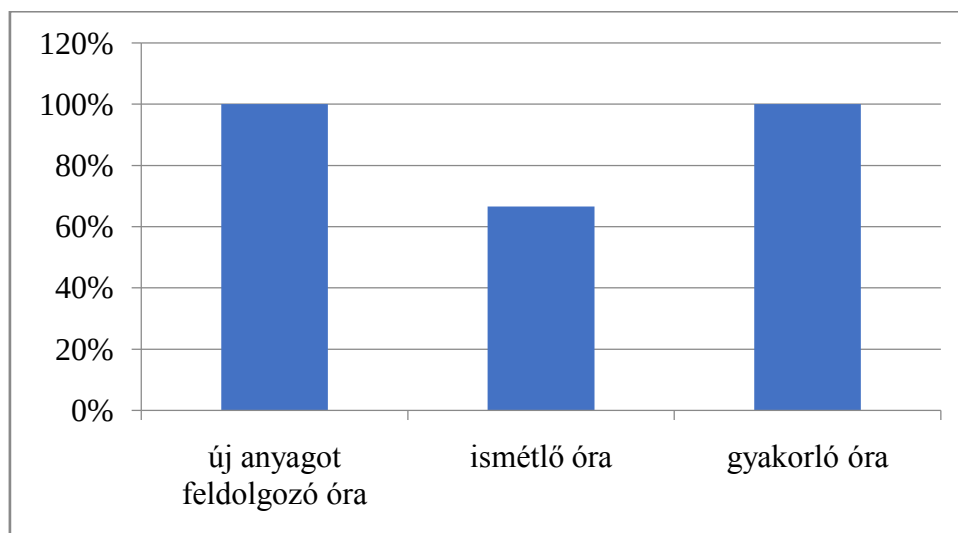


6. ábra: A hallgatók IKT-eszköz használata a 3. osztályban megtartott természet és társadalom órákon a második félévben

A hallgatók a 4. osztályban összesen 15 természet és társadalom órát tartottak meg, ebből 12 órán alkalmaztak laptopot és projektort. Ez azt jelenti, hogy a megtartott órák 80%-án használták

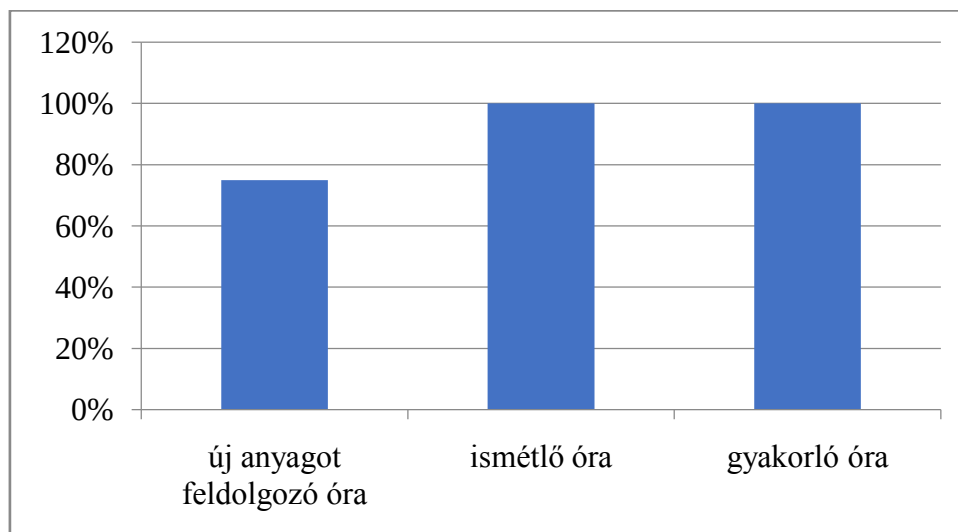
ezeket az eszközöket. A két félév tekintetében ez 83,33%-ot jelent az első félévben és 50%-ot a második félévben.

Az első félévben új anyagot feldolgozó órátípusból 3 darab volt, ebből mind a 3 órán alkalmaztak számítógépet a hallgatók (100%) (7. ábra). Ismétlő órából hármat tartottak a hallgatók és két órán hívták segítségül a számítógépet (66,6%). A gyakorló órákból egy jutott a hallgatóknak, használtak laptopot és vetítőt (100%).



7. ábra: A hallgatók IKT-eszköz használata a 4. osztályban megtartott természet és társadalom órákon az első félévben

A második félévben új anyagot feldolgozó órátípusból 8 darab volt, ebből 6 órán alkalmaztak számítógépet a hallgatók (75%) (8. ábra). Ismétlő és gyakorló órából egyet-egyet tartottak a hallgatók és használtak laptopot és kivetítőt (100%).



8. ábra: A hallgatók IKT-eszköz használata a 4. osztályban megtartott természet és társadalom órákon a második félévben

Fontos megjegyezni, hogy mind a négy osztályban, mind a két félévben az IKT-eszközök mellett más eszközöket, képeket, élő anyagot stb. is használtak a tanítási órák megtartása során.

4. Következtetések

Összességében megállapítható, hogy a kar hallgatói a módszertani elveknek megfelelően használták az IKT-eszközöket a gyakorlóiskolában megtartott környezetünk, illetve természet és társadalom órák alkalmával. A két félév összehasonlításából megállapítható, hogy a 3. és a 4. osztály új anyagot feldolgozó órátípusait kivéve a második félévben megemelkedett az IKT-eszközök használata. A hallgatók több órán alkalmazták ezeket, mint az első félévben. Egyedüli hiányosság az interaktív tábla használata során mutatkozott. Rendeltetésszerűen csak két tanítási órán használták, a többi esetben a projektor kiegészítőjeként fehér háttérként szolgált. Ezen javítanunk kell, hiszen a hallgatóknak ki kell használniuk, hogy lehetőségük van használatának begyakorlására.

Az előző évekhez viszonyítva 1. osztályban az új anyagot feldolgozó órák során jelentős csökkenés mutatkozott az IKT-eszközök használatában (63,63%). 2016-ban ez 80% volt, 2017-ben pedig 86,66%. A gyakorló (100%) és az ismétlő órák (75%) tekintetében közel azonos mértékben használták ezeket az eszközöket, mint az előző években. 2016 ismétlő órák: 77%, gyakorló órák: 100%. 2017 ismétlő órák: 66,66%, gyakorló órák: 60%.

2. osztályban az új anyagot feldolgozó órák esetében közel azonos mértékben használták a hallgatók az IKT-eszközöket (77,27%). 2016-ban ez 80% volt, 2017-ben pedig 66,66%. Az ismétlő órák során csökkenés mutatkozott az IKT-eszközök használatában (75%). 2016-ban ez 100% volt, 2017-ben pedig 83,33%. A gyakorló órák esetében viszont jelentősen megnövekedett ez az érték (100%) a 2016-os és 2017-es 50%-hoz képest.

3. osztályban az új anyagot feldolgozó (73,91%), a gyakorló (100%) és az ismétlő órák (80%) tekintetében közel azonos mértékben használták ezeket az eszközöket, mint az előző években. 2016 új anyagot feldolgozó órák: 88,9%, ismétlő órák: 100%, gyakorló órák: 80%. 2017 új anyagot feldolgozó órák: 72,72%, ismétlő órák: 80%, gyakorló órák: 100%.

4. osztályban az új anyagot feldolgozó (81,81%), a gyakorló (100%) és az ismétlő órák (75%) tekintetében közel azonos mértékben használták ezeket az eszközöket, mint az előző években. 2016 új anyagot feldolgozó órák: 93%, ismétlő órák: 100%, gyakorló órák: 100%. 2017 új anyagot feldolgozó órák: 82,35%, ismétlő órák: 73,33%, gyakorló órák: 100%.

Fontos megjegyezni, hogy hallgatóinkat fel kell készítenünk arra, hogy ezen eszközök nélkül is képesek legyenek hatékonyan végezni munkájukat. Vajdaságban a legtöbb iskolában még mindig csak egy laptop, illetve projektor áll a tanárok, tanítók rendelkezésére, így ezeket nem tudják minden egyes órán alkalmazni.

IRODALOMJEGYZÉK

- Borsos, É., Patocska, M., Borić, E. (2018a). Teaching in nature? Naturally! *Journal of Biological Education*, 52(1), 1-11.
- Borsos, É. (2018b). The gamification of elementary school biology: a case study on increasing understanding of plants *Journal of Biological Education*, 52(3), 1-15.
- Borsos, É., Kovács, E. (2017). Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak IKT használati szokásai a matematika és a természet és társadalom órák megtartása során 4. *IKT u obrazovanju međunarodna konferencija - Zbornik radova naučnih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku 2017*. ISBN 978-86-87095-76-2
- Borsos, É. (2016). A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak IKT használata a környezetismeret órákon, 3. *IKT u obrazovanju međunarodna konferencija - Zbornik radova naučnih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku 2016.*, ISBN: 978-86-87095-71-7
- Czékus, G. (2005): *A természetismeret-tanítás módszertana*. MM print Nyomda, Szabadka
- Czékus, G., Major, L., Horák, R. (2013): *A környezetünk és a környezetismeret módszertana*. Grafoprodukt, Szabadka
- Forgó, S. (2009): Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/8-9.
- GlobalWebIndex: www.globalwebindex.com (retrieved: 2018.7.2.)
- Kevin, J. C. (2010). Back to School: Back Outside! *National Wildlife Federation*, United States, Reston
- Marinković, S., Marković, S. (2010): *Környezetünk az általános iskolák első osztálya számára*. Kreativni Centar, Beograd

- Marinković, S., Marković, S. (2008): *Környezetünk az általános iskolák második osztálya számára*. Kreativni Centar, Beograd
- Marinković, S., Marković, S. (2012): *Természet- és társadalomismeret az általános iskolák harmadik osztálya számára*. Kreativni Centar, Beograd
- Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treci i cetvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treci razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik", br. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010,3/2011 - dr. pravilnik, 7/2011 - dr. pravilniki 1/2013), Serbia. [National Curriculum Serbia]
- Syed, N. A., Nik, M., Maisarah, A., Che, A., Sallehuddin, M., Nor, A. O. (2014). Negative and positive impact of internet addiction on young adults: Empericial study in Malaysia. *Intangible Capital*, 10(3), 619-638. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.452>
- Vasiljević, I., Radovanović, P.S., Blažić, A. (2013): *Természet- és társadalomismeret az általános iskolák negyedik osztálya számára*. Kreativni Centar, Beograd

THE USE OF ICT ON SCIENCE CLASSES BY STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF NOVI SAD TEACHERS TRAINING FACULTY IN HUNGARIAN IN 2017/2018 SCHOOL YEAR

Abstract

Nowadays the use of the ICT devices (Information and communication technologies) as school equipment became usual in every level of the education from the kinder garden till to the university.

As a teacher training faculty we have an important mission to educate teachers who can fit in with challenges of nowadays education. Beyond the informatics classes and practices stress was laid on using modern school equipments and methods on methodology classes too. In our work the class hold of the students of the University of Novi Sad Teachers Training Faculty in Hungarian was analysed. We were interested in how often they use ICT devices during holding science classes in practical school. Separately were analysed the lessons with new syllabus and practical lesson from the 1. to 4. classes. The results were compared with last year's experiences.

Keywords: holding classes, ICT, practical school, students, the nature and the society



HOGYAN NÉZETT KI A 6. OSZTÁLYOS BIOLÓGIA TANKÖNYV 1980-BAN?

BORSOS ÉVA¹ – BANOS-GONZÁLEZ ISABEL²

¹ Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
eva.borsos@magister.uns.ac.rs

² University of Murcia, Faculty of Education, Spain

Összefoglaló

Napjainkban számos ismeretforrás áll a tanulók és a tanárok rendelkezésére. A különféle adatbázisok, honlapok, e-könyvek, oktatóprogramok és más interaktív felületek széles körű betekintést engednek a tudományterületek minden szegmensébe.

A papír alapú, nyomtatott tankönyvek és munkafüzetek azonban még mindig jelentős szerepet töltenek be az általános és a középiskolai oktatásban egyaránt. Ismeretközlő, nevelési, gyakoroltató, a tanítást és a tanulást segítő, irányító feladatuk vitathatatlan. Pótolhatatlan segítséget nyújtanak a tanterv által előírt tananyag rendszerezett elsajátításához és a mindennapi életben történő alkalmazás begyakorlásához.

Munkámban az újvidéki és a belgrádi Tankönyvkiadó Intézet két biológia tankönyvét hasonlítottam össze. Az egyik 1980-ban, a másik 2009-ben jelent meg. Mindkettő hivatalos, a minisztérium által engedélyezett nyomtatott ismeretforrás, mely az aktuális tanterv alapján készült. Mindkét tankönyv hatodik osztályos diákok számára íródott.

Kulcsszavak: általános iskola, biológiaoktatás, tankönyv

1. Bevezető

A tankönyvek oktatásban betöltött szerepe mindig is vitathatatlan volt. Az első hivatalos tankönyvnek tekintet könyvet John Amos Comenius írta, és 1658-ban jelent meg Orbis pictus címmel. Az egyes ismeretköröket fametszetes illusztrációk egészítik ki (Fischerné). A szerző kifejezetten oktatási célokra szánta. Az első magyar nyelvű tankönyvet Apáczai Csere János írta Magyar encyclopaedia címmel, mely 1655-ben jelent meg (Czékus, 2013). Az azóta eltelt évek során számos tankönyvként használt mű jelent meg minden tudományterületen.

Ma, a XXI. században már az elektronikus könyvek, vagy röviden e-bookok jelentik a legnagyobb előrelépést (Fischerné). A hivatalos meghatározás szerint ezek a nyomtatott könyvek elektronikus változatai, azonban ma már soknak nincs meg a papír alapú megfelelője. Ez egyrészt környezetvédelmi szempontból jó, mert kevesebb papírt kell elhasználnunk, másrészt pedig egy megfelelő megjelenítő eszköz segítségével akár egy teljes könyvtárat is magunkkal vihetünk. Másik nagy előnyük rohanó világunkban, hogy bárhol, bármikor használhatjuk őket.

Munkámban a Tankönyvkiadó Intézet két biológia tankönyvét hasonlítottam össze. Az egyiket 1980-ban adták ki Újvidéken, a másikat pedig 29 évvel később, 2009-ben adták ki Belgrádban. Az eltelt évek nem változtatták meg az alapvető célokat: bemutatni a tanulónak az élővilágot, segíteni az alapvető fogalmak, ismeretek elsajátítását, és nem utolsósorban megszerettetni a tanulókkal a természetet.

2. A tankönyv mint taneszköz és ismeretforrás

A tankönyvek a leggyakrabban használt kétdimenziós taneszközök közé tartoznak (Czékus, 2005). Az iskoláskor előtti intézmények kivételével az oktatás minden szintjén alkalmazzák őket, az általános iskola első osztályától kezdve az egyetemmel bezárólag.

Megjelent egy nézet, mely szerint a tankönyv nem önmagában áll, hanem egy nagyobb rendszer része (Kaposi, 2012). Ezt a rendszert tankönyvcsomagnak vagy tanulási rendszernek nevezték el. A rendszer lényege, hogy a tankönyv kiegészítő dokumentumokkal segíti a tanulók ismeretsajátítását. Ezen kiegészítő dokumentumok közé tartozik például az atlasz, a feladatlap, a szöveggyűjtemények, az ajánlott irodalom stb. (Karlovit, 2000).

A rendszert egyesek koncentrikus körökként ábrázolják, melynek közepén a tanuló helyezkedik el. A következő körben ábrázolják a munkafüzetet és a tankönyvet. A külső, harmadik körnek öt eleme van: a tanári kézikönyv, a témazáró feladatsorok, az adaptáció a speciális igényű lakosságra, az internetes anyagok és feladatgyűjtemények (Marylin, 1998).

Karlovit János Tibor (2000) szerint a tankönyvek feladatai a következők: az ismeretközlés, a gyakoroltatás, a nevelés és a tanulás, valamint a tanítás irányítása. A korszerű tankönyveknek biztosítaniuk kell azt, hogy a gyerekek minimális segítséggel, önállóan is tudják ezeket alkalmazni a tanulási folyamat során (Czékus, 2013). A tanítók, tanárok fontos feladata megtanítani a diákokat a tankönyvek rendeltetésszerű használatára. A tanulók számára az otthoni tanulásban legtöbb esetben a szöveg lényegének kiszűrése és megértése jelenti a legfőbb gondot.

Hivatalosan a tankönyvek használatát az oktatási minisztérium engedélyezi. Szerbiában jelenleg egy állami tankönyvkiadó (Zavod za udžbenike) és több magánkiadó működik (Kreativni centar, Logos stb.).

A legtöbb tankönyv mellé munkafüzetek is készültek, melyek a megszerzett tudás elmélyítésében és gyakorlati alkalmazásában próbálnak segítséget nyújtani. Többféle feladattípust tartalmaznak: ábra kitöltése, többszörös választás, egyszeres választás stb.

3. A 6. osztályos biológia tanterv

6. osztályban a biológiaoktatás heti két tanítási órában történik. Ez éves szinten 72 tanórát jelent (National Curriculum Serbia, 2013). Az alapokat az 1. és 2. osztályban tanult környezetünk, illetve a 3. és 4. osztályban a természet és társadalom tantárgyak keretein belül megszerzett ismeretek adják (Czékus, 2013). Ezen órákon a diákok megismerkednek a körülöttük élő növényekkel, állatokkal, a természettel (Czékus, 2005).

A 6. osztályos tananyag öt nagyobb tanítási egységre tagolódik (1. táblázat). Ezek a következők: bevezető, az állati egysejtűek, az állatország, az állatok veszélyeztetettsége és védelme, bevezetés az élővilág evolúciójába (National Curriculum Serbia, 2013). A tanulók a főbb rendszertani egységek bemutatásával megismerik azok jellemzőit és képviselőit. A biodiverzitás, az állatvédelem fontossága, a földtörténeti korok és az evolúció is kiemelt szerepet kap. A tananyag külön hangsúlyt fektet a környezetvédelemre és a környezettudatos életmód alapjaira.

1. táblázat: A hivatalos tanmenet alapján összeállított globális tanterv a 6. osztály számára (National Curriculum Serbia, 2013 alapján)

Sorszám	Tanítási egység	Új tananyag	Ismétlés	Gyakorlat	Összesen
I.	Bevezető	2	1	0	3
II.	Az állati egysejtűek	5	3	1	9
III.	Állatország	29	14	5	48
IV.	Az állatok veszélyeztetettsége és védelme	5	1	0	6
V.	Bevezetés az élővilág evolúciójába	4	2	0	6

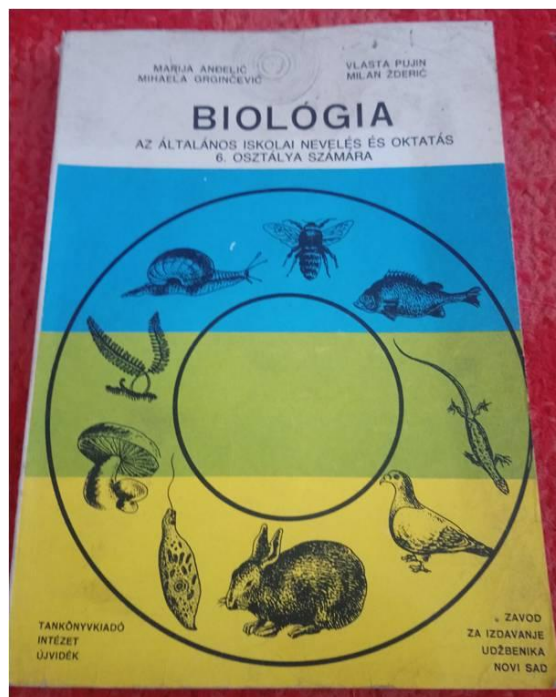
4. Az 1980-ban megjelent biológia tankönyv

A tankönyvet Marija Andelić, Mihaela Grginčević, Vlasta Pujin és Milan Žderić írták. Az újvidéki Tankönyvkiadó Intézet jelentette meg 1980-ban, nyolcezer példányban. Az általam vizsgált tankönyv második kiadásként jelent meg. A tanterv által előírt programot 150 oldalon dolgozza fel. Az egyes tanítási egységek nem tömörülnek nagyobb fejezetekbe. Az egyes részek minden esetben új oldalon kezdődnek.

A fedőlapot sárga, zöld, kék és fehér téglalapok osztják fel vízszintesen négy egyforma részre. A két koncentrikus kör körvonalai közt egy darazsat, egy halat, egy gyíkot, egy galambot, egy nyulat, egy zöld ostorost, két gombát, egy páfrányt és egy csigát ábrázoltak a tervezők (1. ábra). A könyv

mérete tizenhét-szer huszonnégy centiméter (B5-ös méretű). A tanulást 194 színes, néhány esetben fekete-fehér, sorszámokkal és felirattal kiegészített ábra segíti.

A tanítási egységeket egy előkészületi rész vezeti be. Ezek különböző feladatokat adnak a diákoknak: hozzanak be az iskolába bizonyos anyagokat (levél, virág stb.), vagy idézzék fel a tananyaggal kapcsolatos korábbi ismereteiket. Az egyes tanítási egységek négy jól elkülöníthető részből állnak. Ezek: előkészület, az új tananyag ismertetése, önálló munka, a tananyag összefoglalása, kérdések. Néhány tanítási egység végén úgynevezett „Akik többet szeretnének tudni” rész motiválja további ismeretszerzésre a tanulókat.



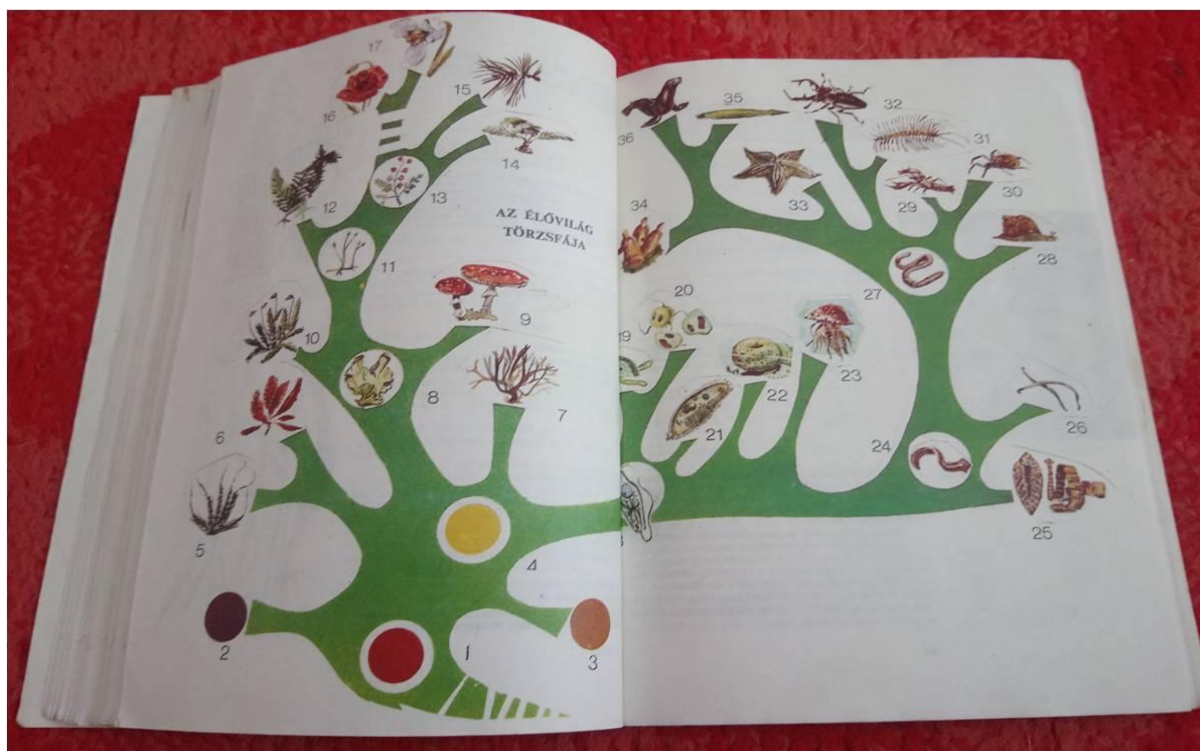
1. ábra: Az 1980-ban megjelent tankönyv fedőlapja (Andelić, 1980)

A tankönyv az 5. osztályos tananyagra épít (Borsos, 2015). Az előző tanévben a tanulók megismerkedtek az élőlények – a növények és az állatok – tulajdonságaival, felépítésével és a környezetükhöz való viszonyával (Zvonko, 1988).

A 6. osztályos tankönyv egy rövid bevezető után a földi élet keletkezésével foglalkozik. Egy szemléletes ábrán bemutatja a növények és az állatok őstörzseiktől való kettéágazódását is. A következő részben a földtörténeti korokkal ismerkedhetünk meg: földtörténeti őskor, ókor, középkor, és újkor. Az „Alsóbbrendű növények, thallophyták” elnevezésű fejezet a „Baktériumok, algák, gombák, zuzmók” alcímet viseli (Andelić, 1980). A baktériumokkal egy önálló mikroszkopizálási gyakorlat keretein belül ismerkedhetünk meg. A zöld ostorostól a volvoxig részben szintén önálló mikroszkóp használati munka szerepel, melynek során az euglenát (zöld ostoros) figyeljük meg. Az algákról, kiemelten a zöld algákról is gyakorlat során szerezhethetünk ismereteket. A barna- és a vörösmoszatokról csak néhány mondatban történik említés. A „Gombák” című fejezet a „Klorofill nélküli növények” alcímet kapta. A gombák négy csoportját (penészgombák, élesztőgombák, üszöggombák és kalapos gombák) mutatja be szöveg és ábrák segítségével. A legtöbb figyelmet a kalapos gombáknak szenteli. A zuzmók ismertetése után a „Magasabb rendű növények” címet viselő nagy fejezet következik, mely a „Mohák, harasztfélék, nyitvatermők, zárvatermők” alcímet kapta (Andelić, 1980). A mohák és a harasztok felépítésével, szaporodásával és egyéb jellemzőivel külön fejezetek foglalkoznak.

A „Nyitvatermők törzse – fedetlen magkezdeményű növények” című rész a cikászokkal és a páfrányfenyővel (ginkgo) foglalkozik (Andelić, 1980). A következő fejezet címe ma már régiesen hangzik: „Toboztermők rendje – tűlevelű nyitvatermők”. Önálló munka keretein belül sajátíthatjuk el a virágok felépítésével és a nemzedékváltakozással kapcsolatos ismereteket.

A „Zárwatermők – fedett magkezdeménnyel rendelkező növények” elnevezésű rész viszonylag rövid, mindössze másfél oldal. A következő fejezetek viszont részletesen bemutatják az egyszikűek és a kétszikűek jellegzetes csoportjait (Anđelić, 1980). A kétszikűek közül külön fejezetet kaptak a bükkfafélék, a keresztesvirágúak, a rózsafélék, a pillangósvirágúak, az ernyősvirágzatúak, a burgonyafélék, az ajakosok és a fészkesvirágzatúak. Az egyszikűek közül a liliomfélék és a pázsitfűfélék érdemeltek külön figyelmet.



2. ábra: Az élővilág törzsfája (Anđelić, 1980)

Az élővilág törzsfájának kétoldalas képe után áttérünk az állatok főbb csoportjainak megismerésére (2. ábra). A fejezet „Az állatok természetes rendszere és fejlődéstörténete” címet viseli. Az egysejtű állatokkal mindössze egy rész foglalkozik. A többsejtű állatokról szóló rész a szivacsok és a tömlősök bemutatásával kezdődik. A férgek közül a lapos-, a hengeres- és a gyűrűsférgekkel ismerkedhetünk meg külön-külön fejezetekben, mint kétoldalian részarányos, illetve szelvényes állatokkal. Az ízeltlábúak rész kiemelt figyelmet szentel a rovaroknak, de megemlíti a rákokat, a pókokat és a százlábúakat is. A puhatestűek után a tengeri tüskésbőrűekkel ismerkedhetünk meg. A tengelyvázaz, gerinchúros állatok közül a lándzsahalat és a zsákállatokat mutatja be. A gerincesek csoportjaival a későbbiekben több fejezeten át részletesen foglalkozik. A gerinceseket hat osztályba sorolja: körszájúak, halak, kételtűek, hüllők, madarak és emlősök. Minden csoporttal külön fejezetben foglalkozik, melyben bemutatja az egyes csoportokba tartozó állatok felépítését, felosztását és egyéb jellemzőit.

A tankönyv két utolsó fejezete általánosabb jellegű. Az egyik „Az ember helye az élő természet rendszerében” címet viseli (Anđelić, 1980). Az ember és az emberszabású majmok közt von párhuzamot, és foglalkozik az ember származásáról szóló elméletekkel is. Az utolsó rész „A fejlődés tényezői” név alatt fut, és Charles Darwin öröklődéssel, változékonysággal, létért folyó küzdelemmel és a természetes kiválasztódással kapcsolatos téziseit mutatja be.

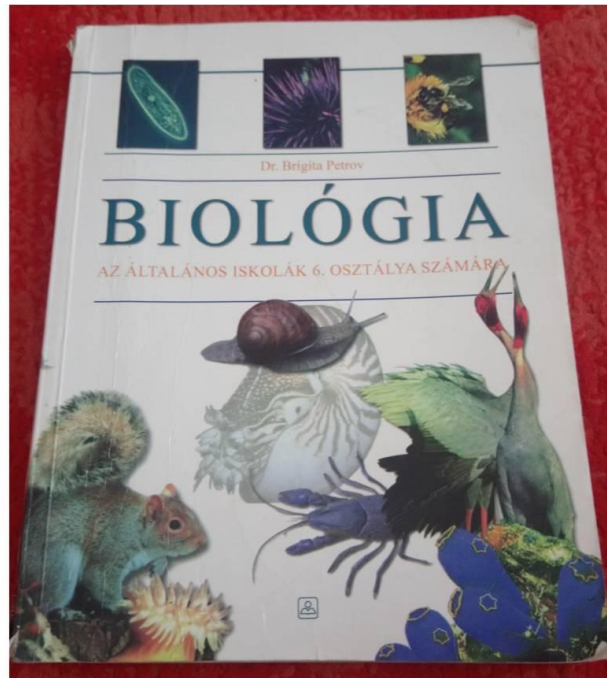
A tankönyv egy nyolcoldalas név- és fogalomjegyzékkel, illetve tartalomjegyzékkel zárul.

5. A 2009-ben megjelent biológia tankönyv

A tankönyvet Brigita Petrov írta. A belgrádi Tankönyvkiadó Intézet jelentette meg 2008-ban. A példányszámot nem tüntették fel. A tanterv által előírt programot négy nagyobb egységben dolgozza

fel 169 oldalon (1. táblázat). A tankönyv mérete 20,5×26,5 centiméter. Ez valamivel kisebb, mint a standard (A4-es lapméret).

A fedőlap színes, fehér háttérrel. A felső részben három kis téglalap alakú kép helyezkedik el, melyek egy papucsállatkát, egy tengeri sünt és egy méhecskét ábrázolnak. A fedőlap alsó részén rendezetlenül helyezkednek el a következő állatok: egy mókus, egy éticsiga, egy tengeri rózsza, egy csigás polip, egy rák, két daru és egy szivacstelep részlete. A felhasznált képek színes, valóságghű fényképek.



2. ábra: A 2009-ben megjelent tankönyv fedőlapja (Petrov, 2009)

A tankönyv tartalmát négy nagyobb fejezetre osztotta fel a szerző. Ezeken belül helyezkednek el az egyes tanítási egységek. A négy rész és azok tartalma (Petrov, 2009):

1. Az állati egysejtűek – Az amőbák (gyökérlábúak) – Az ostorosok – A csillósok – Az élősködő állati egysejtűek	3. Az állatok veszélyeztetettsége és védelme – Az állatország változatossága és a biodiverzitás – Az állatok veszélyeztetettsége – Az állatvédelem fontossága – Az ember és az állatok együttélése – Felelős viszonyulás az állatokhoz
2. Állatország – Az állatok kialakulása és fejlődése – A szivacsok – A csalánozók (úrbelűek) – A laposférgek – A hengeresférgek – A gyűrűsférgek – A puhatestűek – Az ízeltlábúak – A tüskésbőrűek – A gerinchúrosok	4. Bevezetés az élővilág evolúciójába – Élet a Földön – Az evolúció bizonyítékai – A földtörténeti korok – Az evolúciós elméletek – A létért folyó küzdelem

A leckék végén három színes téglalap helyezkedik el. Ezek segítenek az otthon kibővített tudás leellenőrzésében és kiegészítik a tanár magyarázatát. A zöld kerettel és háttérrel ellátott téglalap a tananyag összefoglalását tartalmazza, a barna a kérdéseket, a kék háttérű és szegélyű pedig még egyszer ismerteti a szövegben előforduló új fogalmakat.

A bevezető rész előtt egy külön fejezetben információt kapnak a tanulók arról, hogy mit tartalmaz a tankönyv, miről fognak tanulni ebben az iskolaévben. Az eredményes tanulást hasznos tanácsokkal segíti a szerző. A féloldalas bevezető rész visszautal az előző osztályban tanultakra és csoportokra osztja az élőlényeket sejtszámuk és táplálkozásuk alapján.

Az állati egysejtűek című fejezet egy kétoldalas, nagyított, színes fényképpel indul, mely ostorgömböket (volvox) ábrázol, és felsorolja a fejezetben található kisebb egységek címét. Az állati egysejtűek rövid jellemzése után az amőbákkal ismerkedhetünk meg. Zárójelben a régebbi tudományos nevüket is feltüntették: gyökérlábúak (Petrov, 2009). Az ismeretek bemutatása egy egész oldalas ábra segítségével történik. A központi helyet az amőba felépítését ábrázoló rajz foglalja el. Feliratok és vonalak segítik a megértést. Az ábra körül számozott, néhány mondatból álló szövegek írják le az állat felépítését és életfolyamatait.

Az ostorosok és a csillósok bemutatása is ugyanilyen módon történik. Mindhárom részben a csoport fő képviselőjén kívül a többi idetartozó állatról is találhatunk színes fényképeket. Az élősködő egysejtűek közül a vérhas, a malária és az álomkór kórokozóját említi meg. Az ostorgömb (volvox) bemutatása csak az érdekességek között kapott helyet, pedig egyes elméletek szerint fontos mérföldkő volt a többsejtű élőlények kialakulásában. Az „Egysejtű állatok” fejezet egy gyakorlattal végződik, melynek során állóvízből származó mintát vizsgálnak a tanulók mikroszkóp segítségével egysejtű élőlények után kutatva (Petrov, 2009).

A második fejezet, „Az állatország” szintén egy kétoldalas színes, nagyított fényképpel kezdődik, mely az éticsigát ábrázolja. „Az állatok kialakulása és fejlődése” című részben az állatok törzsfejlődését mutatja be az egysejtű szervezetektől kezdve egy törzsfa és egy rövid magyarázó szöveg segítségével. Az érdekességek részéből megtudhatjuk, melyek Földünk legkisebb, illetve legnagyobb állatai.

A szivacsok megismerése után az édesvízi és a sós vízi csalánozókkal ismerkedhetünk meg. A szimbiózis fogalma és a szemléltető remeterák–tengeri rózsza példa az érdekességek közé van elrejtve. A férgek három csoportja: a laposférgek, hengeresférgek és gyűrűsférgek után a puhatestűek következnek. Példaként a tavi kagyló szolgál, ennek felépítését és életfolyamatait ismerteti a tankönyv. A csigákról és a fejlábúakról nem kapunk ennyire részletes információt, csak változatosságukat és jelentőségüket ismerhetjük meg.

Az ízeltlábúak rövid jellemzése után a folyami rákot, a pókokat, a skorpiókat, az atkákat és a százlábúakat mutatja be a tankönyv. A rovarok, mint legnépesebb ízeltlábú csoport, felépítésével és életfolyamataival nem foglalkozik. Egyedül a szaporodásukat mutatja be részletesen. Szemléletes ábra segít a teljes átalakulás és a kifejlés közötti különbségek megértésében. A rovarok változatosságát és jelentőségét nyolc oldalon keresztül taglalja. A rovarokkal kapcsolatos gyakorlat: az iskolai rovargyűjtemény készítése nem a környezetvédelem szemléltető példája!

A következő részt a tüskésbőrűeknek szenteli a szerző. A gerinchúrosok három csoportja közül a lándzsahallal foglalkozik, de a csoport elnevezését – koponyátlanok – nem említi meg. A zsákállatokról csak egy fényképet mutat, de nem közöl róluk semmiféle információt.

A gerinceseket röviden jellemzi, és öt csoportra osztja fel őket: halak, kételtűek, hüllők, madarak és emlősök. A következő fejezetekben az egyes csoportokba tartozó állatok felépítésével, életfolyamataival, változatosságával és jelentőségével ismerkedhetünk meg.

A harmadik fejezet: „Az állatok veszélyeztetettsége és védelme” mind az öt egysége a környezetvédelemmel és a környezettudatosságra való neveléssel foglalkozik. A negyedik fejezetben a földtörténeti korokkal és az evolúciós elméletekkel ismerkedhetünk meg.

A fogalomtár után találunk egy listát az ajánlott irodalomról, valamint az állatok és a többi élőlény védelme szempontjából fontos dátumokról.

A tankönyvet egy munkafüzet egészíti ki, mely lehetővé teszi a diákok számára a tudásuk leellenőrzését és begyakorlását. Többféle feladattípust tartalmaz: mondat kiegészítése, ábrák feliratozása, helyes válasz kiválasztása, kérdések megválaszolása stb.

6. Összegzés

A két tankönyv részletes összehasonlítása után megállapítható, hogy mindkettő megfelel a tankönyvekkel szemben támasztott alapvető elvárásoknak: érthetően ismertetik a tanterv és a tanmenet által előírányzott ismeretanyagot, segítik a tanulókat az ismeretek elsajátításában, további tudás megszerzésére motiválják őket.

Az 1980-ban íródott tankönyv az akkori tantervnek megfelelően a növényekkel és az állatokkal is foglalkozik. Akkor úgy gondolták, hogy a két élőlénycsoport párhuzamba állítása megkönnyíti a tanulók számára a velük kapcsolatos ismeretek elsajátítását. A növények és az állatok felépítése és működése közti hasonlóságok és eltérések alapján próbálják megértetni a tanulókkal, hogy miért is kerültek ezek az élőlények rendszertanilag két külön országba. Az ismeretanyag használható, többnyire színes ábrákkal történő kiegészítése nagymértékben megkönnyíti a diákok számára a tanulást. Az önálló munkák részletes leírása alapján megvalósulhat a kutatáson, tapasztalatszerzésen keresztül történő ismeretszerzés, mely köztudottan hatékony és hosszú távú tudást ad (Boric, 2014).

A 2009-ben íródott tankönyvben, az aktuális tantervnek megfelelően, a 6. osztályt teljes mértékben az állatok megismerése tölti ki általános környezetvédelmi információkkal kiegészítve. A tanulók számára bemutatja az állati test a felépítését, a működését és a főbb családok jellemzőit.

A korábban íródott tankönyvhöz képest kevésbé részletesek az egyes tananyagok. Például kimaradtak egyes állatcsoportok, osztályok és a jellemzések, bemutatások is rövidebbek, lényegre törőbbek. A tankönyv kivitelezése lépést tartott a korrallal. Az ábrák szép, színes, valós, éles fényképek, melyeken egyértelműen látszik a bemutatni kívánt állat, illetve állatcsoport. Az előző tankönyvhöz képest kevesebb önálló munkát, gyakorlati részt tartalmaz. Kevésbé aktiválja a tanulókat, inkább csak tömör ismeretanyagot közöl velük. Az egyes tananyagok végén lévő „Azoknak, akik többet szeretnének tudni” rész viszont részletesebben bemutatja a tananyaggal kapcsolatos plusz információkat. Az előző tankönyv csak irodalmat ajánl az érdeklődő diákok számára. A kor követelményeinek megfelelően nagy hangsúlyt fektet a környezetvédelemre és a környezettudatosságra való nevelésre.

Napjainkban a diákok számára rengeteg információ áll rendelkezésre a világhálón. Gyakran a számukra nem megfelelő tartalmakkal is találkozunk. A modern információs-kommunikációs technológiákkal teli oktatásban a tankönyveknek némileg megváltozott szerepet kell betölteniük, akár papír alapúak, akár úgynevezett e-book formátumúak. Fontos lenne, hogy alapismereteket nyújtsanak a diákok számára, motiválják őket a további tanulásra, és útmutatóul szolgáljanak a témával kapcsolatos ismeretek bővítéséhez, a tanulók kíváncsiságának kielégítéséhez.

IRODALOMJEGYZÉK

- Andelić, M., Grčinčev, M., Pujin, V., Žderić, M. (1980). *Biológia az általános iskolai nevelés és oktatás 6. osztálya számára*. Tankönyvkiadó Intézet, Újvidék
- Boric, E., Skugor, A. (2014). Achieving students' competencies through research-based outdoor science teaching. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 149-164.
- Borsos, É. (2015). A biológia tankönyv huszonöt éve és ma. *Évkönyv – Godišnjak: Zbornik radova Univerziteta u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku*. 10(1), 12–21.
- Chambliss, J. M.; Calfee, C. R. (1998). *Textbooks for learning: nurturing children's minds*. Blackwell Publishers, England, Oxford
- Czékus Géza (2005): *A természetismeret-tanítás módszertana*. MM print Nyomda, Szabadka
- Czékus Géza, Major Lenke, Horák Rita (2013): *A környezetünk és a környezetismeret módszertana*. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
- Fischerné, D. Á., Márhoffer, N., Molnár-Kovács, Zs., Szűcs-Rusznak, K.: Tankönyvek, taneszközök a nevelés történetében.
http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/tanknyvek_taneszkzok_a_nevels_trtnetben_comeniustl_a_ksrleti_tanknyv.html
- Kaposi J. (2012). A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra* 12, 56–70.
- Karlovitz, J. T. (2000). Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Könyv és Nevelés*, (2), 2 retrieved from: <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=122> (2018. 7. 20.)
- Petrov, B. (2009): *Biológia az általános iskolák 5. osztálya számára*. Zavod za udžbenike, Beograd.

Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treci i cetvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treci razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik", br. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010,3/2011 - dr. pravilnik, 7/2011 - dr. pravilniki 1/2013), Serbia. [National Curriculum Serbia]
Ódri B., Zvonko K. (1988): Biológia az általános iskolák 5. osztálya számára. Tankönyvkiadó Intézet, Újvidék

HOW LOOKED LIKE THE TEXTBOOK FOR 6. CLASS IN 1980?

Abstract

Nowadays pupils and teachers can choose from much knowledge material. The different data bases, web pages, e-books, teaching programmes and other interactive surfaces allow them to inspect the wide parts of the sciences. The paper based, printed text books and work books have important role in elementary education and secondary education also. Their knowledge telling, educating, practicing, helping in learning and teaching role is very important. They give irreplaceable help for learning the syllabus wrote by the teaching programme and for everyday use practices. In this work two biology textbooks were compares made by the Textbook Editing Company in Novi Sad and Beograd. The first was made in 1980; the second was made in 2009. Both got permission from the Ministry that were made according to the national teaching programme. Both books were made for pupils attend the 6th class.

Keywords: *elementary school, pupils, teaching biology, teaching programme, textbook*



AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KARÁNAK ANTROPOLÓGIAI MŰHELYE

BORSOS ÉVA – HORÁK RITA – CZÉKUS GÉZA
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
eva.borsos@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

A XXI. században Vajdaság magyar ajkú lakosságát az elvándorlás, a felnőtt és a kiskorú lakosság számának folyamatos csökkenése jellemzi. A népesség embertani szempontú vizsgálata nemcsak antropológiai, de történelmi jelentőségű is.

Munkánkat 2015 őszén kezdtük el, amikor is újtára indítottuk az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán az antropológiai műhelymunkát. A kutatásban óvó és tanító szakos hallgatók vettek részt. Az műhelymunka keretein belül 18 kvalitatív és 34 kvantitatív antropológiai tulajdonságot vizsgálunk, valamint audiométerrel és spirométerrel is végzünk méréseket. Az adatok felvételét a tanítóképző karon, a kanizsai Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola martonosi kihelyezett tagozatán, illetve a szabadkai Széchenyi István Általános Iskolában végeztük el. A kapott adatokat megfelelő statisztikai módszerekkel elemezzük, hasonlítjuk össze egy átfogó adatbázis létrehozása céljából.

Kulcsszavak: *antropológiai mérés, kvantitatív tulajdonság, kvalitatív tulajdonság, audiométer, spirométer*

1. Bevezető

A környezetünkről igen gazdag ismereteink vannak. Ez a természettudományokra és a társadalomtudományokra is vonatkozik. Csak néhány példát említünk: rengeteg nevezetes történelmi dátumot, nevet tudunk, matematikai képletet stb. Viszont önmagunkról mit tudunk? Tudjuk-e a jobb- és a balkezesek számarányát? Tudjuk-e, hogy környezetünkben vannak szintévesztők? Tudjuk-e, hogy egyik kezünk valószínűleg hosszabb, mint a másik? Tudjuk-e, hogy mekkora a tüdőkapacitásunk? Tudjuk-e, milyen erővel tudjuk összeszorítani a markunkat? Nem.

Napjainkban igen kevés információ áll még rendelkezésünkre a vajdasági magyar ajkú általános iskolás gyerekek (6–14 éves) antropometriai értékei tekintetében. Ezért a műhelymunka beindításának másik oka az volt, hogy a környezetünk (Észak-Szerbia – Vajdaság) antropológiai adatait kiegészítsük. Vonatkozik ez az óvodás korosztálytól az egyetemi hallgatókig. Az utolsó részletes felmérés adatai 1990-ből származnak. Ezért minden adat új adat lesz az észak-bácskai gyerekek embertani ismeretéhez. Ezen okok miatt kezdtük el munkánkat 2015 októberében.

Ennek a folyamatnak a végső célja a vajdasági (magyar) gyerekekre vonatkozó adatbázis létrehozása és az eredmények folyamatos publikálása.

Célunk volt az is, hogy egyetemi hallgatóinkat bevezessük a fizikai antropológiai kutatásokba és az antropológiai kutatások módszertanába. A műhelymunkában részt vevő hallgatók elsajátították a mérési és megfigyelési technikákat. Ugyancsak elsajátították a begyűjtött adatok feldolgozását és az eredmények ismertetését, publikáció összeállítását.

A munkát a hallgatók felkészítésével kezdtük. Ennek során elsajátították az antropometriai mérések elméleti és gyakorlati hátterét. Megismerkedtek a genetikai törvényszerűségek szerint öröklődő jellegekkel, a testösszetétel-vizsgálatokkal, az antropometriai mérések fontosságával. Emellett megtanulták a mérések során használt speciális eszközök (antropométer, tapintókörző, hajszínskála stb.) szakszerű használatát is.

Az elméleti alapok elsajátítása után három helyszínen végeztük el az adatok felvételét: a kanizsai Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola martonosi kihelyezett tagozatán, a szabadkai Széchenyi István Általános Iskolában, illetve az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán.

A tanteremben négy helyen folyt a felmérés, a gyerekek, illetve a hallgatók kisebb csoportban, forgószínpadszerűen jutottak az egyik mérési ponttól a másikig. A felvett adatokat minden helyen számítógép segítségével rögzítettük. A mérést végző tanulók tanári felügyelet alatt dolgoztak. Az adatfelvételeket a nemzetközi biológiai előírásoknak megfelelően végeztük. A vizsgált alany a megfigyelést végző személlyel szemben ült és követte utasításait. Egy időben csak egy gyereket figyeltünk meg. Az adatok feldolgozását Microsoft Excel, illetve SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programok segítségével végeztük el.

2016 tavaszán kezdtük meg a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak mérését, melyet folyamatosan végzünk újabb és újabb műhelytagok bevonása mellett. Eddig mintegy 200 személy adatait gyűjtöttük be.

A műhelymunka során végzett embertani (antropológiai) vizsgálatokat és méréseket a következőképpen tudjuk csoportosítani:

1. Antropogenetikai tárgyú megfigyelések (monogénés domináns–recesszív öröklésmenet)
 - Lateralitás (jobb- és baloldaliság, dexteritás, szinisztritás, ambidexteritás): a kéz, a láb és a szem esetében
 - Nyelvgöngyölítés
 - A középső ujjperc szőrössége
 - Haj: hajhatár, lefutása, hajörvény
 - Fül: fülcimpalenyő, Darwin-gumó megléte/hiánya, fülzsír típusa, a fül egyéb jellegei, méretei
 - Ujjak: digitális index, köröm alakja, hiperextenzibilis (autóstopper) hüvelykujj
 - Színtévesztés (daltonizmus): Ischiara-teszt
2. Színkomplexió: hajszín, szemszín
3. Kvantitatív antropológiai jelek

– testmagasság – vállmagasság – ujjmagasság – csípőszélesség – csípőmagasság – ülőmagasság – comb legnagyobb kerülete – lábszárkerület – kézhossz	– felkar legnagyobb kerülete – alkar legnagyobb kerülete – vállszélesség – medenceszélesség – derékkerület – haskerület – medencekerület – mellkaskerület	– normál – belégzésnél – kilégzésnél – fejhossz – fejszélesség – arcmagasság – arcszélesség – orrmagasság – orrszélesség – fejkerület
4. Bőrredő vastagsága (bicepsz, tricepsz, subscapula, suprailiac, köldök)
 - Testtömeg
5. Fiziológiai jelek: kéz szorítóereje, tüdőkapacitás, szemüvegviselés
6. Tüdőkapacitás mérése spirométerrel
7. Hallásküszöb-vizsgálat audiométerrel

2. A műhelymunka pozitív hatásai a hallgatókra

A műhelymunka során hallgatóink betekintést nyertek a tudományos kutatások munkafolyamatába:

- elméleti és gyakorlati jártasságot szereztek az antropometriai mérések során,
- készség szintjén elsajátították az antropometriai mérések során szükséges eszközök szakszerű használatát,
- megtanulták, hogyan történik a már begyűjtött adatok feldolgozása és kielemezése,
- megismerték a szakirodalom szakszerű kezelését,

- az emberekkel, gyerekekkel való kommunikációs képességük fejlődött,
- lehetőséget kaptak az általuk begyűjtött, kielemezett és feldolgozott adatok prezentálására, melynek során számos sikerélménnyel lettek gazdagabbak,
- összemérhették tudásukat és munkájukat karunk többi hallgatójával, mely remek alapot szolgáltat számukra a további tudományos diákköri (VMTDK, OTDK) és egyéb konferenciákon való sikeres szerepléshez.,

Tanító- és óvóképzős hallgatókról lévén szó, nagyon fontos, hogy munkájuk során képesek legyenek felmérni a gyerekek antropológiai paramétereit, és ha szükséges, akkor fel tudják hívni a szülők és a szakemberek figyelmét az esetleges problémákra. Hiszen napjaink népbetegségeinek nagy része (túlsúly, magas vérnyomás stb.) könnyen orvosolható, ha már kicsi gyerekkorban észreveszik. Leendő pedagógusaink a szülőkkel összefogva nagyon sokat tehetnek ezen problémák megelőzése érdekében.

A műhelymunka során begyűjtött és feldolgozott adatokból VMTDK (Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia) munkák, OTDK (Országos Tudományos Diákköri Konferencia), BsC diplomamunkák, master diplomamunkák, konferenciákon és nemzetközi tudományos folyóiratokban megjelent munkák is születtek.

3. A műhelymunka során begyűjtött és feldolgozott adatok bemutatása és értékelése

3.1. Lateralitás vizsgálatok

A legtöbb emberre az jellemző, hogy vagy a jobb, vagy a bal végtagja, illetve szeme a domináns. Többen vannak azok, akiknek a jobb keze (dexteritás) és a jobb lába az uralkodó. A szinisztritás, a balkezesség ritkább jelenség. Legkevesebben azok vannak, akik mindkét kezüket egyformán tudják használni (ambixteritás) (Farkas, 1996).

Az embert mindig is érdekelte, melyik kezével ír, végez el dolgokat. A balkezesség, a bal oldal dominanciája mindig is „negatívumnak” számított, ezért a szülők megpróbálták/megpróbálják átszoktatni gyermekeiket a jobb kéz használatára. Az írás, illetve egy spontán mozdulatsor vizsgálatával azonban könnyedén megállapítható, valójában ki melyik kezét preferálja (Anett, 2002). A szabadkai Széchenyi István Általános Iskola magyar ajkú alsós kis diákjainak vizsgálata során a következő eredményeket kaptuk: írás alkalmával minden korosztálynál a ceruzát a jobb kezükben fogó tanulók voltak többségben a fiúk és a lányok esetében is (1. táblázat). Ezek az eredmények összhangban vannak más kutatók megfigyeléseivel (Wada, 1992).

1. táblázat: A jobb, illetve a bal kéz dominanciája íráskor, a fiúk és a lányok esetében (a táblázatban a tanulók száma van feltüntetve):

életkor	fiúk		lányok	
	bal	jobb	bal	jobb
6,5–7,49	2	7	0	7
7,5–8,49	2	10	0	14
8,5–9,49	3	14	5	10
9,5–10,49	0	18	4	26
10,5–11,49	2	3	0	6

A spontán mozdulatsor kivitelezésének alkalmával szintén minden korosztálynál a ceruzát a jobb kezükben fogó tanulók voltak többségben a fiúk és a lányok esetében is, de az arányok teljesen másképpen alakultak, mint írás esetében, viszont a szakirodalmi adatokkal megegyeznek Nachshon et al. (1983) (2. táblázat).

2. táblázat: *A jobb, illetve a bal kéz dominanciája spontán mozdulatsor kivitelezésekor, a fiúk és a lányok esetében (a táblázatban a tanulók száma van feltüntetve):*

életkor	fiúk		lányok	
	bal	jobb	bal	jobb
6,5–7,49	4	5	1	6
7,5–8,49	5	5	2	12
8,5–9,49	7	11	8	7
9,5–10,49	3	15	3	27
10,5–11,49	2	3	0	6

A szem dominanciájának vizsgálatakor szintén minden korosztálynál a jobb oldal domináns a fiúk és a lányok esetében is, ezek az adatok szintén egyeznek a szakirodalommal (Czékus, 1992) (3. táblázat).

3. táblázat: *A jobb, illetve a bal szem dominanciája a fiúk és a lányok esetében (a táblázatban a tanulók száma van feltüntetve):*

életkor	fiúk		lányok	
	bal	jobb	bal	jobb
6,5–7,49	2	7	2	5
7,5–8,49	5	8	1	13
8,5–9,49	4	19	10	5
9,5–10,49	1	17	6	24
10,5–11,49	1	4	1	5

A láb dominanciájának vizsgálatakor szintén minden korosztálynál a jobb oldal domináns a fiúk és a lányok esetében is (4. táblázat). Hasonló megállapításra jutott Czékus is 1992-es publikációjában.

4. táblázat: *A jobb, illetve a bal láb dominanciája a fiúk és a lányok esetében (a táblázatban a tanulók száma van feltüntetve):*

életkor	fiúk		lányok	
	bal	jobb	bal	jobb
6,5–7,49	5	4	1	6
7,5–8,49	4	7	2	12
8,5–9,49	5	18	6	9
9,5–10,49	3	15	2	28
10,5–11,49	2	3	0	6

A szabadkai felmérés során kapott eredményeinket összehasonlítottuk a martonosi adatainkkal. Külön kielemeztük a fiúk és a lányok felmérése során tapasztalt dominancia viszonyokat. Az 5. táblázat a bal oldal dominanciáját mutatja be százalékban kifejezve.

A lányok esetében íráskor Szabadkán a gyerekek 12,5%-a, Martonoson pedig 17,7%-a fogja a bal kezében a ceruzát. A fiúk esetében ez az arány 14,5% Szabadkán és 13,3% Martonoson. A spontán mozdulatsor végrehajtásakor a lányok 19,4%-a használja a bal kezét Szabadkán és 44,4%-uk Martonoson. A fiúk esetében ez az arány 33,8% Szabadkán és 33,3% Martonoson. A szem dominanciájának vizsgálatakor kiderült, hogy Szabadkán a lányok 27,78%-a, Martonoson pedig 28,89%-uk részesíti előnyben a bal szemét. Fiúk esetében ez 21% Szabadkán és 36,67% Martonoson.

A láb dominanciájának vizsgálatakor kiderült, hogy Szabadkán a lányok 15,3%-a, Martonoson pedig 17,78%-uk részesíti előnyben a bal lábát. Fiúk esetében ez 30,6% Szabadkán és 30% Martonoson.

5. táblázat: *A Szabadkán, illetve a Martonoson végzett felmérés eredményeinek összehasonlítása:*

	írás	spontán mozdulatsor	szem	láb
szabadkai lányok	12,5%	19,4%	27,78%	15,3%
martonosi lányok	17,7%	44,44%	28,89%	17,78%
szabadkai fiúk	14,5%	33,8%	21%	30,6%
martonosi fiúk	13,3%	33,33%	36,67%	30%

Egyértelműen megállapítható, hogy az írás, a spontán mozdulatsor, a szem és a láb esetében is a jobb oldal dominanciája érvényesül, mind a fiúk, mind a lányok esetében. Ezek az eredmények összhangban vannak a szakirodalmi adatokkal (Wada, 1992; Naschson, 1983; Efremovska, 2010). Az írás és a spontán mozdulatsor vizsgálata során kapott eredmények összehasonlításából kiderül, hogy mai napig létező jelenség a balkezességről a jobbkezességre való átszoktatás, és nem csak falun, de városban is (Wada, 1992). Falun a lányok esetében nagyobb arányban figyelhető meg a jelenség. A fiúk esetében viszont teljesen azonos az arány. Számunkra meglepő volt, hogy a XXI. század modern, felvilágosult világában a szülők számára még mindig ennyire nagy jelentőséggel bír, hogy akár fiú, akár lány gyermekük melyik kezét használja írás során.

IRODALOMJEGYZÉK

- Borsos, É., Czékus, G., Horák, R. (2017). Néhány kvalitatív antropológiai jellemző eloszlása két vajdasági mintában. *Vajdasági magyar tudóstalálkozó*, 2017. ISBN: 978-89095-10-4.
- Borsos, É., Czékus, G., Horák, R. (2016). A vajdasági magyar ajkú gyerekek antropológiai vizsgálata, *Tudomány és erő*, Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2016. ISBN: 978-86-89095-08-1
- Czékus G. (1990): Jobb- és bal-oldalúság vizsgálata különböző Észak-Bácska-i népességeknél. *Oktatás és Nevelés*, 87-88. 106–111. Szabadka.
- Czékus, G., Horák, R., Borsos, É. (2016). A kéz és a láb lateralitása egy vajdasági mintában. XV. Természet-, műszaki és gazdaságtudományok alkalmazása nemzetközi konferencia, Szombathely, ISBN: 963-9290-69-6
- Efremovska Lj., Nikolska E. D., Pavlovska K. (2010): Ispitivanje lateralnosti kod učenika makedonske i albanske etnicke pripadnosti. *Journal of the Anthropological Society of Serbia Novi Sad, Serbia*, 45. 77-82.
- Farkas L. Gy. (1996): *Fejezetek a biológiai antropológiából I.* JATEPress
- Horák, R., Borsos, É., Czékus, G. (2016). Az embertani műhely munkája és eredményei. *Módszertani Közlöny – Metodički Glasnik: Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku*. 6 (1), 96–108. ISSN: 2217-4540
- Marian A. (2002): *Handedness and Brain Assymetry*. The Right Shift Theory. Psychology
- Nachshon I., Denno D., Aurand S. (1983): Lateral Preferences of Hand, Eye and Foot: Relation to Cerebral Dominance. *International Journal of Neuroscience*: 18 (1-2): 1-9.

THE WORKSHOP OF THE UNIVERSITY OF NOVI SAD TEACHER TRAINING FACULTY IN HUNGARIAN

Abstract

In XXI. century the Hungarian population of Vajdaság is characterised by the migration and by continuous decreasing the number of young and adult men. The analysis of the population is very important not only for anthropology but for the history also.

The work was begun in 2015 autumn when the workshop of the University of Novi Sad Teacher Training Faculty in Hungarian was started. Teacher and nursery-school teachers were attended in the research. In the framework of the workshop 18 qualitative and quantitative anthropological characteristic was examined and measures were performed with audiometer and spirometer. The data collection was made in our university, in Jovan Jovanović Zmaj elementary school in Kanizsa placed in Martonos and in Széchenyi István elementary school. The data were analysed and compared with statistical methods to make an overall data base.

Keywords: *anthropological measures, qualitative characteristic, quantitative characteristic, work shop*



MÓDSZERTANI PARADIGMAVÁLTÁS SZÜKSÉGESSÉGE A FELSŐOKTATÁSBAN

CSILLIK OLGA – DARUKA MAGDOLNA

Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, Magyarország

olga.csillik@uni-corvinus.hu, magdolna.daruka@uni-corvinus.hu

Összefoglaló

A felsőoktatásban tapasztalható adaptációs kényszer az egyetemeket a kompetenciaalapú képzés felé mozdítja el. Intézményünk példáján keresztül mutatjuk be a lehetséges innovációs irányokat.

Egyetemünk az elmúlt időszakban jelentős előrelépéseket tett a módszertani megújulás felé. Az EFOP 3.4.3. projekt keretében 3 irányt jelölhetünk meg:

1. a képzések, kurzusok LeO alapú fejlesztése
2. hagyományos tanulásszervezési eljárások kereti között megvalósítható módszertani fejlesztések
3. hibrid oktatás megvalósítása különböző képzésekben

A projekt félidejéhez érkezve jelentős tapasztalatokról számolhatunk be. Előadásunkban esettanulmány jellegű elemzés keretében bemutatjuk a tükrözött osztálytermi kurzusok felépítését, az online–offline tanulási szakaszok jellegzetességeit, összehasonlítva egy nappali és egy levelező képzést. Elemezzük a tanári–tanulói tapasztalatokat, az online térben történő aktivitást (a tanulással töltött szakaszok jellemzőit, a választott feladatokat, az eredményeket).

Kulcsszavak: *felsőoktatás, módszertani paradigmaváltás, hibrid oktatás, tükrözött osztályterem*

1. Adaptációs kényszer a felsőoktatásban

Az Ipari Forradalom 4.0 (Brettel et al., 2014; Lasi, 2014) romboló jellegű innovációkkal, új technikai paradigma kialakulásával jár, amely következményeként a gazdasági fejlődés egyik kulcstényezőjévé a humántőke válik. A váltás során az akadémiai és technikai képességek mellett megnő azoknak a kompetenciáknak a súlya, amelyek segítik a folyamatosan változó munkaerőpiaci igényekhez való rugalmas alkalmazkodást (Balcar, 2014; Carnevale, 2013; Lundberg és Sheridan, 2015; Schwab, 2016), növelve a felhasznált munkaerő termelékenységét, az egyén, a vállalatok és a gazdaság egészének versenyképességét, valamint a politikai és gazdasági intézmények működésének hatékonyságát. A humántőke szerepének felértékelődésével párhuzamosan szükségserűen az oktatás (mennyiségi, minőségi, hatékonysági szegmense) kerül a figyelem középpontjába. A digitális forradalom generálta adaptációs és innovációs kényszer az oktatási rendszer minden szintjén szükségserűen jelenik meg (Liao et al., 2017).

A radikális környezeti változások így erőteljes kihívásokat generálnak az egyetemek számára is. A kihívások sokrétűek, hiszen fő mozgatórugói, hajtóerői azok a technológiai, demográfiai, társadalmi-gazdasági, természeti erők, amelyek átalakítják az iparágakat, üzleti modelleket, munkaerőpiaci igényeket, elvárásokat (például: mesterséges intelligencia, robotizáció, tanulógépek, a dolgok interneten, felhőtechnika, globalizáció, fenntarthatóság stb.). A gyorsan formálódó környezetben feltehetően változik az egyetemek szerepe, környezetükkel való viszonyuk, azokra gyakorolt hatásuk. Mindezek következtében (az Ipar 4.0 mintájára) egyre inkább az Oktatás 4.0-ról kell beszélnünk, amelyet virtuális képzések, hibrid oktatási formák, személyre szabott tanulási folyamat, játékalapú tanulás, a Virtual Reality és Augmented Reality (VR/AR), adaptív technológiák, tanulási analitika jellemeznek (Ciolacu et al., 2017).

A vázolt globális és makrogazdasági kihívások mellett egyre markánsabban megjelenő probléma a hallgatók oldaláról a tömegesedés, a hallgatók erőteljes differenciálódása, a digitális környezetből és

eszközhasználatból fakadó, éppen ezért a korábbiaktól jelentősen eltérő hallgatói preferenciák, értékrendek, egyéni tanulási tapasztalatok, tanulási utak, amelyek a tanítási-tanulási folyamat egésze szempontjából új helyzetet teremtenek az oktatók számára. A tradicionális oktatási stratégiák, oktatásszervezési eljárások gátolják a gyorsan változó környezetben szükségessé váló adaptív és innovatív magatartást. A szükséges alkalmazkodási folyamat lassúságát, illetve elmaradását jelzi a magas lemorzsolódási arány, az előadó- és szemináriumi termek kiüresedése a szemeszterek második felére, a tanulás minőségének és eredményességének csökkenése, a tanulmányi időtartam elhúzódása, az egyetemet végzettek kimeneti és a munkaerőpiac által igényelt kompetenciái között megfigyelhető rés növekvő nagysága. Mindezek az egyetemek tevékenysége iránt változó kereslettel – nemcsak mennyiségi, hanem szerkezeti, minőségi változtatási kényszerekkel – járnak, sürgetővé téve az oktatási innovációkat.

A technikai paradigmaváltás következményeként körvonalazódó társadalmi-gazdasági igények valószínűsíthetően megnyitják a felsőoktatási intézmények számára azt az átalakulási utat – második átalakulási folyamatot (Wissema, 2009) –, amely az ún. harmadik generációs egyetemek felé mutatnak. A harmadik generációs egyetemek fontos funkciója az oktatás és kutatás mellett a környezetre gyakorolt hatás, az adott térség versenyképességének javítása, az általa generált tudás értékének közvetítése a társadalom felé (Thorp és Goldstein, 2010). Egyre fontosabbá válik a társadalmi igényekre való reflektálás, azok kielégítése mind hallgatói, mind vállalati oldalon (Király et al., 2015). Az egyetemi funkciók bővülése felveti a kérdést, hogy a megváltozott feltételek között változik-e a sikeresség kritériuma, milyen szempontok szerint határozzuk meg az oktatás és kutatás minőségét, hatékonyságát, az adott egyetem kapcsolatrendszerét, hazai és nemzetközi versenyképességét.

Az intézmények nyitottsága, képzési portfóliója, az oktatók és hallgatók számára biztosított mobilitás, a szervezet innovatív kultúrája mellett az egyetem által nyújtott szolgáltatások (oktatás minősége, kurzusok tartalma, megszerzett ismeretek, készségek használhatósága, hallgatói támogatottság, hallgatóbarát tanulási környezet, korszerű oktatási módszerek, digitális eszközhasználat lehetősége stb.) mint szolgáltatási csomag kerülnek megmértetésre.

Az egyetemek közötti verseny erősödése a versenyképesség új, innovatív formáinak megjelenését váltja ki. Ilyen új formát jelenthet például az online, nyitott kurzusok és a hibrid oktatás különböző modelljeinek megjelenése. Az oktatási tartalmak korszerűsödése, a képzés- és kurzusfejlesztések során a tanulási eredmény alapú szemlélet érvényesülése mellett a személyre szabottabb tanulási környezet, rugalmasabb képzési formák, hallgató- és gyakorlatorientált, problémaalapú oktatás váltja fel a tradicionális oktatást. A kompetenciafejlesztés iránti igény kézzelfogható. Az innovatív oktatási módszerek közül ez a kooperatív és kollaboratív módszerek, a portfólió alapú értékelések bevezetését, egyre szélesebb körű alkalmazását kényszeríti ki. Az egyetemek által nyújtott szolgáltatások körének várható másik bővülési iránya az adatbányászaton alapuló tanulási támogatások nyújtása a tanulási folyamat elemzése alapján, online lehetőségek fejlesztése az adminisztrációs szolgáltatások igénybevételéhez, adaptív tanulási lehetőségekhez változatos és korszerű tanulási terek biztosítása stb.

2. Új utakon a Budapesti Corvinus Egyetem

A gyorsan formálódó társadalmi-gazdasági környezetben egyetemünk számára megfogalmazódó dilemmák:

- A szükséges adaptációk megvalósíthatók-e hatékonyan a jelenlegi rendszeren belül, vagy rendszerszintű változásokra van szükség?
- Tudomásul vesszük a vezető nemzetközi felsőfokú oktatási intézményekkel szembeni lemaradásunk növekedését (a hazai pozíciónk javulása mellett), vagy „felvesszük a kesztyűt”, s nem elégszünk meg azzal a potenciális szerepkörrel, hogy a nagy nyugati egyetemek kiszolgálóivá, vizsgaközpontjaivá válunk?
- Merre mozdulunk? Hatékonyság – minőségi oktatás – tömegoktatás összeegyeztethetősége felé, vagy a hagyományos elitoktatás felé, amely várhatóan továbbra is finanszírozási problémákkal párosul.

A dilemmákra adott válaszok kiolvashatók a Budapesti Corvinus Egyetem 2016-ban elfogadott Intézményfejlesztési Tervéből (IFT), amely négy stratégia célt jelölt meg. Ezek közül három terület (piacvezető szerep megerősítése, nemzetközi beágyazottság növelése, intenzív tanulási-oktatási

módszerek alkalmazása) közvetlenül kapcsolódik a tradicionális oktatási modellről a progresszív modellre való áttéréshez szükséges oktatási innovációkhoz.

A tervezett és megvalósuló innovációknak keretet ad a 2017. június 1-jén elkezdődött EFOP 3.4.3. projekt.¹ Az elmúlt időszakban már jelentős előrelépések történtek a módszertani paradigmaváltás felé, amely során a következő irányokat jelölhetjük meg:

- a képzések, kurzusok tanulási eredmény alapú fejlesztése
- hagyományos tanulásszervezési eljárások keretei között megvalósítható módszertani fejlesztések
- hibrid oktatás megvalósítása különböző képzések, képzési szintek esetében
- Moodle-rendszer fejlesztése
- tanulási terek korszerűsítése

2.1. Tanulási eredmény alapú (LeO) fejlesztések

A tanulási eredmény alapú fejlesztések kimenet-orientált (KKK, munkaerőpiaci igények) megközelítést jelentenek, amelyek során abból indultunk ki, hogy melyek azok a minimális kompetenciák, amelyekkel a kurzus/képzés végére a hallgatóknak rendelkeznie kell. A fejlesztések a hallgatói aktivitásra építenek, meghatározzák azokat a tanulási tevékenységeket, amelyek a tervezett tanulási eredményekhez köthetők. A képzés struktúrájának, tantárgyi hálójának kialakításakor ezeket a tanulási tevékenységeket célszerű olyan folyamattá szervezni, rendszerezni, amely a képzés végére nemcsak elméleti, hanem gyakorlati felkészültséget is a nyújt a hallgatók számára, biztosítva a munkaerőpiaci sikerekhez nélkülözhetetlen hard és soft skillek fejlesztését is. Mindez megkívánja a hallgatóközpontú, hallgatói aktivitást középpontba helyező módszerek alkalmazását, amely szükségszerűen együtt jár az értékelési rendszer korszerűsítésével. Ezen a területen az elmozdulás iránya a portfólió típusú értékelés kialakítása, amelynek eredményeként a képzés során nyújtott hallgatói munkákról, eredményekről, reflexiókról kaphatunk komplex képet. Ennek megvédése a tervek szerint beépülne a záróvizsga folyamatába.

A tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés 11 szakon 25-30 kurzust átfogóan folyik. Az oktatók felkészítését, támogatását a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ személyes konzultációkon, workshopokon, módszertani képzéseken, e-learninges felkészítési folyamaton keresztül támogatja.

2.2. Módszertani fejlesztések a hagyományos tanulásszervezési eljárások keretei között

Az oktatók egy jelentős része a hallgatói igények változását érzékelve, korszerűbb módszertani eszközök alkalmazási lehetőségét keresve, egyre inkább a projektfeladatok és a valós problémák megoldásán alapuló kooperatív és kollaboratív csoportmunkák, interaktivitást növelő módszertani megoldások felé mozdult el. Ehhez a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ jelentős támogatást nyújt továbbképzések, személyes tanácsadás és óralátogatások formájában. Az elmúlt egy-két évben mindhárom szolgáltatás iránti igény jelentősen megnőtt. Kialakult az a szokás, hogy a félévkezdések során tanszékek, intézetek egésze számára szerveződik meg konkrét igényüknek (pl. motiválási lehetőségek, értékelési módszerek, mitől lesz kooperatív egy csoportmunka) megfelelően egy-két napos módszertani továbbképzés. A projekt megvalósításának félidejéhez érkezve már számos pozitív tapasztalatról számolhatunk be, amelyek eredménye megjelenik a kurzusok hallgatói értékelésében. A módszertani fejlesztések mellé minden esetben az értékelési rendszer korszerűsítése is párosul. Ebben a folyamatban részben a folyamatos visszajelzés, értékelés kialakítása, részben pedig a kompetenciafejlesztés folyamatában kortárs értékelés erősítése jelenik meg. Az óralátogatások is ezeket a folyamatokat erősítik. Az oktatók és a tanszékvezetők részéről igényelt óralátogatás 22 oktatót érintett az elmúlt két évben.

Az alábbi táblázat mutatja például, hogy a továbbképzéseken, workshopokon részt vevők száma hogyan alakult az elmúlt három év során:

¹ EFOP-3.4.3-16-2016-00006 - „A Budapesti Corvinus Egyetem intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében”

1. táblázat: A TDTK által szervezett továbbképzéseken részt vevők száma.

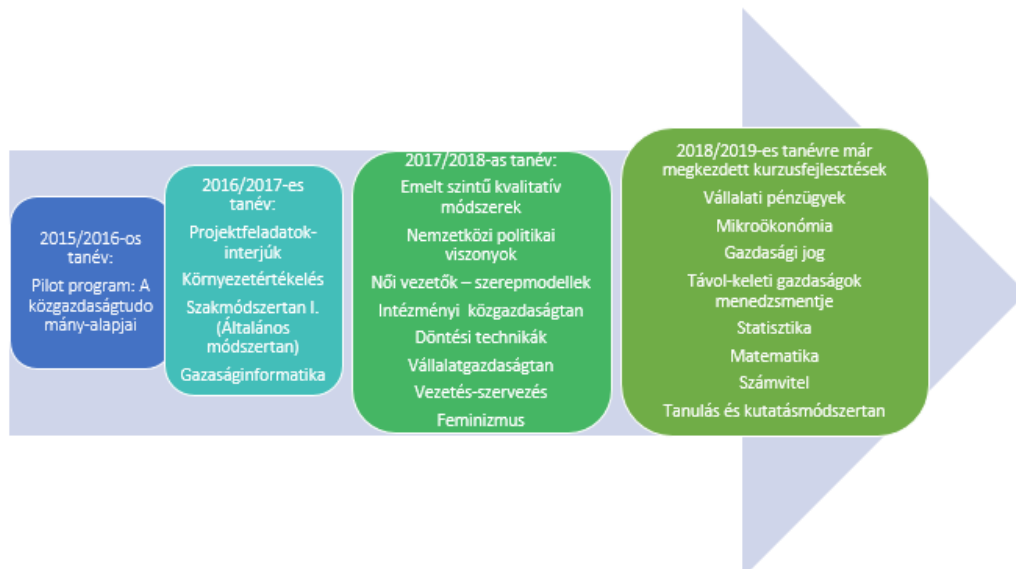
(forrás: BCE TDTK MAB Intézményi akkreditációs önértékelési jelentés alapján saját szerkesztés)

	Gazdálkodástudományi Kar	Közgazdasági Kar	Társadalomtudományi és Nemzetközi Kar	Összesen
2015/2016-os tanév	57 fő	8 fő	145 fő ²	210 fő
2016/2017-es tanév	20 fő	4 fő	12 fő	36 fő
2017/2018-as tanév	87 fő	7 fő	33 fő	127 fő

2.3. Hibrid oktatás (blended learning) megjelenése és terjedése

A módszertani fejlesztések során határozottan érzékelhetővé vált, hogy az új, korszerű módszerek bevezetése a hagyományos tanulásszervezési eljárások kereteit egyre jobban szétfeszítik. A megjelenő romboló jellegű oktatási innovációink egyike a hibrid oktatás lett, amely az online és az offline (osztálytermi) tanulás kombinálásával, integrálásával kialakított új oktatási stratégia (Garrison, Kanuka, 2004). A gyakorlatban számos konkrét formája alakulhat ki az online és offline elemek arányától függően. (A szakirodalom szerint hibrid oktatásról beszélünk, ha az online elemek aránya 30-80% között van.)

A hibrid oktatásban a tanulási-tanítási folyamat tanár- és tananyag-központúsága helyett a tanuló- és folyamatközpontú megközelítésre, a tradicionális tanulási környezet helyett a progresszív tanulási környezet kialakítására helyezük a hangsúlyt, egyesítve a távoktatás és a tantermi oktatás előnyeit. A módszertani paradigmaváltás során az elmúlt másfél évben 13 tantárgyból (ebből 3 db angol nyelvű) került sor hibrid kurzus fejlesztésére. Ezek egyik fele BA (6 db), másik fele MA (7 db) szintű képzésbe illeszkedő tantárgy. A fejlesztések során három darab felzárkóztatást segítő anyag is elkészült: matematikából, mikroökonómiából és vállalatgazdaságtanból.



1. ábra: A blended learning kurzusok terjedése a Budapesti Corvinus Egyetemen
(forrás: saját szerkesztés)

2.3.1. A hibrid oktatás gyors terjedésében szerepet játszó tényezők

Eddigi tapasztalataink alapján a hibrid oktatást a hallgatók mintegy 75-80%-a kedvezően fogadta. Az oktatók közötti elfogadottsága is gyorsan nő. Ebben szerepet játszanak jól érzékelhető előnyei. Ezek közül kiemelendő, hogy a hallgatók saját idejükkel rugalmasan gazdálkodva sajátíthatják el az

² Ebben a tanévben Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Karán Moodle továbbképzésen vett részt az oktatók jelentős része.

elméleti ismereteket (megtanulnak tanulni). Az online felkészülés során hallgatóink döntési szabadsággal rendelkeznek a tanulási utak és módszerek megválasztásában, ami lehetővé teszi, hogy az oktatás személyre szabottabbá váljon. Felkészülésük minden szakaszában a hallgatók azonnali, támogató visszajelzéseket, értékeléseket kapnak, amely segíti, hogy felkészülten és motiváltan (belső motivációk), nagyobb elköteleződéssel jelenjenek meg az órákon. Az elméleti ismeretek online, otthoni elsajátítása lehetővé teszi, hogy hallgatóink az offline órákon kreatívan tudják alkalmazni azokat komplex feladatmegoldás során. Előnyként értékeljük – ezt tapasztalataink is visszaigazolják –, hogy a tanár–diák kapcsolat interaktívabbá válik, a hallgatók élvezetesebbnek értékelik a tradicionális tanulási környezethez viszonyítva a jellemzővé váló tanítási-tanulási folyamatot. Kiemelendő, hogy a tanulási eredmények látványosan javulnak. Az eredmények megjelennek az órai részvétel, aktivitás növekedésében, a lemorzsolódások csökkenésében.

Az empirikus kutatások ugyanakkor bizonyos hátrányokat is jeleztek. Ennek forrása részben a technológiai feltételek (pl. széles sávú és gyors internetelérés) megbízhatósága. A hallgatók egy részénél az önirányított tanulás igénye miatt nem alkalmazható eredményesen ez az oktatási stratégia. Megnövekedett aktivitás és időráfordítás miatt a hallgatók egy része nehezen köteleződik el. Problémát jelenthet az online ismeretszerzés és feladatmegoldás során esetlegesen fellépő stressz.

Az oktatók részéről a befektetett erőforrásigény jelentősen megnő. A nagyobb létszámú kurzusok esetén a hallgatói aktivitást igénylő módszerek alkalmazása nehézséggel jár. Mindezek csökkenthetik a módszer elterjedését (Bates, Almekdash és Gilchrest-Dunnam, 2017).

2.3.2. A tükrözött osztályterem (flipped classroom)

A hibrid oktatás elméleti hátterét, létező modelljeit, a modellek alkalmazásának előnyeit és korlátozó tényezőit, már megvalósuló jó gyakorlatokat tanulmányozva (Tucker 2012; Bishop és Verleger 2013; O'Flaherty és Phillips 2015) a megvalósuló kurzusfejlesztések jelentős részében az oktatók a tükrözött osztályterem modelljét választották. Struktúráját az online és offline szakaszok tervezett és rendszeres váltakozása jellemzi, amely során a passzív tanulást, ismeretszerzést kombináljuk online és offline aktív tanulási elemekkel. Nevét onnan kapta, hogy jellemzően felcseréli a hagyományos modellekben kialakuló tanórai és otthoni tanulási munkát. A következő ábra szemléletesen mutatja meg ennek lényegét:



2.ábra: A hagyományos és tükrözött osztálytermi tanítási-tanulási folyamat összehasonlítása
(forrás: saját készítésű ábra a <https://www.slu.edu/ctl/resources/teaching-tips-and-resources/flipped-classroom-resources> alapján)

2.4. Az oktatási keretrendszer tervezett fejlesztése

Módszertani korszerűsítéseinkhez hatékonyan alkalmazzuk a Moodle keretrendszert, amelyen belül a nemzetközi trendeknek megfelelően a csoportmunkát támogató virtuális tanulási terek kialakítása, a keretrendszerből kinyerhető, az e-learning képzéseken részt vevők egyéni tanulási eredményességének mérését lehetővé tevő információk összegyűjtése és elemzése jelenik meg fejlesztési irányként.

A Moodle rendszer már most is számtalan lehetőséget biztosít az oktatók számára, hogy a hagyományos előadásokat és szemináriumokat e-learning funkciókkal egészítsék ki. Ilyen funkciók például:

- felhasználói profil személyre szabása,
- online vizsgalehetőség a Moodle segítségével (feladatbank feltöltése),
- feltételes előrehaladás,
- belső üzenetküldés,
- fórum/chat felület,
- peer-review funkció (ahol a diákoknak lehetősége van arra, hogy egymás feladatait értékeljék, megismerjék egymás gondolatait, meglátásait, véleményét, mindezt az oktatók irányvezetésével, akik ezekhez az értékelésekhez különböző támpontokat, szempontrendszert, skálázási mércéket adhatnak),
- személyes állományok feltöltése, tárolása,
- személyes indítópult,
- értesítési rendszer

Az EFOP 3.4.3. projekt megvalósulása során elmozdulás várható a további fejlesztések során a tanulás-analitika felé. Ez lehetővé teszi, hogy a Moodle keretrendszerből kinyerhető, az egyéni tanulási eredményesség mérésére alkalmas információk összegyűjtésével és elemzésével a tanulási-tanítási folyamatokban keletkező problémákat érzékeljük. Az elemzések eredményeként tanulást támogató fejlesztési szolgáltatások, egyéni fejlesztési tervek kidolgozása válik lehetővé.

3. Két kurzus fejlesztésének bemutatása

A továbbiakban két kurzust (egy nappali BA és egy levelező MA) kiemelve mutatjuk be az elmúlt időszakban szerzett tapasztalatainkat. A kurzusok korszerűsítése során blended learning oktatási stratégiát alkalmaztunk. Míg a kiválasztott két kurzus online szakaszának felépítése azonos, az offline, kontaktórák felépítése alapvetően eltérő. Elemzésünkben részletesen kitérünk az azonosságokra és a különbségekre is.

3.1. Nappali BA kurzus

Az első, kísérleti kurzusunk a 2015/2016-os tanév második félévében indult a *közgazdaságtudomány alapjai* tantárgyból. A kurzus a Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Karon tanuló hallgatók számára általános közgazdasági műveltséget nyújtó témaköröket dolgoz fel alapképzés keretében. Kialakításában a tükrözött osztálytermi modell stratégiáját követtük. A programban 27 önként jelentkező hallgató vett részt, akik különböző szakokról (politológia, szociológia, kommunikációtudomány és nemzetközi kapcsolatok) jelentkeztek a kísérleti kurzusba. (A kísérleti kurzus mellett mintegy 270 hallgató hagyományos módszerrel végezte a kurzust – belőlük képeztük a kontrollcsoportot.) Nagy volt az érdeklődés, a létszámkeret néhány óra alatt betelt. A jelentkezők többsége első évfolyamra járt, de volt 4 fő felsőbb éves hallgató, akik egy korábbi sikertelen próbálkozás után vették fel újra a tárgyat.

A pilot programban az alkalmazott oktatási innováció az oktatási stratégia mellett más területeken is jelentős változtatást igényelt. Mivel egy félév alatt kellett az elméleti ismeretek mellett a soft skilllek fejlesztését is biztosítani, ezért a tananyag felépítésén (egy-egy témakör mikro-, makro- és nemzetközi közgazdaságtani megközelítésből történő feldolgozása nem tananyag-, hanem a kompetenciafejlesztés-centrikus) a tradíciókhoz képest jelentősen változtattunk. A tanórákon tevékenység- és élményalapú módszereket alkalmaztunk IKT-eszközök integrálásával. A tanulási-tanítási folyamat hatékonyságát növelve azonnali és támogató értékelési rendszert alakítottunk ki.

A heti tanítási-tanulási folyamatot az alkalmazott tanulásszervezési eljárásnak megfelelően a következő részekre tagoltuk:

- Tanóra előtti online szakasz
- Offline/tanórai szakasz
- Tanóra utáni online szakasz

Az egyes szakaszok főbb jellemzőit a következőképpen összegezhetjük:

Tanóra előtti online szakasz

Az online részek egy, a témakört felvezető, azzal kapcsolatos gazdasági problémát felvető, az előzetes ismereteket feltáró, motiváló, gyakorlati életből vett feladattal kezdődtek. Ezután került sor a tanulásra a videók – egy-egy témakörhöz 3-4 db, egyenként 7-8 perc hosszú videók –, illetve a szöveges tananyag segítségével, amelyet teszt jellegű, igaz-hamis és párosítási feladatok, és a záró feladatsor követett (a kontaktórai részvétel feltétele volt ez utóbbi minimum 67%-os teljesítése). A feladatok alapvetően a megértést, emlékezést és az ismeretek megszokott körülmények közötti alkalmazását kérték. A rövid videós tananyagrészek a hagyományos előadások előnyeit, az önálló egyéni tanulást és a megszokott, otthoni digitális környezet előnyeit egyesítve segítették a tanulási hatékonyságát.

Minden heti online blokkhoz kreatív feladatok és további tudás megszerzését lehetővé tevő „Mélyülj el!” feladatok tartoztak. Figyeltünk arra, hogy a hallgatóknak is lehetősége legyen személyes preferenciái (érdeklődési kör, tanulási és kognitív stílus, technikai ismeret) alapján választani a felkínált alternatív feladatok közül. E feladatok megoldása igényelte az elsajátított elméleti ismeretek kreatív alkalmazását és digitális eszközhasználatot. A nem kötelezően megoldandó „Mélyülj el!” feladatok a tananyag továbbgondolását, önálló információkeresést és -feldolgozást kértek a hallgatóktól. A kapott megoldásokat digitális eszközhasználattal kellett bemutatni és közös online felületre feltölteni. Az online otthoni felkészülést és feladatmegoldásokat Skype-on keresztül konzultációk támogatták.

A tapasztalatok azt mutatták, hogy az online tanulás lehetőséget biztosított a hallgatóknak a strukturált egyéni tanulásra, a saját ütemben történő ismeretelsajátításra.

Tanórai/ offline feladatok

A kontaktórák, amelyek a hagyományos értelemben vett szemináriumoknak feleltek meg, magas szintű tanulói aktivitásra épültek. A konkrét, aktuális gazdasági eseményekhez kapcsolódó, változatos módszertant felsorakoztató, gyakorlatorientált, együttműködést feltételező páros és csoportmunkában kapott feladatok arra ösztönözték a hallgatókat, hogy egymást tanítva, irányítva, egymással együttműködve érjenek el a csoportmunka során minél jobb eredményeket. Ezeken az órákon az oktató inkább mint mentor (facilitátor) vett részt.

A hallgatók motiválónak találták a komplex, nyitott végű, gyakorlatorientált problémamegoldást (PBL), kritikai és analitikai gondolkodást igénylő feladatokat, szerep- és gazdasági játékokat, amelyek a meglévő ismeretek szintetizálását és újszerű feltételek melletti kreatív, innovatív alkalmazását igényelték. Természetesen a tantermi órákon belüli is megtalálhatók voltak online feladatok (például a szemináriumok elején az önálló online tanulási folyamat során szerzett ismeretek gyors felmérése, a csoportmunkák eredményeinek kidolgozásához szükséges források keresése).

Minden tanóra végén fontos feladat volt az online és az offline munkák eredményeinek szintetizálása. A kontaktórák és a hagyományos szemináriumi órák felépítését a következő táblázat tartalmazza:

2. táblázat: A két tanulásszervezési eljárás kontaktórájának összehasonlítása (saját szerkesztés)

Hagyományos szemináriumi óra az óra menete	idő (perc)	Tükrözött osztályterem kontaktórája az óra menete	idő (perc)
ráhangelődés	2-3 perc	ráhangelődés	2-3 perc
az előadás anyagával kapcsolatos kérdések, házi feladatok megbeszélése	5-10 perc	videós anyagokhoz, otthoni feladatokhoz kapcsolódó kérdések megbeszélése	5-10 perc
új anyag elméleti átismétlése	40-45 perc	tevékenység alapú módszerek segítségével a tanultak önálló, párban és csoportmunkában történő gyakorlatorientált és interaktivitást feltételező alkalmazása digitális eszközhasználatával támogatva	60 – 70 perc
a témakörhöz kapcsolódó számítási feladatok megoldása	25-35 perc		
önálló, kreatív alkalmazása a megszerzett ismereteknek	?		
az előadás és a szemináriumi munka eredményeinek szintetizálása	?	az online és offline tevékenysége eredményeinek szintetizálása	5-10 perc

Ahogy látszik, a hallgatók felkészültségének köszönhetően, a hagyományos szemináriumi órákkal szemben a tükrözött osztálytermi kurzus tantermi óráin 60-70 perc marad a tanultak kreatív alkalmazására, szakmai vitákra, gazdasági játékokra, és megtörténik az online és offline eredmények szintetizálása, az elmélet és gyakorlat egységének megerősítése.

Tanóra utáni online szakasz

A tanórát követő online feladatok a heti tananyag írásbeli összefoglalását, illetve a héten feldolgozott tananyag, a tanári munka értékelését kérték. Itt fogalmazhatták meg a hallgatók javaslataikat, teheték meg észrevételeiket.

Összességében a kialakított heti munkamenetre az online és offline elemek 50-50%-os aránya volt a jellemző.

A kurzus felépítése, a megfogalmazott feladatok és az alkalmazott módszerek kiválasztása során fontos célkitűzés volt, hogy mind az online, mind pedig az offline szakaszokban a hard és a soft skillek integrált fejlesztése hatékony legyen. A következő táblázatban összefoglaltuk, hogy mely módszerek, feladatok szolgálták az egyes soft skillek fejlesztését.

3. táblázat: A soft skillek célzott fejlesztését szolgáló módszerek, feladatok
(forrás: Daruka, 2017)

SOFT SKILL	ONLINE	OFFLINE
magasabb szintű gondolkodás	önálló internetes keresés alapján készíteni: • esszét • időegyenest • gondolattérképet • képregényt • prezentációt • társasjátékot egyéni vélemény kialakítása internetes források értékelése, szelektálása alapján a tanultak kibővítése tanult elméleti modell alkalmazása önálló adatgyűjtés, feldolgozás, elemzés önálló szövegértés és strukturálás startup vállalkozás létrehozása	együttműködő csoportban: a tanultak alkalmazása, az ismeretek bővítése esettanulmány vita, csoportos véleményalkotás cikkek feldolgozása az online megszerzett ismeretek strukturálása, alkalmazása konkrét esetekben gazdasági játékok, gondolattérképek, álhíradó, önálló döntéshozatal, startup vállalkozás indítása (ötlet keresése, döntéshozatal, együttműködés, vezetői kész üzleti terv készítése, kommunikációs készségek feldolgozása, vállalkozás bemutatása) külsős szakmai előadáshoz kapcsolódó egyéni véleményalkotás csoportos érvrendszer kidolgozása álláspont megvédeke vitában

kommunikációs készség	egyéni érvelés facebook profil készítése wiki szócikkek készítése magazin, video készítése pályázatírás	érvelés szakmai ismeretek felhasználásával csoportban vita prezentáció csoportmunka eredményének bemutatása társas tanulás (tanítás)
együttműködési készség	páros és csoportmunkában - társasjáték készítése - vállalkozás indítása - üzleti terv készítése	páros és csoportmunkában - gazdasági játékok - szerepjátékok (szakértői mozaik), hirdető készítése, - startup vállalkozás indítása
önkontroll	önálló tanulás digitális eszközhasználat kötött bejárású útvonal szabályozott értékelés	együttműködő csoportmunka szabályozott értékelés egymás tanítása
pozitív énkép	választható tanulási utak választható feladatok többszöri próbálkozási lehetőség büntetés nélkül azonnali értékelés	társas tanulás a csoportmunka eredményességéhez való egyéni hozzájárulás szerepjáték azonnali értékelés

A pilot program tapasztalatai nagyon lelkesítőek voltak. A hallgatók nagyon motiválttá, elkötelezetté váltak a kurzussal kapcsolatban. Az elméleti anyagból felkészülten érkeztek a szemináriumokra, így csupán néhány percet igényelt az órák elején a problémák megbeszélése. Élvezték az online szakasz rugalmasságát (bármikor, bárhol foglalkozhattak vele, többször megnézhatték a videókat, gyakorolhattak, visszakereshették, megerősíthették a feladatokon és a visszajelzéseken keresztül a megszerzett ismereteiket, többszöri próbálkozhattak a feladatokkal stb.), a megélt önállóságot, saját tanulásért való felelősséget. Mivel mindenki láthatta a használt online felületen mások feltöltött feladatmegoldásait és a hozzá kapcsolódó értékeléseket, átláthatóbbá vált az egész kurzus, ami további energiabefektetésre készítette a résztvevőket. A hallgatók beszámolóí és a naplófájlok alapján elmondhatjuk, hogy átlagosan heti 4-5 órát fordítottak az online felkészülésre, ami lényegesen több, mint amit a hagyományos kurzusok során tapasztaltunk, illetve a kísérleti kurzustól reméltünk.

A szemináriumi órákon a hallgatók aktívak voltak, a feladatokkal kapcsolatban kinyilvánították érveikkel alátámasztott szakmai véleményüket, élvezték a vitákat, szerepjátékokat. Nagyon jó, termékeny és támogató hangulat, attitűd volt jellemző a félév során. Gyakran fogalmazták meg javaslataikat. Alkotó résztvevői voltak a tanítási-tanulási folyamat fejlesztésének.

A szemináriumokon az órarend biztosította 90 perces időtartam rendre kevésnek bizonyult, rendszeresen 10-15 perccel tovább tartott az óra, de nem volt ritka, hogy a hallgatók még 40-50 perc múlva is kérdeztek, együtt dolgoztak.

A következő tanévben az új kurzusban erre reagálva átrendeztük az online és offline szakaszok rendjét, az arányok változatlanlansága mellett. A szemináriumi órákra kéthetente került sor dupla órában. Ez az újítás várokozásunk ellenére nem vált be. Hiányzott a hallgatóknak a heti kontaktóra. Így a harmadik tanévben visszaálltunk az eredeti ütemezésre. Ebben a tanévben az értékelési rendszer korrekcióját hajtottuk végre, növelve az online szakaszban megszerzett elméleti ismeretek számonkérésével szerezhető pontok arányát. Arra számítottunk, hogy ez a változtatás a hallgatókat majd arra ösztönzi, hogy növeljék aktivitásukat a videós tananyagok elsajátítása, tesztfeladatok megírása során. A várt hatással ellentétben a hallgatók a tesztek kitöltésekor nem használták ki maximálisan lehetőségeiket. A korábbi félévekhez képest erőteljesebben igényelték a kontaktórák elején a tananyag problematikus kérdéseinek áttekintését.

A három tanév tapasztalatai alapján érdemes kiemelni:

- A pilot program kidolgozásában 5 szakember vett részt (1 fő oktató és módszertani szakértő, 1 fő e-learning és módszertani szakértő, 1 fő pszichológus, 2 fő, aki technikai oldalról támogatta a programot). A tervezés során sokféle szempont szerint vizsgáltuk meg a felmerült kérdéseket. Úgy véljük – ezt a hallgatói visszajelzések is igazolták –, hogy sikeresnek, jól kitaláltak és hatékonyan működőnek tekinthető a program.
- A végrehajtott kisebb módosítások egy-egy csoport preferenciáit figyelembe véve utólag történtek meg. A várt hatás elmaradása valószínűleg arra vezethető vissza, hogy az új

csoportnak már mások voltak a preferenciáik. Az egyes csoportok jellemzőiben megjelenő különbségek a jól kidolgozott úthoz történő visszarendeződésekhez vezettek.

- Mindhárom tanévben a tanulmányi eredmények a kontrollcsoportokhoz képest lényegesen jobbak lettek, a második és harmadik tanévben már 4,5 körüli csoportátlag alakult ki.

A három tanév alapján megfogalmazódó problémák:

- időt kell hagyni a tanulónak, oktatónak ennek az oktatási stratégiának a megismerésére,
- van olyan hallgató, aki a tradicionális oktatási kereteket kedveli, nem szereti a folyamatos és jelentős terhelést, stresszeli ez a tanulási környezet,
- jelentős erőforrásigénye van az oktató részéről, amit szervezeti környezete nem feltétlenül ismer el.

3.2. MA kurzus

A másik kiválasztott kurzus levelező tagozaton, első évfolyamon oktatott mesterszakos tárgy. Sajátossága, hogy a közgazdász mester szakos hallgatók számára szakmai alapozó, a képzés egésze számára fontos tárgy.

A kurzus hallgatói heterogén összetétellel jellemezhetők mind az életkor, mind a lakóhely, mind a családi állapot, mind pedig a tanítási és tanulási tapasztalataik alapján. A tipikus hallgatónk vidéki, kétgyerekes nő, aki a szakképzésben már néhány évtizede tanít valamilyen közgazdasági tárgyat. Az átlag körüli szórás nagy. Például hallgatóink életkor szerinti összetételét nézve jelen vannak a képzésben még olyanok is, akik az 50-es és 60-as években születtek, de ugyanakkor a hallgatóink 4%-a 1990 után született. Ebből következően eltérő tanulási környezetben szocializálódva alakult ki és stabilizálódott hozott tanítási mintájuk, tanulási preferenciáik és tapasztalataik. A levelező tagozatos forma miatt egy-egy tantárgy alacsony óraszámot kap, az órákat tömbösítve pénteken és szombaton szervezzük meg. Éppen ezért komoly problémát jelent, ha valamelyik hallgató családi, iskolai okok, vagy éppen betegség miatt hiányzik. Ez jelentős, nehezen pótolható kiesést jelent számára.

A kurzus másik, a tanulási-tanítási folyamat szempontjából nagyon fontos jellemzője, hogy a hallgatók egyszerre tanulók és tanárok, a terhelési időszakok mindkét szerepkörben párhuzamosan jelennek meg. Ezért nagyon fontos a képzés rugalmas kialakítása. Ezt az online tanulás támogatja. Ugyanakkor a kontaktórás találkozások nem maradhatnak el. Fontosnak tartjuk, hogy hallgatóink saját élmény alapján győződjenek meg a korszerű tanítási módszerek hatékonyságáról, az IKT-eszközök integrálási lehetőségéről, így a kurzus befejezésével motiváltak legyenek saját tanári munkájukban alkalmazni azokat. Mindezek indokolták, hogy a kurzus keretein belül kipróbáljuk a blended learning oktatási stratégiáját.

Az online és offline aránya a csoport összetételének, preferenciáinak megfelelően eltér az előzőekben bemutatott kurzusétól. Az online rész aránya 70%, az offline részé 30%. Az online szakasz szerkezeti felépítése megegyezik a másik kurzus felépítésével: rövid 7-10 perces videók, tesztfeladatok, kreatív és mélyülj el elnevezésű feladatokat tartalmaz egy-egy tematikus egység. Hasonló elveket alkalmazva a videós anyagok mellett hagyományosan szöveges, tankönyvszerű részleteket is elérhettek a hallgatók, a feladatok a különböző tanulási stílust figyelembe véve választási lehetőséget biztosítottak.

A kontaktórás foglalkozások tréning jellegűek voltak, ahol saját élményen alapulva próbálták ki a hallgatók a különböző módszereket, gazdagíthatták értékelési rendszerüket.

A hallgatók mindkét félévben nagyon jó eredményt értek el. Élvezték, hasznosnak, eredményesnek tartották ezt az oktatási stratégiát, tanulásszervezési eljárást. Élvezetesnek tartották, hogy új dolgokat fedezhettek fel, próbálhattak ki.

A kurzus elvégzése nagy erőfeszítést jelentett a többség számára, de úgy érezték, hogy a befektetett energia megtérül számukra a tanítási gyakorlatukban, fontosnak tartották a jó jegy elérését. Kívánt tanári kompetenciáik jelentősen fejlődtek. A feladatok megoldása általában nyitottságot és együttműködést igényelt.

A kurzus során néhányan úgy érezték, hogy a tananyag feldolgozása, feladatok megoldása nyomásként nehezedik rájuk, jelentős feszültséget éreztek a tesztfeladatoknál.

4. Összegezés

A felsőoktatás több mint 1000 éves történelme során már számos válságot megélt. A jelenleg is zajló radikális gazdasági, társadalmi, technológiai változások nyomot hagynak az egyetemek életében is. Annak érdekében, hogy mindezekre időben tudjanak reagálni, a felsőoktatási intézményeknek nagy rugalmasságot kell mutatniuk módszereiket, tanulásszervezési eljárásaikat illetően.

Tanulmányunkban beszámoltunk annak a módszertani paradigmaváltásnak néhány fontos lépéséről, amely a Budapesti Corvinus Egyetemen zajlott és zajlik ma is. Két kurzus elemzésén keresztül mutattuk be a tükrözött osztálytermi kurzusok felépítését, az online-offline tanulási szakaszok jellegzetességeit. Elemeztük a tanári-tanulói tapasztalatokat, az online térben történő aktivitást (a tanulással töltött szakaszok jellemzőit, a választott feladatokat, az eredményeket). Beszámoltunk kedvező tapasztalatainkról, amelyek arra indítottak több oktató kollégánkat, hogy ők is kipróbáljanak innovatív oktatásszervezési eljárásokat, módszereket. Az egyetemünkön zajló megújulási folyamatban az egyre inkább a tudatos és összehangolt oktatási innovációk kerülnek előtérbe, amelyek lényegében a nemzetközi kutatások által jelzett rövid távú trendekre való reagálás különböző formáinak felelnek meg.

IRODALOMJEGYZÉK

- Balcar, J. (2014). Soft skills and their wage returns: Overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives*, 14(1), 3-15.
- Bates, J. E., Almekdash, H., & Gilchrest-Dunnam, M. J. (2017). The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. In *The Flipped College Classroom Springer International Publishing*. 3-10.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA* (Vol. 30, No. 9, pp. 1-18).
- Brettel, M., Friederichsen, N., Keller, M., & Rosenberg, M. (2014). How virtualization, decentralization and network building change the manufacturing landscape: An Industry 4.0 Perspective. *International Journal of Mechanical, Industrial Science and Engineering*, 8(1), 37-44.
- Ciolacu, M., Tehrani, A. F., Beer, R., & Popp, H. (2017). Education 4.0—Fostering student's performance with machine learning methods. In *Design and Technology in Electronic Packaging (SIITME)*, 2017 IEEE 23rd International Symposium for (pp. 438-443). IEEE.
- Daruka M. (2017): *Tükrözött osztályterem a gyakorlatban*. In: Bodnár, É., Csillik, O., Daruka, M., & Sass, J. (2017). *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* Budapesti Corvinus Egyetem
- Deming, D. J. (2015). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Király G, Géring Zs, Csillag S, Gáspár T, Köves A., Sebestyén G. (2015): Iskola a jövőben? Egy jövőkutatói kísérlet bemutatása. *EDUCATIO* 24:(3) pp. 108-115.
- Lasi, H. (2014). „Industrie 4.0: Bedarfssog und Technologiedruck als Treiber der vierten industriellen Revolution.“. *Wirtschaftsinformatik*, 56(4).
- Liao, Y., Deschamps, F., Loures, E. D. F. R., & Ramos, L. F. P. (2017). Past, present and future of Industry 4.0-a systematic literature review and research agenda proposal. *International journal of production research*, 55(12), 3609-3629.
- Lundberg, C.A , Sheridan, D. (2015) Benefits of Engagement with Peers, Faculty, and Diversity for Online Learners, *College Teaching*, 63:1, 8-15, DOI: 10.1080/87567555.2014.972317
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Schwab, K. (2017). The fourth industrial revolution. Crown Business. Forrás: <http://www.biznews.com/wef/davos-2016/2016/01/20/klaus-schwab-navigating-the-fourth-industrial-revolution/> letöltés ideje: [2018.07.25.]

- Thorp, H - Goldstein, B. (2010): Engines of Innovation: The entrepreneurial university in the 21st century. *University of North California PRESS*
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83.
- Wissema, J. G. (2009): *Towards the third generation university. Managing the university in transition*. Edward Elgar Publishing Inc., Northampton

THE INEVITABLE METHODOLOGICAL PARADIGM SHIFT IN HIGHER EDUCATION

Abstract

Based on the New Media Horizon (2015-2018) summaries of domestic and international research results, experiences and trends, it is clear that a methodological paradigm shift in higher education is inevitable. Higher education, which has long characterized by the traditional transfer of academic knowledge and the dominance of frontal education, is facing several quality and efficiency challenges. The adaptation needs put pressure on the universities to introduce more competence-based trainings. The present paper investigates the possible directions of the potential educational innovations through the case of the Corvinus University of Budapest. In the recent years Corvinus University of Budapest has made significant advance in the methodological reform. Based on the EFOP 3.4.3. project, we identify three important development directions:

- a) the learning outcomes of the training courses;
- b) methodological developments which can be implemented within the framework of traditional learning organization procedures;
- c) implementation of hybrid education at the various training levels and courses.

From the various embodiments of hybrid education the flipped classroom gained the most attention in the methodological reform. In the third academic year (BA), we applied this learning organization process by combining it with student-focused, interactive, problem-based methods and digital asset management. The flipped classroom method later has been extended to other levels of training (MA, postgraduate specialist training courses) and other forms of education (correspondence training). Despite the research project is still ongoing, it has already delivered significant results. In our paper we will present briefly the structure of our flipped classroom courses, the features of online-offline learning phases, in comparison to a classical full-time training and a correspondent course. Our analysis will finally demonstrate the experiences of the teachers and students, with special focus on the students' activity in the online sphere (including the learning sections, the length of online sections, the involvement in tasks and the achieved results).

Keywords: *higher education, innovation, flipped classroom*



KÖZÖSSÉGMEGTARTÁS EGY KÖZSÉGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

DOBOSNÉ FÖLDI BRIGITTA
Eszterházy Károly Egyetem, Eger, Magyarország
foldibrigi87@gmail.com

Összefoglaló

Napjainkban komoly gondot okoz az a tendencia, hogy a kisebb településeken élő emberek nagy része költözik olyan helyre, ahol a legtöbb közszolgáltatás könnyen és széles spektrumú skálán érhető el. A szabad iskolaválasztás joga szintén olyan tényező, amely peremhelyzetre szoríthatja a kisebb falvakat. Egyre több szülő viszi el gyermekét olyan intézménybe, amely, megítélése szerint, gyermeke számára jobb lehetőségeket kínál. Az iskola az egyik legkiemeltebb színtere a közösség szolgálatában álló intézményeknek, mely segítheti, ugyanakkor gátolhatja is a településről való elvándorlást. A tanulmány arra vállalkozik, hogy bemutassa egy községi általános iskola törekvéseit a közösségmegtartásra vonatkozóan. Kutatási módszerek a dokumentumelemzés és a kérdőív, melyek a téma sokrétű vizsgálatát teszik lehetővé. A munka feltárja azokat a tényezőket, iskolai jó gyakorlatokat, melyek hatékonyak lehetnek a tanulók és a helyi közösség elvándorlásának megelőzésére.

Kulcsszavak: közösségmegtartás, közösségfejlesztés, együttműködés, helyi közösség

1. Bevezető gondolatok a lokalitás felértékelődéséről

Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan! Sokszor hallhatjuk, olvashatjuk különböző plakátokon, könyvekben, internetes oldalakon ezt a mára már szinte mindenki számára ismert mondatot. Legfőképp a környezetvédelem területén léteznek olyan projektek, melyek a fenti szlogenre épülve szerveződnek, gyakran iskolai keretek között. Ha mélyebben belehelyezzük magunkat ebbe a gondolatmenetbe, rengeteg más lehetőség kínálkozik számunkra arra vonatkozóan, hogy miként értelmezzük azt. Jelen esetben a társadalmi változásokhoz, az iskolák helyzetéhez szeretném kapcsolni a fogalmat. Az utóbbi években egyre nagyobb számban vándorolnak el az emberek lakóhelyükről a jobb megélhetés érdekében, vagy egyéb okokból kifolyólag. Nincs ez másképpen a kisebb településeken sem. Munkalehetőség, magasabb színvonalú szolgáltatások a legfőbb indokai az elvándorlásnak. A kérdés az, hogyan lehet vonzóvá tenni egy települést az ott élők számára. Társadalomtudományi kutatások vizsgálták azokat a tényezőket, melyek segítséget nyújtanak a közösség megtartásában. A helyi társadalmak vizsgálata igen elterjedté vált az utóbbi évtizedekben, ezzel is megerősítést adva a kis közösségek fontosságának, a kultúra megőrzésének, a helyi értékek továbbadásának.

2. Helyi társadalom és közösségmegtartás

Témánk pontosabb vizsgálatához szükséges áttekinteni néhány szociológiai alapfogalmat, melyek hozzásegítenek bennünket a mélyebb megértéshez. Böhm Antal (2003) meghatározásában a helyi társadalom fogalma a következőképpen értelmezhető: „...helyi társadalomnak nevezzük, azt az egy-egy településen kialakult mezocsoporthoz, amely az individuum és a társadalmi egész között primer csoportokon keresztül érdekeket, értékeket, ideológiákat közvetít, tradíciókat őriz és az autochton struktúrák lehetőségét nyújtja” (Böhm, 2003, 193.). Hangsúlyos ebben a definícióban, hogy a helyi társadalom általában földrajzilag azonos területre határolható, és jelentős befolyással bírnak az ott élők a helyi értékek, tradíciók. A helyi közösségek integrációja függ a közös szokásoktól,

történelmi hagyományoktól, az esetleges szubkultúrák érvényesülésétől, egyéb külső hatásoktól, valamint a helyi társadalom összetételétől (Brachinger, 2010). Bánlaky Pál szigorú kritériumokat fogalmaz meg a helyi társadalommal szemben:

- A helyi társadalom alapja egy térben (földrajzilag) jól körülhatárolható egység. Általában egy település vagy településrész.
- Viszonylag állandó, egy bizonyos lélekszámot meg nem haladó népesség. Az állandóság, valamint a nem túl nagy népesség azért fontosak, mert ezek teszik lehetővé a személyes (face to face) kapcsolatok kialakulását. A lélekszám esetében a felső határ 30–40 ezer fő, amely sok egyéb tényezőtől függhet.
- A személyes kapcsolatok hálózata egyben a helyi viszonyrendszer képét is megmutatja; a legfontosabb részei az információs hálózat (amely dominánsan informális jellegű), a (helyi) gazdasági viszonyok, és nem utolsósorban a helyi hatalmi struktúra.
- Fontos kritérium egy olyan közös történet, amely alapjául szolgál a hagyományok, a helyi szokások, egy helyi érvényű érték- és normarend létrejöttének.
- Végül, a fenti kritériumok teljesülésével kialakul(hat) a helyi társadalom embereinek a Mitudata; az összetartozás, az odatartozás érzései (Bánlaky, 2005. 42.).

A helyi társadalom az egyén fejlődésében nagyfokú befolyással bír, hiszen közvetítő, integrációs és közösségfejlesztő (Böhm, 2003) funkciókat tölt be. A közvetítő szerep a lokális csoportok és a társadalom egésze között létrejövő „csatorna”, mely segít az értékek, érdekek, normák oda-vissza közvetítésében. Az integráció a helyi közösség együttélésének és együttműködésének folyamata, mely szorosan kapcsolódik a közösségteremtő funkcióhoz. A helyi társadalomban érvényesülő tényezők mind-mind meghatározzák a közösség arculatát és működését. A kis közösségek, helyi társadalmak nagy hatással vannak az ott élőkre, ezért fontos, hogy az egyén szükségleteit úgy tudja kielégíteni egy-egy település, hogy az emberek ne akarjanak onnan elvándorolni.

2.1. A közösség

A közösség Balogh (1978) meghatározásában a legmagasabb fejlettségű és szervezettségű emberi létforma. Egy sajátos minőségű szociális alakzatnak tekinti, amely nyitott a kisebb és nagyobb közösségek felé, szervesen benne él a közösségek rendszerében. Csányi (2005) szerint az emberi természet számára a közösség az optimális működő tér, az ember csak közösségekben életképes. A közösség kölcsönös támogatást is nyújt, azaz azokat a feladatokat, amelyek túl nagyok vagy túl sürgősek ahhoz, hogy egy egyedülálló személy kezelni tudja, együtt oldják meg (Warren 1963). A közösség fogalmát Vercseg Ilona (2014) átfogóan vizsgálta, és megmutatta annak sokrétűségét. Kiemeli azonban írásaiban azt is, hogy a közösség és a csoport fogalma nem egyenlők egymással. Merton (1980) szerint azok a közösségek, amelyeknek tagjai között nincs interakció, nem tekinthetők csoportnak. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a közösség a társadalom összetevője, a csoporttal nem egyenértékű egység, mely más közösségekkel is együttműködhet, hozzásegíti az egyéneket a különböző élethelyzetek, feladatok megoldásához, közös értékekkel, normákkal rendelkezik.

2.1.1. Iskola mint közösség

A gyermekek 6-7 éves korukban kerülnek iskolába, s innentől kezdve itt töltik el idejük nagy részét. Az iskola a család után a legfontosabb szociális színtér. Az iskolában a tanulás az elsődleges cél, azonban kétségtelenül ellátja a társas életben lévő alapszabályok elsajátításának funkcióját is. A 21. században a szociális kompetencia hangsúlyosabb fejlesztési területté válásával még kiemeltebb feladata lett az iskoláknak a közösségfejlesztés, bizonyos szociális készségek elsajátíttatása, az együttélés normáinak megtanítása.

A közösség célja kettős, egyrészt az egyén közösségsszükségletének kielégítése, másrészt valamilyen, a társadalom számára fontos feladat teljesítése (Báthory–Falus, 1997). Ennek alapján elmondható, hogy az iskola mint közösség lényeges szerepet játszik az egyén fejlődésében, ugyanakkor ellátja a társadalmi szintű oktatás és nevelés feladatát. Az iskolai közösség meghatározó szerepet tölt be a társas kapcsolatok fejlődésében, az egyén szocializációjában.

Az iskola elsőrendű formális csoportja az osztályközösség. Carl Weiss az osztályt kényszerközösségnek nevezi, hiszen a tanuló kötelessége elsajátítani a tantervi előírások

ismeretanyagát (Weiss, 1986). Az osztályban elsajátítható szociális készségek azonban lehetőséget nyújtanak a közösség tagjává válásra, különböző társas szerepek gyakorlására. Az osztály egy olyan csoport, amely más csoportoktól eltérően a keletkezésétől megszűnéséig szakemberek befolyása alatt áll. Az oktatás nevelő hatásának három tényezője ismert:

- mit
- milyen módszerekkel
- milyen szervezeti (közösségi) formákban tanítanak a pedagógusok (Zrinszky, 2002)

A tanárok szerepe a közösségfejlesztésben a fenti tényezők alapján kulcsfontosságúnak mondható. A pedagógusok feladata olyan készségek fejlődésének elősegítése, amelyek hozzájárulnak a tanulók együttműködő magatartásának kialakításához. Nagyon fontos olyan módszerek, tanulásszervezési eljárások beiktatása a tanítási folyamatba, melyek a közösség épülését, a csoportkohézió erősödését szolgálják. Kiemelt jelentősége van az iskolákban működő szervezeti kultúrának, valamint a kooperatív tanár–diák–szülő kapcsolat kialakításának, amely segít a jó közösségi szellem megalapozásában.

2.2. A közösségmegtartás útjai

A közösségmegtartást tanulmányomban egyrészt mint a tanulólétszám megmaradását, az iskolai közösség fenntartását értelmezem, másrészt a településről való elvándorlás megelőzéséként.

Szabóné és Szontagh (2001) tanulmányában olvashatunk egy olyan iskolamarketingről, mely sikeresen állította meg a tanulólétszám csökkenését. „A marketing segíti az intézményeket abban, hogy minőségi szolgáltatásaik által fejlődjenek és életben maradjanak. Hosszú távon csak minőséget lehet eladni. Fontos, hogy az oktatási intézménynek jellegzetes arculata, küldetése, célja legyen. Ez a tevékenység segíti az egész intézetet, hogy a megtervezett programjában megjelenjenek a célpiac szükségletei és igényei. A hatékony marketing vevőorientált és nem eladóorientált. Minden program megbukik, ha nem találkozik a piaci igényekkel” (Liposits, 1997, 10.). Az iskoláknak tehát be kell látniuk, hogy versenyképességükhöz, valamint tanulók megőrzéséhez rendelkezniük kell olyan programmal, amely alapjául szolgál egy sikeres, az adott igényeknek megfelelő iskola működéséhez. Ahhoz, hogy a közösség megmaradjon, a tanulói létszám ne csökkenjen, nagyon fontos helyzetelemzést végezni, melyben a szülők és tanulók elégedettségmérése nagy jelentőséggel bír, hiszen az ő igényeikre alapozva kell létrehozni a tervezett programot, majd eljutni a megvalósulás szintjére.

Fóti (2014) rávilágít arra, hogy az iskolai közösség, az osztály kulcsfontosságú kompetenciákat fejleszt a demokrácia és közösségi együttműködés szempontjából, mely nagy hatással van a felnőtt életre. Az, hogy iskolai éveink mennyire befolyásolnak minket abban, hogy elköltözzünk, egyénfüggő, hiszen több tényező állhat ennek hátterében. Mulder (2009) azonban leírja, hogy az anyagi és lakáshelyzet, a munkaerőpiac, valamint párkapcsolati választások mellett jelentős befolyással bír az iskolai életút is. Mindezek ismeretében elmondható, hogy egy jó iskolai közösség meghatározó lehet e kérdéskörben.

2.3. A helyi társadalom vizsgálatának egy lehetséges módja

Pál (1984) a helyi társadalom vizsgálatát dimenziók mentén végzi, melyek a következők: kötődés, perspektíva, részvétel, kooperáció, elégedettség és integráció. Az alábbi táblázatban szeretném bemutatni a hat dimenzió társadalomtudományi jelentését, valamint egy általam kidolgozott értelmezési keretet, mely ugyanezen dimenziók mentén vizsgálja az iskolai „társadalmat”, közösséget.

1. táblázat: Dimenziók

Dimenziók	Helyi társadalom	Iskolai közösség
Kötődés	Az egyén adott településhez fűződő viszonya.	A tanuló iskolai közösségéhez való viszonya.
Perspektíva	Az eddig átélt tapasztalatok, életesemények tükrében történő jövőkép tervezése.	Az iskolában átélt élmények, tapasztalatok hatása a tanuló jövőképeire.
Részvétel	Az egyén és a különböző társadalmi csoportok aktivitása, részvétele a helyi közösség munkájában.	A tanulók részvétele az iskolai programokon, az őket érintő kérdésekben való érdekeltség foka.

Kooperáció	A településen élők, formális-informális szerveződései saját életkörülményeik javítása érdekében. Együttműködés intézményekkel, civil szervezetekkel.	Az iskola együttműködése más helyi intézményekkel (pl.: művelődési ház), szülői házzal. Kooperáció tanárok, diákok között.
Elégedettség	A településen található intézményekkel és szolgáltatásokkal való elégedettség.	Az iskolával (színvonal, nyelvtanítás, szabadidős programok stb.) való elégedettség.
Integráció	Az egyén képessége arra vonatkozóan, hogy el tudja magát helyezni saját közösségében, megtalálja helyét a társadalomban, képes értékelni és viszonyítani saját helyzetét más rétegekhez képest.	A tanuló képes magát elhelyezni az iskolai közösségében, megtalálja helyét az osztályban, képes viszonyítani helyzetét, az osztályban elfoglalt helyzetét más tanulókhöz.

A hat dimenzió iskolai közösségekre kivetített értelmezésének segítségével egy újabb, társadalmi és oktatási szempontból is fontos kérdéskört vizsgálhatunk meg. Társadalmi jelentősége kétségtelen, hiszen jelen körülmények között a kisebb településekről történő elvándorlás megakadályozása a cél. A minket leginkább neveléstudományi szempontból foglalkoztató kérdéskör jelentősége azonban abban látszik kibontakozni, amit egy iskola tehet a tanulólétszám, valamint a településen élők megtartásáért.

3. Úri község és a helyi általános iskola

Vizsgálatunkban egy Pest megyei települést helyezünk nagyító alá. Úri a Gödöllői-dombságban fekszik, gyönyörű vadregényes környezetben. A község 22,2 km² területen helyezkedik el, lakóinak száma 2017-ben 2564 fő volt. A Szülőfalunk, Úri (Harasztiné, 2009) című könyvben értékes információkat találunk a község történelmi múltjáról, közelebbről ismerhetjük meg azokat a fordulópontokat, melyek kialakították a jelenleg ott élő közösséget. Egy másik jelentős kiadvány, mely a helyi Szent Imre Általános Iskolát mutatja be, az intézmény 85 éves évfordulójára készült. Az Iskola a dombok között című könyvben a következő sorokat olvashatjuk: „Minden, magát valamire tartó iskola igyekszik megkeresni a gyökereit, feldolgozni a múltját, megismerni a hagyományait, s megtalálni a legrelevánsabb fordulópontokat az intézménye életében. Rendkívül fontosnak tartjuk értékeink megőrzését, és innovációs szemlélettel folytonosan igyekszünk újabbakat generálni” (Demeterné, 2014). A helyi általános iskola nagy hangsúlyt fektet a hagyományok ápolására és a kultúra átörökítésére egyaránt. Jelenleg 172 tanuló tölti mindennapjait e barátságos intézményben 17 kiváló pedagógus szárnyai alatt nevelkedve. Az alapfokú művészeti intézmény az iskola irányítása alatt segíti a diákok tehetségének kibontakozását, művészeti nevelését.

4. A vizsgálat célja

Kutatásunk alapját adja az a kialakult társadalmi helyzet, melynek hatására a kisebb településeken élő emberek nagy része költözik olyan helyre, ahol a legtöbb közszolgáltatás könnyen és széles spektrumú skálán érhető el. A szabad iskolaválasztás joga szintén olyan tényező, amely peremhelyzetre szoríthatja a kisebb falvakat. Egyre több szülő viszi el gyermekét olyan intézménybe, amely, megítélése szerint, gyermeke számára jobb lehetőségeket kínál. Az iskola az egyik legkiemeltebb színtere a közösség szolgálatában álló intézményeknek, mely segítheti, ugyanakkor gátolhatja is a településről való elvándorlást. A tanulmány célja, hogy bemutassa egy községi általános iskola törekvéseit a közösségmegtartásra vonatkozóan, és feltárja azokat a tényezőket, melyek hatékonyak lehetnek a tanulók és a helyi közösség elvándorlásának megelőzésére. A kutatás hivatott az iskola által kitűzött célok vizsgálatára, mely a közösségépítést szolgálja, továbbá feladata azon jó gyakorlatok, módszerek megismertetése, melyek az iskolai dokumentumokban és a mindennapi tevékenységben fellelhetők.

5. Előfeltevéseim

A szakirodalomban olvasottak alapján, valamint előzetes ismereteink tükrében a következő hipotéziseket fogalmazhatjuk meg:

1. Az iskolai közösség jelentős befolyással bír a tanulókra a településről történő elvándorlás tekintetében.
2. Összefüggés van a tanulók, szülők és tanárok dimenziókról alkotott megítélései között.
3. Különbségek vannak a közösségmegtartás tényezőinek rangsora és a velük való elégedettség között.

4. Az iskola a színvonalas oktatással akadályozhatja meg leginkább a településről való elvándorlást.

6. A kutatás módszerei és a vizsgálati minta

Vizsgálatomban többszempontú elemzést alkalmaztam. Elsődlegesen kíváncsi voltam arra, hogy az iskolai dokumentumokban (Munkaterv, Pedagógiai program, Szervezeti és működési szabályzat) hogyan jelennek meg a közösség fejlesztésére, és megtartására irányuló programok, módszerek. Mindezek áttekintéséhez egy olyan dokumentumelemzési szempontsort alkalmaztam, amely tartalmazta a Szabóné és Szontagh (2001) tanulmányában leírt sikerkritériumokat a tanulói létszám megőrzése érdekében.

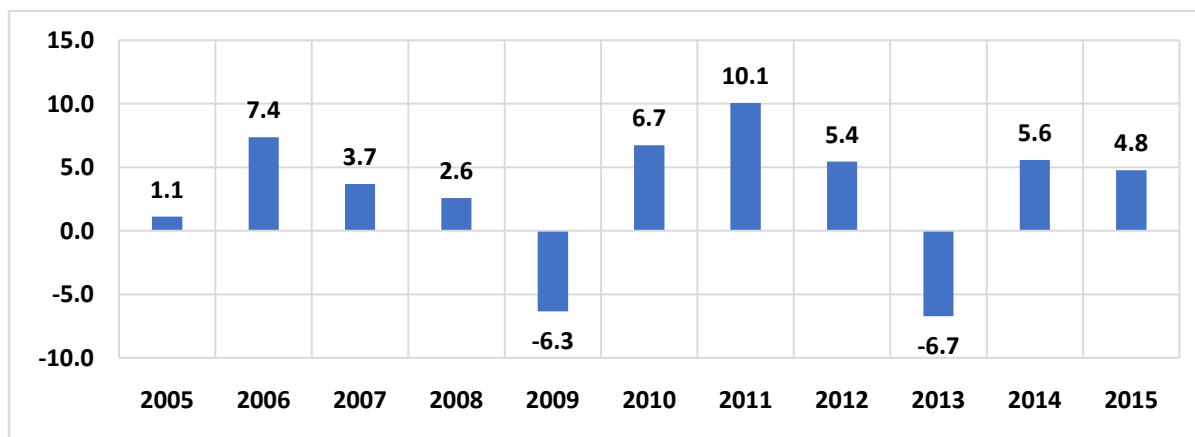
A dokumentumelemzési szempontsor:

1. Az iskola egyéni arculata
2. Beiskolázási stratégia és kapcsolat az óvodával
3. Szülői együttműködés és elégedettségvizsgálat
4. A tanulók igényei
5. Rendezvények, programok
6. Kommunikáció
7. Egyebek

A kutatás másik része egy kérdőíves vizsgálatban bontakozott ki. Egy saját online mérőeszközt dolgoztam ki, az 1. táblázatban látható dimenziók mentén, mely segített abban, hogy az iskolát mint helyi közösséget tudjam elemezni, felderítsem erősségeit, gyengeségeit, és azt, hogy mennyiben befolyásolja a tanulókat az intézményi légkör az elvándorlás megakadályozásában. A vizsgált dimenziók rávilágítottak azokra a területekre, amelyek leginkább befolyásolják a tanulókat és szülőket az iskolaelhagyásban, vagy az esetleges elvándorlásban. Összesen 3 kérdőívet használtam fel, melynek tartalma megegyezett, azonban megfogalmazása az adott célközönségnek szólt. A kitöltők 3 csoportja a tanulók, a szülők és a tanárok voltak. Fontosnak tartottam megtudni, milyen különbségek vannak nézeteik között, mennyiben látnak másként egy-egy kérdéskört. A vizsgálati minta kiválasztása véletlenszerűen történt. Igyekeztem minél több embert megkérdezni. A tanulók teljes populációja 172 fő, melyből a kutatásban részt vett 50 fő. A tanárok létszáma összesen 18 fő, melyből 11-en vettek részt a kérdőív kitöltésében. A szülők közül 40 fő vállalta a kutatásban való közreműködést. Összességében elmondható, hogy a teljes populáció nagy százaléka vett részt a kérdőíves mérésben, ami növeli a reprezentativitás mértékét. A kérdőívek felvétele 2018 nyarán történt, ezután következett a kapott adatok elemzése.

7. Eredmények

A kutatási eredmények mélyebb megértése érdekében néhány fontos háttér adatot mutatok be először. Az elvándorlási arány Úri községben a következőképpen alakult az elmúlt évek során:



1. ábra: Elvándorlási arány

(forrás: TEIR--TSTAR (2005-2015) adatai alapján, 2017)

A fenti ábra megmutatja, hogy általánosságban véve pozitív tartományban találhatóak az értékek. A 2009-es mélypont valószínűleg a gazdasági válság hatása miatt volt. A 2013-as évben szintén megfigyelhető volt egyfajta visszaeső tendencia gazdasági téren.

A tanulói létszám is enyhe fokú csökkenést mutat az elmúlt 5 évben. A 2013-as adatok szerint 187 diák járt az iskolába, a 2017/18-as tanévben 172 kezdte meg tanulmányait az intézményben. Ha figyelembe vesszük azon tényeket, melyek szerint az iskolába érkező első osztályosok száma évek óta alacsonyabb, mint a ballagóké, érthető a természetes fogyás folyamata.

7.1. Közösségmegtartás és az iskola tevékenységei

„Kevésbé az a fontos, hogy mit tanulnak a gyerekek az iskolában, inkább az, hogy hogyan tanulják, mert ez meghatározza a tudásuk felhasználását egész életük során” – olvashatjuk Max Plancot idézetét az Úri Szent Imre Általános Iskola munkatervében. Az iskola e gondolatra alapozva tervezi és valósítja meg pedagógia céljait. Rendkívül fontos számukra, hogy a tanulók olyan használható tudást kapjanak az intézményben, mely végigkíséri őket egész életükön át.

Az intézményi dokumentumok elemzése során a Szabóné és Szontagh (2001) tanulmányában leírtakat használtam fel. Az alábbi táblázatban (2. táblázat) összegyűjtöttem az iskolában megvalósuló programokat, jó gyakorlatokat, stratégiákat a dokumentumelemzési szempontok alapján csoportosítva.

2. táblázat: Dokumentumelemzés eredményei

Elemzési szempontok	Iskolai tevékenységek
Az iskola egyéni arculata	- intézményi arculat koncentrált erősítése - alapfokú művészeti oktatás - néphagyományok, kultúra kiemelt ápolása - tánc- és mozgásórák bevezetése - örökös Boldog Iskola cím 2 idegen nyelv tanulása
Beiskolázási stratégia és kapcsolat az óvodával	- iskolába csalogató - nyílt nap - óvoda-iskola szoros együttműködése - speciális „beavatás” (az iskolába lépő óvodásokat a végzősök avatják Szent Imre-s diákká, az iskolai nyakkendő átadásával)
Szülői együttműködés és elégedettségvizsgálat	- folyamatos kommunikáció (e-napló, fogadóórák, szülői értekezletek stb.) - szülői munkaközösség bálja - közös projektzárók a szülőkkel - játékos délutánok közösen - intézményi programokon, műsorokon való részvétel
A tanulók igényei	- DÖK, diákszövetség működése - iskolaotthon - úszásoktatás - a tanulói igényeiknek megfelelő rendezvények, programok
Rendezvények, programok	- napközis tábor - külföldi utak - témahetek, projektek - térségi prezentációs verseny - egész iskolás kirándulás - tehetség napja - nemzeti ünnepek, emléknapok - Bozsik-torna - Határtalanul, Erzsébet-program - erdei iskola - testvériskola – Erdély

Kommunikáció	• diákszabadság • iskolarádió • helyi újság • honlap • nyílt hét • fogadóóra, szülői értekezlet • e-napló
Egyebek	• egyházzal, civil szervezetekkel való szoros kapcsolat • szakmai napok pedagógusoknak • környezetvédelem: bevonódás a községi takarítási akcióba

A dokumentumelemzés során tapasztalható volt, hogy az iskola rengeteg olyan programot, szabadidős tevékenységet kínál a tanulók számára, melyek mind-mind a közösség fejlődését szolgálják. Kialakította sajátos arculatát, legfőképpen a művészeti oktatásra helyezve a hangsúlyt. A tanulók többféle hangszerezen tanulhatnak, és beépítették a táncoktatást az órarendbe, ami köztudottan ez egyik legjobb módja a közösségépítésnek. Mindezekon felül lehetőségük van a diákoknak külön néptánc órára járni, amit előszeretettel használnak ki. L. Ritók (2008) írja a művészeti nevelésről megjelent cikkében, hogy szakértők vizsgálták a művészeti oktatás kisebb településeken való hatását. Az egyre csekélyebb kulturális élet biztos pontjai a művészeti iskolák által rendezett félévi és év végi bemutatók.

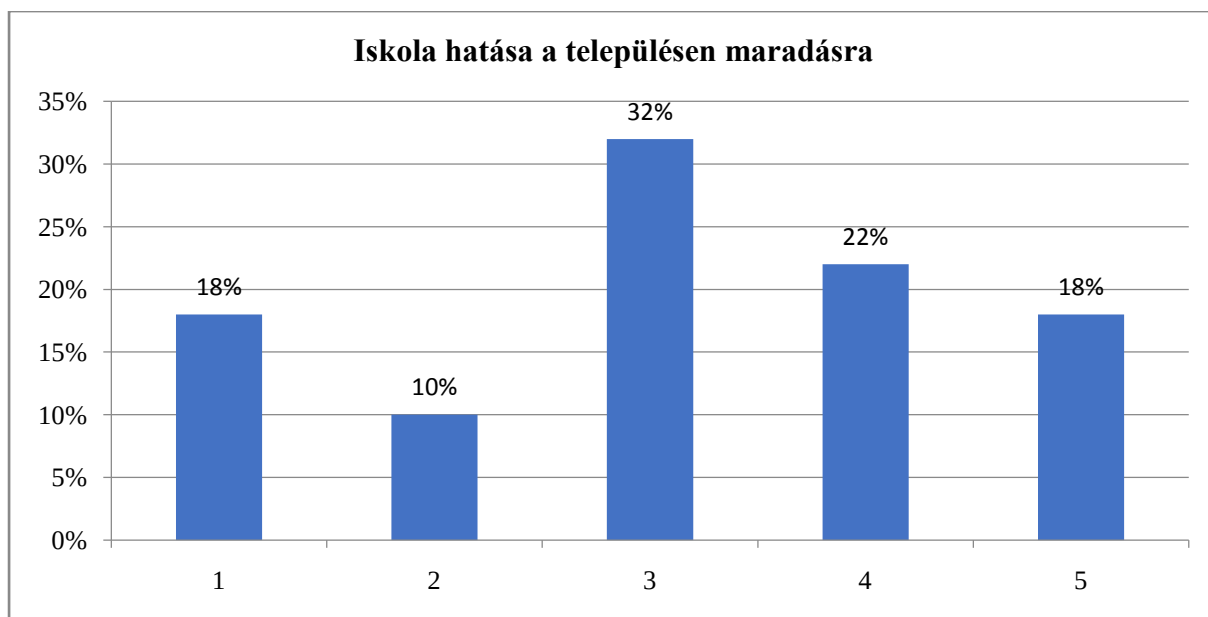
A 21. század kihívásainak megfelelően a tanulóknak lehetősége van az angolon kívül egy másik idegen nyelv elsajátítására is. A tehetséges tanulók kibontakozását elősegíti az egy vagy két nyelvet tanulók szerinti csoportbontás, míg a lemaradónak segít a felzárkózásban.

A szülői együttműködés magas szintjét jelzi a közös játékos délutánok, rendezvények lebonyolítása. Az iskolamarketinghez hozzátartozik a szülői elégedettség vizsgálata, bár ilyen jellegű tartalmakkal nem találkoztam a dokumentumok elemzésekor. Ha elvégezné az intézmény a felmérést, még hatékonyabb lehetne a szülői igényeknek való megfelelés, és ezáltal a közösségmegtartás is. A diákok szintén bevonódnak az iskola életébe, véleményt alkotnak, ötleteket vetnek fel a diákszabadsági gyűléseken. Igényeik kielégítésére szolgál az úszásoktatás, az iskolaotthonos nevelés, és a rengeteg program is. Szintén megfontolandó lenne egy a teljes populációt lefedő igényfelmérés a diákok szemszögéből.

A rendezvények és programok közül kiemelendő példa a közösségépítés szempontjából az egész iskolát felölelő kirándulás, ahol a tanulók közelebbről is megismerhetik egymást intézményi kereteken kívül. A kommunikáció sokfélesége azt tükrözi, hogy az iskola kihasználja az internet nyújtotta lehetőségeket, de épít a személyes kapcsolattartásra is. A dokumentumokban több helyen olvashatjuk, mennyire fontos a jó kapcsolat a diákok és tanárok, valamint a szülők között. A személyiség egészséges, az egyéni igényekhez igazodó fejlesztése elengedhetetlen az iskolában. Mindent összevetve a dokumentumok elemzéséből világossá vált az intézmény sokrétűsége. Van egy jól kialakított arculat, melynek sikeréhez remek művészeti tagozat és színes programok járulnak hozzá. A tanulói létszám megtartása érdekében szinte minden területen megfelel az iskola az elvártaknak.

7.2. A tanulók tervei a településen maradással kapcsolatban

A kérdőívet kitöltő tanulók 54%-a volt lány és 46%-a fiú, mely kifejezetten kedvezőnek mondható a nemek arányát tekintve. Leginkább felső tagozatos diákok töltötték ki a kérdőívet. A kitöltők 68%-a él születése óta Üriben, de a többi tanuló is több éve a község lakója. Arra a kérdésre, hogy szeretne-e a településen élni, a diákok 94%-a válaszolt igennel, ami igen magas szám. A nemmel válaszolók leginkább a kevés lehetőséggel indokolják választásukat. A legfőbb oka, ha egy tanulót elvisznek az iskolából, a diákok véleménye szerint a közösség milyenségében (30%) rejlik. Másik fő indok a tanárok és diákok viszonya (20%), mely szintén az iskolai közösséghez tartozó elem. A válaszok között találunk még magatartási problémákra (14%) és tanulmányi teljesítményre (10%) visszavezethető indokokat is. Betegség (8%) vagy költözés (6%) és egyéb (12%) okok alacsonyabb százalékban merültek fel a válaszadók körében.

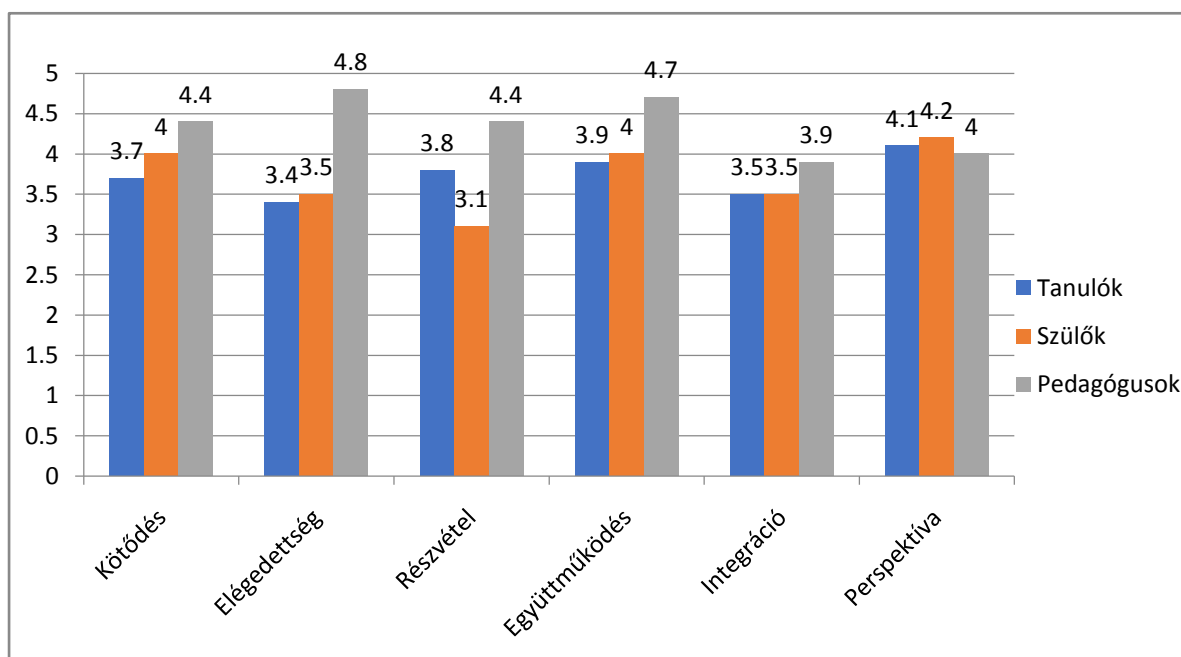


2. ábra: Iskola hatása a településen maradásra

A 2. ábrán lévő százalékok a tanulók véleményét mutatják meg arra vonatkozóan, hogy 1-től 5-ig terjedő skálán mennyire van rájuk hatással az iskola a településen maradás aspektusából. Látható, hogy a diákok 40%-a az iskolai közösség befolyása alatt áll. 32% közepesen, 28% pedig kevésbé vagy egyáltalán nem érzi az iskola hatását preventív jellegűnek az elvándorlás szempontjából. Az adatokból leolvashatjuk, hogy a diákok nagy részére hatással van az iskola a közösségmegtartás szempontjából, ezért is fontos, hogy az oktatási intézmények a tanulói és szülői igényeknek megfelelően működjenek az egyes településeken.

7.3. Dimenziók vizsgálata

Az alábbiakban a szakirodalmi áttekintőben ismertetett dimenziók mentén vizsgálom a tanulók, szülők és pedagógusok véleményét az iskolai közösségre vonatkozóan.



3. ábra: Dimenziók vizsgálata az iskolai közösségmegtartásban

A 3. ábrán lévő átlagok a tanulók, szülők és pedagógusok véleményét tükrözik az egyes dimenziókat illetően. A kötődés dimenziója, mely azt mutatja meg, hogy az egyes csoportoknak mennyire van kötődése az iskolai közösséghez, érdekes módon a tanulóknál mutat a legalacsonyabb átlagot, a tanároknál a legmagasabbat. Az iskolával való elégedettség a szülőknél és gyermekeiknél azonos képet ad, míg a pedagógusok igen magas számban elégedettek az intézményben folyó oktató-nevelő munkával, mely a közösségépítést szolgálja. A részvétel dimenziója megmutatja, hogy a tanulók, milyen mértékben érzik magukat bevonódva a közösségi életbe, és azt, hogy az iskola mennyire támogató az őket érintő kérdések közös megvitatása tekintetében. Az együttműködés a diákok, szülők és pedagógusok tevékenységét jelenti, mely hozzájárul a jó közösség kialakításához. Látható, hogy e dimenzió mind a három csoportban magas átlagot mutat, ami alapján kijelenthetjük, az iskola, a szülői ház és a tanulók együttműködése megfelelő az intézményben. Az integráció, az egyén képessége arra vonatkozóan, hogyan tudja magát definiálni a közösség tagjaként, képes-e elhelyezni magát az osztályban. Ezek az átlagszámok mutatnak a legalacsonyabb értékeket mind a három csoportban, ami azt jelenti, hogy nehezen találják meg a tanulók a helyüket az osztályban, nehezen viszonyítják magukat másokhoz. Az integráció hangsúlyozása azért lenne nagyon fontos feladat, mert az a közösség, ahol mindenki tudja a feladatát és képes elfoglalni a számára megfelelő helyet egy közösségen belül, egy nagyon jól működő csoport alapjául szolgálhat. A perspektíva dimenziója, ahol azt vizsgáltam, milyen jövőképpel rendelkeznek a megkérdezettek arra vonatkozóan, hogy a település és iskola közössége a továbbiakban is működőképes legyen, szintén magas átlagokat mutat. A válaszadók többsége nem akar a településről elvándorolni a jövőben sem, és itt képzelik el a hátralévő életüket. A tanulói válaszokból tükröződik, hogy habár vannak fejlesztésre váró területek, alapvetően többnyire mégsem gondolkoznak abban, hogy elhagyják a települést, vagy elmenjenek másik iskolába. Leolvasható az ábráról az is, hogy a pedagógusok igen magasra értékelnek minden dimenziót, mellyel az iskolai közösséget vizsgálhatjuk. Véleményeikben tükröződik az a szemlélet, hogy megpróbálnak mindent megtenni a tanulókért és szeretnék megakadályozni az elvándorlásukat. Kiugró adat a tanárok elégedettsége az iskolai közösséggel, mellyel sem a diákok, sem a szülők válaszai nem korrelálnak. Érdemes lenne megvizsgálni, mi lehet ennek az oka.

7.4. Az iskola hozzájárulása a közösség megtartásához

A kapott válaszok elemzésekor tapasztalható volt néhány eltérés abban a kérdéskörben, hogy mivel járulhat hozzá az iskola leginkább a közösség megtartásához. A tanulók válaszai alapján az alábbi öt terület bizonyult a legfontosabbnak:

1. kirándulások, táborok
2. szabadidős programok sokszínűsége
3. nyelvoktatás minősége
4. színvonalas oktatás
5. alapfokú művészeti oktatás

A szülők és tanárok hasonlóan vélekedtek, mint a tanulók, bár náluk előkelő helyet foglaltak el a rangsorban a hagyományok és kultúra ápolására, valamint a községi rendezvényekben való részvételre vonatkozó területek is. Összességében, a kapott adatok alapján (szülők, tanulók, pedagógusok) az iskola a következőképpen járulhat hozzá a közösségmegtartáshoz:

3. táblázat: Közösségmegtartás iskolai tényezői

Közösségmegtartás iskolai tényezői	Válaszok száma (n=101)	Rangsor
kirándulások, táborok	72	1.
szabadidős programok sokszínűsége	66	2.
színvonalas oktatás	57	3.
nyelvoktatás minősége	53	4.
tanulók bevonása a községi rendezvényekbe	41	5.
hagyományok, kultúra ápolása	40	6.

alapfokú művészeti oktatás	32	7.
tehetséggondozás	30	8.
lemaradó tanulók felzárkóztatása	29	9.
iskola és szülői ház kapcsolata	29	9.
iskolaotthonos nevelés	29	9.
nemzeti ünnepek, emlénapok közös megtartása	24	10.
civil szervezetekkel, helyi intézményekkel való kapcsolattartás	10	11.

A 3. táblázat megmutatja, hogy az iskolai közösségépítés és közösségmegtartás legfőképpen a különféle szabadidős programok, táborok, kirándulások alkalmával válik lehetővé. A színvonalas oktatás és a mai világban elvárt készségeknek megfelelően a nyelvoktatás szintén olyan befolyásoló tényezők, melyek segíthetnek a tanulói elvándorlás megakadályozásában. A hagyományápolás és művészeti nevelés is hozzájárul a közösségmegtartáshoz, bár kevésbé tartják a válaszadók mérvadónak. Legkevésbé fontos tényezők: a civil szervezetekkel és helyi intézményekkel való kapcsolattartás, a nemzeti ünnepek megtartása.

7.5. Iskolai közösségmegtartás tényezői és elégedettség

A következőkben megvizsgáljuk, hogy az iskolai közösségmegtartáshoz szükséges tényezőkkel mennyire elégedettek jelenleg a szülők és a diákok. Sarkalatos pontja a kutatásnak ennek felderítése, hiszen így válik világossá számunkra, mely területen szükséges az intervenció.

4. táblázat: Közösségmegtartás és elégedettség

A közösségmegtartás tényezői:	Egyáltalán nem elégedett		Kevésbé elégedett		Elégedett is meg nem is		Inkább elégedett		Teljes mértékben elégedett	
	Százalékos gyakoriság (%) Szülő n=40, Diák n=50									
	Szülő %	Diák%	Szülő %	Diák%	Szülő %	Diák %	Szülő %	Diák %	Szülő %	Diák %
oktatás színvonala	2,5	2	5	6	27,5	16	52,5	44	12,5	32
szabadidős programok	2,5	2	20	6	27,5	34	32,5	24	17,5	34
iskolaotthon	5	8	15	10	27,5	32	27,5	28	25	22
alapfokú művészeti oktatás	0	2	10	10	25	16	37,5	42	27,5	30
nyelvoktatás minősége	2,5	2	5	4	30	6	42,5	38	20	50
tanulók bevonása a községi rendezvényekbe	0	2	7,5	0	17,5	22	47,5	50	27,5	30
iskola és szülői ház kapcsolata	7,5	6	2,5	10	17,5	26	47,5	34	25	24
tehetséggondozás	10	2	5	6	30	28	37,5	28	17,5	36
felzárkóztatás	10	4	10	10	30	22	32,5	34	17,5	30
civil szervezetekkel való kapcsolat	5	0	7,5	8	37,5	30	37,5	44	12,5	18
hagyományörzés	2,5	2	7,5	0	12,5	8	40	42	37,5	48
kirándulások	5	0	7,5	4	17,5	8	25	26	45	62
közös megemlékezések	2,5	2	0	0	20	6	15	20	62,5	72

A 4. táblázatban található gyakoriságok megmutatják, hogy a közösségmegtartás tényezőivel mennyire elégedettek a szülők és a diákok. Megfigyelhető, hogy a diákok általában jobbnak ítélik meg az egyes területeket, mint a szülők. Kiemelten fontosak a közös megemlékezések, melyekkel mind a szülők, mind a diákok nagyon elégedettek. A 3. táblázatban látható rangsor alapján elmondható, hogy a kirándulások és táborok nem csak fontos tényezői a közösségmegtartásnak, hanem olyan területek, melyeket az iskola nagyon magas színvonalon művel, hiszen a tanulók 88%-a, a szülők 70%-a elégedett velük. A rangsorban 2. helyen álló szabadidős programok sokszínűségét tekintve kevésbé elégedettek a szülők és diákok, de válaszaik inkább pozitív irányba mutatnak. Az

oktatás színvonala többnyire megfelelő a szülők és diákok számára, bár a szülők többet várnának e területen. Meglepően jó eredményt produkál a nyelvoktatás minősége, bár itt is főként a diákok (88%) mutatnak elégedettséget. Az oktatás és nyelvoktatás megítélése a szülők számára bizonyára azért nehezebb, mert ők inkább külső szemlélői a rendszernek, az viszont, hogy a tanulók jóra értékelik ezeket a tényezőket, kiváló alapot szolgálhat a közösségmegtartás szempontjából. Szintén magas százalékban elégedett mind a két csoport a községi rendezvényeken való szereplésekkel, ami nem csupán iskolai, sokkal inkább települési szintű megmozdulás. Az összetartozás érzésének növelése, az elvándorlás megakadályozása szempontjából szintén erős kötelekeket alakíthatnak ki ezek a rendezvények. Érdekes módon kevesebben tartják fontosnak a hagyományörzést és az alapfokú művészeti oktatást a rangsorban leolvasható adatok alapján, mégis nagy számban elégedettek velük a szülők és a diákok. Megoszlanak a vélemények az iskolaotthonos neveléssel, tehetséggondozással, felzárkóztatással kapcsolatban, ugyanakkor a válaszadók ezeket nem tartják a közösségmegtartás fontos alappilléreinek.

8. Összefoglalás

A kutatás fontos szerepet tölt be egy olyan aktuális kérdésben, mely az elvándorlásra és a közösségmegtartásra vonatkozik. Megpróbál egy kiinduló alapot nyújtani az iskoláknak arra vonatkozóan, hogy mely tényezők befolyásolhatják leginkább a tanulói létszám megtartását és az elvándorlás megakadályozását. A vizsgálat egyik legjelentősebb eredménye, hogy megmutatja az iskola valós hatását a tanulók jövőképéről a település-elhagyással kapcsolatban. Természetesen számos egyéb körülmény, élethelyzet hathat rájuk, de az iskolának szem előtt kell tartania azt a tényt, hogy befolyással van tanulóira.

További, más iskolák számára is hasznos, jó gyakorlatok lehetnek a dokumentumelemzés során feltárt adatok között, melyek szintén kedvezően hatnak a tanulói létszám megtartására. A hat társadalmi dimenzió alapján, melyet iskolai keretek közé ültettünk át, rámutattunk arra, hogy a három vizsgált csoport válaszai eltérő képet mutatnak. A tanárok általában sokkal pozitívabban ítélik meg az iskolára és tanulóira vonatkozó állításokat. A hat dimenzió közül a legérdekesebb a perspektívához kapcsolódó vizsgálat eredménye, mely rámutat arra, hogy a diákok nagy része a településen képzelel el a jövőjét, ami igen kedvező előrejelzés a község szempontjából. Lényeges eleme a vizsgálatnak a közösségmegtartás iskolai tényezőinek feltárása. A kirándulások, szabadidős programok, valamint az oktatás színvonala és a nyelvoktatás azok a területek, melyeket a közösségmegtartás szempontjából a tanulók, tanárok és diákok egyaránt fontosnak ítélnék meg. A velük való elégedettségük is magasnak mondható, kivétel a szabadidős programok területén, melynek okát érdemes lenne feltárni. Megfontolandó továbbá egy olyan igényfelmérés elkészítése, melyben a diákok és szülők megfogalmazhatnák elvárásait az iskolával szemben, s így még inkább javítható lenne a tanulói létszám és a közösség megtartása.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bánlaky, P. (2005): A helyi társadalom mint kultúráközvetítő közeg. In: Török József (szerk.): *Tér-társadalom-kultúra*. Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, Szeged.
- Báthory, Z., Falus, I. (1997, szerk.): *Pedagógiai lexikon II. köt.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Bhöm, A. (2003): *Az ezredvég magyar társadalmá*. Rejtjel Kiadó, Budapest.
- Brachinger, T. (2010): Helyi társadalom az önkormányzatban, önkormányzat a helyi társadalomban. In: Kákai László (2010, szerk.): *20 évesek az önkormányzatok*. Publikon, Pécs.
- Csányi, V. (2005): *Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan*. Népszabadság, Hétvége.
- Demeterné, E. K. (2014, szerk.): *Iskola a dombok között*. Print 2000 Kft., Kecskemét.
- Fóti, P.: Taní-tani online. Forrás: http://www.tani-tani.info/az_iskolai_osztaly [2018. június 21.]
- Harasztiné, A. P. (2009, szerk.): *Szülőfalunk, Üri. Önkormányzat, Üri.*
- Liposits, Z. (1997, szerk.): *Minőség és marketing az iskolában*. Okker Kiadó, Budapest.
- Ritók, L. N.: Taní-tani online. Forrás: http://www.tani-tani.info/081_ritok [2018. június 21.]
- Merton, R. K. (1980): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mulder, C. H. (2009): *Leaving the Parental Home in Young Adulthood*. Routledge, London.
- Pál, L. (1984). Kísérlet a helyi társadalom „dimenzióinak” a megragadására. *Társadalomkutatás folyóirat*, 1984. 1. sz., 85–97.

- Balogh, P. K. (1978): A közösség pszichológiája. In: Salamon Jenő (1978, szerk.): *Fejlődés- és pedagógiai pszichológia*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Szabóné, Sz. J., Szontagh, P. (2001): Iskolamarketing a gyakorlatban. Mit tehetünk a tanulólétszám megtartásáért, növeléséért? *Iskolakultúra*, 11. 6-7. sz., 21–31.
- Vercseg, I. (2014): *Közösségelmélet*. Tantárgyi összefoglaló. ELTE TÁTK, Budapest.
- Warren, R. L. (1963): *The community in America*. Rand McNally, Chicago.
- Weiss, C. (1986): A tanuló-tanító viszony. In Illyés Sándor – Nádasi Mária (1986, szerk.): *A társadalom, az iskola és a pedagógia*. S. N., Budapest.
- Zrinszky, L. (2002): *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- <https://www.uriiskola.hu/files/Dok/Munkaterv-2017-18-as-tanev.pdf> [2018. augusztus 16.]
- <https://uriiskola.hu/files/Dok/PP-2017-november.pdf> [2018. augusztus 16.]
- <https://uriiskola.hu/files/Dok/SZMSZ-2017-november.pdf> [2018. augusztus 16.]
- <http://nepesseg.com/pest/uri#3> [2018. augusztus 16.]

POSSIBILITIES OF COMMUNITY RETENTION IN A COMMUNAL PRIMARY SCHOOL

Abstract

Nowadays a global tendency causes problems, because a lot of people, who live in small villages in the countryside, move to other places where they have easy and expansive access to most public utilities. School is one of the most significant institutions to develop a community. This study aims to show the aspirations of a school in Hungary to achieve community retention. The research methods are document analysis, conducting interviews and questionnaires which enable the researcher to examine the issue from various aspects. The research explores the strategies which can be effective to prevent student and local inhabitants' migration.

Keywords: *community retention, community development, cooperation, local community*



A GDP VIZSGÁLATA A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI ORSZÁGOKBAN MINT AZ OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGÉNEK EGY LEHETSÉGES ASPEKTUSA

DUDOK FANNI

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország

dudok@edu.u-szeged.hu

Összefoglaló

Az oktatás részt vesz az egyén társadalmi pozíciójának kijelölésében, valamint fontos szerepet játszik a gazdaság működésének a biztosításában. Több felületen is megjelenik a gazdaság és az oktatás összefonódása, ilyen például az erőforrások felhasználása, azok elosztása. Kutatásomban, a GDP-t fókuszba helyezve, arra a kérdésre keresem a választ, hogy a gazdasági mutatónak van-e hatása az oktatás eredményességére. Az előadás célja, hogy szakirodalmi kutatáson keresztül bemutassa a kelet-közép-európai térségben az elmúlt években a GDP változásait, összevetve az oktatási rendszer elfogadott eredménymutatójával, a PISA és a TIMSS nemzetközi vizsgálatok eredményeivel. Az összehasonlításban Magyarország mellett sajátos változók mentén kialakított kelet-közép-európai térség országait vizsgálom. A kutatás eredményei (GDP hatása az oktatásra, ráfordítások mértéke, gyenge összefüggés az eredményekkel) segíthetnek megérteni az oktatási rendszerek eredményességét, valamint újabb mutatókat jelölhetnek ki.

Kulcsszavak: Kelet-Közép-Európa, oktatási rendszer, összehasonlító vizsgálat, GDP, nemzetközi vizsgálatok

1. Bevezető

Az oktatás, a politika, a társadalom és az eredményesség kapcsolatának vizsgálatára több lehetséges módszert dolgoztak már ki, esettanulmányokat, jelentéseket készítettek és megoldási lehetőségeket kínáltak a különböző európai és Európán kívüli országokban, pl: Kellaghan (2004); Sutcliffe és Court (2005); Hill (2010); UNESCO Education Sector a Division for Policies and Lifelong Learning Systems Section of Education Policy (2016). Ezen tanulmányok és kutatások célja az oktatási rendszerek alapos vizsgálatának az elvégzése több szinten, továbbá az, hogy feltárják azokat a tényezőket, amelyek hatékonyan járulnak hozzá a rendszer eredményességéhez, ezzel kínálva lehetőséget az oktatási rendszer javítására. Magyarországon és a környező országokban azonban még nem készültek ilyen jellegű vizsgálatok, ezért is fontos felmérni a kérdéskört, hogy átfogó képet kapjunk azokról a régiókról, amelyekkel összemérhető Magyarország oktatási rendszerének működése, illetve hazánk rendszeréről is részletesebb feltárást végezhetünk.

Az oktatás többfunkciós: értéket, tudást, viselkedésmintát ad át, részt vesz az egyén társadalmi pozíciójának kijelölésében, valamint fontos szerepet játszik a gazdaság működésének és növekedésének biztosításában. Az oktatási rendszer nehezen elválasztható a gazdasági folyamatoktól, annak részét képezi. Több felületen is megjelennek a területek összefonódásai, ilyen például az erőforrások felhasználása és azok elosztása (Halász, 2001). Az oktatás régóta a gazdasági jólét egyik meghatározó tényezője, fontos a gazdasági folyamatok és a gazdasági növekedést meghatározó tényezők megismerése, valamint az ok-okozati összefüggések feltárása, amelyek segítik a döntéshozók intézkedéseit (Fazekas, é. n.; Burgerné, 2011).

Kelet-Közép-Európa egy sajátos kialakítású vizsgálatom, ami szorosabb értelemben csak a visegrádi négyek országát jelenti, így Magyarországot, Szlovákiát, Csehországot és Lengyelországot, amelyek együttműködési céljai a közös gazdasági és politikai érdekek hangsúlyozása (Herczegh, 1998; Réti,

2000). Azonban vizsgálatomban olyan országokat is bevontam, amelyek hazánk szomszédos országai, tagjai az Európai Uniónak, vagy belátható időn belül tagja lesz, részt vesznek rendszeresen a nemzetközi kompetenciavizsgálatokban. Így az általam választott országok Románia, Szerbia, Horvátország, Szlovénia, Ausztria, Szlovákia, Csehország, Lengyelország és Magyarország.

2. Kutatási kérdések

Van-e összefüggés az oktatás és a gazdaság között a világ országaiban?

Milyen irányú ez az összefüggés?

Kimutatható-e a PISA-eredményekből egy pozitív irányú gazdasági növekedés a kelet-közép-európai országokban?

3. Az oktatás és a gazdaság kapcsolata

A szakirodalmak legalább három olyan mechanizmust hangsúlyoznak, amelyek révén az oktatás befolyásolhatja a gazdasági növekedést. Először: az oktatás növelheti a munkaerőben rejlő tőkét, ami fejleszti a munkatermelékenységet, és ezáltal az átmeneti növekedést eredményez (*Mankiw és mtsai*, 1992). Másodszor: az oktatás növelheti a gazdaság innovatív kapacitását, az új technológiák, termékek és folyamatok új ismerete elősegíti a növekedést (*Aghion és Howitt*, 1998). Harmadszor: az oktatás elősegítheti az új információk megértéséhez és feldolgozásához szükséges ismeretek terjesztését és továbbítását, amelyek szintén elősegítik a gazdasági növekedést (*Benhabib és Spiegel*, 1994).

Az elmúlt években végzett számos elemzés bizonyította, hogy a világ fejlett országaiban erős oksági összefüggés van az oktatás minősége és a gazdasági növekedés üteme között. A nemzetközi kompetenciavizsgálatok eredményeinek elemzése lehetővé teszi viszonylag pontos becslések végezését, hogy hosszú távon milyen gazdasági eredményekhez vezet, ha egy ország javítani tudja az oktatási rendszerének teljesítményét. A tanulók eredményességét több tényezővel vizsgálják együttesen annak érdekében, hogy megállapítsák, hogy az országok önmagukhoz képest, illetve más országokhoz viszonyítva hogyan teljesítenek, valamint a korábbi évekhez képest milyen eredményeket értek el (*Fazekas, é. n.*). A szakpolitika vizsgálta, hogy valódi ok-okozati összefüggés van-e a gazdasági teljesítmény javulása és a népesség tudásszintje és kompetenciája között. *Hanushek és mtsai* (2010) arra a következtetésre jutottak a nemzetközi kompetenciavizsgálatok eredményeit és az egyéb mutatókat vizsgálva, hogy az oktatás minőségében tapasztalható különbségek figyelmen kívül hagyása jelentősen torzítja az oktatási és gazdasági eredményekhez kapcsolódó eredményeket (*Hanushek és Wößmann*, 2010). A szerzők azt állítják elemzéseik alapján, hogy hosszú távon a gazdaságban növekedést eredményez, ha a tanulók kompetenciaszintjét emelik. Szimulációk alapján kiszámolták, hogy a kompetencianövelés mekkora mértékben növelné egy ország GDP értékét, amelyet Fazekas is bemutat tanulmányában (*Fazekas*, 2011, 1093., *Hanushek és Wößmann*, 2010).

Az Egyesült Államokban erős összefüggést és egymástól való függést mutattak ki az oktatás és a gazdaság kapcsolatában. *Cavanagh* (2012) tanulmányában olvasható Hanushek számítása, amely szerint, ha az Egyesült Államok 40 százalékponttal tudná növelni matematikai teljesítményét a PISA-teszten, akkor évente átlagosan 7 százalékról 11 százalékra növelné az ország bruttó hazai termékét a következő 80 évben. Ez idő alatt előrevetítve a megnövekedett termelékenység azt jelentené, hogy további 75 milliárd dollárt tudnának befektetni az Egyesült Államok gazdaságába a jelenlegi érték alapján. Az Egyesült Államok jelenlegi éves GDP-je közel 15 trillió dollár (*Cavanagh*, 2012). Ebben a tekintetben az Egyesült Államok néha jelentős előnnyel rendelkezik a többi iparosodott országhoz képest, hiszen többet költ az oktatásra. Az OECD-országok középértékek közötti eltérés mintegy 12%-át az egy főre jutó GDP alapján lehet előre jelezni (*OECD*, 2012f).

4. A GDP meghatározása

Az egy főre jutó GDP egy ország teljes gazdasági teljesítményének mérése az emberek számához és az inflációhoz igazítva. Ezt használják az országok közötti életszínvonal és az évek közötti adatok összehasonlításra. Ez a gazdasági mutató három meghatározásból áll (*Amadeo*, 2017). Az első koncepció a „bruttó hazai termék”, minden, amit egy ország egy év alatt termel. A GDP-komponensnek több összetevője van. Úgy mint a személyes fogyasztás, az üzleti beruházás, a kormányzati kiadások és az export-import. A „reál GDP”, ami azt a GDP értéket jelöli, ahol nem veszik figyelembe az árváltozások hatását. A harmadik pedig az „egy főre jutó”, ami személyenként

lebontva vizsgál, azaz a reál GDP-t egy ország lakosságának a számával osztja el. Ez az érték a legmegbízhatóbb annak érdekében, hogy a gazdasági mutatókat összehasonlítsuk, így például a GDP-t a nagyon eltérő népességméretű országoknál (Amadeo, 2017). A tanulmány a mindenkorin nemzetközileg meghatározott GDP értéket veszi figyelembe, azok alapján készülnek a vizsgálatok.

5. Oksági kapcsolatok vizsgálata több kontinensen

Korábbi tanulmányok, oktatás-gazdaságtani vizsgálatok (Francis és Iyare, 2006; Berthelemy és Varoudakis, 1996) már foglalkoztak más harmadik világbeli országokban az oktatás, a gazdaság, valamint a GDP kapcsolatával. A legtöbb ok-okozati vizsgálatok kétváltozós megközelítést alkalmaztak. Benhabib és Spiegel (1994) vizsgálták az oktatási és a gazdasági helyzetet, úgy találták, hogy a *jobb színvonalú oktatás pozitívan befolyásolja* Tajvan gazdasági növekedését, míg Berthelemy és Varoudakis (1996) ennek az *ellenkezőjét mutatták ki*. A hidegháború idején a harmadik világ néven ismert országok fejlesztési mutatói nagymértékben megváltoztak a feltörekvő gazdaságok felemelkedése miatt az elmúlt évtizedekben. Ezek a nemzetek jelentősen hozzájárultak a világgazdaság növekvő globalizációjához és egymástól való függéséhez. A szegényebb országok gazdasági sikereiből számos tanulságot vontak le. A helyi döntéshozók azok mellett a reformok mellett döntöttek, amelyek a fejlődést elősegítették, így megszorító reformokat alkalmaztak. Azonban ki kell emelni, hogy nem minden társadalom állt készen egy ilyen jellegű átalakulásra, továbbá az eltérő területeken hatalmas különbségek voltak kimutathatók a fejlettség és a pénzügyi erőforrások mértékében. A szerzőpáros így arra jutott, hogy a vizsgált területek *nem minden részén lehet kijelenteni egy egyértelmű kétirányú pozitív hatást*. Francis és Iyare (2006) *bizonyítékokat találtak kétirányú oksági tényezőkre* Jamaicában és Barbadoson, valamint Trinidad és Tobagónál az ország jövedelméből az oktatásra irányuló ok-okozati összefüggéseket mutattak ki.

Islam, Abdul és Qamarullah (2007) tanulmányában a bangladesi helyzetet elemezték egy többváltozós megközelítés alkalmazásával. Ezekben a vizsgálatokban szerepeltek azok a változók is, amelyek nem tartoznak az ok-okozati összefüggések tanulmányozásához, így a GDP és az oktatás mellett a tőke és a munka változókat is bevonták a vizsgálatukba, amely során az oktatás és a gazdaság helyzetét vizsgálták idősoros adatok felhasználásával 1976 és 2003 között. Kimutatták, hogy a tőke és a munkaerő nagy hatással lehet az oktatás és a GDP közötti kapcsolatra. Az empirikus eredmények azt jelezték, hogy Bangladesben az oktatás és a gazdaság között kétirányú oksági összefüggés van, ahol a jövedelem és az oktatás segíti egymás növekedését. Ez az eredmény ellentmond számos olyan korábbi tanulmánynak (pl. Berthelemy és Varoudakis, 1996), amelyek az oktatástól a gazdasági növekedéshez, vagy a gazdasági növekedéstől az oktatásig terjedő egyirányú ok-okozati összefüggést találtak, de összhangban van Banglades helyzetével, ahol a GDP növekedése és az oktatási kiadások egymással párhuzamosan működnek.

Hanusek és Wößmann (2009) kimutatták, hogy a nemzetközi matematika és tudományos tesztek pontszámai statisztikailag szignifikáns hatást gyakoroltak az egy főre jutó reál GDP növekedésére 1960–2000 között. Összehasonlították az oktatási minőség szerepét a gazdasági fejlődésben a fejlődő és a fejlett országok között. Az eredményeket hasonlónak találták, mint az OECD-országokból és a nem OECD-országokból álló minták, így az oktatási minőség gazdasági növekedésre gyakorolt hatásának különbségét a két országcsoport között statisztikailag nem találták szignifikánsnak (Hanusek és Wößmann, 2010).

Európai kutatások körében kimutatták, hogy a közoktatások kiadásai fontos szerepet játszanak a gazdasági növekedésben és a fejlődés fejlesztésében. A közoktatási kiadások jelentősen javítják a teljesítményt és megerősítik a pozitív szerepet az iskolázottság és a gazdasági növekedés között (Obadić és Aristovnik, 2011). Finnországa az egyik legjobb európai oktatási rendszer, amelyet a nemzetközi jelentésekben megerősített eredményei bizonyítanak, így például a PISA-tesztek eredményei. Finnország hatékonyan használja fel oktatási forrásait, közel 13 000 USD fordított egy tanulóra 2011-ben, az OECD átlag 10 000 ESD alatt maradt. Azonban a vezetőség úgy tartja, hogy a szülők és a helyi közösségek bevonása az iskolai vezetésbe fontos eleme a hatékony finn oktatási rendszernek. A finn modellhez képest Japán nagyon keveset fektet az oktatásba, 2011-ben az OECD átlagához képest csak a 3,5%-ot (Finnország 6,3%). Japánban az osztályok diákjainak száma meghaladja az OECD átlagát, a tanárok meglehetősen alulfizetettek. Ennek ellenére a japán diákok PISA-teszt eredményei a legjobbak közé tartoznak. Ezzel szemben Románia az EU legszegényebb országai közé tartozik, amely az elért GDP-hez viszonyítva számos problémával szembesül az

oktatási rendszerben, ilyen például a PISA nemzetközi értékelésének eredményei. A legtöbb ország szoros összefüggést feltételez az oktatás és a szükséges erőforrások és a várható teljesítmények között (OECD, 2012f).

Egyes kutatások feltételezik (Akyüz, 2001) a kapcsolatot a két változó között, azonban több tanulmány (Resch, 2008) nem ért egyet ezekkel, főleg ahol a pénzügyi elosztási modellek növelése az oktatásban, a különböző országokban és kontextusokban nem hozta létre az iskolai eredmények következetes javítását. A pénzügyi források hatásvizsgálata az oktatási rendszer eredményeit illetően nagyon összetett, a rendszerre ható tényezők pedig nagyon változatosak (Pinitilie és Bedrule-Grigoruță, 2016).

6. Kelet-Közép-Európa gazdasági helyzete

Kelet-Közép-Európa gazdaságát a második világháború után a szovjet típusú központosított tervgazdálkodás határozta meg. Állami monopóliummá vált a külkereskedelem, valamint a nyugati országoktól való elzárkózás jellemezte a térséget. 1950 után erőltetett iparosítás zajlott, mint a központosított tervgazdálkodás egyik fő célkitűzése, ami a GDP változó növekedési ütemét eredményezte. Azonban az 1960-as évek eleji rossz gazdasági eredmények átfogóbb reformok kidolgozására késztették a politikai döntéshozókat több országban is. A reformtervek a tervgazdálkodás és a piaci igények összekapcsolását szerették volna elérni, így növelték a vállalatok önállóságát, és ezzel párhuzamosan bevezettek egy központi irányítást. Csehszlovákiában ezek a reformok politikai okokból 1968-ban megbuktak, de Magyarországon mérsékelt eredményeket értek el. A reformok ellenére a '70-es években lelassult a növekedés, sőt egyes országokban már komolyabb válságjelenségek is megjelentek (Sz. n., é. n. c.).

Fontos megjegyezni, hogy a múltbeli gazdasági helyzetre vonatkozó kelet-közép-európai országok adatai mennyiségileg és minőségileg is elmaradnak a nyugat-európai országokra vonatkozó információkétól. A korabeli statisztikai adatok gyűjtésének hiánya és a gazdaságtörténeti kutatások alacsony megbízhatósága, valamint a gyakori és jelentős határváltozások akadályozták a visszamenőleg történő gazdasági számításokat. Továbbá a kommunista időszakban a gazdasági teljesítmény statisztika adatai gyakran torzítottak, így azok valós képet nem adnak a korról (Sz. n., é. n. c.).

Az 1990-es évek elején egy gazdasági visszaesés figyelhető meg hazánkban, ezt leküzdve a magyar gazdaság egy főre jutó GDP mutatói általában növekedést mutattak, azonban ennek mértéke eltérő volt. Nagyobb mértékű visszaesés a 2000-es években volt megfigyelhető, a gazdasági világválság 2009-ben tetőzött hazánkban, valamint a magyar állam által felvett kölcsönök visszafizetése is terheket rótt az ország gazdaságára (ETSz, é. n.).

Az 1990-es évek végén Szerbia helyzetét az Európai Unió által felkínált perspektíva határozta meg. Központi kérdéssé vált, hogy az ország tudja-e teljesíteni azokat a változtatásokat és reformokat, amelyeket az EU határozott meg, amelyek az adott politikai helyzetben nem tűntek megvalósíthatónak. Mivel az ország gazdasága nagymértékű anyagi támogatást igényelt, így egyfajta együttműködésre kényszerítették a szerb kormányt a Nyugattal. 2013-ra az ország külkereskedelmének közel 60%-a már az EU-val zajlott, valamint innen származott a tőkebefektetések több mint 70%-a, ennek ellenére a szoros gazdasági együttműködés nem vezetett nagymértékű fejlődéshez. 2015-ben még mindig közel 30%-kal volt elmaradva az 1989-es gazdasági teljesítményétől (Orosz, 2017; The World Bank, 2018).

Horvátország gazdasága a háború után, az 1990-es években összeomlott, azonban 2000 és 2007 között nagyfokú fejlődésnek indult. A GDP mértéke növekedett, amelyet az infláció időszaka alatt is stabilizálni tudott. 2009-től az ország gazdasága stagnált vagy csökkent, amelyet a magas munkanélküliségi ráta és a regionálisan eltérő fejlődési mértékek is mutattak. 2016-ra újra növekedés indult el, amely köszönhető a 2013-as EU-hoz való csatlakozásnak, valamint a szigorú adótörvényeknek (Orosz, 2017b; Index Mundi, 2017; Kerényi, 2017).

Közép-Európában Szlovákia rendelkezik az egyik legmagasabb egy főre jutó GDP értékkel, annak ellenére, hogy 2008-ban ő is belekerült a globális pénzügyi válságba és gazdasága hanyatlott. 2014-től az exporton keresztül elkezdődött a gazdasági növekedés, és GDP-jének növekedését évi 3%-ra emelte, mindezek mellett a munkanélküliséget 7% alatt tartotta, racionalizálta az állami kiadásokat, valamint stabilizálta a bankszektor (OECD, 2018; Index Mundi, 2017b).

Ausztria a jól fejlett piacgazdaságával, magas életszínvonalával és képzett munkaerőjével hasonlít más uniós gazdaságokhoz, különösen Németország gazdaságához. A gazdasági növekedés ebben az országban viszonylag gyenge volt, azonban így is emelkedett 2015-re 1%-ot és 2017-re 2,3%-at. Mindezek mellett számos külső kockázattal szembesült, amelyek az export piacát fenyegették, pl. a gyenge világgazdasági növekedéssel, a banköszeomlással, az európai szuverén adósságvállalással. Ausztria államadóssága 2016-ban elérte a háború utáni legmagasabb, 84%-ot (*Index Mundi*, 2017c; *Trading Economics*, 2018a).

Csehország piacgazdasága virágzik, az Európai Unióban ő rendelkezik az egyik legmagasabb GDP növekedési ütemmel, azonban gazdasága nagymértékben függ az exporttól. Az ország közel 80%-át teszi ki az export, legnagyobb iparága a gépkocsiból áll. Jelenleg is a korona a fizetőeszköz, amely a dollár értékéhez képest 16%-kal emelkedett. 2009-ben sikerült megállítania gazdaságát a recesszió után, de 2013-ban ismét egy krízis következett be az országban, köszönhetően a kormányzati megszorító intézkedéseknek és az Európai Unión belüli kereslet visszaesésének. 2015-re GDP-je 4,5%-ot növekedett, 2017-re GDP-je szintén növekedett, emellett munkanélküliségi rátája 2,8% volt, ami az EU-ban a legalacsonyabb arány. Azonban hosszú távú kihívásai közé tartozik az elöregedő népesség kezelése, az elmaradott oktatási rendszer fejlesztése, szakképzett munkavállalók számának növelése, valamint egy fenntartható nyugdíj- és egészségügyi rendszer kidolgozása és finanszírozása (*Index Mundi*, 2017c; *Trading Economics*, 2018c).

Szlovákia 1993-as Csehországtól való elszakadása után gazdaságának lassú indulásával küszködött. A korrupció és a tekintélyelvűség csökkentése és az 1998-as gazdasági reformok Szlovákiát erős gazdasági növekedési pályára helyezték. Az ország GDP-jének több mint 80%-át az autóipari és az elektronikai export adja, bankszektora túlnyomórészt külföldi tulajdonban van, azonban szilárd. A befektetőknek az ország vonzó az alacsony költségű, de képzett munkaerő és a kedvező földrajzi elhelyezkedés miatt. Azonban a szakképzett munkaerő száma drasztikusan és folyamatosan csökken. Az energiaszektorban magasak a költségek és kiszámíthatatlan a szabályozási felügyelet (*Gorzelak*, 2010; *Burgerné*, 2011; *Index Mundi*, 2017d).

Az Európai Unióban Lengyelországnak van a hatodik legnagyobb gazdasága. A 2008-2009-es gazdasági lassulás után Lengyelország volt az egyetlen olyan ország, amelyet nem érintett a recesszió, amely köszönhető volt a kormány lazább költségvetési politikájának. Az ország gazdasága 2014 és 2017 között jól teljesített, a GDP reálnövekedésének üteme általában meghaladja a 3%-ot. Lengyelország számos rendszerszintű kihívással néz szembe, pl. a közúti és vasúti infrastruktúra fejlesztése, a kutatásba és a fejlesztésbe való befektetések erősítése, az EU-ba kiáramló szakképzett fiatal munkavállalók számának csökkentése (*Gorzelak*, 2010; *Index Mundi*, 2017d).

Románia makrogazdasági nyeresége a közelmúltban kezdte el ösztönözni az országot, hogy létrejöjjön egy középosztály, és kezelje a széles körben elterjedt szegénységet. Üzleti életét a korrupció és a bürokrácia jellemezte, a globális pénzügyi válság utáni időszakban 26 milliárd dolláros sürgősségi segélycsomagot kérvényezett, majd később egy újabb pénzügyi készenléti szerződést írtak alá, amivel egy időben megegyeztek a reformok mértékéről. A megállapodás 2015-ben járt le, a feltételeket teljesítették, így nem vontak le tőlük pénzeszközöket. A strukturális reformokban az előrehaladás egyenetlen volt, és a gazdasága továbbra is sebezhető. 2013 és 2017 közötti időszakban gazdasága növekedett, amely köszönhető volt az erős ipari exportnak és a mezőgazdasági termelésnek. 2017-ben az ország gazdaságában az ipar teljesített a legjobban, amely továbbra is a növekedés központjában áll. Az EU-val folytatott kereskedelme a román kereskedelem közel 70%-át teszi ki. Románia gazdaságának legfőbb rései az államadósság, a feszített adócsomagon való lazítás, továbbá az ország lakossága idősödő és az egészségügyi ellátása nem megfelelő (*Index Mundi*, 2017e).

Összességében elmondható, hogy a közép-európai és a balti államok intézményi kerete javult az EU-hoz való csatlakozás elérése érdekében, nagyobb figyelmet fordítottak a fejlesztésre és fejlődésre. Az összes európai országban a reformfolyamatok kezdete óta először növekedett a bruttó hazai termék, amit elősegített az erős magánkereslet, valamint a nyugat-európai külkereskedelem (beruházások, energiafogyasztás) (*Several Institutes*, 2000). A világ legnagyobb gazdaságának az Európai Unió számít, tagjai együttesen a legmagasabb GDP-vel rendelkeznek: 14,8 billió dollárral, még az USA 14,25 billió dollárral. Az EU egy főre eső átlagos GDP-je 28 213 dollár, ami nagy regionális különbségeket takar (*ETSz*, é. n.).

7. GDP, PISA, TIMSS

A közoktatás szabályozásában központi szerepet játszanak a vizsgák. A tanulói teljesítménymérésekre és az oktatás eredményességének mérésére szolgáló nemzetközi tesztek pl. a PISA, TIMSS, PIRLS, amelyek segítenek valós képet adni a vizsgált ország oktatási rendszeréről. Közös ezekben a mérésekben, hogy az országos oktatási eredményességet a tanulói szintről közelítik meg, hiszen a diákok egyénenként töltik ki a kompetencia- és tudásmérő tesztet, amely tesztek mindig ugyanazt mérik, attól függetlenül, hogy hol és mikor töltik ki azokat (*Csapó, 2005; Horn és Sinka, 2007; OECD, 2015b; 2015c; 2015d; 2016b*).

A PISA-felmérés fontos oktatáspolitikai eszköz, amely megmutatja, hogy a tanulók mennyire eredményesek a továbbtanuláshoz vagy munkaerőpiaci elhelyezkedéshez szükséges területeken (*Balázsi és Horváth, 2011*). A vizsga három fő mérési területe: szövegértés, alkalmazott matematikai műveltség és az alkalmazott természettudományi műveltség. Elsősorban az életben felhasználható tudást tekintik értéknek, így ehhez igazítva szerepelnek a tesztben a feladatok az adott témakörökből, pl.: a PISA matematikatesztje között szerepel az átfogó problémalátás, valószínűségi számítás, matematikai gondolkodás stb. (*Csapó, 2005; Balázsi és Horváth, 2011; Horn és Sinka, 2007*). Egyre több ország vesz részt a PISA-vizsgálaton, a legutóbbi tesztet 65 országból összesen közel 510 000 tizenöt éves diák írta meg, így a tanulók teljesítményei nemzetközileg összehasonlíthatók lettek (*Balázsi, Szabó és Szalay, 2005; OECD, 2014*). A TIMSS-vizsgálatok négyévente kerülnek megrendezésre, amelynek célja a 4. és a 8. évfolyamos diákok teljesítményének mérése. A vizsga két fő mérési területe a matematika és a természettudományok. 2015-ben összesen 57 ország vett részt a mérésben, ez által nemzetközi szinten összehasonlíthatóvá és nyomon követhetővé váltak a résztvevők (*Oktatási Hivatal, é. n.*).

2016-os OECD-jelentés alapján átlagosan az országok 10 493 amerikai dollárt költöttek egy tanulóra. 2005-től a kiadásokat főleg az alapfokú, a középfokú oktatásra és a középfokú oktatás utáni képzésekre fordították, amelyek még nem a felsőfokú oktatási szektorba tartoznak. 2013-ban a ráfordítások összege 8%-kal növekedett a korábbi időszakhoz viszonyítva. A 2005 és a 2013 közötti időszak volt az egyik legstabilabb beiskolázási időszak a különböző országokban, mindössze néhány százalékos csökkenés volt megfigyelhető a résztvevő diákok körében, és 2013-as évben, a korábbi éveket figyelembe véve, a diákok száma mindössze 1%-os csökkenést mutatott. 2005-től az oktatási intézmények száma átlagos növekedést mutatott és 2013-ra 6%-kal nőtt az OECD-országokban. Tehát megállapítható, hogy átlagosan a diákok száma kismértékű csökkenést, az intézmények száma növekedést és az oktatásra fordított összegek szintén növekvő százalékokat mutatnak. Azonban ki kell emelni, hogy néhány országban az átlagtól eltérő adatokat találhatunk bizonyos években (*OECD, 2014; OECD, 2016*).

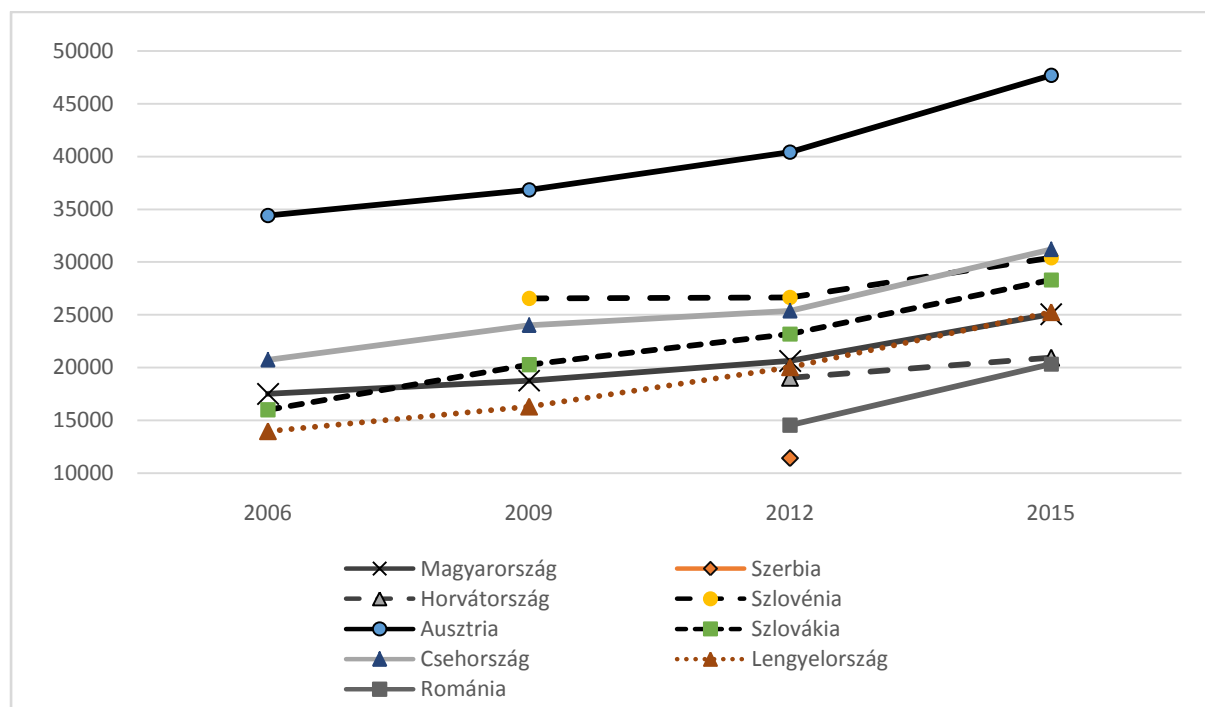
A PISA-jelentések alapján megállapítható, hogy az oktatási erőforrások elosztása ugyanolyan fontos, mint a rendelkezésre álló források mennyisége. A PISA-eredmények azt a benyomást keltik, hogy a magas jövedelmű és az oktatásra többet költő országokban és gazdaságokban jobban teljesítenek. Az egy főre jutó bruttó hazai termék és a diákok átlagos matematikai teljesítményét vizsgálva erős kapcsolatot találtak a két változó között. Az országok matematikateszten elért eredményének a negyedét az egy főre jutó GDP alapján lehet előre jelezni (*OECD, 2012b, d, f*). Az OECD-jelentések megmutatják az országok adatait, amelyben kitérnek az egy tanulóra jutó kiadásokra (figyelembe véve az intézmények minden kiadását, pl. a kutatás és fejlesztésre, kiegészítő szolgáltatásokra stb.). Az oktatásra fordított összegeket vizsgálva az általános iskola szintjén az OECD-országok átlaga fölött Szlovénia és Ausztria költ többet a kelet-közép-európai országok közül, az átlagnál kevesebbet költ (átlagtól számított csökkenő sorrendben) Lengyelország, Szlovákia, Magyarország és Csehország. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a középfokú oktatás szintjén, eltérés egyedül Szlovéniánál figyelhető meg, amely kevesebbet költ a középfokú oktatásra. Hazánk azon országok közé tartozik, amelyek az OECD-átlagnál jóval kevesebbet költenek az oktatásra. 2008-tól folyamatosan csökken Magyarországon az oktatásra szánt állami kiadás összege, körülbelül 5500 USD az egy főre jutó kiadás, ami a fele az OECD-átlagnak (*OECD, 2014; Révai, 2015; OECD, 2016*).

Továbbá arra következtettek, hogy az egy diákra vonatkozó mintegy 35 000 USD küszöbérték után ez a kiadás már nem kapcsolódik a teljesítményhez. Például azok az országok, amelyek 6 és 15 év közötti hallgatónként több mint 100 000 USD-t költenek, mint például Luxemburg, Norvégia, Svájc és az Egyesült Államok, hasonló teljesítményszinteket mutatnak, mint azok az országok, mint

Észtország, Magyarország és Lengyelország. Eközben Új-Zéland, a PISA egyik legjobban teljesítő országa, a saját ráfordított kevesebb összeg ellenére 6-15 éves korosztályoknál erős teljesítményt mutat (OECD, 2012b,d,f). A nagyobb nemzeti vagy az oktatásra fordított kiadások nem garantálják a hallgatói teljesítmény javulását. A magas jövedelmű gazdaságok között az oktatásra fordított összeg kevésbé fontos, mint az erőforrások felhasználásának módja (OECD, 2012e).

8. GDP

A tanulmányban a GDP adott idő alatt, egy területen előállított javak összessége, amelyet végső felhasználásra szántak, nem tartalmazza a különböző országok közötti jövedelem-átutalásokat és egy főre van számolva. A nemzetgazdasági jövedelem, többek között, az egy főre jutó bruttó hazai termék (GDP) és a diákok átlagos matematikai teljesítménye alapján mérhető (OECD, 2012).

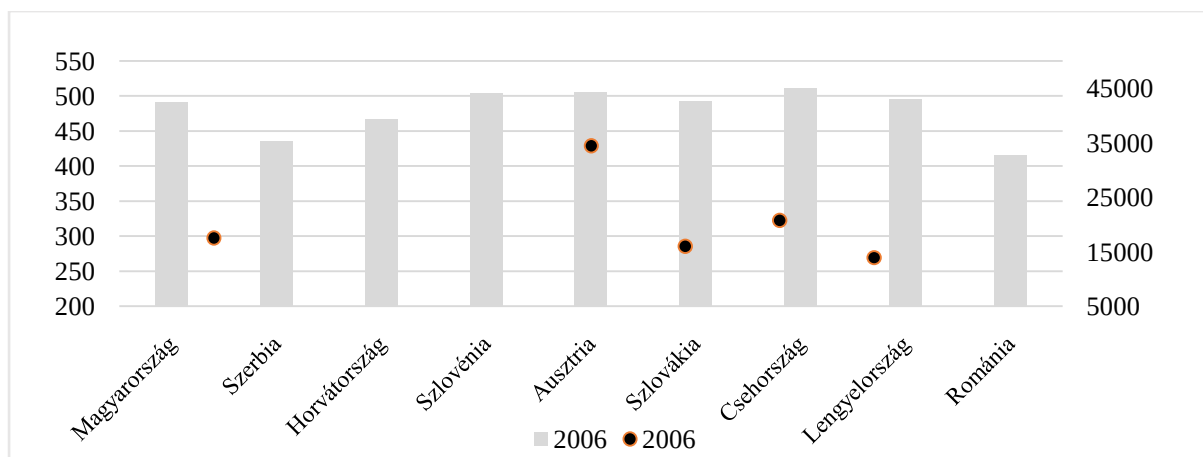


1. ábra: Az egy főre eső GDP (USA-beli dollár) a vizsgálati években ország szerinti bontásban

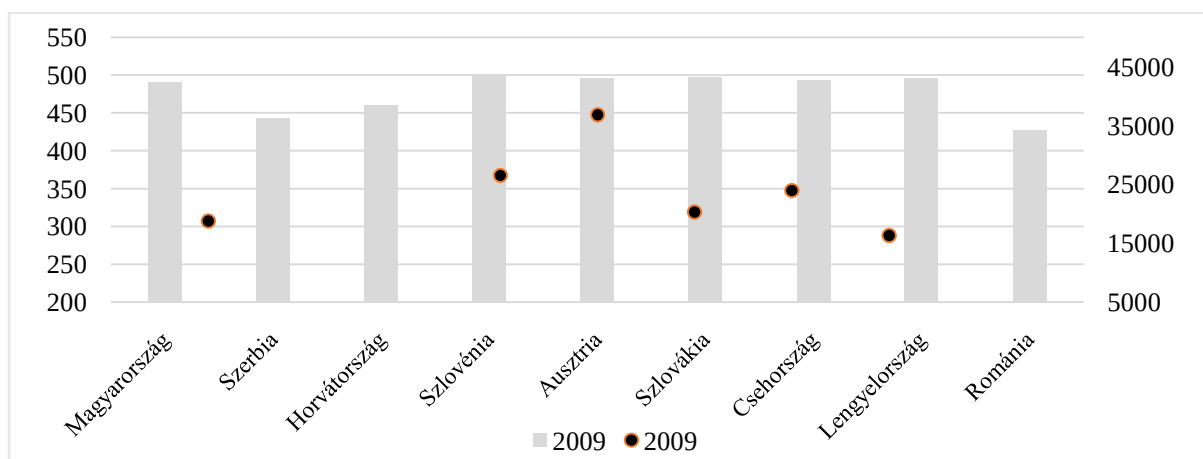
Az 1. ábra bemutatja a vizsgált országok GDP értékében bekövetkezett változásokat. Elmondható, hogy az országok GDP-je minden évben növekedett az előző évhez képest. Ausztriának kiemelkedően magasabb értékei szerepelnek, mint a többi országnak. Látható, hogy Lengyelország közel azonos GDP-vel rendelkezik, mint Magyarország 2015-ben, azonban 2000-ben Magyarország magasabb értékkel rendelkezett. Második legmeredekebb ábrával (Ausztria után) Szlovákia rendelkezik, amely országnak 2003-ban kevesebb volt az egy főre jutó GDP-je, mint hazánknak, azonban 2015-re ez az érték magasabb lett a magyarországi értéknél. A vizsgált országok közül egyedül Ausztria rendelkezik az OECD-országok átlag feletti értékével, a többi ország szignifikánsan kevesebb GDP-vel rendelkezik (OECD, 2012, 2015).

9. PISA-matematikateszt eredménye – GDP

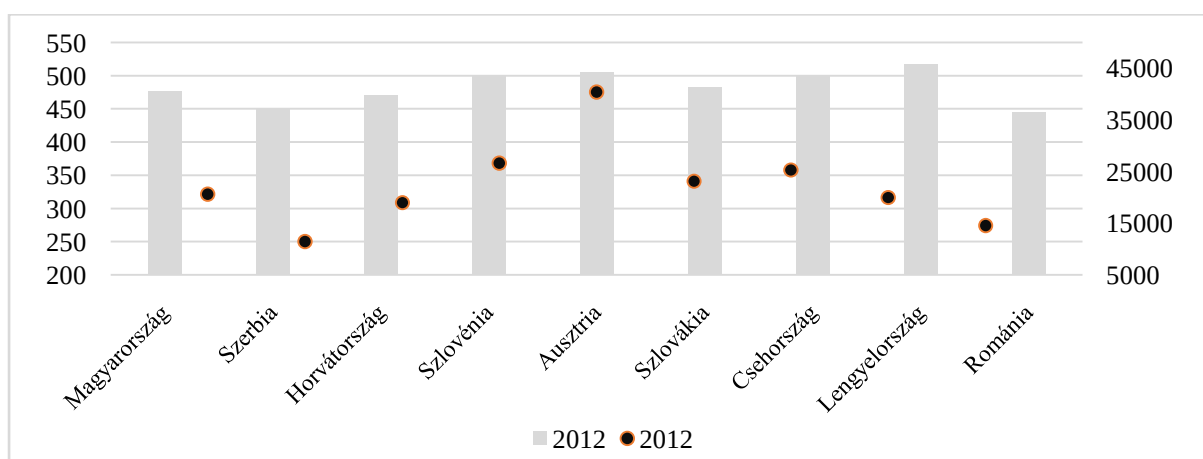
A vizsgálat még érdekesebb, ha két dimenzióba helyezzük az értékeket és a matematika teljesítményt, valamint a GDP értékét vetjük össze.



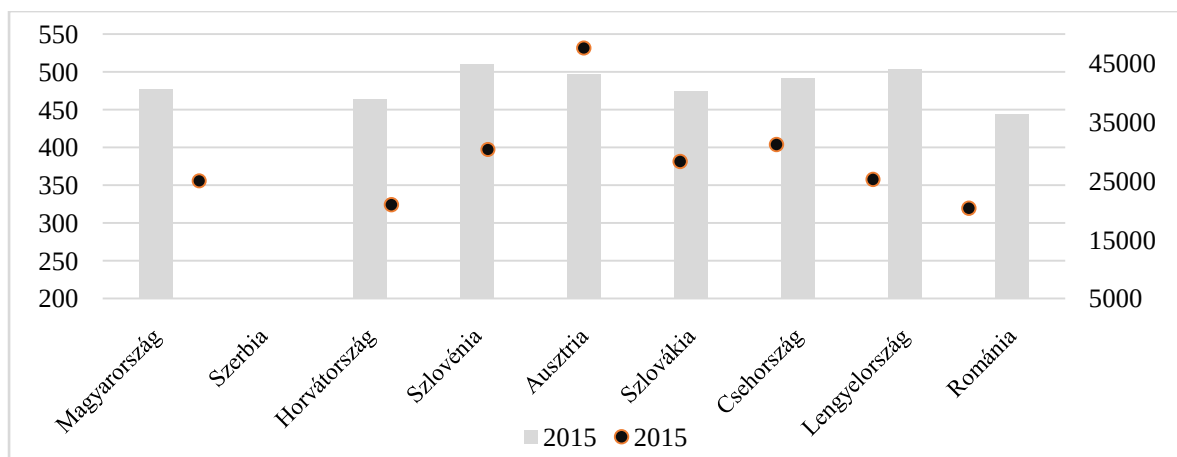
2. ábra: Az egy főre eső GDP (USA-beli dollár) és a matek PISA-eredmény 2006-ban ország szerinti bontásban



3. ábra: Az egy főre eső GDP (USA-beli dollár) és a matek PISA-eredmény 2009-ben ország szerinti bontásban



4. ábra: Az egy főre eső GDP (USA-beli dollár) és a matek PISA-eredmény 2012-ben ország szerinti bontásban



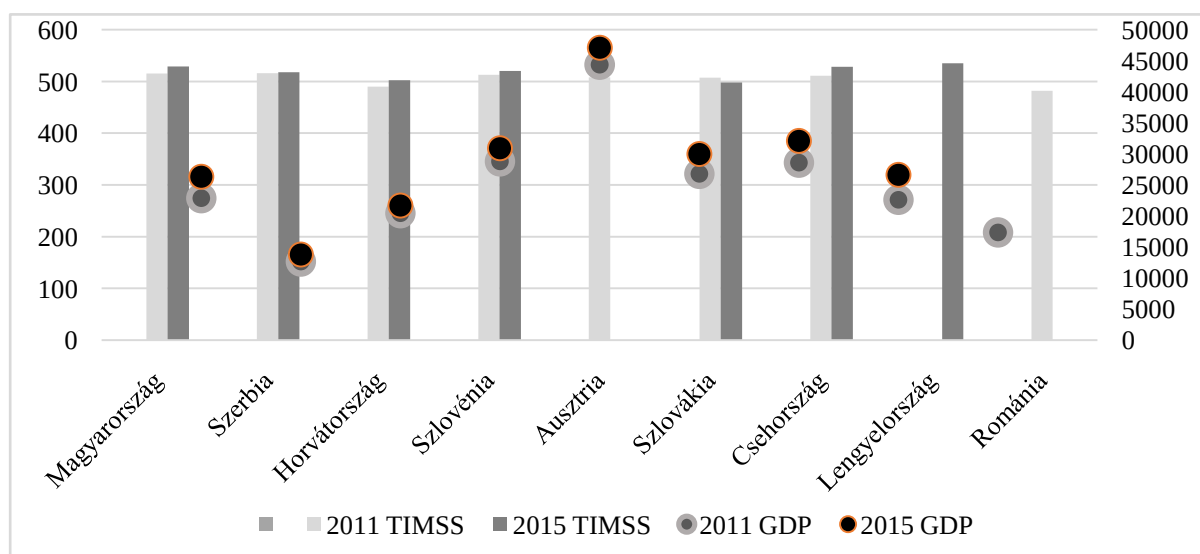
5. ábra: Az egy főre eső GDP (USA-beli dollár) és a matek PISA-eredmény 2015-ben ország szerinti bontásban

A 2-5. ábra bemutatja hogyan alakultak a PISA-eredmények és a vizsgált országok GDP-je. Megfigyelhető a folyamatosan növekvő GDP minden országnál, azonban a matematikateszt eredmények nem minden esetben növekedtek. A legtöbb ország a korábbi évekhez viszonyítva változó eredményeket mutat, kettő ország kivételével az eredmények ingadoznak. Megfigyelhető az országoknál a stagnálás, a kismértékű csökkenés, majd az értékek emelkedése. Egyedül Szerbiánál és Romániánál, a két leggyengébben teljesítő országnál látható, hogy az eredmények folyamatosan javulnak.

Szlovénia minden évben átlagon felül, Ausztria és Csehország átlagon felül vagy az átlagtartománynak megfelelően teljesített, Lengyelország pedig az első két évben átlag alatt, majd a következő két évben az átlagtartománynak megfelelően, végül pedig átlagon felüli pontszámot ért el a teszten.

Az ábrákon a GDP és a tesztpontszám közötti pozitív vagy negatív összefüggést nem lehet látni. A folyamatosan növekvő GDP nem eredményezte a folyamatosan növekvő matematika pontszámokat. Kiemelkedő példa Ausztria, ahol a GDP nagymértékben növekszik, azonban a matematika pontszáma kismértékű visszaesést mutat.

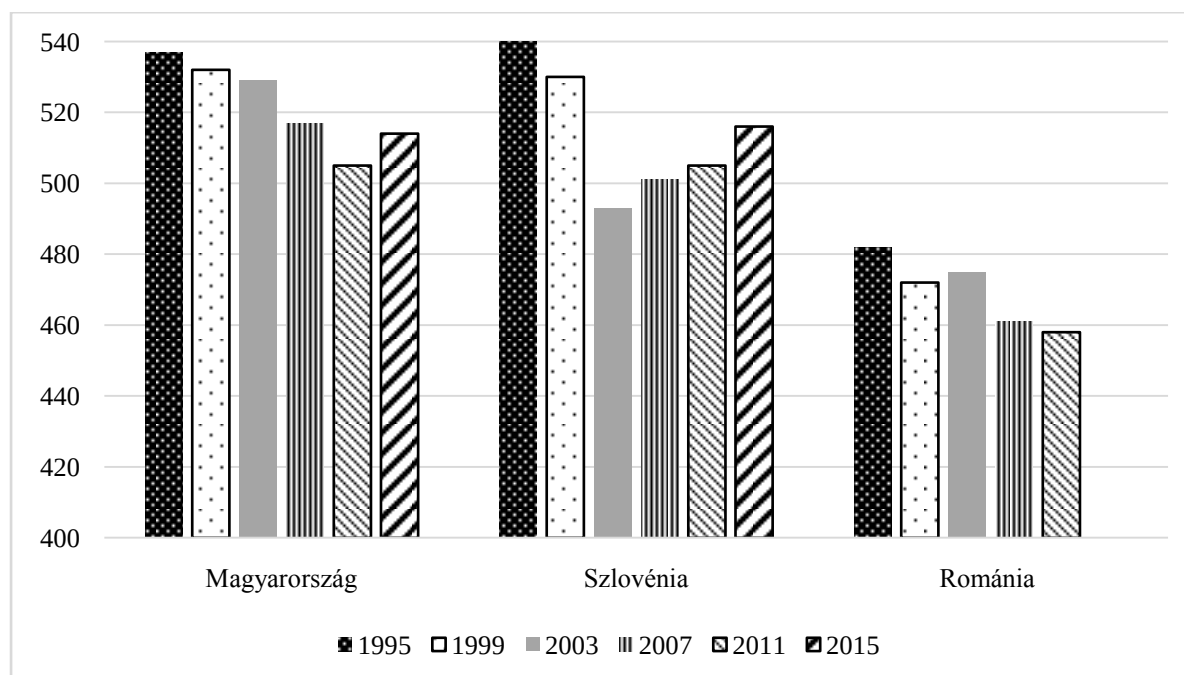
10. TIMSS matematikateszt eredménye – GDP



6. ábra: Az egy főre eső GDP (USA-beli dollár) és a matek TIMSS eredmények ország szerinti bontásban

A 6. ábrán látható, hogy a GDP minden ország esetében 2015-re növekedett az előző vizsgálati évhez (2011) viszonyítva. A legkevesebb GDP-vel Szerbia és Románia rendelkezett, a legmagasabb GDP-je Ausztriának volt. Érdekes továbbá megfigyelni a 4. évfolyamosok teszteken elért pontszámait. Az országok közel azonos eredményeket értek el, egyedül 2011-ben Horvátország (492) és Románia (480) nem érte el az 500 pontos átlagot, azonban a többi ország mind a két évben 500 vagy 500 feletti pontszámot ért el. Az országok tesztpontszámai közel azonosan alakultak, azonban látható, hogy milyen nagy eltérések vannak a GDP-k összegében. 2011-ben a vizsgált országok közül Szerbia teljesített a legjobban (516 pont) és ennek az országnak volt a legalacsonyabb a GDP-je, Magyarország hasonló eredményt ért el (515 pont), de a GDP-je közel a duplája Szerbia GDP-jének, valamint Ausztria 508 pontot ért el és a GDP-je 3,5x-e Szerbiáénak.

A 8. osztályosok részvétele eltérően alakult, így nem tud egy olyan kép kirajzolódni, amely egy folyamatot mutat be. Azonban Magyarország, Szlovénia és Románia is részt vett több egymást követő évben a vizsgálaton, így az ő eredményeiket mutatom be a 7. ábrán.



7. ábra: A matek TIMSS eredmények ország szerinti bontásban

A 7. ábra alapján látható, hogy Magyarország matematikateszten elért eredménye az utolsó vizsgálati évig (2015) folyamatosan csökkent, Szlovéniában a 8. osztályosok 1999-es és 2003-as eredménye között is visszaesés figyelhető meg. Románia eredménye is folyamatosan csökkent, egyedül 2003-ban látható egy kisebb mértékű növekedés. Mindhárom ország 1995-ben teljesített a legjobban a későbbi éveikhez viszonyítva.

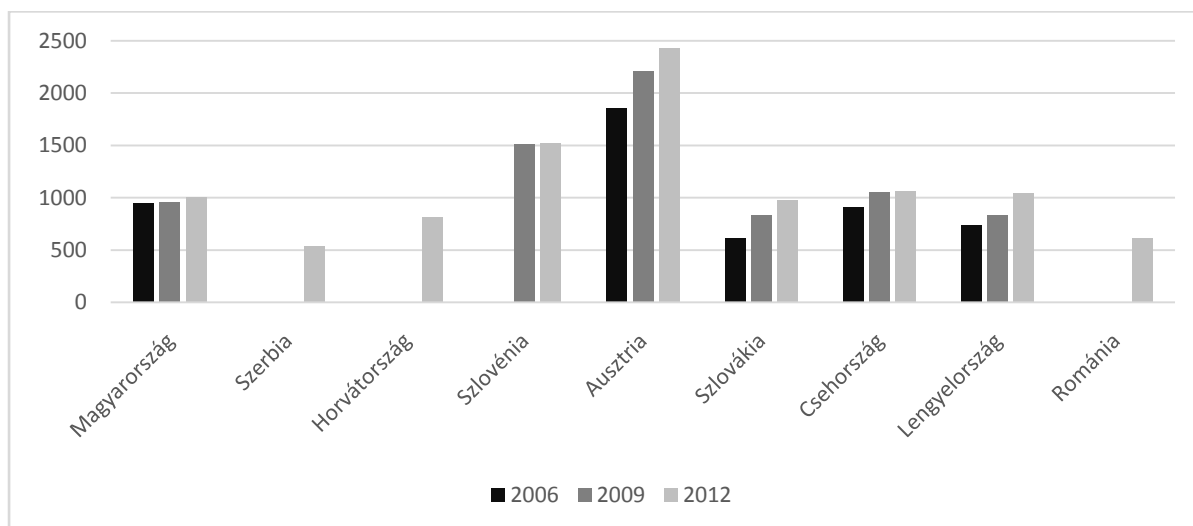
A 4. osztályosok a 4 évvel későbbi 8. osztályos teszten hasonló pontszámot produkáltak, pl.: Magyarország esetében a 4. osztályosok 2011-ben 515 pontot értek el és a 2015-ös teszten pedig 515 pontot. Ez Magyarország és Szlovénia esetében is hasonlóan alakult, Románia csak 2011-ben vett részt a 4. osztályosok tesztjén, és 2015-ben nem írták meg a 8. osztályosok a tesztet, így náluk nem lehet hasonló eredményekről beszélni.

11. GDP-oktatás

A World Bank adatai alapján látható, hogy a vizsgált országok a GDP hány százalékát fordították az oktatás közkiadásaira.

1. táblázat: Az egy főre eső GDP (USA-beli dollár) oktatásra fordított százaléka ország szerint bontásban 2006–2012 (%)

	2006	2009	2012
Magyarország	5,4	5,1	4,9
Szerbia	*	5	4,7
Horvátország	*	4,4	4,3
Szlovénia	5,7	5,7	5,7
Ausztria	5,4	6	6
Szlovákia	3,8	4,1	4,2
Csehország	4,4	4,4	4,2
Lengyelország	5,3	5,1	5,2
Románia	*	4,2	4,2



8. ábra: Az egy főre eső GDP (USA-beli dollár) oktatásra fordított összege ország szerint bontásban 2006–2012 (\$)

Az eredményeket az egy főre jutó GDP alapján szokták összevetni, azonban érdemes megvizsgálni a 8. ábrát és a 2. táblázatot, amelyek az egy főre fordított GDP-ből számolt egy főre jutó oktatási célú adatokat tartalmazza. A 8. ábrán látható, hogy 2006-ban Magyarország, Szlovákia, Csehország és Lengyelország 600 és 950 USA dollárt költött fejenként a tanulókra, még Ausztria több mint 1800 dollárt.

Összevetve a 8. ábrát a 2. táblázattal látható, hogy százalékosan minimális növekedés vagy csökkenés látható, csak 1-2%, azonban ezek az aktuális GDP-hez viszonyítva nagy emelkedéseket jelentenek mindhárom vizsgálati évben. Például Ausztria esetében a százalékok rendre 5,4%; 6%; 6%; ez dollárban kifejezve 1858; 2210; 2424 dollár per fő, tehát a százalékok nem mutatnak növekedést 2009-ről 2012-re, de növekedést jelöl a dollárban számított érték. Magyarország 5,4%, 5,1% és 4,9%-át fordította a GDP-nek az oktatásra, azonban a csökkenő százalékok ellenére ezek összegben növekedést mutatnak: 945; 957; 1011 \$, amelyet a 8. ábra is mutat.

12. Összefoglalás, következtetés

Az eredmények, ábrák, táblázatok alapján többféle csoportot lehet képezni. Ha magát a PISA matematika eredményeket nézzük, akkor 3 csoportot lehet létrehozni; ezek a csoportok:

1. stagnálás és csökkenés figyelhető meg a pontszámokban: *Szlovákia, Magyarország*
2. növekedést mutatnak a tesztpontszám eredményei: *Szerbia, Románia*
3. ingadozó, először stagnálás–csökkenés–emelkedés is megfigyelhető a vizsgálati években: *Horvátország, Szlovénia, Lengyelország, Ausztria, Csehország.*

Ha a TIMSS matematika eredményeit (4. osztály) vizsgáljuk, akkor 2 csoportot lehet létrehozni; ezek a csoportok:

1. 500 átlagpontérték felett teljesített mindkét évben: *Magyarország, Szerbia, Szlovénia, Csehország,*
2. van 500 átlagpontérték alatti teljesítménye: *Horvátország, Szlovákia, Románia;*
vagy
1. a tesztpontszám eredménye növekedett: *Magyarország, Szerbia, Horvátország, Szlovénia, Csehország,*
2. a tesztpontszám eredménye csökkent: *Szlovákia,* egy adat áll rendelkezésünkre: *Ausztria, Lengyelország, Románia.*

Mindkét tesztnél látható, hogy a teszteredmények javultak: *Szerbia.* (És bizonyos mértékig: *Horvátország, Szlovénia, Csehország.*)

Azonban ezek alapján a vizsgálatok alapján nem mutatható ki a pontszámeredményekből egy pozitív irányú gazdasági növekedés Kelet-Közép-Európában.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aghion, P. és Howitt, P. (1998): *Endogenous Growth Theory*. Cambridge, MA. MIT Press.
- Akyüz, G. (2001): The Effects of Student and School Factors on Mathematics Achievement in TIMSS 2011. Forrás: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/2867/616> [2018. 01. 17.]
- Balázi, I., Horváth, Zs. (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Balázi, I., Szabó, V., Szalay, B. (2005): A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- Benhabib, J., Spiegel, M. M. (1994): The role of human capital in economic development – evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*.34(2)
- Berthelemy, G. C., Varoudakis, A. (1996): Policies for economic take-off. *Policy Brief*. 12. sz. OECD, Paris.
- Burgerné, G. A. (2011): A kelet-közép-európai országok válsága a globális krízis tükrében — válaszok a válságra. *Statisztikai Szemle*, 89. évfolyam 6. szám 644–667.
- Cavanagh, S. (2012): *U.S. educational system compared to those of other countries*. Forrás: http://www.burlington.org/departments/library/docs/GD_education.pdf [2018. 01. 16.]
- Csapó, B. (2005): Komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. (3),43–52.
- Fazekas, K. (2018): *Az oktatás és a gazdaság kapcsolata*. Forrás: http://www.tarki-tudok.hu/files/fazekas_osszegzes.pdf . [2018. 01. 15.]
- Francis, B., Iyare, S. (2006): Education and development in the Caribbean: a cointegration and causality approach. *Economics Bulletin*.15(2), 1–13.
- Gorzalak, G. (2010): The Financial Crisis in Central and Eastern Europe. In: Gorzelak, G. – Goh, Ch-Ch. (szerk.): *Financial Crisis in Central and Eastern Europe: From Similarity to Diversity*. Scholar. Varsó. 236–252.
- Halász, G. (2001): *Az oktatás rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. Forrás: http://halaszg.ofi.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.htm#_Toc117492938 [2018. 02. 18.]

- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2009): *Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation*. NBER Working Paper Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E. A., Wößmann, L. (2010): Education and Economic Growth. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw (szerk): *International Encyclopedia of Education*. 2, 245-252. Oxford, Elsevier. Forrás: <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoesmann%202010%20IntEncEduc%202.pdf> [2018. 01. 15.]
- Herczegh, G. (1998): Kelet-Közép-Európa mint történelmi régió. *Magyar Szemle Új folyam* 25(3-4)
- Hill, P. (2010): Examination Systems, *Asia-Pacific Secondary Education System Review Series* No.1. UNESCO, Bangkok.
- Horn, D., Sinka, E. (2007): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Index Mundi (2017): *Serbia vs Croatia. Economy*. Forrás: <https://www.indexmundi.com/factbook/compare/serbia.croatia/economy> [2018. 07. 10.]
- Index Mundi (2017b): *Slovenia vs. Croatia. Economy*. Forrás: <https://www.indexmundi.com/factbook/compare/slovenia.croatia/economy> [2018. 07. 10.]
- Index Mundi (2017c): *Austria vs. Czech Republic. Economy*. Forrás: <https://www.indexmundi.com/factbook/compare/austria.czech-republic/economy> [2018. 07. 10.]
- Index Mundi (2017d): *Poland vs. Slovakia. Economy*. Forrás: <https://www.indexmundi.com/factbook/compare/poland.slovakia/economy> [2018. 07. 10.]
- Index Mundi (2017e): *Romanias vs. Hungary. Economy*. Forrás: <https://www.indexmundi.com/factbook/compare/romania.hungary/economy> [2018. 07. 10.]
- Islam, T. S., Abdul, W., Qamarullah, B. T. I. (2007): Relationship between education and GDP growth: a multivariate causality analysis for Bangladesh. *Economics Bulletin*. 3. 35. sz. 1-7.
- Kellaghan, T. (2004): *Public Examinations, National and International Assessments and Educational Policy*. Forrás: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPSEIA/Resources/paper_Kellaghan.pdf [2016. 09. 10.]
- Kerényi, Á. (2017): *Gazdaság és külpolitika Horvátországban*. A Világgazdasági Intézet blogja. Forrás: https://vilaggazdasagi.blog.hu/2017/07/31/gazdasag_es_kulpolitika_horvatorszagban_az_orzag_ amely_legyozte_magyarorszagot_a_vizes_vilagbajnoks [2016. 09. 10.]
- Mankiw, N. G., Romer, D., Weil, D. (1992): A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics* 107. 2. sz. 407–437.
- Obadić, A., Aristovnik, A. (2011): Relative Efficiency of Higher Education in Croatia and Slovenia: An International Comparison. *Amfiteatru Economic*. 13. 30. sz. 362- 376.
- OECD (2012e): Does money buy strong performance in PISA? *Pisa in focus* 2.sz. Forrás: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k9fhmfzc4xx-en.pdf?expires=1516023001&id=id&accname=guest&checksum=7D5CA78B92609F368B10F6E902C4B378> [2018. 01. 15.]
- OECD (2012f): *Country note. UNITED STATES*. Forrás: <https://www.oecd.org/unitedstates/PISA-2012-results-US.pdf> [2018. 01. 15.]
- OECD (2014): *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Forrás: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [2016. 09. 12.]
- OECD (2015b): *Education Policy Outlook Slovak Republic*. Forrás: <http://www.oecd.org/edu/Slovak-republic-Country-Profile.pdf> [2017. 04. 10.]
- OECD (2015c): *Education Policy Outlook Hungary*. Forrás: <http://www.oecd.org/hungary/Hungary-Profile.pdf> [2017. 04. 10.]
- OECD (2015d): *Education Policy Outlook Poland*. Forrás: <http://www.oecd.org/edu/POL-country-profile.pdf> [2017. 04. 10.]
- OECD (2016): *PISA 2015. PISA Results in Focus*. Forrás: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> [2017. 04. 10.]

- OECD (2016b): *Education Policy Outlook Slovenia*. Forrás: <http://www.oecd.org/slovenia/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Slovenia.pdf> [2017. 04. 10.]
- OECD (2018): *Slovenia - Economic forecast summary*.
Forrás: <http://www.oecd.org/economy/slovenia-economic-forecast-summary.htm> [2018. 06. 10.]
- Oktatási Hivatal (é.n.): *TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)*. Forrás: <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/timss> [2018. 06. 10.]
- Orosz, A. (2017): *Szerbia hintapolitikája - érdekek és kényszerek*. KKI-tanulmányok. 5. 1-16.o.
Forrás: http://kki.hu/assets/upload/05_KKI-tanulmany_SRB_Orosz_20170918.pdf [2018. 06.05.]
- Orosz, A. (2017b): *Horvátország: válságos belpolitika és konfrontatív külpolitika*. KKI tanulmányok 23. 1-12.o. Forrás: http://kki.hu/assets/upload/23_KKI-elemzes_HRV_Orosz_20171030.pdf [2018. 06.05.]
- Pintilie, L.M., Bedrule-Grigoruță, M.V. (2016): *The effects of resource allocation on education system*. Forrás: <https://scholar.google.co.in/citations?user=o24N5nsAAAAJ&hl=fr> [2018. 01. 17.]
- Resch, A. M. (2008): *Three essays on resources in education*. Forrás: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/61592/aresch_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y [2018. 01. 17.]
- Réti, T. (2000): A kelet-közép-európai kereskedelem Gazdasági együttműködés a szomszédos kis országokkal. *Közgazdasági Szemle*, 48, 64-80.
- Révai, N. (2015): *Magyarország – Country Note – Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Forrás: <https://www.oecd.org/hungary/Education-at-a-glance-2015-Hungary-in-Hungarian.pdf> [2017. 04. 02.]
- Sutcliffe, S., Court, J. (2005): *Evidence-Based Policy-making: What is it? How does it work? What relevance for developing countries?* Overseas Development Institute, United Kingdom.
- The World Bank (2018): *Serbia. Overview*. Forrás: <http://www.worldbank.org/en/country/serbia/overview> [2018. 06. 22.]
- Trading Economics (é.n.): *Ausztria – gazdasági mutatók*. Forrás: <https://hu.tradingeconomics.com/austria/indicators> [2018. 06. 22.]
- UNESCO Education Sector Division for Policies and Lifelong Learning Systems (ED/PLS) Section of Education Policy (ED/PLS/EDP) (2016): *Designing effective monitoring and evaluation of education systems for 2030: A global synthesis of policies and practices*. Forrás: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/me-report.pdf> [2016. 09. 25.]

ANALYSIS OF GDP IN CENTRAL AND EASTERN EUROPEAN COUNTRIES AS A POTENTIAL ASPECT OF EDUCATION EFFECTIVENESS

Abstract

Education is involved in identifying the individual's social position and plays an important role in securing the functioning of the economy. Economics and education are intertwined, for example, in the use and distribution of resources. In my research, I examine the GDP, I look for the question of whether the economic indicator has an impact on the effectiveness of education. The study presents in the Central and Eastern European region the changes in GDP in recent years, in line with the educational score of the education system, with the results of the PISA and the TIMSS international surveys. The comparative study includes the next countries: Hungary, Romania, Serbia, Croatia, Slovenia, Austria, Slovakia, Czech Republic, Poland. The results of the research (the impact of GDP on education, the scale of expenditures, poor correlation with the results) can help to understand the effectiveness of education systems. The results of the study can help the work of education experts and contribute to identifying the mistakes and to identify new indicators.

Keywords: Eastern-Central Europe, education system, comparative study, GDP, international studies



A GÉPÍRÁSTANÍTÁS MÓDSZEREI ÉS EREDMÉNYEI A KÖZGAZDASÁGI SZAKMACSOPORTBAN

HAJDICSNÉ VARGA KATALIN

BMSZC Than Károly Ökoiskola, Szakgimnázium, Budapest, Magyarország

hajvarka@gmail.com

Összefoglaló

2016-tól kutatótanárként a közgazdasági szakmacsoport 9. évfolyamán oktatók tízujjas vakírás eredményességét vizsgálom. 2017-es regionális (Budapest, Pest megye) és 2018-as országos kutatás szerint a tanulók többsége – bár nem szívesen vett részt és alkalmazkodott a tantárgy által támasztott követelményekhez – jövőbeli munkakörében és középiskolai tanulmányaiban hasznosítható kompetenciát szereznek az ügyviteli gyakorlatok tantárgyban elsajátítandó vakírás alkalmazásában. Az online körülmények előnyeinek kihasználásával elérhetőek a legkedvezőbb tanítási eredmények, amellett, hogy a vakírás tanítási módszertanának megfelelő szigorú, de mégis változatos tanulási módszerek alkalmazásával célszerű ezt a készséget elsajátíttatni. A második kutatás kb. negyven iskola adatait feldolgozva megállapította, hogy a vakírás tanulására az elsajátítási készség napjainkban is érdeklődésre tarthat számot, és hogy a szigorú, következetes tanítási stílus e tárgy tanításában elengedhetetlen a sikerhez.

Kulcsszavak: *tízujjas vakírás, országos kutatás*

1. Bevezetés

Napjainkban a középiskolában már a digitális nemzedéket neveljük, tanítjuk. Ezeknek a tanulóknak természetes a digitális világ, a korszerű technikai eszközök a mindennapi és az iskolai életük szerves részét képezik. Az információs, kommunikációs eszközöket már óvodás koruk óta használják. Az alapfokú tanulmányaik során megismerkednek a számítógép használatával, így képesek szöveget szerkeszteni, táblázatot készíteni, internetezni, csetelni, e-mailezni.

A közgazdasági szakmacsoport kerettanterve alapján a tanulók az ügyviteli gyakorlatok nevű tantárgy keretében a 9. évfolyamon a tízujjas vakírást sajátíthatják el. Ez egy olyan írásmód, amelyben valamennyi ujj meghatározott sorrendben dolgozik anélkül, hogy a gépelő nézné a billentyűzetet vagy a monitort, csupán a helyzetértékelésre és tapintásra támaszkodik. Ez az írástechnika javít(hat)ja, hatékonyá teszi (teheti), gyorsít(hat)ja a billentyűkezelést. Tanulásának célja, folyamata, műveletei a tanulók digitális gyakorlatától, az eszközöket kezelő szokásaiktól merőben eltér, ezért az eredményességet számos nehézség terheli: a diákok kétkedve fogadják, és emiatt nehezen tudják elsajátítani ezt a technikát, mert nem látják jövőbeni hasznát, csak a jelen nehézségeit; az órai tanulást, gyakorlást nem követi elmélyülés, mert odahaza a régi technikát alkalmazzák; az ismétlésen alapuló begyakorlás monotonitása többségük munkájában gátló tényezőként jelentkezik; állandóan használt eszközük, a telefon „klaviatúrájának” kezeléséhez nincs szükség 10 ujra stb.

A kutatásban az alábbi kérdéscsoportokra kerestem a válaszokat, majd a következő időszakban ezekre igyekszem a megoldásokat megtalálni.

1. A közgazdasági szakmacsoportban a 9. évfolyamon eredményes-e a tízujjas vakírás tanítása? Eljutnak-e a tanulók a vakírásban a készség/jártasság szintjére (amely már lehetővé teszi, hogy az iskolai szintén kívül is ezt a technikát alkalmazzák)? Az eredményes tanítás folyamatában milyen eszközökkel, módszerekkel dolgoznak a tanárok? Milyen új, a digitális nemzedék

igényéhez igazodó oktatóprogramra, tanári segédletre van szükség az eredményesség javítására?

2. Van-e létjogosultsága a tízujjas vakírás tanításának az általános iskolában? Az általános iskola melyik tagozatán javasolható a tanrendbe illeszthető oktatás? Milyen szakképzettségű pedagógusok tanítsák a gépírást (tanító, informatikatanár, ügyviteltanár stb.)?
3. Milyen képzésben szerezzenek végzettséget a gépírás tanítására? A köznevelésben elegendő-e a pedagógus végzettséggel rendelkezők felkészülése az oktatásra a gépírásoktató szakirányú pedagógus-továbbképzés keretében? A középiskolai tanításra felkészítendő mikor és melyik egyetemen indul képzés a közgazdász tanár ügyvitel szakirányán? A szakirány képzési és kimeneti követelményei alapján megfelelően felkészülhetnek-e a tanárhallgatók a digitális nemzedék oktatására?

2. A kutatási téma jelentősége, a tízujjas gépelés oktatásának fontossága

A számítógép használata az ügyviteli szakképzésben a gépírás oktatásában már az 1980-as években vizsgálati terület volt. 1989-ben az INTERSTENO 38. drezdai kongresszusán Kalotay Kálmán arról beszélt, hogy a gépírók képzésében általánosan elfogadott igény, hogy minél rövidebb idő alatt, minél kisebb ráfordítással, lehetőleg hibátlanul dolgozó, magas teljesítményre képes olyan gépírók hagyják el az iskolákat vagy a tanfolyamokat, akik egészségkárosodás nélkül megtartják munkaképességüket mindvégig. Véleménye szerint a tanárképzésben és a gépírók kiképzésében a magyar oktatásügy már sokat tett, de a folyamatosan növekvő kíváncsagságnak csak úgy lehet megfelelni, ha kihasználjuk a modern technika, a számítógépek nyújtotta lehetőségek gazdag tárházát is (Kalotay, 1989). Az 1989 óta eltelt időben az előadó által felvázoltak nem valósultak meg. A szakmai képzési jegyzékből az eredeti értelemben vett gépíró foglalkozás eltűnt, és tanárképzés sem folyik jelenleg a gépírás tanítására. A változásokat a szakmai tárgyak tanárainak szemszögéből az alábbiakban foglalták össze: a közoktatásban megjelent a 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet, a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, amelyben a közoktatásban fejlesztendő kulcskompetenciák között szerepel a digitális kompetencia:

„... az IKT természetének, szerepének és lehetőségeinek megértését, alapos ismeretét, illetve ennek alkalmazását jelenti a személyes és társadalmi életben, a tanulásban és a munkában. Magába foglalja a főbb számítógépes alkalmazásokat – szövegszerkesztés, adattáblázatok, adatbázisok, információtárolás és -kezelés, az internet által kínált lehetőségek és az elektronikus média útján történő kommunikáció (e-mail, hálózati eszközök) – a szabadidő, az információmegosztás, az együttműködő hálózatépítés, a tanulás, a művészetek és a kutatás terén” (Sille és Gargya, 1995).

Az ügyviteli szakma művelői, tanárai régóta hangsúlyozzák, kísérletek is folytak, hogy a tízujjas vakírást a közoktatás-köznevelés keretein belül lehet, illetőleg szükséges tanítani. A Nemzeti alaptanterv kialakítási munkálataiban szakmai összefogással szorgalmazták oktatásának órarendi keretben, önálló ismeretként való tanítását, ám ez csak érintőlegesen sikerült. Az informatika műveltségi területéhez, az informatikai eszközök használatához 5–8. osztályban bekerült a billentyűzet használata mint fontos ismeret, fejlesztendő készség. Az alkalmazói szintű ismeretek, készségek birtokában a „dokumentumok létrehozása, átalakítása, formázása” csak a tízujjas vakírás ismeretében (alkalmazásával) lehet hatékony. Erre azonban a Nemzeti alaptantervben semmiféle utalás nincs, így nem várható, hogy a köznevelésben tömegesen tanulnának gépírást a tanulók. A kerettanterv(ek) alapján 5–8. osztályig az intézmények saját hatáskörben dönthetnek a szabad sáv tantárgyi kitöltéséről, amelynek része lehet a tízujjas vakírás oktatása is.

A tízujjas gépelés tanításának módszertana van, ezt meg kell tanulnia annak, aki gépelni tanít. Sajnos, a kétszakos tanárképzés megszűnt, az osztatlan tanárképzésben az ügyvitel oktatására felkészíthet a közgazdász tanár szak ügyvitel szakiránya – ezt a képzést azonban még egy felsőoktatási intézmény sem akkreditáltatta, így nem is indította. Kedvező változásnak tekinthetjük azonban, hogy a Nyíregyházi Főiskolán akkreditált továbbképzés keretében minden szakképzettséggel rendelkező pedagógus két év alatt a gépírásoktatói szakképzettséget is megszerezheti, és a szakmódszertan birtokában képesek lesznek a különböző korosztályú tanulók számára szakszerűen oktatni a szabályos tízujjas gépírást, mint az elektronikus írásbeli kommunikáció alapját (Gépírásoktató_kkk).

A Digitális Jólét Program is tartalmazza, hogy a kézírás és olvasás mellett a tízujjas gépelést is meg kell tanítani a tanulóknak, mert a digitális eszközhasználat mellőzöttsége esélyegyenlőségi hátrányt eredményez, csökkenti a munkaerőpiaci érvényesülést. A készség elsajátítását indokolja az is, hogy Magyarországon jelenleg még csak az orvoslás (Globalspeech szoftver) és a jog (két szoftver tesztelése zajlik) területén létezik azonnali információörögzítés beszédfelismeréssel.

3. A kutatás bemutatása

A kutatótanári programom ötéves, az első és második évben regionális és országos kérdőíves vizsgálat, a harmadik évtől egy hatékony taneszköz elkészítése, kipróbálása, fejlesztése szerepel benne. Az első kérdőíves vizsgálatot 2016 áprilisában-májusában végeztem. A budapesti és a Pest megyei közgazdasági szakmacsoportban tanító szakközépiskolákat és internetes elérhetőségüket a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal internetes oldalán található listából gyűjtöttem ki. Az iskolák honlapjának felkeresésekor találtam meg, hogy hol folyik oktatás az általam vizsgálni kívánt pénzügyi-számviteli szakmában. A kijelölt területen 32 intézményt találtam, vezetőjüknek névre szóló tájékoztatást, kérést írtam, és megküldtem a kérdőív linkjét is. A levélre csupán három igazgató válaszolt, jelezték, hogy kutatásomat szívesen támogatják, kollégáikat biztatják, hogy a kérdőívet minél több tanulóval töltsék ki. A kérdőívet – melyet a <http://kerdoivem.hu> oldalon szerkesztettem meg és adtam közre – június végén zártam le, mert az volt a célom, hogy a vizsgálatban minél több diák vegyen részt. A második vizsgálat 2017 áprilisában-májusában országos méretű volt. Az ebben a szakmában oktató iskolákat a szakképzési centrumok honlapjain kerestem meg, majd több mint 50 közgazdasági képzést folytató középiskolába küldtem el e-mailben a felkérést a részvételre. A felkérést egy vezető elutasította, és ekkor is csupán néhány igazgató válaszolt a levelemre. A kérdőívre kb. negyven iskola diákjai reagáltak, jellemzően a szaktanár motiváltsága és segítőkészsége döntötte el, hogy kitöltötték-e a tanulók, illetve azt, hogy hány tanuló válaszolt a kérdésekre.

3.1. Az első kutatás

A 9. évfolyam 290 tanulóját kérdeztem arról, hogy:

1. Hagyományos és/vagy modern módszerekkel, eszközökkel tanulják-e a tízujjas vakírást?
2. A gépirásban elért szintjüket eredményesnek tartják-e?
3. Milyen módszerekkel, eszközökkel tanulnának szívesen?

Az előzetes várakozás szerint kb. 800–1000 kitöltésre számítottam (pontos létszámokat nem sikerült megállapítanom), azonban mindösszesen 290 tanuló, 184 leány és 106 fiú vett részt a vizsgálatban.

A 19 kérdés közül 10-re megadott lehetőségek nélkül, önállóan kellett válaszolni. Többek között meg kellett nevezni az iskolában használt könyvet, oktatóprogramot és az otthoni gyakorlás eszközeit, le kellett írni, hány leütést tud írni a követelményeknek megfelelően 10 perc alatt, meg kellett fogalmazni és indokolni, hogy kedveli-e, vagy sem a tantárgy óráit stb. Az utolsó kérdés módot adott arra, hogy a témával kapcsolatban kifejtsek a véleményüket.

219 tanuló a klasszikus, heti 3 órában tanult gépelni, 66 fő írta, hogy hetente 2,5 órában tanulja. Ez utóbbi eltér a tantervi követelményektől. 5 tanuló más óraszámot jelölt meg, ők valószínűleg nem a pénzügyi-számviteli ágazaton tanulnak.

A tanulási módszerek alkalmazása némely iskolában 169 tanuló válasza alapján elmarad a kor követelményeitől, ők a régi gyakorlat szerint közösen, hangosan ütemezve tanulták a betűket több soron keresztül, majd önállóan másolták a szakaszokat. 47 tanuló oktatóprogrammal tanult, 74 tanuló pedig hagyományos módszer és oktatóprogram együttes alkalmazásával sajátította el a gépelést.

A legtöbben magyar, egy ügyviteltanár és egy informatikus által fejlesztett oktatóprogrammal tanultak (ABC, WordJav, WinJav), melyeket az 1990-es évek közepétől időről időre modernizáltak a készítők. Fő jellemzőjük, hogy gépelés közben a tanulóknak nincs javítási lehetőségük, és ez a hátrányuk is, hiszen ellentmond a mindennapi gyakorlatnak, így nem életszerű. A tanulók 90%-a ugyanis otthon ismerkedik meg a billentyűzettel, úgy kezd gépelni tanulni, hogy a törlőbillentyűt is kezeli. Az iskolai gépeléstanulás kezdetére már megszokták az azonnali javítási lehetőséget, és a „nincs javítás” követelménye akadályozza a nyugodt, fegyelmezett munkát.

A tanítási-tanulási módszerek, eszközök változatosságával kell motiválni, ugyanis a diákok fele azt írta, hogy nem kedveli a gépirás órát, mert monoton, unalmas, fárasztó, nehéz, megterhelő, túl hosszán kell koncentrálni stb.

Az előzőek alapján nem is okozott meglepetést az, hogy a tanulók 61%-a nem gyakorolja otthon a tízujjas gépelést, hanem a megszokott módon használja a számítógépet, így napról napra szinte lenullázza az iskolában begyakorolt betűfogási gyakorlatát. A 178 fő otthon gyakorló közül 156 tanuló az interneten fellelhető oktatóprogramok valamelyikét használja, ez meggyőz bennünket arról, hogy fejleszteni szükséges egy ingyenesen letölthető, az eredményes tanulást segítő, ugyanakkor a tízujjas vakírás követelményeinek megfelelő oktatóprogramot.

Összefoglalva az első évi vizsgálat eredményeit, elmondhatjuk, hogy igazolták a feltevésünket, csak a legmodernebb eszközöket is alkalmazva lehet eredményes a tízujjas gépelés tanítása. Hasznosságát a válaszolók 90%-a felismerte, szerintük a házi feladatok, projektmunkák elkészítésében azonnal hasznosítani tudják, és jövőbeli tanulmányaikban, munkájukban is alkalmazni fogják. A többség elégedett az oktatási módszerekkel, ugyanakkor szükségesnek tartják a bárhol elérhető oktatóprogramokkal való tanulását, amelyek lehetővé tennék az otthoni gyakorlást is. Érdekes adalékként szolgál – további kutatási téma is lehetne –, hogy több tanuló véleménye szerint a sikernek az is záloga, hogy szabályosan gépelni tudó, szakképzett pedagógus tanítja a tantárgyat.

3.2. A második kutatás

Az országos kutatásban 35 iskola 669 tanulója válaszolt, 496 leány, 168 fiú, 5 fő nem adta meg a nemét. Az előző kutatásból tanuló néhány kérdésen változtattam, továbbá kevesebb lett a számuk is. 16 kérdést tettem fel, három kérdésre részletes választ kellett adni (miért szereti, illetve miért nem szereti a gépirás órát?; milyen szakos tanár tanítja a vakírást?; ha nem lesz több gépirás óra, akkor marad-e és miért a vakírás technikájánál, vagy visszatér a néhány ujjas gépeléshez?). Megkérdeztem, hány éves kora óta használja a számítógép billentyűzetét, hány ujjal gépelt a középiskolai tanulmányok előtt, milyen eszközöket, módszereket használnak az órákon, gyakorol-e otthon, és ha igen, akkor hogyan stb. El kellett helyezni a tantárgyat egy kedvelem – nem kedvelem skálán, valamint a használat gyakoriságát a különböző digitális eszközök körében.

A számítógép billentyűzetét használni kezdte óvodás korában a tanulók 9,8%-a, 10 éves koráig 57,4%-a, az általános iskola végére pedig további 18,8%-a, azaz a diákok 86%-a már megszilárdult ujjtechnikával kezdte a vakírás tanulását, amely nagymértékben befolyásolta a tanulás sebességét és eredményességét is (lásd az 1. számú ábrán).

Mikor kezdtél el a számítógép billentyűzetén írni?



1. ábra: A billentyűzethasználat kezdete

Öt tantárgy közül a 3. a gépirás óra a kedvelési rangsorban, megelőzi az idegen nyelv és a testnevelés, utána következik a gazdasági és jogi ismeretek és a matematika.

Még ma is nagyon kevés iskolában tanítanak olyan programmal, amit a jelenkor digitalizációja megkívánna, azaz az iskolában és otthon is azonos módon elérhető online oktatóprogrammal. Csupán a tanulók 7,8%-a tanulja így a tízujjas gépelést. A gépirás otthoni tanulására a számítógép használata az utolsó helyet kapta a rendszeresen és hosszú ideig használt eszközök közül, az elsőpró győzelmet az „okostelefon facebookos csetelésre” aratta.

Csak 99 tanuló válaszolt arra a kérdésre, hogy meg fogja-e tartani a tízujjas vakírás tudását (itt is megfigyelhető az a tendencia, hogy a tanulók a minél könnyebben megválaszolható kérdéseket

szeretik, az indoklást igénylőket nem, és nem is hajlandóak azokkal időt tölteni). Mindössze 99 válasz született, de a „mit gondolsz erről” kérdésre már csak 15 fő adott elfogadható választ.

Az eredményes tanulásnak egyik feltétele, hogy a tanuló otthon is gyakoroljon, mert az egyéb „géphasználat” nem 10 ujjal történik. A diákok 31,6%-a nem gyakorol otthon, ezzel a megszilárdítás nem megy végbe, sőt a néhány ujjal való billentyűzethasználat lerontja az iskolai tanulás eredményességét (lásd a 2. számú ábrán).



2. ábra: Gyakorlás otthon

Arról is képet kaptunk, hogy a tanárnak és az óra hangulatának milyen nagy szerepe van a hatékony tanulásban. A tanulók kb. 40%-a említette, hogy jó, kedves a tanár, az órák hangulatosak, kötetlenebbek, lazák, jó kikapcsolódást nyújtanak az elméleti órák közepette.

A tanulók többsége – bár kevésbé szívesen vett részt a vakírást tanító órákon, és kényszerből alkalmazkodott a tantárgy követelményeihez – középiskolai tanulmányaiban hasznosítható kompetenciának jelölte a vakírás tanulását és alkalmazását. Ugyanakkor úgy ítélték meg (a válaszadók 89,5%-a), hogy a későbbiekben nem fogják alkalmazni ezt a nehezen megszerzett készséget.

Nevelési-oktatási szempontokat vizsgálva állíthatjuk, hogy a 9. évfolyamon már késő elkezdni a berögzült ujjhasználat miatt a tízujjas vakírás tanítását, a készség szintre eljuttató ismétlő, begyakorló műveletek végzése a tanulók számára kimondottan monoton és fárasztó, kevéssé tudnak koncentrálni (figyelmük terjedelme kicsi, fegyelmezettségük alacsony), és magának a tantárgynak a fő jellemzői miatt is megkérdőjelezzik annak létjogosultságát. Egyértelműen megállapítható, hogy az otthoni játékkal töltött „gépezés” a vakírás tanulási eredményét szinte a nullára viszi vissza.

A kutatás további eredményei alapján hangsúlyozzuk, hogy a tanítás-tanulás folyamatában a hagyományos és az online lehetőségeket is ki kell aknázni. Hangsúlyosan figyelni kell az egyéni előismeretekre, s az esetek nagy részében nemcsak csoportok, hanem egyének közötti differenciálásra is szükség van az eszközök és módszerek használata tekintetében.

4. Következtetések, javaslatok

Országos kutatásunkból kiderült, hogy a tanulók több mint kétharmada már 10 éves korára gyakorlatot szerez a számítógép használatában. Nem véletlen tehát, hogy a már megszokott billentéstechnikáról nehéz az új írásmódra váltani, és az sem, hogy éppen ezért a rövid idejű, egyéves tanulás után a diákok visszatérnek a már rögzült billentyűzetkezeléshez.

A 2016-ban készült Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája című munkában is hangsúlyozzák, hogy „A digitális oktatás nemcsak a tanulás-tanítás eszközeit változtatja meg. Nem pusztán a ceruzát cseréli billentyűzetre, hanem alapjaiban alakítja át a tanulás-tanítás pedagógiai folyamatait, módszereit is”. Mivel az informatika mindennapi életünk szerves részévé vált, ezért az így előállított szövegek, képek stb. vesznek körül bennünket, amelyek közül egyrészt válogatunk vagy fel is dolgozzuk őket, másrészt szinte kivétel nélkül mindannyian elő is állítjuk, szerkesztjük vagy elküldjük azokat. A szövegrögzítést már nem gépírók, titkárnők végzik, hanem a szellemi munkát végző emberek többsége a maga által kialakított módszerrel rögzít adatokat. A diákok is egyre gyakrabban használnak számítógépet házi dolgozatok, kiselőadások, levelek írására, az idősebbek közül néhányan már laptoppal. „Nem mindegy azonban, hogy mennyi fáradtsággal, mennyi idő ráfordításával és minőségben történik e munka. S ahogy szükség van arra, hogy kézírással le tudjuk jegyezni gondolatainkat, ugyanúgy szükség van és lesz a jövőben arra is, hogy a számítógép billentyűit gyorsan, pontosan tudjuk kezelni. A netgeneráció valószínűleg többet fog írni billentyűzettel, mint kézírással, de a gépírni nem tudó diákokban középiskolás korára már rögzül a »pár ujjas« gépelési technika, melyen nehezen lehet változtatni” (Huszárné, 2016).

Vizsgálatunk tapasztalatai összecsengenek annak a kutatásnak az eredményeivel, amelyet a szombathelyi kisiskolások körében végeztek. Levont következtetéseikkel teljes mértékben egyetértve szorgalmazzuk, hogy az általános iskolában tanuljanak meg 10 ujjal gépelni a tanulók, ezzel megfelelően annak az igénynek, hogy az ismeretek megszerzése és alkalmazása a digitális írástudás révén még teljesebb legyen. Természetesen nem kell attól félni, hogy a kézírás gépirással való felváltását javasoljuk. Az általános iskola 1–3. osztályában tanulják meg, és írjanak kézzel a gyerekek. Tesszük ezt azért is, mert ismertek azok a nyelvészeti kutatások, amelyek állítják, hogy a gépirás nem helyettesíti a kézírást. A gépirás oktatásának tanulásba való bekapcsolása csak a jó szintű olvasástechnika, szövegértés és a kézírás készség szintű elsajátítása után javasolt. Ez a két különböző tevékenység eltérő hatással van az idegrendszer érési folyamataira, a logikus és az intuitív gondolkodás, a szem-kéz koordináció fejlődésére, a jobb és bal agyfélteke összehangolt működésére. Viszont a magabiztos kézírású, fogékony korban levő gyerekeknek a 4–5. osztályban már célszerű lenne a gépirást oktatni. Ekkor még nem rögzültek mélyen a gépelés szabálytalan, saját módszerei. Ezen a két évfolyamon az informatika tantárggyal közös tantervvel, a hatodik évfolyamon pedig a magyar nyelvtannal közösen heti egy órában tanítva garantálnak veljünk a tízüjjas vakírás eredményes elsajátítását. Az iskolában kialakítandó tanulási szokások formálódásához ugyanis a vakírás megtanulása erőteljesen hozzájárul a tantárgyi koncentráció révén, és minden tudományterület tanulása, illetve művelése során hasznosítható. A tanuló olyan készségek birtokába jut, ami hatványozottan könnyíti meg számára az e-kommunikáció csatornáinak használatát, a kommunikációs környezetben való eligazodást.

5. Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk a közgazdasági szakmacsoportban végzett kutatásunkat, amelyben azt vizsgáltuk, hogy a 9. évfolyamon a tízüjjas vakírás tanulása szolgálja-e és milyen mértékben a tanulók kommunikációs, digitális készségeinek fejlődését. A vizsgálat első kérdéscsoportjára adott válaszok alapján nem bizonyosodott be, hogy hasznos, illetve felesleges ennek az írásfajtának az oktatása. A diákok kisebb része vélte úgy, hogy tanulmányai során és felnőttként is számára hasznosítható készséggel gazdagodik az ügyviteli gyakorlatok tantárgyban tanult vakírás megtanulásával, nagyobbik része viszont felesleges időtöltésnek vélte azt az egy évet, amit erre fordítottak, hiszen a tanév végeztével azonnal vissza kívánnak térni a már korábbi írásmódra. Ezért is vonhattuk le azt a következtetést, hogy ebben a korcsoportban már nem száz százalékos sikerrel tanítható a vakírás, és hogy egy korábbi időszakban, az általános iskola 4–6. évfolyamán, más tantárgyakkal koncentrálni lenne helye e stúdiumnak a köznevelésben. Ennek a létjogosultságáról meggyőzték bennünket egy szombathelyi kísérleti tanítás eredményei. Kutatásunk és a kísérleti tanítás nyomán hangsúlyozzuk, hogy minden tanuló számára biztosítani kellene a gépirási készség megszerzését. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha általánossá tesszük, az általános iskolai tantervben a javasoltak alapján szerepelni fog a tízüjjas vakírás tanítása. Kiemeljük azt is, hogy ha erre mégsem kerül sor, akkor legalább a közgazdasági szakmacsoportban maradjon meg ez a képzés, de ne csupán a 9. évfolyamon, hanem – visszatérve a 2016 előtti kerettantervhez – 9–11. évfolyamon, hosszabb időszakon át és nagyobb óraszámban. Javasoljuk továbbá, hogy azokban a képzésekben, ahol jelenleg heti egy órában, illetve évi összesen 10 órában szerepel, bővüljenek az óraszámok, mert az ilyen csekély mértékű óraszámokban a tanulása nem lesz eredményes.

IRODALOMJEGYZÉK

- Huszárné, M. K. (2016): „Tíz kicsi barát” – Gépirásoktatás kisiskolásoknak. *Módszertani Közlemények*, 56., 17–25.
- Kalotay, K. (1989): Számítógép a gépirásoktatásban. *Gyorsírók és Gépirók Lapja*, 9., 171–172.
- Sille, I., Gargya, M. (1995): *Menedzserasszisztensek, titkárok, titkárnők kézikönyve*. 8. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. 43. Forrás:
<http://www.kormany.hu/download/a/59/d0000/Magyarorsza%CC%81g%20Digita%CC%81is%20Okata%CC%81si%20Strate%CC%81gia%CC%81ja.pdf> [2018.08.19.]
- Gépirásoktató_kkk*. Forrás:
www.nyf.hu/ko/sites/www.nyf.hu/ko/files/Letoltheto.../Gépirásoktató_kkk.doc
 [2018.08.19.]

THE METHODS AND RESULTS OF TOUCH-TYPING'S TEACHING AT THE ECONOMIC SPECIALIZATION

Abstract

I have been a researcher teacher since January 2016. My academic work focuses on the efficiency and justification of touch-typing, as it is taught at 9th class for the pupils at the economic specialization. The regional (Budapest, Pest county) survey of 2017 and the national survey of 2018 both show that however pupils were not keen on learning touch-typing and getting used to the strict requirements of the subject, they acquired a skill which were useful not only in their future profession but during their later studies too. The study furthermore indicates that with the use of the latest online learning environments, effective learning is possible. Although one must not forget the necessity of using the rigorous teaching methods in order to reach full potential. In the second, national survey I got data from more than 40 secondary schools. The results undoubtedly prove that touch-typing can be a popular subject but the rigid and consistent teaching method is crucial to reach success.

Keywords: *touch-typing with 10 fingers, national survey*



BEFORE ROLE CHANGE: FUTURE TEACHERS' BELIEFS ABOUT FORMATIVE ASSESSMENT

MÁRIA HERCZ¹– FERENC POZSONYI²

¹Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education, Budapest, Hungary

²Liberal professional

¹hercz.maria@tok.elte.hu, ²fpozsonyi@pozsonyiferenc.hu

Abstract

The shift in paradigm of pedagogical evaluation is more obvious at international level (*Black and Wilam, 1998; Hattie and Timperley, 2007*). Two close-knit phenomena could be detected: one is the accurate definition of various functions and relation of evaluation, namely the determination of the situation and role where formative and summative evaluation could be used, additionally the clarification of their supplementary and non-contradictory function (*Hercz, 2017*). The other one is the definition by the relation to learning with a focus on learners and their learning process. It is questionable whether the new generation of teachers, socialized in a different era, will be able to make a shift in paradigm at school. Our research tried to answer this with a quantitative research based on an online survey (Cronbach $\alpha=0.84$) filled by 192 persons. The results could be instructive for teacher training.

Keywords: *formative assessment, teacher training, teacher thinking, paradigm shift*

1. Introduction

Since the Millennium there has been spectacular changes in education globally, one of them is the transfiguration of the taxonomy and methodology of pedagogical evaluation. The present study focuses on the possible effects of this shift in paradigm on the upcoming generation of teacher candidates' views. Our intention was to clarify whether candidates are able to follow the trend therefore the goals mentioned below were set:

1. The enumeration of their sources of knowledge in pedagogical evaluation,
2. the investigation of their views on evaluation, especially formative assessment, and
3. the clarification how effective they regard different alternative ways of assessment.

To give theoretical background to our study, we introduce the results of the related international and Hungarian researches in detail, then the methodological and procedural issues of our quantitative investigation. The conclusions of that could be useful for not generalizing with some extent and giving useful feedback to teacher training faculties and institutions dealing with the professional development of teachers.

2. Making a move to student-centred assessment

To be familiarized with the process of paradigm shift in pedagogical evaluation, a historical summary is an adequate start. In the second half of the 1960s *Scriven* distinguished the diagnostic, formative and summative dimensions of assessment in the case of syllabi and curriculums (*Scriven, 1967*). Soon after this, *Bloom* proposed the use of these termini to assess students (*Bloom, 1969, 1971*). The diagnostic assessment was later proven to be efficient in mastery learning if it was directly followed by formative-like procedures (*Csapó, 1998*). Pursuing the possible ways of support for learning, researchers started to view the issue of evaluation differently in the 1990s. This worldwide phenomenon brought a necessary change in terminology: with a rough approximation the summative

dimension turned to “assessment of learning” and the formative one altered to “assessment for learning” (Broadfoot, 2008; Stiggins, 2002). It is important to note that no unified framework or terminology have been developed in this topic, even though regular problems in language use occur because researchers tend to substitute the term “evaluate” for summative and “assessment” for formative dimensions as if they were synonyms (Watkins ed., 2007: 15-16).

In Hungarian context, the now widely-known taxonomic triplet was introduced by Vidákovich (2001), later in the first decade of the 2000s both the theoretical (e.g. Rapos and Lénárd, 2009) and practical aspects (e.g. Hercz, 2007) of formative assessment were clarified.

It is reasonable to question why formative assessment is so glamorized. Seeking for alternative methods of assessment in the last fifty years was induced by the fact that traditional classroom-based assessment makes students claim marks and grades instead of personal achievement and success (Knausz Imre, 2008). The well-known methods of assessment of learning have a by-side effect of motivating students to take the wrong way in their studies, i.e. learning by heart and fragmentation (Black and Wiliam, 1998), but formative assessment has positive effects on the teaching and learning process (Wiggins and McTighe, 1998). The reason of this is the inclusive nature of formative assessment (Dufour, Dufour and Eaker, 2008), including the emotional and personal involvement in assessment (Nicol and Macfarlane-Dick, 2006) and the clear setting of learning goals and criterion for student success (Hattie and Timperley, 2007: 86-89) suggest continuous supervision of the teaching and learning process led by the following three short self-questions:

- “1. Where am I going?
2. How am I going?
3. Where to next?”

At this point, we could assume that formative assessment results self-regulated learning process in the ideal case, nevertheless it is not proven, even though it seems that students’ self-regulation is highly influenced by outer educational purposes (Nicol and Macfarlane-Dick in Sadler, 1998). Criticism of formative assessment calls our attention to its contradictions: it is problematic to fit into everyday school environment, teachers using this method cannot be controlled, and the preparation and execution of the method is tiresome, languid, resulting less profit and slower penetration (studies of Sutton, 2010 and Shephard, 2001 quoted by Imre, 2012).

In order to be able to give assessment for learning, it is essential for teacher candidates to experience supportive assessment helping them to develop reflective thinking in tertiary education. Regular practice of colleges and universities makes this intention difficult because assessment methods used in tertiary education is less sophisticated than those ones used in public education (Murphy, 2006), formative assessment is not prevalent (Hercz, 2017). Moreover teacher candidates have deeply-embedded vivid memories and views taken from their previous schools which hardly could be modified or used as bases. Transformation of their beliefs and attitudes is indispensable because teachers’ views have direct effects on their practice in classroom (Falus, 2004), and only thorough revision of assessments methods could increase the efficiency of the teaching and learning process (Gibbs, 2004-5).

A shift to student-centred assessment could create a totally new situation with which teacher candidates have not faced in their previous studies earlier. An equal, partnership-like teacher-student relation is proper to design students’ individual learning pathways with respect to their needs and preliminary results. The target of the process is to acquire or develop a pre-defined competency, in this way teachers are more like coach-like agents than leaders. To achieve their common goals, a great variety of assessment for learning methods could be use, including pedagogical portfolios and project-based learning (Hercz, 2017).

3. Process of survey and its sample

Considering the abovementioned challenges of the contemporary tertiary education, we hypothesized the following ones:

1. The theory of formative assessment has already been published widely with the help of teacher training courses therefore teachers and candidates are familiar with the possible methods of it, but they still do not imply them into their everyday practice.

2. Formative assessment is considered important only theoretically since it does not or rarely appear in classroom environment.

To ensure high reliability for our research, an online survey was used with 90 items and closed-ended questions, four of them were monitoring respondents' demographical background. The survey had been tested before to be properly and universally used for investigating the beliefs about evaluation and assessment. Components of the survey are listed below:

1. Listing sources of knowledge in strategies and methodology of pedagogical evaluation.
2. Scaling evaluative and supportive assessment methods by respondent's and students' preference.
3. Scaling statements related to assessment and evaluation.
4. Scaling influencing factors of assessment and evaluation.
5. Respondent's self-evaluation in assessment and evaluation. Not used in present research.
6. Scaling the influencing factors of evaluation in respect to students' peculiarities. Not used in present research.
7. Scaling the importance and usage of different assessment methods.
8. Scaling beliefs in assessment and evaluation.
9. Background information: living place, age, gender, years spent in tertiary education.

Altogether 192 respondents filled the survey in 2016 and 2017. Half of them lived in villages or smaller towns (altogether 45%); the rest divided between towns (37%) and chief town of counties (18%).

Table 1. *Respondents' place of living*

Types of settlement	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Village	68	35.4	35.4	35.4
Small town	18	9.4	9.4	44.8
Town	72	37.5	37.5	82.3
Chief town of county	34	17.7	17.7	100.0
Total	192	100.0	100.0	

Ratio of gender cursors the overrepresentation of women, there were only 16 men (8.3%) in the sample. Respondents were mostly third-year pre-service teachers, because of the peculiarity of the spring term, i.e. end-year pre-service teachers are at long-term practice in every institution. The sample consisted of students of teacher training institutions in the middle and southern regions of the Great Hungarian Plain.

4. Results

4.1 What teacher candidates think of assessment

First of all, our intention was to examine what and in what extent teacher candidates believe to be sources of their knowledge in pedagogical evaluation. 175 candidates filled the answer sheet fully and it was also possible to compare the data with a similar survey conducted on 127 lower primary school teachers (Table 2.). For future teachers the primary source of knowledge is their own pedagogical experience, and autodidacticism is placed second. The role of colleagues is strong and it is surprisingly higher on the scale of trust than formal sources knowledge. A similar tendency could be discovered in the case of lower primary teachers, their beliefs were also investigated in a different research (*Hercz and Pozsonyi, 2018*), although the model set by their teacher is more serious. It is concerning that both groups reject the tertiary education and other formal learning possibilities as sources of knowledge.

Table 2. *Teachers' and teacher candidates' beliefs about the sources of their knowledge in the strategies and methodology of pedagogical evaluation*

Sources of knowledge / Samples		Mean	Std. Dev.	Std. Error Mean
Tertiary education	primary school teachers	3.19	0.98	0.09
	teacher candidates	3.67	0.81	0.06
Example of own teachers	primary school teachers	3.65	1.03	0.09
	teacher candidates	3.58	0.50	0.04
Example of colleagues	primary school teachers	3.59	0.94	0.08
	teacher candidates	3.86	0.56	0.04
Professional development	primary school teachers	3.27	0.89	0.08
	teacher candidates	3.51	0.68	0.05
Autodidacticism	primary school teachers	4.21	0.80	0.07
	teacher candidates	4.25	0.68	0.05
Own experiences in pedagogy	primary school teachers	4.76	0.47	0.04
	teacher candidates	4.47	0.50	0.04

N=127, lower primary school teachers

N=175, teacher candidates (missing cases: 17)

To plan and perform student-centred teaching and assessment it is essential to gain insight into the general and current status of teaching and students, furthermore to investigate the curriculum and the learner group. We asked teacher candidates how often they considered the listed ones in the process of teaching and its different periods, e.g. planning, organizing, assessing, and reflection (Table 3). Respondents evaluated nine aspects on a scale of five. First part of the list consisted of cognitive factors and motivation, the other part dealt with affective factors.

Table 3. *Some statistic features of the aspects taken into consideration in the teaching-learning process*

Aspects	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
Checking the solution of tasks ¹	4	5	4.8	0.39
Adequate pace of progress ¹	4	5	4.6	0.49
Students' preliminary knowledge ¹	4	5	4.6	0.50
Students' motivation and interest related to the subject ¹	4	5	4.5	0.49
Difficulty of tasks ²	3	5	4.3	0.66
Curiosity of material for children ²	4	5	4.2	0.47
Classroom climate ²	3	5	4.1	0.83
Students' self-assessment ²	3	5	4.0	0.86
Students' current emotional status ²	3	5	3.9	0.81

N=192

Abbreviations: ¹ indicates cognitive factors, ² indicates affective ones.

It is remarkable, nevertheless it is understandable if we consider the research on entrant teachers (e.g. Szivák, 1999) that teacher candidates mainly focuses on planning and checking. Cognitive factors

are relatively emphasised but emotional and other meaningful influencing factors of teaching and learning process fall by the wayside.

4.2 What teacher candidates think of assessment methods and tools

Another important issue was to clarify how efficient and preferred different evaluation methods are. Respondents were asked to evaluate nine methods on a scale of five in two different ways: to share their opinion and to assume students' opinion. Generally speaking teacher candidates prefer using metacommunicative tools and new assessment techniques, traditional methods are conspicuously low ranked, moreover they believe that these preferences are in parallel with the students' opinion. In order to find differences between teacher candidates' and students assumed preference paired sample T-test was run (Table 4). It indicated significant difference except pairs 5, 6 and 7, and outstanding differences could be discovered in the case of pairs 2, 3 and 4. The latter one suggests that teacher candidates tend to underestimate the importance of text-based evaluation and overestimate the efficiency of small gifts and symbols in evaluation for students. Comparing these results with a research on 130 primary school teachers (Hercz and Pozsonyi, 2018), a similar tendency could be found, nevertheless mark-giving and written appraisal are favoured because of everyday school practice.

Table 4. Preference of different assessment methods

Mean		Methods	Mean	Std Error Mean	95% Confidence Interval		t	Sign.
					Lower	Upper		
T	3.47	(1) Giving marks	0.13	.0583	0.010	0.240	2.141	0.034
S	3.34							
T	4.03	(2) Text-based assessment	0.41	.0558	0.296	0.516	7.276	0.000
S	3.63							
T	3.86	(3) Appraisal with small presents	-0.90	.0763	-1.046	-0.745	-11.73	0.000
S	4.76							
T	4.49	(4) Using symbols	-0.39	.0352	-0.458	-0.316	-10.94	0.000
S	4.88							
T	3.93	(5) Verbal appraisal	-0.07	.0458	-0.163	0.017	-1.592	0.113
S	4.00							
T	3.55	(6) Written appraisal	-0.09	.0543	-0.201	0.013	-1.725	0.086
S	3.65							
T	4.22	(7) Teacher's metacommunication	-0.04	.0477	-0.136	0.053	-0.872	0.384
S	4.26							
T	4.08	(8) Students' metacommunication	-0.21	.0571	-0.321	-0.096	-3.647	0.000
S	4.29							
T	3.93	(9) Touch	-0.14	.0371	-0.209	-0.062	-3.650	0.000
S	4.06							

N=192, sig. (2-tailed) $p < 0.05$

Abbreviations: T – teacher, S – student; () – designation of pairs

To be able to decide what assessment methods are considered to be effective ones, teacher candidates were asked to evaluate eight ways of assessment and evaluation on a scale of five. According to the data retrieved (Table 5.), the least effective method is the well-known mark-giving with the lowest value on the scale, however, other typical ways were also underrated. We could assume that future teachers prefer creative, object-based solutions designed by their own what could be motivating for young learners.

Table 5. *Effectiveness of different assessment methods*

Valid percent (%)					Methods	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.
1	2	3	4	5					
0	0	9.4	41.7	49	Using self-created tools	3	5	4.4	0.65
0	11.5	0	29.2	59.4	Using tangible things (e.g. sticker, puncher, candy)	2	5	4.4	0.96
0	0	6.3	64.6	29.2	Teacher is evaluated by learners.	3	5	4.2	0.55
0	0	11.5	71.9	16.7	Giving scale before learning process	3	5	4.1	0.53
0	11.5	34.4	29.2	25	Using text-based assessment	2	5	3.7	0.98
0	15.6	49	24	11.5	Typical and frequently-used methods and tools for evaluation	2	5	3.3	0.87
0	15.6	40.6	43.8	0	Holistic assessment	2	4	3.3	0.72
9.4	11.5	54.2	25	0	Evaluation with marks is efficient.	1	4	2.9	0.86

N=192

The third component of our investigation on the preference of assessment methods was a comprehensive examination on the usefulness and usage. Another set of assessment methods were presented to teacher candidates for evaluation on a scale of five, in this case, the majority of the items were methods and tools for formative assessment. Paired sample T-test was run (Table 6.) to figure out whether there is difference between the usefulness and the frequency of application.

It is unambiguous that respondents believe in assessment for learning, nevertheless the practical application of its methods are remarkably low-ranked. A possible explanation of this phenomenon could be the lack of opportunities to put these methods to test since assessment with portfolios and projects require a longer time period than their traineeship ensure, moreover increased preparation and infrastructure is need to apply voting-style tools in a modern way.

Table 6. *Beliefs about the usefulness and the frequency of usage in classroom of different assessment methods comparing with T-test*

Mean		Methods	Paired Differences				tSign.	
			Mean	Std.Error Mean	95% Confidence Interval LowerUpper			
F 3.50 G 2.82	Voting-style assessment	0.68	0.034	0.610	0.744	20.01	0.00	
F 3.48 G 2.56	Questionnaires	0.92	0.102	0.715	1.118	8.97	0.00	
F 3.94 G 3.35	Open-ended sentence	0.58	0.044	0.497	0.670	13.28	0.00	
F 3.91 G 3.43	(Self-)evaluation discs	0.48	0.055	0.370	0.588	8.67	0.00	
F 3.42 G 2.72	Text-based evaluation sheet	0.70	0.069	0.563	0.833	10.17	0.00	
F 3.63 G 2.86	Pedagogical portfolios	0.76	0.069	0.624	0.897	11.00	0.00	
F 3.76 G 3.06	Projects	0.70	0.062	0.576	0.820	11.27	0.00	
F 4.28 G 3.73	Assessment for learning	0.55	0.055	0.443	0.661	10.01	0.00	
F 3.92 G 3.36	Text-based assessment	0.55	0.075	0.404	0.700	7.34	0.00	

N=192, sig. (2-tailed) $p < 0.05$

Abbreviations: F – usefulness; G – usage

4.3 What teacher candidates think of the role of assessment in the teaching and learning process

We considered it also important to get acquainted with teacher candidates' opinion about stereotypical ideas about evaluation and assessment or statements related to the scope of conventional wisdoms. Ten of these were collected and was evaluated by teacher candidates on a scale of five; in addition, 127 lower primary teachers were asked to share their opinion. By the look of them the results of the two samples (Table 7.) suggest that beliefs of pre-service and in-service teachers are roughly coincident. They equally reject the idea of using mark-based evaluation for handling misbehaviour or the unpredictable nature of that method. Reasons of the difference could be explained with the observation that teachers working in schools are obliged to adapt to the norm of the institution representing the current trends (i.e. giving marks instead of text-based assessment).

Table 7. *Opinions about different assessment-and-evaluation-related statements*

Statements / Subsamples		Mean	Std. Dev.	Std. Error Mean
Evaluation with marks is helpful for the parents.	primary school teachers	4.6	0.68	0.06
	teacher candidates	4.5	0.83	0.06
Evaluation serves as a model for children.	primary school teachers	4.1	0.74	0.07
	teacher candidates	4.3	0.85	0.06
Evaluation influences the attitude to school.	primary school teachers	4.2	0.87	0.08
	teacher candidates	4.2	0.92	0.07
Marks influence the attitude to subjects.	primary school teachers	3.8	1.01	0.09
	teacher candidates	3.6	1.11	0.08
Evaluation is more important nowadays.	primary school teachers	3.5	1.20	0.11
	teacher candidates	3.6	1.25	0.09
Marks determines classroom climate.	primary school teachers	3.5	1.08	0.10
	teacher candidates	3.5	1.15	0.08
<i>Text-based assessment is better than giving marks.¹</i>	<i>primary school teachers</i>	<i>3.0</i>	<i>1.31</i>	<i>0.12</i>
	<i>teacher candidates</i>	<i>3.5</i>	<i>1.12</i>	<i>0.08</i>
Children should be grouped by their cognitive skills.	primary school teachers	2.5	1.36	0.12
	teacher candidates	2.2	1.29	0.09
Giving marks is a tool to handle disciple problems.	primary school teachers	2.5	1.46	0.13
	teacher candidates	2.4	1.42	0.10
Giving marks is unpredictable for students.	primary school teachers	2.1	1.24	0.11
	teacher candidates	1.9	1.11	0.08

N=127, lower primary school teachers

N=182–190, teacher candidates

¹: Comparing with independent T-test there is a significant difference between the subsamples; sig. (2-tailed) $p < 0.05$

Finally, we summarized the values of the survey related to the opinions and attitudes toward different assessment methods (e.g. usefulness, effectiveness, etc.) therefore it was possible to create new counted variables and run paired-sample T-test on the evaluations given by teacher candidates

and lower primary school teachers. Significant difference was discovered ($p < 0.001$) in the case of verbal assessment versus assessment with the help of things: latter one is more important for future teachers (difference: 0.4), teachers working with lower primary classes prefer assessment based of verbal channels (difference: 0.7).

5. Conclusion

Results suggest that teacher candidates have rather positive attitudes toward formative assessment. In this phase of their studies, they reject traditional methods of evaluation, for instance giving marks, nevertheless school environment could force them to use in the future. It is doubtful whether they are familiar with all the possible ways of assessment for learning and how they will be able to get additional training for the upcoming ones. Believing in autodidacticism, they are skeptical of both tertiary education and professional development.

As for student-centred learning, teacher candidates mostly pay attention to cognitive factors which could change in time, however, it is possible that their inner demand would also reduce for it. To prevent this, teacher training should find favour in entrants' sight, give them opportunity to discover assessment methods, and issue useful self-study materials for their fields of interest.

It is important to be noted that attitudes could be changed slowly. Hungarian education system has been trying to influence beliefs in assessment and evaluation for twenty years, however, as abovementioned results alarm there is still much to achieve. The topic is continuously hot which could be illustrated with a nationwide project, "Mindenki iskolája" (Everybody's school) (ELTE, 2018), initiated by the cooperation of different Hungarian universities in order to give professional development in formative assessment in a three-year-long period.

LITERATURE

- Black P., Wiliam D. (1998): *Inside the Black Box. Raising standards through classroom assessment*. Department of Education and Professional Studies, Kings College, London.
- Bloom, B. S. (1969): Some theoretical issues relating to educational evaluation. In: R. W. Tyler (ed.): *Educational evaluation: New roles, new means*. National Society for the Study of Education Yearbook, Vol. 68, Part 2, 26–50. University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971): *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill, New York.
- Broadfoot, P. (2008): *An introduction to assessment*. Continuum, London.
- Csapó Benő (Ed., 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- DuFour, R., DuFour, R. & Eaker, R. (2008): *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Solution Tree, Bloomington, IN.
- ELTE (2008): *Mindenki iskolája*. Website, retrieved 13 Sept 2018, from <http://mindenkiiskolaja.elte.hu/>
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. In: *EDUCATIO*, 3. 359–374.
- Gibbs, G., Simpson, C. (2004-5): Conditions under which assessment supports student learning. In: *Learning and Teaching in Higher Education*, 1 (1). 3–31. 22.
- Hercz, M. (2007): A pedagógiai értékelés gyakorlata. In: Bábosik, I., Torgyik, J. (eds.) *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*, (pp. 191–214). Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hercz, M. (2017): *Hallgató-központú pedagógiai értékelési alternatívák*. [habilitation thesis, manuscript] Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Hercz, M., Pozsonyi, F. (2018): *The Role of Feedback in Teachers' Professional Development*. Paper presented at 11. Képzés és Gyakorlat. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár.
- Imre Anna (2012): Fejlesztő értékelés az általános iskolában. In *EDUCATIO* 2012. 3. 386–400.
- Knausz Imre (2008): *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 1. Educatio Közhasznú Társaság, Budapest
- Murphy, R. (2006): Evaluating new priorities for assessment in higher education. In: Brian, C. and Clegg, K. (eds., 2006): *Innovative Assessment in Higher Education*. Routledge, London.
- Nicol, D., Macfarlane-Dick, D. (2006): *Rethinking Formative Assessment in Higher Education: a theoretical model and seven principles of good feedback practice*. University of Glasgow.
- Rapos, N., Lénárd, S. (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Sadler, D. R. (1998): *Letting students into the secret: Further steps in making criteria and standards work to improve learning*. Paper presented at the Annual Conference for State Review Panels and District Panel Chairs. Retrieved: 3 March 2007, from http://www.qsa.qld.edu.au/yrs11_12/assessment/docs/criteria.pdf
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler, R. M. Gagne (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Rand McNally, Chicago, IL.
- Stiggins, R. (2002): Assessment crisis: The absence of assessment for learning. In: *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–767.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 1999: 4. 3–13.
- Timperley, H. S., Wiseman, J. (2002): The sustainability of professional development in literacy. New Zealand Ministry of Education, Wellington
- Vidákovich, T. (2001): Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok. In: Csapó, B., Vidákovich, T. (eds.) *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*, 314–327. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Watkins, A. (ed., 2007): *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2000): *Understanding by design*. Prentice Hall, New York.



SURVEY OF NEGATIVE DISCRIMINATION STEMMING FROM LINGUISTIC DISADVANTAGE AND MANIFESTATIONS OF DISCRIMINATION CONCERNING THE GYPSY/ROMANI COMMUNITY IN VOJVODINA

MÓNIKA KAPÁS

University of Pécs, Faculty of Humanities, “Education and Society” Doctoral School of Education,
Pécs, Hungary
kapasmonika7@gmail.com

Mentor: Aranka Híves–Varga

Abstract

Many Gypsy/Romani families have assimilated in Vojvodina, Serbia, or rather many of them have become multilingual, however, there are a large number of families speaking solely one of the variables of the Romani language. They face several instances of negative discrimination starting from pre-school, through school, all the way to employment, because of their different culture and language. This paper will discuss their societal status, focusing separately on their linguistic socialization, which can influence their day-to-day life. Furthermore, the paper touches upon Romani pupils’ linguistic obstacles upon starting primary school. Additionally, teachers from Vojvodina are interviewed whether they have received any professional education about the culture of Gypsy/Romani communities. Last, but not least, the research has also aimed to reveal which language is used when Romani residents from two neighboring villages in Vojvodina communicate amongst themselves, at home or with their families. These questions enable a closer insight in order to get to know a segment of Romani residents’ linguistic socialization in Vojvodina.

Keywords: *Vojvodina, Gipsy/Romani community, negative discrimination, linguistic drawbacks, linguistic socialization*

1. Introduction

The aim of the present paper is the examination of negative discrimination against members of the Gypsy/Romani community living in minority in two towns of Vojvodina, Horgoš and Čantavir. The research question is whether discrimination stems from linguistic drawbacks, and whether there is a presence of discriminative manifestations, furthermore whether it influences their education and employment. The two towns, mainly populated by Hungarians, differ from the aspect of social history and economy, but there are similarities, such as the narrow possibilities of the labor market, the presence of poor quality infrastructure at several homes, problems with formal education of the Romani, and last but not least, Romany population of high percentage. The Gypsy/Romani population living in these two settlements, possess different customs from cultural aspect, moreover, their linguistic culture is also different. While the families examined in Horgoš are mainly Gypsies of the Vlach group, precisely of the Lovari subgroup, the Romani families living in Čantavir are mainly of the Romungro group. It is important to underline that the majority of the members of the Gypsy/Romani community living in the examined settlements identify themselves as Romani, thus, in the later part of this paper, this term will be used. The Romani communities living in these settlements, though different in their culture, are facing the same problems, such as educational obstacles, which originate from not commanding the language of the majority, e.g. Hungarian, on a

level expected by the institution of education. In the further parts of the paper, the areas of linguistic drawbacks will be discussed and how they restrict the Romani community in their day-to-day life.

2. Central Statistical Office on Gypsy/Romani population all over Serbia and Vojvodina

According to the last census in 2011, the total population of Serbia is 7,186,862 people, from which 147,604 has identified oneself as Gypsy/Romani, while the total population of Vojvodina, as a part of Serbia has 1,931,809 inhabitants, from which only 42,391 has identified oneself as of Gypsy/Romani nationality. The two settlements examined in this paper, namely in Horgoš and Čantavir, there are 314 and 273 of them. Gojković has drawn the attention to the fact that these numeric data are not accurate for sure, as during a census, everybody identifies oneself as he/she pleases, in many cases, omitting real identity to avoid negative discrimination (Gojković 2009).

3. Who is considered of Gypsy/Romani nationality?

One raises the question whether who is considered a Gypsy. Self-identification can be by no means left neglected, so by this definition, a Gypsy is someone, who declares oneself to be, and this approach constitutes as the basis of the present paper, as well.

On the other hand, this ethnic group can be defined by anthropological characters, e.g. based on skin color and other external traits, viewed from this field of science, the definition of Gypsies is taken to race anthropologic specificities.

A third approach stems from sociological research of István Kemény, viewing the topic as one is a Gypsy as long as he/she is considered one by the surrounding non-Gypsy population (Kemény & Janky 2004). According to researchers Ladányi and Szelényi, those Gypsies must also be included, who left their community, and who have assimilated into other nationalities, as they use Hungarian language, and their outward appearance does not allude their true nationality (Dupcsik 2015). The examination of the mother tongue of Gypsies (Kemény, Janky, Lengyel 2004) is considered as another point of reference in this paper, supplemented by an outlook on the issue of Serbian language, or rather in a separate discussion about which language is used at home, and which is spoken in the school.

4. Gypsy/Romani community in Serbia and in Vojvodina

As it has been stated beforehand, the number of residents of Gypsy/Romani nationality, 42,391 persons identified oneself as Gypsy/Romani in Vojvodina. Their social, educational and employment policy markers raise questions which have been occupying the researchers of Gypsy culture and the public opinion alike. For the sake of integration with the European Union, Serbia's legal document titled Educational Development Strategy 2020 may be of key importance for the development of the Serbian law of education, as it contains serious strategic orientation for every branch of education until 2020. Amongst others, it summarizes that education constitutes the first and most important element for an individual and the society itself. The document defines the main educational priority on decreasing the percentage (a marker that should be under 10%) of young dropouts (Europe 2020). The European Parliament has formulated (EU 2011) a statement which says that in order to achieve a high level education for the Romani, the recognition and understanding of their culture is also needed. The quality of their education influences their later professional career, thus it must be without segregation. Romani youth must be provided with a supporting mechanism which motivates them later to take part in vocational trainings and still later in higher education. Various projects must be started for the efficiency of inclusive (common) education. In order to reach high quality education of the Romani, the retraining of teachers is exceptionally important, and it necessitates the initiation of programs, upon which's implementation, the educationalists could get to know the Romani culture and its specific traits in detail.

As in case of other national minorities, the state decision about language use is important for the members of Gypsy/Romani nationality. This legal document allows that beside Serbian language, another language may be taken into formal use on settlements where the percentage of a national minority surpasses a stated level. In practice, however, it regretfully shows that it is not materialized in every case, as when the national minority of Gypsy/Romani population is examined, there is not a single settlement where any Romani dialect would be in formal use, whether in schools or in local offices, albeit there are ample number of settlements where the percentage of Romani population

surpasses the level required by law. A further problem arises, as in Serbia, the law states that everybody has the right to cultivate his/her own mother tongue, which materializes at best in various groups for preserving tradition (come to that, within segregated groups). There are many minority groups which are not entitled even to have education in pre-school, or in schools on their own mother tongue, regardless from the stated laws.

On one side, the majority nation should accept the Romani minority without any prejudices. This should be started in kindergarten and elementary schools, and the provision of educational programs are advised, which would, amongst other important elements, include the learning about and accepting national minorities. The role teachers, mentioned many times above, may be of key importance to achieve this goal. As long as one can scarcely find any teachers in Vojvodina who are interested in this case from the start, and even mastered some basic fundamentals about the Romani, a change in this matter is not to be expected. This way, the children from the societal majority would not become more tolerant towards the Romani pupils, and those in minority would not have the chance to adequately prevail. During the process of learning, Romani pupils face many problems – starting from linguistic disadvantage, all the way to mutual acquaintanceships – which drawbacks are impossible to gap by themselves.

The members of local population not belonging to Romani national minority possess from little to no knowledge about this ethnicity, and about how many native languages they may have. In this context, namely to what the most basic particulars of Gipsy language and dialects are, various studies exist (Réger 1990, Bartha 1999, Friedman 2000, Friedman 2001, Sikimic 2012, Sikimic & Marinkovic, 2013, Orsós 2015). If Gipsy language is mentioned, the studies of authors writing about the linguistic challenges of Romani language and education can be by no means left out (Gumperz 1992, Réger 1995, Bartha 1999, Irvine & Gal 2000, Bartha 2002, Forray 2007, Orsós 2007, Bartha & Hámori 2011), which authors, amongst others, have touched upon the question what is the connection between the child's language use and that of their social environment, as well as how language use acquired at home influences the child's future. The enumeration of these authors can only be a showcase for the individuals wishing to take up the question more seriously.

It is evident that there is a connection between the child's performance in school, his/her qualification, and the later prosperity on the labor market. It is also relevant if someone had completed only eight years of primary school, or in worst cases not even that, or in better cases, if a faculty or even higher qualification is reached. Regretfully, many of Romany pupils cannot perform well in school, precisely because of the language imposed difficulties. Logic dictates that the ones with higher qualifications enter the labor market with greater chances to prosper. However, in case of the two settlements investigated, it can be stated that the Romany people have poor performance in schools and on the job market, and many locals of non-Romani origin commit the mistake of blaming this minority, instead of trying to understand their situation, namely that they are stigmatized as a minority, and are unlawfully excluded from many places, and as such, it is really hard for them to hold their ground on many areas, starting from school system, all the way to the issue of employment.

5. Research method

As the research had been covering the Romani population on only two settlements, and not their whole community had been examined, it can be stated that the facts put forward by this paper cannot be taken generally and representatively, however, during the use of qualitative method, the aim of the research has shifted towards revelation, i.e. understanding the deeper sense of the occurrences encountered.

Independently from all this, both qualitative and quantitative methods have been used during the research. As a qualitative method, the interview had been chosen, and as a quantitative method, the questionnaires containing questions with predefined answers of choice were applied. By the application of each research method, the personal presence of the researcher is important, having the great advantage of securing an insight in the surroundings of the families and teachers, in one word, the field work must be present upon the application of all methods.

From the aspect of research methodology, it is by all means required that all data is treated confidentially and that encryption is used by the suitable coding. It is important to stress that the data was not processed connecting to a person, but to a settlement and an institution.

6. Research results

Hypothesis 1: It can be assumed that the majority of the pupils, of Romani origin, starting first grade of primary school face linguistic difficulties, thus the higher grades, e.g. the fifth and later grades can be attended only by surmounting these difficulties.

Table 1 is referring to pupils starting 1st grade and 5th grade in primary school, and it aims to show that from them (20 pupils from 1st and 20 pupils from 5th grade), how many have suffered from linguistic discrimination. It is not to be overlooked that pupils starting 1st grade, and after 4 years, the 5th grade, are the same children. One of the aims of this research is the clarification of the question about in what amount, if any, are the linguistic discrimination in 1st grade withdrawing during the passing of the years. Linguistic discrimination is every kind of occurrence which restricts the pupil in understanding the given task or exercise, and the capability to communicate elaborately, compared to his/her age, etc.

Table 1: *The trend of linguistic discrimination amongst the same Romani pupils starting 1st and 5th grade during the years*

Grade	Number of Romani pupils who, although are able to speak Hungarian, are facing lingual adversities in school
Pupils starting 1st grade	17
Pupils starting 5th grade	2

Hypothesis 1 has been approved, since as the conclusion of Table 1 can be drawn as of the 20 pupils starting 1st grade, regrettably, more than $\frac{3}{4}$ part are forced to face linguistic discrimination, which influences their performance in school. This way, it can be stated that in our case, the weaker-than-expected performance can be easily attributed to lingual adversities. It is considered as a positive turn of events that after the passing of 4 years, the majority of the surveyed pupils have already aces linguistic discrimination, and are understanding the tasks and exercises as expected, what is more, they are able to express themselves elaborately, so their in-school performance is rising, so they start 5th grade with equal chances for success, considering linguistic socialization.

Hypothesis 2: It can be assumed that teachers employed in primary schools included in the present research, do not have the training required to teach in those classes where many nationalities of pupils are assembled to learn together, and as such, they are not sufficiently familiar with the Romani culture.

In Table 2 answers are summarized, stemming from 20 educationalists employed in primary schools, who teach in classes where there are Romani pupils assembled beside the pupils from the majority. The question asked from them was if they had any professional training for teaching in those classes where there are pupils assembled from various nationalities and cultures, in sufficient quality.

Table 2: *Number of teachers teaching Romani, or other pupils of minority, possessing or missing a specific professional training*

Adequate professional training	Possessing	Missing	Programs referring (mentoring program, etc.)
Number of teachers	0	4	16

Hypothesis 2 has also been confirmed since Table 2 shows that not a single teacher possesses an adequate, professional training, which would be advisedly directed during their curriculum, towards the teaching in classes where there are pupils from many nationalities assembled in one class, which, by all means, could influence the quality of teaching and the level of knowledge, thus of pupils in question.

Hypothesis 3: It can be assumed that in the settlements included in the present research, the surveyed people of Romani nationality have gone through lingual assimilation, thus they speak Hungarian language even at home.

Table number 3 shows 30 Romani inhabitants per each researched settlement (both Horgoš and Čantavir), referring to the question what language do they use at home with their families?

Table 3: *Linguistic identity of Romani in the two settlements*

Settlement/language	Hungarian	Serbian	Lovari	Romungro	Other
Horgoš	4	2	24	0	0
Čantavir	5	0	0	25	0

Table 3 shows that the hypothesis by which the majority of the Romani surveyed have already gone through linguistic assimilation has not proven true, as in both settlements, the vast majority of the people surveyed use one of the dialects of the Gipsy language, namely Lovari in Horgoš, and Romungro in Čantavir.

This result can be interrelated with the results of the Table 1, as the results of Table 3 may vastly influence the linguistic socialization of children starting 1st grade, or, to be frank, the impending linguistic discrimination, as they have, up to primary school, have heard and used only one of the dialects of Gipsy language at a daily basis. The only exception may be the cases when Romani children have been visiting preschool institutions, where they got introduced to Hungarian language in detail, under the condition that they had been frequently present.

7. Conclusions

As the examination of other cultures show, the trend of linguistic connection of adults and grown-ups, and by it, the passing of language use modes expected by the society, represents both a share and an instrument of passing (inheriting) of the culture, which, in turn is the process of socialization itself. Thus, language use mastered at home may become a source of social benefit or drawback, which may facilitate or hinder achievements in societal institutions, to which an individual gets connected as a child, or later as a grown-up (Réger 2002).

The professionally trained teacher is of key importance, considering a child's in school performance, the one who "understands" the Romani (both linguistically and culturally) is of top importance. Regretfully, there are very few of such teachers in Vojvodina presently. The education and upbringing of children should be a joint task of the pertinent laws, schools and teachers, which would presume the mutual recognition and cooperation of these societal organizations. Education should reach the level where national minorities have equal rights compared to the majority nation, and not only on paper, but in real life. These rights should prevail not only in education, but on the labor market, in living standards, and on countless other areas of interest.

Regretfully, it has been proven that the initial linguistic obstacles discourage Romani pupils which cause problems with the language of the majority, they have poorer performance during the classes, but it counts as positive development that virtually all of them are able to surmount these adversities by the time they reach senior classes, which fact gives them equal chances in their further education, and later, on the labor market.

It can be stated that the majority of Romani surveyed have not linguistically assimilated, and they keep their customs, and speak a dialect of Gipsy language most of the time, but mainly at home with their families.

LITERATURE

Csaba Dupcsik (2015): Social history of Gypsies on the turn of the 19th and 20th century. (A cigányok társadalomtörténete a 19-20. század fordulóján) In: Tibor Cserti Csapó (ed.): Basic literature for education about social history and sociology of Gipsy and Romani population in Hungary, (Alapirodalmak a hazai cigány, roma népességre vonatkozó társadalomtörténet, társadalomismeret oktatásához.) Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NKI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 295-328.

Europe 2020: A *European Strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. point 2. 8-18. Downloaded from: <https://goo.gl/5mZDBT> [02.08.2018.]

- István Kemény & Béla Janky (2003): Of the survey of Gypsies in 2003. Data about the population, parlance and minorities, (A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelv- használati és nemzetiségi adatok). *Beszélő* 8. 10. sz. 64-76.
- István Kemény, Béla Janky & Gabriella Lengyel, (2004): *Gypsy ethnicity in Hungary 1971–2003*. (A magyarországi cigányság 1971–2003). Budapest: Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Nevena Gojković (2013): *The system of protection of national minorities*. (Sistem zaštita manjina u Republici Srbiji), Konrad Adenauer Stiftung, Downloaded from: <https://goo.gl/xDBJw7> [02.08.2018.]
- Zita Réger (1990): *Roads to a language, Lingual socialization – lingual adversity*. (Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány), Akadémiai, Budapest.



(EL)VÁNDORLÁS ÉS TANGÓ

Táncmozdulatok és elmozdulások a gyermekeknek szóló kortárs irodalmi szövegekben

KULCSÁR SAROLTA

Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelv- és Irodalomtudományi Doktori Iskola,
Újvidék, Szerbia
kulcsar.sarolta1988@gmail.com

Összefoglaló

A tangó egy olyan különleges tánc, melyben minden improvizációs mozzanat megfér, így nagyban hasonlít az élethez. Persze ahhoz, hogy minden jól működjön a táncban, ki kell, hogy alakuljon a feltétel nélküli bizalom a táncpartnerekben, s ez a bizalom az, amely elengedhetetlen az életben is, hiszen ez teremti meg a biztonságérzetet, és ez a feladata a pedagógusnak is, aki az életre készíti fel tanítványait. Jelen kutatásban a témához kapcsolódó, gyermekeknek szóló kortárs vajdasági magyar irodalmi szövegekkel foglalkozom.

Kulcsszavak: *elvándorlás, kisebbségi lét, biztonságérzet, Csík Mónika, Móra Regina*

1. Testképek és a tangó

A test beszéde a mozdulat. A mozdulat, amely lényünkéből fakad, amely gondolataink által vezérelt, s amely a lelkünk beszéde a testrészek változásának képében. Ezen mozdulatok összessége építi fel mozgásunkat, reakcióinkat s jellemünket egyaránt. „Mind az ember nevű létező testét, helyzetét, viszonyait, gondolatait, hiteit, kudarcait megérteni vágyó értelmezéskísérletek, melyek valahogy sosem felejtik el, hogy az ember minden szikrázó szellemi adottságával együtt mélyen az anyagban gyökerező létező. Mintha ez volna a kortárs magyar irodalom súlypontja. Ennek a feloldhatatlan ambivalenciának az elfogadása és szóvá tétele termeli ki azt, amit testmetaforának nevezek: olyan nyelvi alternatívák keresésének, melyekkel érzéki létezésünk minél szélesebb spektrumban elmondhatóvá és faggathatóvá válik” (Darabos, 2017). Ezért a testmetaforák kiválóan elemezhetőek egy-egy táncmozdulatban, amikor is a lélek tör elő és válik láthatóvá a test képében. Nincs ez másképpen a tangó esetében sem, ami egy olyan különleges tánc, melyben minden improvizációs mozzanat megfér. A rögtönzés művészete azonban nem csak a táncban fontos, az élet nagyon sok területén sikerrel alkalmazható. Egy nagy különbséggel, s a titkot Al Pacino mondja ki *Az asszony illata* című filmben: „Csak az életben lehet hibázni. A tangóban nem. Egyszerű. Ettől csodálatos a tangó.” Persze ahhoz, hogy minden jól működjön a táncban, ki kell, hogy alakuljon a feltétel nélküli bizalom a táncpartnerekben, s ez a bizalom az, amely elengedhetetlen az életben is, hiszen ez teremti meg a biztonságérzetet. Azt az érzést, amely által kialakul a kötődés és az elköteleződés érzése. Ilyen az édesanya és a gyermek kapcsolata, a szülőföldre való ragaszkodás érzése, az anyanyelv ápolása és szeretete, amelyek meghatározóak és döntő jelentőségűek (lehetnek) egy ember életében. A zárójel és a feltételes mód szándékos használata nem véletlen ez esetben, hiszen ezen érzések csak akkor alakulnak ki egy emberben, ha a szülőföldre eresztett gyökerek, a család megtartó ereje, a hovatartozás és az értékrend szabályai már születéstől fogva a család számára döntő fontosságúak. Így a gyerek a közösségbe kerülve is – elsősorban a családra mint közösségre, majd az oktatási közegre gondolok – ezen elvek mentén sajátítja el az élet törvényszerűségeit, a fontossági sorrendet, az emberi értékeket és az egymáshoz való viszonyulás megnyilvánulási formáit. Ezért az oktatói-nevelői munka is nagyban hasonlít a tánchoz, amelyben egy állandó és sok-sok változó partner vesz részt. Ahhoz azonban, hogy magával ragadjon a tangó szenvedélye, tudatosan

kell felépíteni a mozdulatokat, el kell sajátítani a lépéseket. Ez a feladata a pedagógusnak is, aki az életre készíti fel tanítványait, hogy hogyan teremti meg a biztonságérzetet, hogyan adja át az ismeretanyagot, és mellette hogyan nevel az értékek megőrzésére, a kölcsönös tiszteletre, empátiára, hogyan alakítja ki a szolidaritás érzését az osztályközösségen belül, amely mintát a tanulók felcseperedve magukévá tesznek, megőriznek s továbbadnak, hiszen ez lehet a megmaradás és a szülőföldön való boldogulás alapja.

2. Elmozdulások és újramezések

A globális trendek és változások mindenhol megteszik hatásukat, s ebből kifolyólag az ember is ezen mechanizmusnak részévé válik. Sokszor észrevétlenül jelenik meg életünkben egy-egy jelenség a reklámok, a bennünket körülvevő információáradat vagy a közhangulat hatására, s ezek egyik pillanatról a másikra kihathatnak hangulatunkra, gondolkodásunkra, döntéshozatalunkra egyaránt. A pedagógusok esetében ez döntő jelentőséggel bír, hiszen az oktatói-nevelői munka során különösen fontos, hogy mit érzékelnek a gyerekek. A tanító világnézete, értékrendje, hozzáállása kulcsfontosságú egy gyermek életében. Nagyon fontos, hogy az átadott információk által, a történetmesélések közepette egy pozitív, vagy egy negatív képet alakít ki a bennünket körülvevő világról. Ezért van nagy jelentősége annak, hogy mit és hogyan mesélünk el a gyerekeknek önmagunkról, barátainkról, családjainkról, településünkéről, országunkról, a nehézségekről és a próbatételekről. Fontos azt is tudni, hogy az átadott információk nem csak a szavaink által kerülnek közlésre, hanem a sokkal inkább árulkodó nonverbális jelzésekkel és a hétköznapi cselekedeteink, valamint másokhoz való hozzáállásunk által. „A történetmesélés módjával pedig – azzal, hogy mire fókuszálunk – megtanítjuk a gyerekeinket arra, hogy mire figyeljenek, és ők milyen történeteket meséljenek tovább önmaguknak és másoknak. Igen, azok a történetek, amelyeket mesélünk, megalapozzák – vagy éppen aláássák – gyermekünk önbecsülését” (Kádár és Kerekes, 2017). Pedig az önbecsülés kialakítása/kialakulása jelenti a stabil egyéniség alapját, akiből határozott, kiegyensúlyozott és céltudatos felnőtt válik majd. A népmesei szegénylegény, aki egy tarisznyával a vállán kel útra szerencsét próbálni, is az önmagába vetett hit által képes eljutni a kitűzött céljig. Ez a vándorló életmód a mesékben a felnőtté válás útját is jelenti, amely során olyan tapasztalatokat szerez a főhős, melyek által felkészül a családalapításra, az önálló életre. A vándorlás másik lényeges jelentése viszont az, hogy a megszerzett tapasztalatok birtokában a főhős visszatér a szülőföldre, s tudását, ismereteit ott hasznosítja. Ebből az aspektusból megközelítve nagy különbség fedezhető fel a mesebeli vándor és a XXI. század embere között, ugyanis a globális trendeknek köszönhetően, az értékeket hirdető, ám azokat nagyon könnyen apró pénzre váltó főhősök mindennapjait éljük. A gyerekek ezt a képet látják családon belül, ahol a legtöbb esetben először az apuka megy a jobb élet reményében külföldre dolgozni, majd kis idő múlva követi őt az egész család, vagy az iskolában, ahol az osztályok egyre kisebb létszámúak, hiszen az elvándorló családok viszik magukkal a gyerekeket is, a településen belül, amelyeken a legtöbb esetben csak az idősek és az anyukák maradtak a gyerekekkel, hiszen a munkaképes réteg már más országban keresi a boldogulását. Kiüresednek az utcák, s csak ünnepekkor telnek meg élettel a házak, a templomok és a szórakozóhelyek. Egy ilyen közhangulatban, amely szomorúsággal és reménytelenséggel tölti el az emberek többségét, igen nagy kihívás megtartani az optimista világnézetet. Mit tehet egy pedagógus? Mit meséljen a gyerekeknek? Hogyan reagáljon az egyre kisebb létszámú osztályközösségre?

3. Migráció a gyerekeknek szóló irodalmi szövegekben

Manapság a kortárs szerzők közül is egyre többen foglalkoznak a globálisnak is nevezhető migráció kérdésével. Teszik ezt oly módon, hogy a gyerekeknek szóló kortárs irodalmi szövegekben is megjelennek azok a főhősök, akiknek anyukája, apukája vagy a teljes család külföldre költözött, vagy esetenként olyan szereplőkkel is találkozhatunk, akik valahová épp odaköltöztek s az integrálódás nehézségeivel kell szembenézniük. A vajdasági szerzők közül is többen írtak/írnak hasonló témakörben szövegeket, közülük most két írónőt szeretnék kiemelni: Csík Mónikát és Móra Reginát, ugyanis a folytatásban az általuk írt szövegekkel szeretnék foglalkozni.

Milyen nehézségekkel kell szembenézni azoknak a személyeknek, akik új közegbe költöznek? Hogyan tudják elfogadni az ott uralkodó szabályokat? Kit hogyan érint az idegen környezet? Mennyire befogadóak az emberek? Ezek azok a kérdések, amikkel a szülőföldjüket elhagyó személyeknek szembe kell nézniük, s fel kell rá készülniük. A legtöbb esetben ezekhez még társul a

nyelvtudás hiánya, amit az új közegben kell majd elsajátítani. Hasonlóképpen zajlott ez Pöttömvárosban is, Móra Regina meseregényében. De hol is lehet az a Pöttömváros? „Egy kertvárosi családi ház pincéjének burkolata alatt egy egész város létezett. Rendes városka volt, benne a szokásos városias dolgokkal. Voltak lakóházak, benzinkút, bevásárlóközpont, orvosi rendelő, rendőrség, tűzoltóság, iskola, óvoda, park, szóval minden volt, aminek lennie kell egy kisvárosban” (Móra, 2017). Ebben a kisvárosban élt egy manócsalád, melynek tagjai Pongrác és Pólika, akik három manógyereket neveltek Polettet, Pankát és Rozit. Egy kis mikroközösség tagjai voltak ők, akik igyekeztek három gyerekükből embert faragni. Viszont a kisvárosi élet mindig rejtegetett valami izgalmasat: „Nemrég a Manó házzal szemben eladtak egy házikót. Meghalt az előző lakója, igen, kedves olvasóm, Pöttömvárosban is így múlik az idő, a manók és egyéb élőlények születnek, növekednek, fejlődnek és aztán elmúlnak, de persze nem nyomtalanul! Mindenki után marad valami szép és jó: utód, épület, történet, emlékek stb. Szóval így történt ebben a házban is, meghalt a lakója, és a szép kis házikót megvették Mókusék: Mókus Miksa, Mókus Mári és lányuk, Mirella” (Móra, 2017). Az idézetből is kitűnik, hogy a hely szellemiségéhez hozzátartozik a benne lakó jelleme is. A leírásból is látszik, hogy egy kisközösségben a szomszédok, ismerősök foglalkoznak egymással. Összeköti őket a hely szelleme, az emlékek, az élmények, s ez egy olyan láthatatlan kötelék, amely meghatározó az ember életében. Erre neveljük a gyerekeket is, hogy figyeljünk egymásra, figyeljünk a másokra. A bajban, ha tudunk, segítsünk egymásnak, s az örömünket is osszuk meg társainkkal. Ebben a közösségben is ez történt, azért is fogadták kissé idegenkedve az új lakókat. A gyerekek csak érdeklődve figyelték a pakolászó szomszédokat, de a köszönésükre már nem válaszoltak, arra hivatkozva, hogy nem értik egymás nyelvét. „Pöttömvárosban több nyelven beszéltek, és mindenki igyekezett minél több nyelven megtanulni, hiszen így sikeresebbek lehettek, bárhol könnyebben érvényesülhettek. Egérék egérül, Tücsökek tücsökül, Mókusék pedig mókusnyelven beszéltek egymás között. Így van ez rendjén, és így érdekes és kerek a világ! Egymás nyelvének elsajátítása pedig kihívás és remek móka, és aztán a nyelvvel együtt megnyílik egy egész kultúra, egy új világ” (Móra, 2017). Az idézett szövegből teljes mértékben érződik a vajdasági életérzés, amelyben szintén fellelhetők a multikulturalizmus és az együttélés szépségei, nehézségei egyaránt. Végül a meseregényben, mint az életben is legtöbbször, a gyerekek oldják fel az idegenekkel szemben tartott távolságot a játék eszközével. Polett és Panka is akkor váltak érdeklődővé, amikor Mókus Mirella elővette játékokkal teli dobozát s elkedte egyesével kirakni annak tartalmát. A manógyerekek és Mirella a játék végére már össze is barátkoztak, a szülők pedig megnyugodva látták, hogy a gyerekek milyen jól érzik magukat együtt. Ez a jó érzés maga a remény is, hogy a kisebbségi létben is megglehető az a biztonságérzet, mely szavatolja a békés együttélésnek és az egymás elfogadásának kialakulását, a szülőföldben lévő gyökerek megerősödését. Ugyanis amennyiben ez az érzés erős, biztonságot adó és reményteljes, akkor felülír minden nemű csábítást és kecsegtető ajánlatot, amelyek az idegenben való boldogulás illúzióját keltik/kelthetik az emberben.

Míg Móra Regina *Pöttömváros* című meseregényében az idegen beilleszkedése pozitív véget ért, addig Csík Mónika mesefüzérében egy-egy elmozdulás, helyváltoztatás nem járt mindig boldog befejezéssel. De kik is azok a Szekrénylakók? Bemutatnám ezt a roppant elragadó társaságot: Főcsutka, Kiscsutka, Alcsutka, Kajlagomb, Rágcsa, Dugófej, Büdi, Sipirc és a Hihetetlen Mesék Könyve. Ők mindannyian egy nagy szekrény fenekén laknak, ahol egy kis mikroközösséget alkotva, összefogva oldják meg az élet ügyes-bajos dolgait. Leginkább a kisgyerekekhez, egy osztályközösséghez hasonlítható ez a szekrényfenék alakulat, hiszen esetükben is meg kell küzdeniük a különbözőségekből fakadó félreértésekkel. Ilyenek, hogy Rágcsa, a moly miért rágcsál folyton, azon felül, hogy a név kötelez, vagy az almacsutkákból álló alakulat miért masirozik minden reggel hangosan, a többieket nem kímélve, vagy Büdi, a felpár zokni miért olyan elviselhetetlenül bűdös. A felmerülő kérdések megválaszolásában vagy a kialakult feszültségek kezelésében viszont mindig a segítségükre siet a Hihetetlen Mesék Könyve, aki mindig tartogat a tarsolyában egy-egy tanulságos történetet. S bizony a nagy szekrény mélyén élők között is akad olyan, akinek a szíve elvágyik onnan. Kajlagomb nagyon sokat ábrándozik és emlékezik azokra az időkre, amikor egy kislány kabátjára varrva járhatott minden nap az óvodába. Ám aztán leszakadt az egyik füle, így lett ő Kajlagomb, s ekkor félbe is tört a rá váró fényes párizsi karrier, pedig minden esélye megvolt arra is, hogy bekerüljön egy híres divatlapba. „A szekrénylakók bizonygatták Kajlagombnak, hogy szerintük így, kajlán is egészen mutatós, és felajánlották neki, hogy ha olyan nagyon szeretne elutazni abba az ehető rózsaszínbe, vagy mibe, ők kijuttatják a szekrényből, s ha a szobalakók közül valaki rátalál, lehet,

hogy segít majd neki a továbbiakban” (Csík, 2018). Így is történt, a többiek segítettek Kajlagombnak kijutni a szekrényből, ám a kijutás utáni percekben már észlelték, hogy megbomlott az eddig ott uralkodó rend. Az első napon csak emlegették, a második napon hiányolni kezdték, a harmadik napon pedig már szomorúság lengte át a szekrénylakók életterét, Kajlagomb hiányzott a csapatból. Szerették volna újra hallani a hangját, hiányoztak a mindenki által már jól ismert történetei, nélküle nem volt teljes a közösség. Egyik délután azonban határozott léptekkel közeledett valaki a szekrényhez, kinyitotta az ajtaját és egy babaruhát dobott be rajta. Ekkor valaki örvendezve köszöntötte a többiket, akik a megilletődéstől alig tudtak megszólalni: csakugyan Kajlagomb tért vissza egy babaruhára varrva. „Miután Sipirc egér elrágta a cernát, Kajlagomb örömeiben körbegurult Szekrényfenéken, majd elmesélte a többieknek, hogy régi gazdasszonya, a kislány talált rá a szőnyegen. Ahelyett azonban, hogy a párizsis lapba küldte volna, felvarrta Kajlagombot kedvenc babája kabátjára” (Csík, 2018). Visszakerülve azonban abba az életterbe, ahol boldog volt, elmesélte, hogy nagyon unalmas volt az üresfejű babák között, s alig várta, hogy visszakerüljön a jó kis Szekrényfenékre, ahol tudta, hogy a többiek is szeretettel várják őt.

A nagy különbség a két elemzett szöveg között az, hogy míg Pöttömvárosban az idegenek érkezését az integrálódás folyamata követi, mely összecsiszolóddással ér véget, addig Csík Mónika mesefüzérében az elmozdulást egyfajta visszarendeződés zárta le. A második szövegben sokkal inkább érezhető az elvágyódás–tapasztalás–visszatérés hármas effektusa, amit az örömteli hazatérés érzése zár le.

4. Hazatérés és a tangó

Az életben és a táncban egyaránt vannak kötelező és járulékos elemek, továbbá egy szabályrendszer, amit az embernek el kell sajátítania, hogy helyesen tudja élni/járni azt. Van alapállás, alaplépés, díszített elemek, s miután ezt jól begyakorolja a pár, csak akkor következhet az improvizáció. Így van ez az életben is, a gyerek megszületik, nevelik, oktatják őt, jó példát igyekeznek nyújtani neki szülei és tanárai egyaránt, ám jön egy határvonal, ahol el kell engedni a kezét, hogy a saját szárnyait is kipróbálhassa, s megérezze, hogy milyen érzés szabadon repülni. Azonban ha jól elsajátítják a leckét, ha az alapok szilárdan állnak, akkor a táncoló párok közül is kiszúrja az ember, hogy ki táncolja legszenvedélyesebben a tangót, és az életben is, ha a gyerek a tarisznyájába a hamuba sült pogácsa mellé megkapta a helyes értékrendet, a felmenők és az egymás iránti tisztelet fontosságát, a szülőföld és az anyanyelv szeretetét, akkor nem kell tartanunk attól, hogy a globalizált és liberális eszméket álruhába áruló és hamis illúziókkal csalogató közeg a saját meggyőződése ellen fordítja/fordíthatja. Hiszen úgy, ahogy házat sziklára lehet építeni, tiszta lélekre, szilárd meggyőződésre és céltudatos szellemre lehet jövőt építeni. Ha oktatóként ezen alapokat meg tudjuk teremteni, a magunk jó példájával tudunk szolgálni az osztályunk számára, akkor egy parányi lépéssel közelebb kerülünk/kerülhetünk a szülőföldön való boldogulás és egy szebb, reményteljesebb jövő megteremtéséhez. S Kajlagombhoz hasonlóan el tudjuk engedni gyermekeinket világot látni, tapasztalatot szerezni, de annak reményében, hogy a mesebeli szegénylegényhez hasonlóan, a megszerzett tudás birtokában, a szülőföldjére visszatérve kívánja majd az ismereteit hasznosítani és családot alapítani.

IRODALOMJEGYZÉK

- Csík, M. (2018): *Szekrénylakók*. Forum Könyvkiadó Intézet, Újvidék.
 Darabos, E. (2017): *Testmetaforák a kortárs magyar irodalomban*. Lector Kiadó, Marosvásárhely.
 Kádár, A., Kerekes, V. (2017): *Mesepszichológia a gyakorlatban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
 Móra, R. (2017): *Pöttömváros*. Forum Könyvkiadó Intézet, Újvidék.
 Pusztai, F. (2008, szerk.): *Magyar értelmező szótár*. Akadémia Kiadó, Budapest.

(E)MIGRATION AND TANGO
Dance Movements and Shifts in Contemporary Children`s Literature

Abstract

Tango is a peculiar dance with much improvization, this way somehow resembling life itself. Of course, in order to dance in harmony, partners have to have confidence in each other. A similar kind of confidence is needed in life, as well. This confidence will make children feel safe, and a teacher has to build out this confidence, being that he/she is preparing his/her pupils for life. This research is focusing on texts dealing with this topic, texts taken from Hungarian contemporary children`s literature in Vojvodina.

Keywords: *emigration, living in minority, feeling safe, Mónika Csík, Regina Móra*



STAVOVI UČENIKA O VRŠNJAČKOM NASILJU

KATARINA LASIĆ

Sveučilište Hercegovina, Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići-Međugorje,
Bosna i Hercegovina

katarina.lasic@hercegovina.edu.ba

Sažetak

U radu su predstavljeni rezultati ispitivanja stavova učenika osnovne škole o vršnjačkom nasilju. Cilj istraživanja bio je spoznati koliko su učenici upoznati s vidovima i posljedicama nasilja u osnovnim školama i koje mjere škola predlaže da bi se nasilje prevenirao i spriječilo. U radu je korištena metoda teorijske analize i survey istraživačka metoda. Od instrumenata je korišten Anketni upitnik konstruiran za potrebe našeg istraživanja. Uzorak ispitanika je činilo 150 učenika VII. razreda osnovnih škola s područja Hercegovačko-neretvanske i Zapadno-hercegovačke županije. Rezultati istraživanja pokazuju da su učenici upoznati s različitim oblicima nasilja među vršnjacima i s njegovim posljedicama kao i s mjerama koje škola poduzima u cilju prevencije i sprječavanja nasilja. Učenici su i sami predložili niz mjera koje se u školi mogu poduzeti da se nasilje prevenira i spriječi.

Ključne riječi: stavovi, učenici, osnovne škole, vršnjačko nasilje

1. Teorijski pristup problemu

Veliki problem u današnjem svijetu predstavlja vršnjačko nasilje koje je sve češće i na prostoru Bosne i Hercegovine. Iako je u ekspanziji o njemu se rijetko i nerado govori, a govori se samo u trenucima jakih posljedica.

Vršnjačko nasilje se događa u školama i drugim institucijama u kojima djeca borave i na ulicama. Posljedice nasilja su ozbiljne za žrtve, zlostavljače i za svjedoke zlostavljanja (Tomić, Šehović, Hatibović, 2005). Gotovo u svakoj školi mogu se sresti djeca koju druga djeca proganjaju i zlostavljaju, ali i djeca koja to trpe.

„Nasilje među školskom djecom obuhvata agresivno ponašanje ili ponašanje kome je namjera da se povrijedi ili ugrozi druga osoba. Ono se ponavlja više puta kroz određeni vremenski period pri čemu odnos između počinitelja i žrtve koristeći neujednačenost moći i snage“ (Šehović, 2012).

Nasilje se manifestira u vidu:

- fizičkog nasilja: čupanja za kosu i uši, guranja, šamaranja i batinanja, do teških povreda i okrutnih sadističkih mučenja,
- psihičkog nasilja: uznemiravanje, isključivanje iz društva i zajedničkih sportskih i drugih aktivnosti, do zanemarivanja i praktične izolacije,
- verbalno: vrijeđanje, ruganje, prijetnje ili zastrašivanje, podsmijevanje, intrigiranje, ponižavanje, klevetanje,
- moralno: ponižavanje, vrijeđanje, podcjenjivanje, prisiljavanje djeteta da radi stvari koje ne želi,
- materijalno: otimanje novca i dječjih školskih stvari, kaput, sportsku opremu, obuću,
- seksualno. (Tomić, Šehović, Hatibović, 2005).

Posljedice zlostavljanja među vršnjacima su brojne. Manifestiraju se na fizičkom, emocionalnom i psihosocijalnom planu a govori se o kratkoročnim i dugoročnim posljedicama.

Kratkoročne posljedice su:

- brojčani izostanci iz škole,
- otpor prema odlasku u školu,
- slabiji uspjeh u školi,
- pojačani strahovi,
- slabije samopouzdanje i samopoštovanje,
- osjećaj manje vrijednosti,
- usamljenost,
- povučenost,
- osjećaj uplašenosti,
- pretjerana osjetljivost,
- suicidalne misli,
- psihosomatski simptomi

(Bilić, Buljan - Flander, Hrpka, 2012).

Prema istim autorima dugoročne posljedice su:

- doživljaj sebe kao drugačije osobe od ostalih u društvu,
- anksioznost,
- depresija,
- niže samopoštovanje,
- poremećaj prehrane,
- poremećaj pažnje,
- nemogućnost zauzimanja za sebe,
- osjećaj za nesigurnost u svijetu,
- ljutnja i ogorčenost na svijet,
- nemogućnost ostvarenja svog potencijala

Nerijetko se događa da zlostavljana djeca završe ubojstvom ili samoubojstvom. Problem vršnjačkog nasilja treba rješavati na razini cijele škole i društva. Kao mjere prevencije navode se:

- razvijanje psihosocijalne klime u školi,
- primjeri ponašanja i načina rješavanja sukoba koje odrasle osobe u školi daju učenicima,
- jasno izražen stav prema nasilju,
- jasno postavljena i predstavljena pravila ponašanja učenika na času, odmoru, prema vršnjacima i mlađim učenicima i dosljedno izvođenje tih pravila od strane učitelja i školskog tima,
- učitelj kao model korektnog ponašanja,
- pošten i korektan odnos učitelja prema učeniku,
- usmjerenost škole u pridobivanju znanja – radna usmjerenost,
- da u školi postoje jasna i djeci poznata pravila u vezi sa međusobnim odnosima i ponašanjem i da se nastoje ta pravila poštivati,
- da je odnos između učenika i nastavnika pošten i pravedan,
- da su prostorna i vremenska organizacija škole prilagođeni potrebama učenika,
- velike škole su nepovoljnije po odnose učenika od malih škola, veliki broj učenika u razredu također je nepovoljan kao i skučen prostor u učionicama, hodnicima, školskim dvorištima,
- dobra radna disciplina i atmosfera u školi,
- zainteresiranost škole i nastavnika za međusobne odnose učenika i spremnost da se učenicima pomogne u izgrađivanju dobrih odnosa,
- provođenje raznih programa kao npr. „Umijeće življenja“ da pomognu usvojiti vještine koje će pomoći da se učenici lakše nose sa rizicima suvremenog života i oblikuju svoje stavove (UNICEF-ovi materijali, 2004),
- formiranje servisa za podršku djeci nad kojom se vrši ili je vršeno nasilje (Tomić, Šehović, Hatibović, 2005).

Ukoliko se u školi pojavi nasilje i zlostavljanje među učenicima (Mikljuš – Kos, 2002) preporučuje primjenu programa „krizne intervencije“ koji se sastoji od sljedećih razina:

- sistemskog pristupa na nivou cijele škole (informiranje, raspravljavanje, zajedničko traganje za rješenjem od strane kolektiva i praktične intervencije),
- razrednog pristupa (istraživanje učenika o nasilju, rasprava o zlostavljanima i zlostavljačima i iskazivanje stavova)
- individualnog pristupa (razgovor s zlostavljanim djetetom i njegovima roditeljima)
- poduzimanje konkretnih aktivnosti.

2. Metodologija istraživanja

U posljednje vrijeme sve su češći različiti vidovi sociopatoloških manifestacija među djecom i mladima. Manifestiraju se poremećajima u ponašanju, delinkventnim ponašanjem, ovisnostima i zlostavljanjem u obitelji, školi i drugdje. Problem zlostavljanja djece, naročito vršnjačkog zlostavljanja, je značajan svima koji se bave odgojem i odgojnim radom zbog prikrivenih uzroka, teških posljedica po pojedinca i okruženje i zbog njegove raširenosti i ekspanzije. Naročito se malo

govori o zlostavljanju među djecom. Kako bi se ovaj problem rasvijetlio neophodno je odrediti njegovu prisutnost i učestalost, pojavne oblike, te mišljenja djece o njemu. Podatci do kojih smo došli mogu pomoći će nam u kreiranju mjera prevencije kod vršnjačkog zlostavljanja u školama. Dosadašnja istraživanja koja su proveli: Tomić, Šehović i Hatibović (2005), Savić (2003), Zloković (2005), Tomić i Šarić (2008), pokazala su da je prisutno vršnjačko zlostavljanje u ustanovama u vrijeme kad su provedena ova istraživanja.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati mišljenja učenika viših razreda osnovne škole o vršnjačkom nasiljuu školi.

Iz cilja istraživanja proizlaze sljedeći zadatci:

Ispitati informiranost učenika viših razreda osnovne škole o nasilju među vršnjacima općenito.

Ispitati najčešće uzroke vršnjačkoga nasilja u osnovnoj školi.

Utvrditi češće zlostavljače po spolu učenika.

Ispitati informiranost učenika viših razreda osnovne škole o posljedicama vršnjačkog nasilja.

Ispitati uključenost škole u analizu i prevenciju problema vršnjačkoga nasilja.

Istražiti mišljenje učenika o mogućim mjerama prevencije vršnjačkoga nasilja.

H1: Pretpostavlja se da su učenici upoznati s problemom vršnjačkog nasilja, njegovim pojavnim vidovima i da je ono često među učenicima osnovne škole;

H2: Pretpostavlja se da su različiti uzroci vršnjačkog nasilja;

H3: Pretpostavlja se da su dječaci češće zlostavljači od djevojčica;

H4: Pretpostavlja se da su učenici upoznati sa posljedicama vršnjačkog nasilja,

H5: Pretpostavlja se da se u školi analiziraju oblici vršnjačkog nasilja i njegove posljedice putem različitih aktivnosti i da škola poduzima različite mjere u cilju prevencije vršnjačkog nasilja.

H6: Pretpostavlja se da će učenici oba spola predložiti niz mjera u cilju prevencije i sprječavanja vršnjačkog nasilja.

Uzorak u ovom istraživanju činilo je 150 učenika sedmog razreda iz pet osnovnih škola s područja Hercegovačko-neretvanske i Zapadno-hercegovačke županije.

Tabela 1. *Uzorak istraživanja.*

Spol	F	%
Muški	75	50,00
Ženski	75	50,00
Ukupno	150	100,00

Iz svake škole uzeli smo po 30 ispitanika, od kojih po 15 učenika i 15 učenica. Istraživanje je provedeno školske 2016/17. godine u mjesecu lipnju, na satima odjeljenske zajednice. Učenici su imali na raspolaganju jedan školski sat da popune upitnik koji sam im podijelila. Pošto su samostalni u popunjavanju upitnika, nakon upoznavanja s ciljem i zadacima našeg istraživanja pristupili su popunjavanju upitnika. Shvatili su vrlo ozbiljno svoj zadatak i moju zamolbu. Obzirom da je ispitivanje anonimno ispitanici su rado prihvatili da odgovore na ponuđeni upitnik. Anonimnost im je olakšana i rasporedom da sjede po jedno u klupi tijekom popunjavanja upitnika.

Od metoda smo koristili metodu teorijske analize, deskriptivnu i *survey* metodu, a od tehnika anketirane i, djelomično, skaliranje.

Kao instrument istraživanja korišten je anketni upitnik konstruiran za potrebe našeg istraživanja¹. Prilikom sastavljanja ispitivanja vođeno je računa da pitanja budu jasna i nedvosmislena i formulirana

¹ Da bi konstruirala instrument za potrebe ovog istraživanja proučila sam instrumente koje su u svojim istraživanjima koristili istraživači vršnjačkog nasilja u svojim dosadašnjim istraživanjima, a nastojala sam ga konstruirati uvažavajući varijable koje su ispitivane.

precizno. Anketni upitnik sastoji se od sedam pitanja koja su prilagođena problemu našega istraživanja. Jedan dio pitanja je konstruiran u obliku petostupanjske skale Likertovoga tipa.

Dobiveni podatci su obrađeni uz pomoć računalnog programa SPSS for WINDOWS. Fokusirali smo se na temeljnu deskriptivnu statistiku (frekvencije, postotci). Rezultati su predstavljeni tablicama.

3. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

U istraživanju su sudjelovali učenici sedmih razreda iz pet osnovnih škola ukupno 150 ispitanika (v. Tablica 1).

Tablica 2. *Upoznatost učenika s oblicima vršnjačkog nasilja.*

Vrsta nasilja	Upoznat sam		Nisam upoznat		Ukupno	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Fizičko	121	80,66	29	19,33	150	100,00
Psihičko	73	48,66	77	51,33	150	100,00
Verbalno	112	74,67	38	25,33	150	100,00
Ekonomsko	47	31,33	103	68,67	150	100,00
Socijalno	42	28,00	108	72,00	150	100,00
Seksualno	107	71,33	43	28,67	150	100,00

Uvidom u Tablicu 2. vidimo da su učenici upoznati sa svim oblicima nasilja koji se događaju među vršnjacima. Većina ispitanika informirana je o oblicima s tjelesnim, verbalnim i seksualnim nasiljem, blizu jedna polovina informirana je sa psihičkim nasiljem, oko jedna trećina sa ekonomskim nasiljem, dok je oko jedna četvrtina ispitanika informira sa socijalnim nasiljem. Učenici se u krugu škole vjerojatno najčešće susreću sa vrstama nasilja o kojima imamo najviše izjava da im je poznato, a vjerojatno su to i najučestaliji vidovi nasilja među vršnjacima.

Tablica 3. *Učestalost vršnjačkog nasilja u školi.*

Nasilje među vršnjacima se događa u mojoj školi	Nikada		Rijetko		I da i ne		Često		Vrlo često		Ukupno	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	11	7,33	28	18,67	21	14	32	21,33	58	38,67	150	100

Uvidom u Tablicu 2. može se primijetiti da skoro dvije trećine ispitanika smatra da je vršnjačko nasilje često ili vrlo često, manje od jedne petine ispitanika se nije izjasnilo po ovom pitanju, odnosno smatra da je rijetko. Dakle, vršnjačko nasilje često ili vrlo često među vršnjacima u školama u kojima je istraživanje provedeno².

² Podatci do kojih smo došli su iznad učestalosti nasilja među vršnjacima do kojih je došla Zloković (2005) ispitujući prisutnost nasilja među učenicima zagrebačkih osnovnih škola, gdje su ispitanici naveli da ih je 52% doživjelo neki vid psihičkog nasilja, a više od 40% doživjelo je neki vid fizičkog nasilja. Istraživanja provedena u Bosni i Hercegovini prije ovog Savić (2003), Tomić, Šehović i Hatibović (2005) također su ukazivala na daleko rjeđe prisustvo zlostavljanja među vršnjacima, u odnosu na rezultate našeg istraživanja.

Tablica 4. *Najčešći uzroci vršnjačkog nasilja.*

Uzroci vršnjačkog nasilja	f	%
Svađe i konflikti.	62	41,33
Nervoze jednog broja učenika.	34	22,67
Loš uspjeh nekih učenika.	27	18,00
Slab odgoj.	77	51,33
Sklonost agresivnom ponašanju.	83	55,33
Utjecaj medija.	93	62,00
Loše stanje u državi i svijetu.	78	52,00
Ne znam.	24	16,00

Ispitanici smatraju da su uzroci nasilja vršnjaka različiti. Najviše ih se izjasnilo da je uzrok vršnjačkog nasilja utjecaj medija, oko dvije trećine ispitanika. Više od polovine ispitanika uzrokom smatra agresivno ponašanje.

Na učenike djeluje loše stanje u državi i svijetu gdje se izjasnilo nešto više od polovine ispitanika. Da do nasilja dovodi loš odgoj smatra nešto više od polovine ispitanika, za svađe i konflikte nešto više od 40% ispitanika, a nervoza je uzrok prema mišljenju nešto manje od jedne četvrtine ispitanika učenika. Nešto manje od jedne petine ih smatra da je to loš uspjeh učenika, odnosno da ne znaju koji su uzroci i povodi vršnjačkom nasilju.

Iz ovdje prikazanih rezultata vidimo da su uzroci vršnjačkog nasilja različiti. Stoga bi odgajatelji, učitelji, nastavnici, stručne službe škole i ostali odgojni faktori, trebali tragati za uzrocima i raditi na prevenciji nasilja među vršnjacima. Veću pažnju treba posvetiti razvoju empatije, altruizma, i drugih emocionalnih kompetencija kod vršnjaka, kako bi se poboljšala međusobna komunikacija, razvijao osjećaj potrebe pružanja podrške drugima, te na taj način uticalo na poboljšanje kvalitete života djece i mladih i izbjegle teške i dalekosežne posljedice nasilnih situacija.

Tablica 5. *Češći zlostavljači po spolu.*

	Uopće se ne slažem.		Ne slažem se.		I slažem se i ne slažem.		Slažem se.		Uvijek se slažem.		Ukupno	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Učenici	7	8,75	12	15	14	17,5	25	31,25	22	27,5	80	100,0
Učenice	8	11,43	10	14,28	21	30	15	21,43	16	22,86	70	100,0

Analizom rezultata predstavljenih u Tablici 5. možemo zapaziti da je manje od dvije trećine ispitanika, odnosno manje od polovice ispitanica suglasno s tvrdnjom da su učenici češći zlostavljači vršnjaka od učenica.

Tablica 6. *Upoznatost učenika s posljedicama nasilja (općenito).*

	f	%
U potpunosti sam upoznat.	79	52,67
Djelomično sam upoznat.	32	21,33
Nisam	39	26

Iz odgovora predstavljenih u Tablici 6. možemo vidjeti da se više od polovine izjasnilo da su u potpunosti upoznati s posljedicama vršnjačkog nasilja, neznatno više od jedne petine ispitanika da su djelomično upoznati, dok jedna četvrtina uopće nisu upoznati s posljedicama vršnjačkog nasilja.

Tablica 7. *Oblici i posljedice vršnjačkog nasilja se vrši u školi.*

	f	%
Na satu razredne zajednice.	79	52,67
Na satu redovne nastave.	43	28,67
Na satu slobodnih aktivnosti.	39	26
Radom učeničkih organizacija.	67	44,67
Na svim navedenim oblicima sati.	99	66
Nikad se ne analizira.	33	22

Analizom rezultata predstavljenih u Tablici 7. možemo uočiti da se više od dvije trećine ispitanika izjasnilo da se analiziraju oblici vršnjačkog nasilja i njegove posljedice na svim oblicima odgojno-obrazovnog rada u školi, da se najčešće raspravlja na satu razredne zajednice izjasnilo se više od polovine ispitanika, u učeničkim organizacijama blizu polovine ispitanika, na satu redovne oko jedna trećina ispitanika i na satu slobodnih aktivnosti malo više od četvrtine ispitanika, dok oko petina ispitanika izjasnila da se nikad ne analizira vršnjačko nasilje i njegove posljedice. Ovo nije u redu od strane nastavnika i stručnih službi škole.

Tablica 8. *Mjere koje škola poduzima u prevenciji i sprječavanju vršnjačkog nasilja.*

Vrsta mjere	Nikad		Rijetko		I da i ne.		Često.		Vrlo često		Svega	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Razgovor s učenicima	23	15,33	21	14	19	12,67	40	26,67	47	31,33	150	100,0
Predavanja na temu zlostavljanja	79	52,67	40	26,67	8	5,33	11	7,33	12	8	150	100,0
Rasprave na ovu temu	70	46,67	34	22,67	23	15,33	19	12,67	4	2,67	150	100,0
Savjetodavni rad	19	12,67	32	21,33	19	12,67	39	26	41	27,33	150	100,0
Angažiranje učenika zlostavljača u rad u sekcije i organizacije	47	31,33	61	40,67	17	11,33	18	12	7	4,66	150	100,0
Kažnjavanje učenika zlostavljača	19	12,67	39	26	18	12	39	26	35	23,33	150	100,0

Uvidom u rezultate predstavljene u Tablici 8 možemo zapaziti da su najčešće mjere koje škola poduzima u prevenciji i sprječavanju vršnjačkog nasilja razgovori s učenicima, savjetodavni rad i kažnjavanje učenika koji je počinio nasilje. Škola rjeđe primjenjuje predavanja na temu nasilja. Što se tiče rasprava na ovu temu, najveći postotak (46,67) se izjasnilo da se unutar škole nikada ne raspravlja o mjerama i prevenciji vršnjačkog nasilja. Čak ni uključivanje učenika zlostavljača u određenu sekciju škole ne doprinosi pomoći sprječavanja nasilja ali ni da to bude „društveno koristan rad“.

Na kraju nas je zanimalo koje mjere učenici predlažu da škola primjenjuje kako bi prevenirala i sprječavala vršnjačko nasilje među učenicima.

Učenici su iznijeli sljedeće prijedloge: - češće održati predavanja na temu nasilja; - razgovarati s učenicima; - razgovarati s roditeljima učenika; - češće pronaći razumijevanja za sve učenike; - možda su učenici koji zlostavljaju svoje vršnjake, zlostavljani od strane svojih roditelja ili starijih; - treba pružiti pomoć i podršku svim učenicima; - malo nas nastavnika razumije; - treba uvesti strože kazne za učenike koji se tako ponašaju...

LITERATURA

- Bilić, V., Buljan – Flander, G., Herpka, H. (2012): *Nasilje nad djecom i među djecom*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Mišljuš Kos, A. (2002): *Dobrovoljni rad u školi*. Društvo za psiho – socijalnu pomoć i razumijevanje dobrovoljnog rada „Osmijeh“, Gračanica.
- Šehić, H. (2012): *Nasilje u porodici*. „P.N.T“ d.o.o., Tuzla.
- Tomić, R. Šehović, M., Hatibović, Č. (2005): *Prisutnost zlostavljanja među djecom i mladima*. Denfast, Tuzla.

THE ACTIVITIES OF TEENAGERS ABOUT SERIOUS VIOLENCE

Abstract

The paper presents the results of examining the attitudes of primary school pupils about peer violence. The aim of the research was to know how much the students are familiar with the forms and consequences of violence in elementary schools and what measures the school proposes to prevent and prevent violence. The method of theoretical analysis and survey research methodology was used. The survey questionnaire was constructed for the purposes of our research. The sample of respondents was composed of 150 students VII. grades of elementary schools from the area of Hercegovačko-neretvanski and Zapadno-hercegovačkicanton. Research results show that students are familiar with the various forms of violence among peers and its consequences as well as the measures taken by schools to prevent and prevent violence. The students themselves have proposed a series of measures that can be taken at school to prevent violence.

Keywords: *attitudes, pupils, elementary schools, peer violence*



УПОРЕДНА АНАЛИЗА СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА НА МАЂАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ У СУБОТИЦИ СА ОДГОВАРАЈУЋИМ СТУДИЈСКИМ ПРОГРАМИМА СРОДНИХ ФАКУЛТЕТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И У РЕГИОНУ

ВАЛЕРИЈА ПИНТЕР КРЕКИЋ – ЈОСИП ИВАНОВИЋ – ЖОЛТ НАМЕСТОВСКИ –
РИТА ХОРАК – ЛЕНКЕ МАЈОР

Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици,
Суботица, Србија

valeria.krekc@magister.uns.ac.rs, josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs
zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs, rita.horak@magister.uns.ac.rs
lenke.major@magister.uns.ac.rs

Сажетак

Образовање младих генерација представља најзначајнији чинилац за одрживи развој сваког народа и друштва. У мултиетничким друштвима, као што је наше, очување националног идентитета свих националих заједница, али и неговање заједништва, односно интеркултурално образовање представља посебан интерес друштва.

Делатност образовних институција је условљена важећим законским регулативима, али засигурно веома важну улогу има и постигнут степен компетенција и стручности наставничког кадра у тим институцијама.

Циљ пројекта је да испита усаглашеност студијских програма за образовање учитеља и васпитача Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици са одговарајућим елементима сродних факултета за образовање васпитача и учитеља у Србији и у региону као и да укаже на даље правце развоја образовања учитеља на језицима националних заједница.

Крајњи циљ нашег истраживања је усклађивање, хармонизација наставног плана Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици како би се што боље развила компетенција наших будућих учитеља и повећала ефикасност општег васпитања и образовања.

Кључне речи: *курикулум, смер учитеља, смер васпитача, компетенције*

1. Увод

Истраживање са насловом „Упоредна анализа студијских програма за образовање учитеља и васпитача Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици са одговарајућим студијским програмима сродних факултета у Републици Србији и у региону“ представља прихваћени пројекат Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачку делатност за финансирање научноистраживачких пројеката националних мањина-националних заједница у Аутономној покрајини Војводини у 2018. години, под бројем 142-451-2681/2018-01. Истраживање је у току. У овом раду желимо приказати предмет, садржаљ, циљ, стање пројекта, односно планиране резултате истраживања.

Образовање младих генерација представља најзначајнији чинилац за одрживи развој сваког народа и друштва. У васпитно-образовним установама се васпитавају и образују будући носиоци привредног, друштвеног и културног живота сваке друштвене заједнице.

У мултиетничким друштвима, као што је наше, очување националног идентитета свих националих заједница, али и неговање заједништва, односно интеркултурално образовање представља посебан интерес друштва. Опште образовање младих генерација треба да даје значајан допринос остваривању ових друштвених интереса.

Делатност образовних институција је условљена важећим законским регулативима, али засигурно веома важну улогу има и постигнут степен компетенција и стручности наставничког кадра у тим институцијама.

Постојање образовања на матерњем језику у тим срединама претпоставља и образовање наставника, пре свега васпитача и учитеља на тим језицима. Структура и квалитет студијских програма учитељских и наставничких факултета на појединим наставним језицима треба да рефлектује опште и посебне интересе васпитања и образовања у друштву.

Предмет овог истраживања је упоредна анализа студијског програма за образовање учитеља и васпитача Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици са одговарајућим студијским програмима сродних факултета у Републици Србији и у региону.

У садржају истраживања ће се навести оне чињенице које ће јавност упознати са нивоима на којима је рађено упоређивање наставних планова и програма оних учитељских факултета из Републике Србије и региона, који се налазе у оквиру истраживања.

Упоређивање ће се вршити на различитим нивоима:

Први ниво треба да обухвати релевантне елементе курикулума, док се на другом нивоу упоређују идентификоване компетенције свршених студената (будућих васпитача и учитеља). Трећи ниво истраживања представља одређивање полазних основа специфичних компетенција учитеља, који раде у мултиетничким срединама.

Циљ истраживања је да испита усаглашеност студијских програма за образовање учитеља и васпитача Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици са одговарајућим елементима сродних факултета за образовање васпитача и учитеља у Србији и у региону. Указати на даље правце развоја образовања учитеља на језицима националних заједница.

Могући специфични циљеви пројекта су:

- а) хармонизовати курикулуме кроз идентификацију оптималног модела и развити планове за хармонизацију курикулума;
- б) имплементација хармонизованих курикулума кроз процес акредитације;
- в) унапредити трансверзалне вештине наставног кадра кроз специјализације и усавршавање.

У истраживању ће се користити компаративна метода тј. упоредна анализа планова и програма учитељских факултета. Анализа ће се спровести на основу следећих параметара:

- укупан број предмета на студијском програму за образовање учитеља и на студијском програму за образовање васпитача, и број предмета по годинама студија;
- број заступљених предмета у појединим научним областима (друштвене науке; језик и књижевност; педагогија, психологија; математика, информатика и природне науке; вештине и методике);
- број заступљених предмета према категоризацији наставних предмета према стандардима акредитације (академско-општеобразовне, научно-стручне/уметничко-стручне, теоријско-методолошке и стручно-апликативне) и
- бодовна вредност појединих наставних предмета (ЕСПБ).

Анализом студијских планова и програма учитељских факултета ће се сагледати њихова компатибилност и степен усмерености ка истим професионалним компетенцијама.

Постојећа некомпатибилност студијских програма и планова учитељских факултета у Србији (и у региону) са студијским програмом на мађарском наставном језику у Србији, се може толерисати уколико факултет и поред изражених програмских разлика остварује исте образовне исходе, односно, образују учитеље приближно истих компетенција (за рад у заједници и за заједницу).

Тенденцијом хармонизације и модернизације курикулума ће се остварити циљ побољшања квалитета, при чему ће се водити рачуна о прописаним стандардима, као и о интернационалним тј. европским препорукама.

2. Хармонизација и модернизација курикулума

За развој и спровођење образовне политике у Србији у потпуности је одговорно [Министарство просвете, науке и технолошког развоја](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/serbia_sr). Школе и предшколске установе имају значајан ниво аутономије у организацији и реализацији образовних програма и других образовних активности док високошколске институције имају широку аутономију у своме раду. (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/serbia_sr)

Факултети за образовање наставника, учитеља и васпитача у све више земаља Европе, а и у Србији, воде рачуна (и поред присутне аутономије) о прописаним стандардима за иницијално образовање, као и о интернационалним тј. европским препорукама. Заједничка европска начела у формулисању националних политика образовања наставника су: висока стручна спрема, професија постављена у контекст целоживотног образовања, покретљива професија и професија која се заснива на партнерству. Кључне компетенције које би наставници требали да стекну у свом образовању дефинишу се помоћу три опште категорије: рад са информацијама, технологијом и знањем; рад са људима и рад у заједници и за заједницу. (European Commission, 2005)

Према Златковићу и Петровићу (2011) конципирање структуре програма образовања учитеља је комплексан задатак јер је неопходно задовољити интердисциплинарни карактер образовања учитеља и наставника, односно, захтева се интердисциплинарно комбиновање педагогије и других образовних наука са академским дисциплинама, тј. предметима које ће они касније подучавати. Поред тога, расподела предмета и сагледавање њиховог доприноса образовању учитеља и наставника не догађа се увек према прецизно утврђеним критеријумима и може подлећи снази појединих центара моћи, понекад према веома субјективним критеријумима (Vizek-Vidović, 2009; Zgaga, 2006).

Иницијално образовање учитеља у Србији (од 1993.године на факултетском нивоу) се реализује у шест високообразовних институција (Учитељски/Педагошки факултети) на језику државе, и на неким језицима националних мањина, а 2006. године се оснива посебно и Учитељски факултет на мађарском наставном језику. Почетни програми и планови учитељских факултета су у току деценије своје реализације модификовани у настојању да се достигне што бољи квалитет образовања будућих учитеља. У оквиру Темпус пројекта „Harmonization and Modernization of the Curriculum for Primary Teacher Education” НАМОС (2011), (<http://www.hamoc.pef.uns.ac.rs/index.php/sr/>) кроз ангажовање четири државна универзитета у Србији у сарадњи са шест неакадемских партнера (Завод за унапређивање образовања и васпитања, Министарство просвете Републике Србије, три основне школе - за обуку учитеља, једна школа за специјално образовање) и четири ЕУ универзитета са искуством у образовању учитеља, су имали за циљ модернизацију образовања учитеља у складу са стандардима ЕУ и допринос повезивању високог образовања са основном школом у Републици Србији. Специфични циљеви пројекта су били хармонизација и модернизација постојећих студијских програма за образовање учитеља на основном, мастер и докторском нивоу и увођење нових курсева и модула, као и развој курсева за доживотно образовање за учитеље такође. А главни исходи су били побољшање структуре и садржаја у наставном плану и програму образовања учитеља, побољшање методологије наставе, спровођење наставног плана и програма, развој и спровођење обуке за учитеље у основним школама.

Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици није био део Темпус пројекта, те у оквиру овог пројекта жели да испита, упореди свој студијских програма са програмима сродних факултета (за следећу акредитацију студијског програма), а притом и да хармонизује и модернизује свој курикулум.

3. Уместо закључка

Резултати који ће се добити након обраде података у оквиру истраживања могу да се користе у каснијем периоду као један од извора информација за предстојеће стручне и научне скупове где ће експертски тимови са учитељских факултета из Србије и региона развијати заједнички оквир као и индивидуалне планове својих студијских програма. Добијени резултати ће бити значајни како са становишта структуре и садржаја тако и са становишта пожељних стручних компетенција код будућих учитеља.

Свакако значајан резултат пројекта треба да буду усклађени програми студирања будућих учитеља и васпитача за све учитељске факултета обухваћене пројектом али свакако уз задржавање препознатих специфичности сваког факултета. Учитељски факултет на мађарском наставном језику наравно треба да нагласи специфичне компетенције учитеља, који раде у мултиетничким срединама, односно на језику националних заједница, на мађарском наставном језику.

Без обзира што ће резултати пројекта примарно бити намењени факултетима који ће учествовати у процесу упоредне анализе планова и програма свакако се оставља простор упознавања са резултатима пројекта и оним факултетима који ће бити заинтересовани да се ближе упознају са различитостима и сличностима студијских програма учитељских факултета обухваћених овим пројектом. Истраживање ће унапредити ефикасност рада установе, допринети стручном усавањању студената и наставног особља, и развоју радне заједнице.

ЛИТЕРАТУРА

- European Commission (2005) Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, преузето са сајта http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Harmonization and Modernization of the Curriculum for Primary Teacher Education, HAMOC (2011), Темпус пројекат, преузето са сајта <http://www.hamoc.pmf.uns.ac.rs/index.php/sr/>
- Vizek-Vidović, V. (2009) Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji, u Planiranje kurikuluma usmerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika, Zagreb, Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu, str. 33-39
- Zgaga, P. (Ed.). (2006.). The Prospects of Teacher Education in South-east Europe. Ljubljana: University of Ljubljana
- Златковић, Б., Петровић, Д. (2011): Иницијално образовање учитеља у Србији: анализа компатибилности планова и програма учитељских факултета, Настава и васпитање, 2011, вол. 60, бр. 4, стр. 651-663

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY'S PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHER CURRICULA WITH OTHER CORRESPONSIVE FACULTIES IN THE REPUBLIC OF SERBIA AND THE REGION

Abstract

The education of younger generations is a significant factor in the sustainable development of every society and nation. Similarly to ours, in multinational societies the preservation of national and community identity as well as intercultural education are highly regarded social values.

One of the most important factors of our educational institutions' efficiency is the adequate competence of teachers. Thus, the curricula of teacher training faculties are required to represent the education objectives and tasks.

The goal of this research is to provide an analysis to what extent the Hungarian Language Teacher Training Faculty's curriculum accommodates with other curricula within the Republic of Serbia as well as in the region, with special emphasis upon the specific competences required for teaching in multiethnic environment and the preservation of national identity.

The long-term goal of the present study is to harmonize the curricula of the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica as well as the competence development of future teachers and efficiency increase of public education.

Keywords: curriculum, primary school teacher education, preschool teacher education, competence development



CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF SELF-REFLECTION IN A HUNGARIAN MENTAL-HEALTH-ORIENTED SCHOOL USING ALTERNATIVE CURRICULUM

FERENC POZSONYI

liberal professional, Hungary

fpozsonyi@pozsonyiferenc.hu

Abstract

Common belief suggests that alternative schools are extraordinary institutions having alternative views and methodology. An effective school and teacher evaluation system is beneficial for developing the effectiveness of the educational organization (*Parkin, 2017*). The present paper discusses an action research (*Klein, 2012*) focusing on the analysis of the end-semester self-reflective teacher assessment system used at a mental-health-oriented school in the Central Transdanubian region of Hungary. Primary goal was to investigate the development, function and attitudes related to the assessment system with action research. Mixed research strategy was applied: 17 teachers filled in online surveys and 3 leaders took part in semi-structured thematic interviews. Results of the research indicate the possible difficulties of using alternative self-evaluation methods in alternative schools.

Keywords: *mental health, formative assessment, organization development, self-reflection, teacher thinking*

1. Introduction

Since 2016, the part-time language teacher author of present paper has been participating in the complex procedure of the end-semester assessment at primary, secondary and vocational schools in Hungary, although informal discussions with fellow teachers has suggested many times that there was dissatisfaction with methods in use. The aims of this action research are to investigate the participating agents' opinion of the applied assessment method and to examine thoroughly the components of the method, i.e. the end-semester self-assessment journal (also named as self-reflective essay or writing) and conduct interviews with the leaders of the institutions. Acquainting the weak points of the method and agents' different requirements, there is the possibility to suggest ideas in order to develop the efficiency of the current assessment system. The conclusions are valid for the school involved, albeit in wider perspective they draw a draft picture of the inner world of schools using alternative curricula.

To provide context, this paper reviews the theoretical background of three educational issues essential to design the research, and then the research methods and their questions are discussed. The results of the two different researches are revealed separately with detailed descriptions of the sampling and data processing. The final thoughts do not just summarize the findings, but make suggestions for development.

2. Three theoretical sources

Our research is interdisciplinary, conclusions and novelties of three major fields are summarized below: leadership provides context for the studies of assessment and well-being.

School management has been transforming since the Millennium and its change turns the educational institutions to be more sustainable and socially inclusive. This could be achieved only with action-centred leadership which not only set goals and solve task, but also builds teams and develops its individuals (*Parkin, 2017*). Changes could be sparked by innovations influenced by

current cultural background and value system (Halász, 2016), but for carrying out developments, leaders should evolve to be champions, organizers, enablers and mentors simultaneously (Parkin, 2017). Successful school leaders insist on selecting the talented teachers for their institutions and assuring them continuous professional development (Barber and Mourshed, 2007), among other peculiarities, it is one key factor for sustaining prosperous educational systems as in the case of the Estonians (Tóth and Hercz, 2016). Another crucial part of the improvement of the existing systems is feedback which is not separated series of acts anymore, but a deep-seated feature of the educational institution (MachBeath et. all, 2006). As teachers give feedback on a regular basis, the scope of this activity could be enlarged leading to school-wide reflexive and self-defining thinking (Einhorn, 2015). Bloxham and Boyd (2007) determines a list of criteria for assessment, i.e. validity, reliability, effectiveness, comparability and consistency, equity, practicability, transparency and attribution all shall be present on every level of the applied assessment system.

For the assessment of teachers, it is wise to clarify what quality should be measured. A proper starting point could be the premise that in the so-called Information Society teachers shall become original mentors having a great variety of positive personal qualities (Tzani and Kechagias, 2009). Hungarian researcher, József Zsolnai sets out a mixed list of criteria including personality traits (mentally healthy, open-minded, resilient, multifunctional, etc.), life-like roles (communicator, analyst, creator, etc.) and teacher-like roles (researcher, mentor, self-developer, etc.) (Zsolnai and Kiss, 2008). The fulfillment of the abovementioned ones could be effectively examined and signaled back with methods of formative assessment since it is able to trigger motivation and develop self-reflective thinking (Black and Wiliam, 1998). Portfolios, as dedicated collections used for pedagogical purposes (Falus and Kimmel, 2009; Hercz, 2008), are suitable tools for assessment of and for work, furthermore they have already been introduced to teacher training successfully (Estefánné et. all, 2009).

Besides of adequate assessment, frequent (self-)monitoring of teachers' mental health is also a part of modern educational institutions (Kraiciné Szokoly, 2006; Hercz, 2017). Considering the emotional and mental demand that teachers shall face with day by day and the common occurrence of stress, fatigue, exhaustion, burn out, it must be postulated that uphold of positive level of well-being is unavoidable (McCallum et. all, 2017). The concept of well-being is always personalized and context-based (Ibid., 2017) and could be approached from medical (Ereaut and Whiting, 2008), socio-psychological (Tareke, 2016) aspects, or separated into subjective and objective dimensions by components (Forgeard, Jayawickreme, Kern and Seligman, 2011). Some of the current research on this field is investigating how to initiate whole-school well-being and work-life support programs with mentoring, how to create positive school ecology and climate, and what the role of leadership is (McCallum et. all, 2017).

3. Procedures and features of the research

Considering the fairly large staff of the school and the necessity to retrieve latent and relevant pieces of information from the leadership, we face a complex research problem that could be solved only with the help of mixed research methodology (Szokolszky, 2004), thus a research on attitudes with the help of an on-line survey and thematic interviews have been conducted to answer the research questions. These are based on the declared problems and opinions gathered from the staff through informal discussions in the previous months and are separated by scope.

Research questions and hypotheses related to teachers:

1. What is teachers' opinion of the function of self-reflective essays?
 - (H1) Teachers feel that creating the self-reflective essay is an unnecessary duty.
 - (H2) Teachers feel that the journal is not suitable for an alternative school.
2. How do teachers create and edit self-reflective essays?
 - (H3) Teachers strictly follow the guidance issued by the leadership.
 - (H4) Teachers give less time to create the self-reflective essays than to other compulsory activities, for example syllabus or administrative paperwork.
 - (H5) The self-reflective essays are formal in style and do not discuss personal topics.

3. How does the creation of the self-reflective essays help teachers to develop their self-reflective thinking?
 - (H6) Teachers believe that self-reflection depends on qualification.
 - (H7) Teachers feel that the essay is just slightly helpful to improve self-reflection.
4. How would teachers modify the creation of the self-reflective essay?
 - (H8) Teachers would cease the compulsory nature of self-reflective essays.
 - (H9) The interview with the leadership is more popular than the creation of self-reflective essays.
5. What is teachers' opinion of the function of the interview with the leadership?
 - (H10) Teachers feel that preparing for and taking the interview is not a worthwhile activity.
 - (H11) The majority of teachers consider the interview to be suitable for an alternative school.
 - (H12) Teachers share their private and other problems during the interview.
6. How do teachers evaluate the outcome of the interview with the leadership comparing to their previous views?
 - (H13) Taking the interview makes rather positive feeling.

Research questions related to leaders:

1. How was the assessment procedure developed? How would they like to improve it?
2. What functions do they assign to the procedure? How do they perform the assessment?
3. How can the affective dimension and the attitude of the leadership be described?

In order to explore teachers' views, a Google-Form-based on-line survey was applied consisting of a questionnaire in respect of the peculiarities of the school. Our intention was to answer the research questions listed above with the help of one, two or three hypotheses having two synonymic or contradicting statements (control function). For example in the case of hypothesis No.8, the two statements were the following ones:

Item 1. The creation of the self-reflective journal should be done voluntarily.

Item 23. I would be really happy if they put an end to the compulsory writing of the self-reflective journal.

Statements were evaluated by teachers on a scale of five; moreover there were optional questions requiring short answers in writing (e.g. "How would you modify the existing assessment system if you had the possibility to do?"), finally demographic and educational backgrounds of the teachers were asked. The anonymous survey took place between 7th and 15th June 2018. All the employee of the school has been invited via e-mail; the members of the leadership were not excluded since they are in-service teachers and subjects of the assessment procedure. Out of the 37 invited ones only 17 answered, interestingly none of the administrative or other employee posted fulfilled questionnaires. Data were processed and analyzed with Microsoft Excel 2016 and IBM SPSS Statistics 20 software. Strictly speaking, the low number of respondents (46%) claims that neither balanced nor representative is the sample, the scope of the applied statistics is restricted; nevertheless the sample is adequate enough to get an informative and overall impression on teachers' views.

Data of descriptive statistics (Table 1) claim that female teachers are overrepresented in the sample, although 76% is lower than the Hungarian average, 81...82%, (Varga, 2018: 57) and higher than the European Union's, 69.7% (Eurostat, 2015). Age-pyramid suggests that the staff represented by the sample is surprisingly younger and the trend of ageing Hungarian teachers is not valid for this school (Varga, 2018: 59). Considering the facts that half of the respondents have not been teaching for more than five years and 88% of them have been the member of the staff only for some years, high fluctuation and/or a group of entrants could be postulated. Aging and senior generations of teachers are missing from the sample. It is interesting, although it does not violate the regulations of the local curriculum, that almost one-third of the respondents do not have tertiary-education-related degree, and 71% has got some sort of education in pedagogy. Vocational training is dominating the sample in the case of learner groups thus we could assume that they are taught by lower-qualified respondents.

Table 1. Demographic data of the sample (N=17)

<i>Teachers' age</i>		Males / Females
	50–59	0 / 4
	40–49	3 / 3
	30–39	1 / 5
	20–29	0 / 1
<i>Time spent by teachers</i>		At this school / In career
	21 or above	0 / 3
	16–20	0 / 0
	11–15	1 / 2
	6–10	1 / 3
	1–5	15 / 9
<i>Teachers' highest qualification</i>		
	Matura, vocational training	6 (35.3%)
	College degree or BA	3 (17.6%)
	University degree or MA	6 (35.3%)
	Postgraduate degree	2 (11.8%)
<i>Learner groups typically taught by teachers</i>		
	Primary level of education	2 (11.8%)
	Vocational training	9 (52.9%)
	Secondary level of education	2 (11.8%)
	“Aranyiránytű”, experiments, mentoring	4 (23.5%)

For investigating leaders' views, semi-structured thematic interviews have been conducted with a focus on the three research questions discussed above. Three out of the four leaders were willing to take the interview; their demographic background was the following:

R1, 50-year-old woman, principal since 2005 with an interruption, university degree in 1992

R2, 47-year-old man, leader of the experimental programs, employee since 2014, no training in education or pedagogy

R3, 45-year-old woman, leader of the secondary level of education, employee since 2007 with an interruption because of maternity leave, university degree in 2014

R4, no response

Voice-recorded interviews were performed between 5th and 11th June, 2018, their analyses were proceeded on printed-out transcripts using color and shape codes by Grounded Theory (Corbin and Strauss, 2015). The process of coding resulted the following category system (Table 2), its results are introduced in a latter chapter.

Table 2. Coding of the thematic interviews analyzed with Grounded Theory

Open Codes	Axial Codes
Method – development	Historical approach Methodology Content units Function
Positive attitudes	Usefulness Leader's preferences Teachers' preferences
Negative attitudes	Usefulness Problems

4. Teachers' opinion of the end-semester assessment methods

As it has been mentioned earlier, 13 hypotheses with two statements were postulated to investigate teachers' view on the end-semester assessment methods. Data processing of the surveys started with rescaling the contradicting items and running paired samples t-tests on the items of each hypothesis to find out whether the respondents had given random answers (Table 3). In three cases (H1, H2, H3) the answers seem to be random, the observed significance levels of these tests are far below the usual $p=0.05$ significance level. In point of function of the self-reflective essay, this way of self-assessment is highly rejected (mean=2.18), moderately time-consuming (mean=3.18), excluded from the methods of alternative assessment (mean=3.82), moreover, teachers are even dissatisfied with the idea of compulsory self-assessment (mean=2.00). As for the creation of the journal, results are contradictory in the question of using the guidance (means=2.65; 3.53), however, teachers agree that these journals are written in rather formal style without the involvement of private topics. A kind of arbitrary neutral attitude could be suspected when teachers share their opinion of the nature of self-reflective thinking, similarly, answering with the middle option of the scale left the question regarding the development of self-reflective thinking with the help of essay unanswered. Considering the possible development of the self-reflective journal, respondents express unity: they tend to cease the compulsory nature of the essay (means=3.94; 3.29) and it is quite evident that they prefer the interview with the leadership.

Table 3. *Some statistic features of teachers' view on the end-semester self-assessment journal*

Relative frequency, rounded (%)					Item / hypothesis	Mean	Std. Dev.	Paired Sample T-Test	
1	2	3	4	5				Conf. Diff. (95%)	Sign. (p)
24	47	18	12	0	2 ^R Creating the journal is an unnecessary duty. H1	2.2	0.95	(-1.66; -0.35)	0.005*
12	3	21	18	3	20	3.2	1.07		
0	6	30	41	24	6 Journal is not suitable for an alternative school. H2	3.8	0.88	(1.07; 2.57)	0.000*
35	41	18	0	6	22 ^R	2.0	1.06		
18	29	35	6	12	21 ^R They strictly follow the guidance. H3	2.7	1.22	(-1.56; -0.21)	0.14
0	24	24	30	24	26	3.5	1.13		
18	12	47	18	6	3 Journal is formal in style, not too personal. H5	2.8	1.13	(-1.48; 0.30)	0.181
0	24	29	29	18	27	3.4	1.06		
41	6	18	18	18	7 Self-reflection depends on qualification. H6	2.7	1.62	(-1.92; 0.27)	0.130
12	12	18	35	24	25	3.5	1.33		
24	41	18	12	6	4 ^R Journal slightly helpful to improve self-reflection. H7	2.4	1.17	(-1.20; 0.26)	0.191
24	6	41	24	6	28	2.8	1.24		
6	0	29	24	41	1 They would cease its compulsory nature. H8	3.9	1.14	(-0.56; 1.35)	0.069
6	18	35	24	18	23	3.3	1.16		
12	6	24	29	29	5 Interview is more popular than journal. H9	3.6	1.33	(-0.36; 0.83)	0.410
6	6	53	18	18	24 ^R	3.4	1.06		

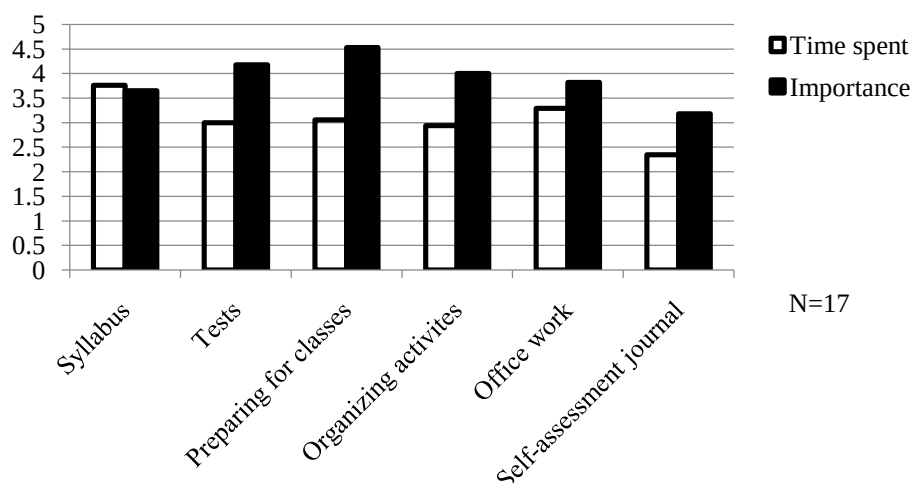
N=17, sig. (2-tailed) $p<0.05$

Note 1. Letter H with a number indicates the designation of the hypothesis.

Note 2. R in upper index indicates rescaled items.

Note 3. Values of Mean are rounded.

In the case of hypothesis No.4 (i.e. teachers spend less time on the self-assessment journal than other compulsory activities in writing) a different surveying method was used. Six typical activities had been listed with the intention to make respondent scale them by the average time spent on them and their importance using a pre-defined category system. Our assumption turned out to be true: time and magnitude of the self-assessment journal is markedly less than other activities (Figure 1).



Note: scaling is based on the following scoring system.

Time management: 1 – maximum half an hour, 2 – between 30 and 60 minutes, 3 – more than one hour, 4 – a whole afternoon or evening, 5 – many occasions

Importance: 1 – absolutely not important, 2 – not important, 3 – average, 4 – quite important, 5 – very important

Figure 1. Time management and the importance of some mandatory writing activities

It is reasonable to ask whether an approximately average one-hour-long period is sufficient to create a document with such a volume. Further data justify the common knowledge about general overload since teachers devote their time mostly to office work and syllabus-writing. Surprisingly, the importance of preparation works (for lessons, tests, programs and events) is higher-ranked, but time spent on is almost the same, more than one hour.

Paired samples t-tests were also run on the items related to the interview with the leadership to test randomness between statement and control statement in the case of H10, H12 and H13 (Table 4). With a great certainty we could state that for respondents the interview is an assessment method with functionality, it is the panel for discussing personal and professional problems altogether it is a worthwhile activity. Although they claim that pioneering in evaluation and assessment is a feature of alternative schools (mean=4.06), there is a doubt whether the method applied at their school is really alternative (mean=2.94). Affective dimension of the interview received the highest means of the research (means=4.12; 4.18) emphasizing its positive effect.

Table 4. Some statistic features of teachers' view on the interview with the leadership

Relative frequency, rounded (%)					Item / hypothesis	Mean	Std. Dev.	Paired Sample T-Test	
1	2	3	4	5				Conf. diff. (95%)	Sign. (p)
35	18	29	18	0	31 ^R Interview is not a	2.3	1.16	(-0.63; 0.63)	1.000
35	24	24	12	6	35 worthwhile activity. H10	2.3	1.26		
6	0	18	35	41	30 Interview is suitable for an	4.1	1.09	(0.55; 1.69)	0.001*
12	12	59	6	12	34 ^R alternative school. H11	2.9	1.09		
6	29	29	0	35	32 ^R They talk about private	3.9	1.11	(-0.46; 1.17)	0.370
18	6	18	24	35	36 and other problems. H12	3.5	1.51		
0	0	12	65	24	29 Interview makes rather	4.1	0.60	(-0.70; 0.58)	0.848
6	6	12	18	59	33 ^R positive feeling. H13	4.2	1.24		

N=17, sig. (2-tailed) p<0.05

Note 1. Letter H with a number indicates the designation of the hypothesis.

Note 2. R in upper index indicates rescaled items.

Note 3. Values of Mean are rounded.

In the survey, we ensured respondents the possibility to share their own opinion in writing. Firstly, as a warming up question, they were asked to define the term “self-reflection” through associations. An overwhelming majority of the teachers gave words believed to be synonyms, for example “introspection”, “self-test”, “accounting” and “reflection” with the addition of adjectives like “important”, “frequent” or “indispensable”. The goal of the second question was to collect ideas about the possible modification of the current teacher assessment system: four respondents would not like to alter it; three respondents do not have any opinion or have not considered it yet; two would prefer volunteer participation. They also suggested ceasing, two-lapped design, the involvement of students, and the possibility for teachers to have the right to choose which leader they would like to talk with. The last question was an empty textbox for own ideas and thought which was used by respondents to question the efficiency and validity of the assessment, and to allude to latent games: “Somebody can self-reflect if they know themselves enough and want to evolve... uh, and they don’t play prima donnas like buffons. Leaders shouldn’t take in these plays.”

5. Leaders’ opinion of the end-semester assessment methods

Respondents from the leadership delivered puzzle-like information at the thematic interviews, nevertheless it is possible to weave a quite coherent narrative of the development and methodology of the end-semester assessment system. A similar compulsory task of reporting and archiving the achievements of each school year to the founder of the institution existed already in 2007. The method used nowadays was first introduced in 2016, nevertheless the possibility to have informal discussions with the leadership came to life in 2012, starting year of R1’s second term as a principal. It could be assumed that assessments in writing and the habit of interviewing were combined to a complex method in this period. According to the respondents, the applied method does not have any scientific background, however, in the case of the self-assessment journal their individual viewpoints were amalgamated to a guidance compiled by R4. They also had to restrict the length of the journal because “earlier it happened that somebody wrote ten-somewhat pages” (R3). R1 highlights an important stage of evolution: topics and points of the previous interview session were reflected back to teachers during the preparatory conference of the school-year 2017/2018. As for the viability of the assessment system, ageing is considered to be a realistic threat, albeit leaders tend to wait for some solution from outer sources. Personally, R3 doubts that they have enough competence to assess in a proper way, while R2 would either cease the self-reflective journal or anonymize it. It is also R2 who considers the current “commanded chatting” unscientific and proposes supervision instead.

The end-semester assessment consists of two main acts in accordance with our supposition. The usage of the guidance for the self-reflective journal is contradictory: R3 claims that almost everybody follows it but R2 denies it and adds that he has not read it yet. Respondents have a single opinion that the processing of the essays is time-consuming (average speed is approximately fifteen minutes for a document), writings are not personalized enough and deal with specific students and statistics. Google Form is used to schedule the interview with the leadership, nevertheless they often rearrange it to avoid having problematic cases in one session. The whole staff could be interviewed in five or six days and it frequently occurs that leadership is not present as a four-member body, because of the on-going exams. R1 drafts the division of curiosity: R1 for the human factors, R2 for the emotional dimension, R3 for the administrative and educational aspects, and R4 for the organization. The printed-out version of the self-assessment journal is in their hand, but only the unclear or doubtful parts of it are questioned directly.

Leaders’ opinion of the function of the assessment system is surprisingly diverse. R1’s approach focuses on ensuring professional and personal self-reflection, R2 regards it as a “possibility” (mentioned four times) for an employee to take part in the leading process of the institution, and for R3 it is about interchanging feedbacks based on curiosity. Collateral, but more down-to-earth functions are also mentioned, for instance problem management and revealing secret information or latent personal content due to the informal nature of the interview.

Curiosity is the basic inner drive of the leadership during the procedure, for them time spent with fellow teachers feels good. Absolute advantages of the current assessment system are its rapid preparation and participants’ inclusiveness, moreover the personalized, interviewee-commanded feature of the interview (R1) and the therapeutic effect of the journal-writing (R2). As for teachers, leadership assumes that this solution is also advantageous for their employees since they had

demanded this form of keeping contact with the easy-to-use guidance (R3) and 25% of the participants take the advantage of speaking freely without intriguing (R2). Latter mentioned seems to be Janus-faced as R2 adds: “Many times they say we’re okay, but their voice discloses that they’re keeping some kind of secret. They say, I don’t want to backbite anybody.” This respondent also complains about the low level of efficiency caused by the tendency that “eighty percent of the teachers think it’s just another compulsory task and as they were eminent students, they give the typical well-known boring answers.” Other members of the leadership confirm that self-assessment journals lack devotion, even though participants are not trained for constructive criticism. R2 speculates that the cause of the elusive replies could be self-censorship ignited by the employer-employee imbalanced relationship. This phenomenon is described by R3 differently: “On one hand, they want us to deal with their problems, but on the other hand, when they get our attention, they feel discomfort. So, now, the leaders are sitting there, oh my god, why should I do this?”

A constant problem for the leadership is the time and energy demand of the end-term assessment system. It is extremely tiring and sometimes they are provoked, because of the missing self-reflective journals. Another controversy of the method is the possibility of offences and the issues staying unresolved (R1).

6. Conclusion and recommendation

Results of our quantitative and qualitative researches match with each other in many cases. Teachers opinion and attitude is quite negative in the case of self-assessment journal (function, time-energy, mandatory and mechanistic creation), nonetheless they consider the interview with the leadership to be adequate for private and professional dispute. It is unambiguous that both methods are designed for assessment for work albeit there is no real framework for it. Further research is needed to investigate the latent net of interests as it is suspected that some teachers exploit the assessment system for their self-assertive intentions.

According to the thematic interviews, it could be stated that the leadership of the school practicing cooperative task-management, in addition they feel the necessity for change. Introduction of scientific approach and the adaption of other practical examples to the peculiar circumstances of the institution seem to be essential for ongoing development. Exact goal and scope of both assessment methods should be set; especially the self-assessment journal requires reconsideration. For example, the usage of digital portfolio could inform leaders on teachers continuously and instantly and the development of self-reflection could be achieved easier as a by-side effect. Assessment of the leadership is restricted only to face-to-face interviews leading to an uneasy communication consequently it would be beneficial to find an anonymous method of signaling sensitive issues.

LITERATURE

- Barber, M., Mourshed, M. (2007): How the world’s best-performing school systems come out on the top. McKinsey & Company, Chicago.
- Black, P., Wiliam, D. (1998): Assessment and Classroom Learning, Assessment. In: Education: Principles, Policy & Practice, Vol. 5., No. 1, pp. 7–74. CARFAX, Oxfordshire.
- Bloxham, S., Boyd, P. (2007): Developing Effective Assessment in Higher Education: a practical guide. Open University Press, Berkshire.
- Corbin, J., Strauss, A. (2015): The Basic of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Fourth Edition. SAGE Publications Inc., London.
- Falus, I., Kimmel, M. (2009): A portfólió. Gondolat Kiadói Kör Kft., Budapest.
- Einhorn, Á. (2015): Pedagógiai kultúráváltás, de hogyan? In: Knausz, I., Ugrai J.: A pedagógiai kultúráváltás lehetőségei, Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Ereaut, G., Whiting, R. (2008): *What do we mean by ‘well-being’? And why might it matter?* RR DCSF-RW073, Linguistic Landscapes Research, Department for Children, Schools and Families, London.
- Estefánné, V. M., Kis-Tóth, L., Magyar, I., Komló Cs. (2009): Az elektronikus portfólió megvalósítása az MA képzésben. Tanárképzők Akadémiája, Győr.
- Eurostat Newsrelease (2015): Women teachers over-represented at early stages of education in the EU. Eurostat, 170/2015. Eurostat Press Office.

- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M., Seligman, M. E. P. (2011): Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. In: *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79–106.
- Halász, G. (2016): Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. Az iskolai innováció és fejlesztő folyamatok kritikai elemzése. [manuscript] Retrieved 15 August 2018 from https://ppk.elte.hu/file/innovacios_tanulmany.pdf
- Hercz, M. (2008): A képzők képzése új módszerekkel – lépések az iskola megújítása felé. In: Bábosik I., Koncz I. (eds): *A szociális életképesség megalapozása iskolában: PEM Tanulmányok IX., Valóság-térkép tanulmányok VIII. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest.*
- Hercz, M. (2017): A pedagógia Bermuda-háromszöge: hová tűnt a mentálhigiéné. In: Devosa, I., Maródi, Á., Buzás, Zs., Steklács, J. (eds.): *International HEART 2017 Conference: Program and abstracts of the conference.* Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét.
- Klein, S. (2012): *Action Research Methods. Plain and Simple.* Palgrave Macmillan, New York.
- Kraiciné, Sz. M. (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredefordulón.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- MachBeath, J., Schratz, M., Meuret, M., Jakobsen, L.(2006): *Önértékelés az európai iskolákban. Egy változás története.* Köznevelési Vezetőképző Intézet, Országos Köznevelési Intézet, Szeged.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., Morrison, A. (2017): *Teacher wellbeing: A review of the literature.* Association of Independent Schools of NSW, Sydney.
- Parkin, D. (2017): *Leading learning and teaching in higher education. The key guide to designing and delivering courses.* Routledge, New York.
- Szokoloszy, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Tareke, G. (2016): *Psychological Well-being. Religious Involvement, Spirituality and Meaning in Life and Psychological Wellness among Elderly in Dessie Town.* LAP Lambert Academic Publishing, Saarbrücken.
- Tóth, V., Hercz, M. (2016): Észtország a PISA legeredményesebb oktatási rendszerei között: okfeltárás és reflexiók észt források tükrében. In: *Magyar Pedagógia*, 116(3), 315–337, MTA, Budapest.
- Tzani, M., Kechagias, C. (2009): Criteria and methodology of evaluation in teacher education. In: Jovanovic, V. (ed.): *Promoting Teacher Education from Intake System to Teaching Practice.* 197–202. Faculty of Education, Jagodina.
- Varga, J. (2018, ed.): *A köznevelés indikátorrendszere 2017.* MTA Közgazdaság és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
- Zsolnai, J., Kiss, É. (2008): Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (ÉKP) pedagógusképe. In: Óhidy, A., Terhart, E. & Zsolnai, J. (2008, eds.): *Tanárképzés és tanárképzés.* 133–138. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet, Pécs.



A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM MÓDSZER MINT A TANULÓK EGYÉNI KÜLÖNBSEGEIRE VALÓ REAGÁLÁS EGYIK LEHETŐSÉGE

SASS JUDIT – BODNÁR ÉVA

Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, Magyarország

judit.sass@uni-corvinus.hu, eva.bodnar@uni-corvinus.hu

Összefoglaló

A technológiai és társadalmi változások nyomán azonosított nemzetközi trendek a felsőoktatás innovációs kultúrájának átalakulását prognosztizálják. A kihívásokra adott egyik válasz a tükrözött osztályterem módszer lehet (Horizon Report, 2017). Lényege a hagyományos előadás anyagának osztályteremben kívüli, tanulói felelősségre bízott, előzetes, önálló ütemezésű feldolgozása, amit a tudást elmélyítő aktív, problémaalapú, kooperatív módszereket is felhasználó osztálytermi munka követ (Bates et al., 2017; Ollé, 2014).

A módszer motiváló lehet az interaktivitást, technológia-használatot igénylő hallgatók számára, különösen olyan ismeretterületen, ami a hallgató szakmai érdeklődésétől távol áll.

Az előadásunkban egy általunk ily módon szervezett kurzuson vizsgáltuk a résztvevők egyéni preferenciáit az alkalmazott módszer motivációs potenciálját az észlelt kompetenciaváltozás feltárásához, mivel O’Flaherty és Phillips (2015) szerint a módszer nem minden tanulótípusnál hatékony.

Kulcsszavak: *tükrözött osztályterem, perszonalizáció, kognitív stílus, tanulási stílus, közgazdaságtan oktatása*

1. Problémafelvetés

A technológiai és társadalmi változások nyomán azonosított nemzetközi trendek a felsőoktatás innovációs kultúrájának átalakulását prognosztizálják, valamint a kihívásokra adott egyik válaszként a tükrözött osztályterem (TO) módszer elterjedését (Becker et al., 2017). Ez nem egy meghatározott módszer, lényege a hagyományos előadás anyagának osztályteremben kívüli, tanulói felelősségre bízott, előzetes, önálló ütemezésű feldolgozása, amit a tudást elmélyítő aktív, problémaalapú, kooperatív módszereket is felhasználó osztálytermi munka követ (Bates et al., 2017; Ollé, 2014; Csillik, 2017).

2. A felsőoktatási trendek alakulása

NMC Horizon Report Higher Education évente megjelenő jelentés, amelyben a szakértők azonosítják a várható trendeket rövid, közép és hosszú távra, figyelembe véve a technológiai fejlesztéseket az elmúlt időszakban, valamint a felsőoktatást érő különböző nehézségű kihívásokat. Az elmúlt öt év jelentései alapján azonosíthatóan megjelennek olyan irányok, amelyek a személyre szabott oktatás és az adaptív tanulási megközelítés előtérbe kerülésére utalnak a felsőoktatásban is.

1. táblázat: A NMC Horizon Reportok (2014–2018) felsőoktatásra vonatkozó jelzései az adaptív és személyre szabott oktatás vonatkozásában (saját szerkesztés)

Év	Fejlesztés	Kihívás	Trend
2018	analitikai technológiák (1 év) adaptív tanulási technológiák (2-3 év)		növekvő fókusz a tanulás mérésén (1-2 év)
2017	adaptív tanulási technológiák (1 év) új generációs LMS (2-3 év)		blended és kollaboratív tanulási megközelítések (1-2 év) növekvő fókusz a tanulás mérésén (3-5 év)
2016	tanulási analitikák és adaptív tanulás (1 év) érzelmek „számszerűsítése” (affective computing) (4-5 év)	személyre szabott tanulás (nehéz)	növekvő fókusz a tanulás mérésén (1-2 év) blended megoldások használata nő (1-2 év)
2015	tükrözött osztályterem, BYOD (1 év) adaptív tanulási technológiák (4-5 év)	személyre szabott tanulás (nehéz)	hibrid tanulás terjedése (1 év) növekvő fókusz a tanulás mérésén (3-5 év)
2014	tanulási analitikák, tükrözött osztályterem (1 év) self „számszerűsítése” (4-5 év)		online, hibrid és kollaboratív tanulás integrációja (1 év) adatvezérelt tanulás és értékelés nő (3-5 év) online tanulás evolúciója (5- év)

Látható, hogy a technológiai vívmányok között az egyéni és a nagyobb tanulócsoport haladására, aktivitására vonatkozó adatgyűjtést lehetővé tevő technikák időben egyre közelebb kerülő lehetőségként jelennek meg. Ehhez kapcsolódóan az érzelmekre vagy a selfre vonatkozó számszerűsíthető adatok szintén a technológiai fejlesztés fókuszai. Az értékelés mellett az adaptív tanulási technológiák az akár több forrásból (pl. LMS – multidimenzionális és hordozható tanulási adatokkal) nyert, diákra vonatkozó adatokat felhasználó adaptív tanulási technológiák szintén napjaink megoldásait kínálják a tanulási környezetben. Az adaptív tanulási technológiák¹ mára az egyénre szabott oktatási megoldások forrásaivá váltak.

Az adaptív megoldás alapja számos szempont lehet: a specifikus egyéni tanulói igények, vágyak, az érdeklődés, a kulturális háttér (Johnson et al., 2016), vagy akár a diák tanulási vagy kognitív stílusa (Sass, Bodnár 2017; Daruka, Csillik 2017; Sass és Bodnár, 2007).

A technológiák egy része az egyéni használói adatok alapján illeszti az oktatási anyagot a diákhoz, hogy a tanulást támogassa az egyéni eredményesség növelésével, vagy a veszélyeztetett diák (pl. le vagy kimaradás) motivációját növelje, mindezt napjainkban akár valós időben. Az adatgyűjtés másik felhasználási lehetősége a holisztikus (sokféle tanulói igényre reagálni képes) tanterv kialakításának alapjául szolgálhat, amely a felhasználók széles skálájának jellemzőit tudja figyelembe venni a keretek (pl. tartalom, aktivitások) kialakításánál (Becker et al., 2017).

A technológiai megoldások között szerepelnek a tanulási tér átalakulását támogató új megoldások, például a tükrözött osztályterem (TO) vagy a BringYourOwnDevice (BYOD), amelyek szintén az egyéni tartalom- és eszközfelhasználást, egyéni ütemezést, önszabályozó tanulást támogatják megoldásaikkal.

Mint látható, ezek a technikai megoldások számos trenddel és kihívással összekapcsolódnak. Kiemelhető a tanulás mérésére helyezett fokozott hangsúly, a személyre szabott oktatás igénye mint kihívás, és azok a megoldások, amelyek ezekre a detektálható igényekre reflektálni képes alternatívák a tanulási környezetben: az online, a blended, a hibrid, valamint a kollaboratív tanulás.

¹A Horizon Reportokat 2018-tól felügyelő EDUCAUSE definíciója szerint az „adaptív tanulási technológiák olyan technológiák, amelyek monitorozzák a tanulók előrehaladását és felhasználják az adatokat, hogy az oktatást ennek megfelelően bármikor...a kurzus-tartalom szintjét és típusát dinamikusan hozzáigazítja az egyéni képességek és készségek elérésének szintjéhez, úgy hogy felgyorsítsa a tanulói teljesítményt akár automatikusan, akár az oktató beavatkozásával” (Horizon Report Higher Education Preview 2018: 9).

A Horizon Reportok egyik célja olyan jó gyakorlatok összegyűjtése, amelyek a felsőoktatásból vagy az azzal foglalkozó kutatásokból származnak. Az adaptív és a személyre szabott tanulás vonatkozásában, különösen az online környezetben megvalósuló tanulásnál, számos érdeklődésre számot tartó eredményt és trendet mutatnak be a fenti jelentések.

Az egyik irány az adaptív tanulási technológiák alkalmazása. A kapcsolódó gyakorlatok bemutatása alapján az alábbiakban összegezhető tapasztalatokra hívják fel a figyelmet a szakértők (Horizon Reportok 2014–2018):

- A motivációban, az eredményességben és a lemorzsolódás csökkenésében játszott szerep.
- Az adaptív tanulás motivációs előnyében szerepet játszó, a diák által tapasztalható felhatalmazottság és autonómia érzése, melynek forrása az előzetes ismeret (informális tanulás/TO felkészülés), az érdeklődés, a saját eszköz-környezet (BYOD) felhasználása az illeszkedés szempontjaként.
- A diák által megismerhető egyéni tanulási út.
- A különböző lehetséges adaptációs szempontok: a feladat- és a készség szint, az ajánlott források illesztése. Emellett a kollaboratív támogatáshoz történő felhasználásra is lehetőséget ad az adatgyűjtés, például a hasonló vagy kiegészítő készségek, érdeklődés alapján képezhetők párok vagy csoportok megoldással.
- A megközelítés épít az egyéni erősségekre, az önszabályozásra és a saját ütemű haladás lehetőségére.
- A napjainkban a „sokféleséggel” jellemzett egyetemi diákok esetén hatékonyabb a „többféle”, rugalmas tanulási lehetőség biztosítása.
- Az adaptív tanulás előnye az alapkészségek elsajátításánál mutatható ki leginkább.

Az adaptivitás alapja az egyéni tanulóra vonatkozó adatok ismerete. Ennek alapjául az egyénre/selfre vonatkozó mérés technikai lehetőségei szolgálnak, ugyanakkor a jelentések hangsúlyozzák ezen mérési eredmények ismeretének, visszajelzésének fokozott igényét is a felhasználók részéről.

- A 2016-os jelentésben bemutatott Hannover kutatás eredményei szerint a diákok igénylik a folyamatos, azonnali visszajelzést a tanulásról, ennek megfelelően a többségnél kedvezően fogadott a tanulási analitika, különösen a vizualizálható eredmények.
- Visszatérő eleme a jelentéseknek az aktív, felhatalmazott tanulói részvétel megteremtésének célja mint motivációs alap. Ehhez a tanulási környezet átalakulásával, az LMS, valamint az online, blended kurzusok nyújtanak információt, visszajelezve a tanulónak eredményességét, előrehaladását, fejlődését az adott kompetenciaterületen, a kurzuson vagy a képzésben. Ez jelzi a diák és a tanár számára a diák hozzájárulását saját fejlődéséhez, de lehetőséget ad emellett az egyéni elakadások, antiflow érzelmek (affective computing: unalom, szorongás) detektálásához is, és célzott beavatkozás vagy specifikus támogatás indításához vezethet.
- A jelentések kiemelt eleme a hallgatóról nyert személyes adatok kezelésével kapcsolatban az etikus adatfelhasználás (informált beleegyezés, tárolás, anonimitás) kérdése is.

Az adaptivitás és a személyre szabott oktatás megoldásánál kiemelt szerepet kapnak a blended megoldások, amelyek aktív, önszabályozó résztvevői közreműködést igényelnek, illetve lehetővé teszik az interakciót a hallgatók (és tanárok) között. A blended megoldások során mutatott aktivitás egyik szempontja a hallgatói igényekhez illeszkedő, az egyéni haladást támogató online környezet megteremtése. Többek között (pl. érdeklődés, egyéni készségek) az illeszkedés egyik lehetséges szempontja a tanulási, illetve kognitív stílusnak megfelelő információadás, -feldolgozás támogatása. Az adaptivitásban megjelenő szempont, hogy a diákok preferált tanulási módját támogató online tananyagokat, aktivitásokat kínálja a tanulási környezet.

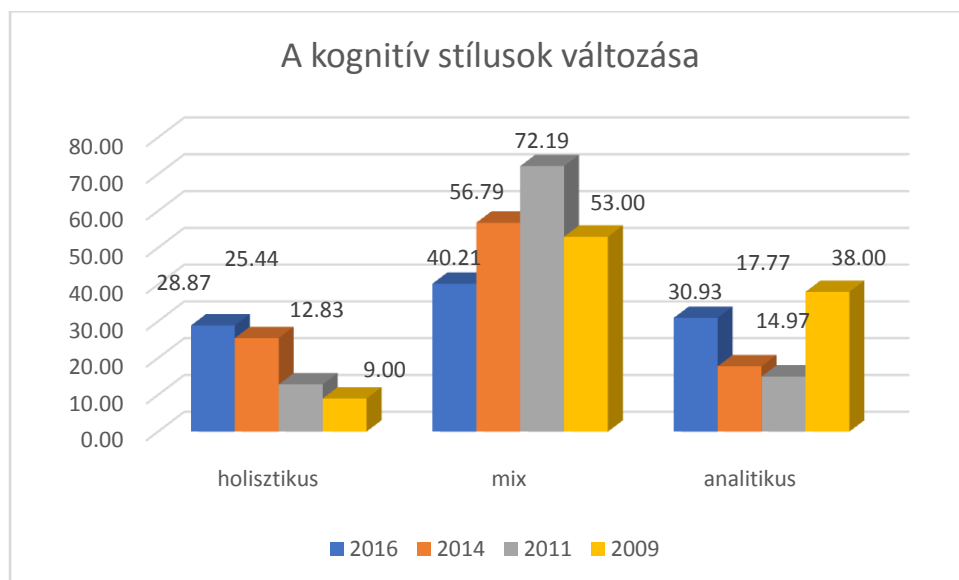
A 2014-es Horizon Report a StudyMode adataira hivatkozva jelzi, hogy a populáció 65%-a a vizuális típusba tartozik (Johnson et al., 2014: 20). Ennek egyik implikációja, hogy a vizuális tanulási stílusnak megfelelő tanulási környezet kialakítása a kétharmadot kitevő tanulócsoport számára segítheti a hatékony információfeldolgozást. A vizuális típusok könnyebben fogják fel és értékelik azt az információt, ami látható, pl. élőbeszédben látható gesztusok, vizuális ábrák mind a hagyományos,

mind az online környezetben. A gyakorlat emellett azt is jelzi, hogy a tanulási stílusnak megfelelő tananyag és a használati útmutató támogatja leginkább az eredményességet és a kedvező attitűdöt. Kiemelt továbbá az oktató szerepe az eltérő tanulási preferenciák feltérképezésében (Johnson et al., 2014, 2015).

3. A tanulási stílusok dominanciája (saját kutatási tapasztalatok)

Az elmúlt években számos esetben vizsgáltuk az egyetemre belépő hallgatók tanulási és kognitív stílusának változását.

Az alábbi ábrán jól látszik, hogy 2009 óta folyamatosan emelkedik a méréseinkben részt vevők körében a holisztikus kognitív stílusú tanulók aránya.



1. ábra: A kognitív stílusok változása 2009 óta

A hallgatóink tanulási stílusát vizsgálva azt találtuk, hogy generációs sajátosságokhoz illeszkedve a vizuális tanulási stílus válik uralkodóvá, emellett általában érzékelők, aktívak és szekvenciális tanulási módok jellemzik őket inkább (Daruka, 2015).

A legutóbbi, 2016-ban végzett felmérésünkben 291 fő vett részt, a résztvevők 57%-a nő, míg 43%-a férfi. Az átlagéletkor 19,52 év. Kognitív stílus alapján a résztvevők 31%-a analitikus, 29%-a intuitív, míg 40%-a mix, kevert kognitív stílusú hallgató volt a mintában. Tanulási stílusukat tekintve a hallgatók 72,5%-a érzékelő, intuitív 27,5%-uk, 80,7%-uk aktív, 19,35%-uk reflektív, 87,5%-uk vizuális, verbális 12,5%, míg szekvenciális 80,0%-uk és 20,0%-uk globális tanulási stílusú volt.

Statisztikai próbák segítségével hasonlítottuk össze a tananyag-használati szokásokat a nem, a kognitív és a tanulási stíluscsoportokban. A vizualitás kategóriában előforduló állítások mindegyike azt mutatja, hogy a tananyaghasználónak a vizuális elemek fontosak a tanulási folyamatban. Szignifikáns különbséget találtunk a női és a férfi hallgatók között a vizualitás elemeivel kapcsolatosan. A vizuális tanulási stílussal jellemezhető személyek jobban szeretik a színes betűket, a kiemeléseket, a táblázatokat és az ábrákat. Az aktív tanulási stílussal jellemezhetőek inkább kedvelik a kiemeléseket, míg az intuitív kognitív stílusúak szignifikánsan fontosabbnak tartják az ábrákat és a táblázatokat. Emellett nemek szerint is találtunk szignifikáns különbséget, minél inkább aktív tanulási stílussal jellemezhető egy férfi hallgató, annál fontosabbak számára a vizuális elemek. Míg a lányok esetében minél erősebb vizuális tanulási stílussal jellemezhető egy lány hallgató, annál jobban támaszkodik a tanulási folyamatban a vizuális tananyagelemekre, objektumokra.

A *holisztikus tanuló*ra a tanulás során inkább jellemző a tananyag szövegének egyéni átdolgozása, a képi elemek (kép, videó) alkalmazása. Valóban jellemző a tananyag/tartalom egyéni szempontú megközelítése, átalakítása és az vizuális illusztratív elemek, valamint a nyitottabb visszajelzési formák előnyben részesítése, azok hiánya esetén elégedetlenség. Az eredmények nem támasztják alá a tananyag globális áttekintését támogató vázlat vagy tartalomjegyzék használatát, ugyanakkor a

rendszeretlen tananyaghasználatot, a rendszeretlen kattintgatást igen, illetve minden egyén tananyagelem további megtekintése is. Emellett a szélsőségesen intuitív fiú hallgatók számára fontos volt a hagyományos nyomtatás, kiemelés és jegyzetelés lehetősége.

Az *analitikusoknak* fontos volt a szekvenciális tanulási formák preferálása, az aktív működés a felületen. Tartalmi szempontból tendenciaszinten gyakoribbnak bizonyult ennél a tanulótípusnál a tananyag bővítésére irányuló törekvés, a strukturális tagolás és tendenciaszinten a kiemelés használata.

A *mix kognitív stílusú* tanulócsoport érzékelő tanulási stílussal jellemezhető, amelyhez kapcsolódóan fontos tájékozódási támpontot jelentett számukra a tartalomjegyzék formája, a tartalomjegyzékhez való ragaszkodás a továbbképzések során. Emellett kiemelkedő fontosságúnak találtuk a mix kognitív stílusú fiú hallgatók esetében a tananyag szöveges elemei mellett a videók szöveges tartalmait is (Sass, Bodnár, 2017b).

4. A személyre szabás egy lehetséges útja: alkalmazkodás a tanulási és kognitív stílushoz

A tanulási stílus alatt a személy preferált információfelvételi, -rendszerezési és -feldolgozási módszereit értjük, míg a kognitív stílus tágabb kategória, a személy perceptuális attitűdmintázatát jelenti, amely a világ felfogását és a kapcsolatba lépés módját határozza meg.

4.1. A tanulási stílus

A tanulási stílus számos felfogásával találkozunk, amelyeket bővebben áttekintő munkánkban részleteztünk (Bodnár, Sass 2015). Jelen áttekintésünkben a vizsgálatban felhasznált Solomon és Felder megközelítését ismertetjük.

A tanulási stílus alakításában az információfelfogás, -feldolgozás és -rendszerezés, -megtartás, valamint -előhívás preferenciái játszanak szerepet a tanulónál. Emellett környezeti, érzelmi, társas, fiziológiai és pszichológiai jellemzők kombinációja is hozzájárul ahhoz, hogy a tanulás milyen módja a leghatékonyabb, leginkább preferált a személy számára. A tanulási stílus vonatkozásában a mérhetőség, a preferencia stabilitása és az illeszkedő tanítási stílus, tanulási környezet kérdése a tudományos kutatások fókusza. Az illeszkedés hatékonyságnövelő hatása nem egyértelműen alátámasztott, sőt a demotiváló hatásra is felvonultatnak igazolásokat a kutatások (Coffield, Moseley, Hall és Ecclestone, 2004). Ugyanakkor a tanulásistílus-preferenciák tudatosítása az önszabályozó tanulás alapja lehet, mivel növelheti a tanulóban a kontrollérzetet, különösen az önirányítást igénylő blended környezetben.

A Solomon és Felder (1988 id. Felder és Silverman, 1988) tanulási modelljén alapuló tanulási stílus kérdőív négy információszerzési és -feldolgozási dimenzióban különbözteti el a tanulótípusokat.

2. táblázat: Solomon–Felder kérdőív által azonosított tanulási stílusok
(saját szerkesztés Montgomery és Groat, 1999 nyomán)

Az észlelés szerint		Az információfeldolgozás szerint		Az információ felvétele szerint		A megértés szerint	
érzékelő	intuitív	aktív	reflektív	vizuális	verbális	szekvenciális	globális
adatok halmazát észleli	a külvilágból érkező információk másodlagosak	fenntartás nélkül veti bele magát az új elméleti és gyakorlati ismeretek megszerzésé- nek folyamatába	folyamatos megfigyelés jellemzi	a látottakra támaszkodik elsősorban	a szóbeli ingerekre figyel elsősorban	információ felvétele során a lépésről lépésre történő haladás jellemzi	az egyidejű, párhuzamos információ- feldolgozás- sal hatékony

érzékszervi konkrét információk	az észlelt és raktározott információk közötti összefüggések fontosak	folyamatosan tevékeny, ha az újdonság izgalma megszűnik, azonnal új kihívást keres	minden új ismeretet igyekszik beilleszteni saját logikai rendszerébe	a memorizálás képileg történik nála	tanuláskor is inkább a hangos feldolgozásra épít	az apró részletek megértése fontos számára	a megértéshez az egész átlátására törekszik
gyakorlatias, rutinfeladatok-ban jól teljesít	gazdag a fantáziája, gondolkodása elvont	a megvalósítás unalmas számára, nem leli örömét a hosszú, precizitást igénylő munkában	a problémákat lépésről lépésre alaposan átgondolja, és egy egységes elméletbe foglalja	a rögzített anyag felidézése is először képileg történik nála	a hallottat vagy általa véleményeztet, megbeszélget, jegyzi meg	a feldolgozás során is lépésről lépésre halad	az apró részletek nem érdeklik
tények észlelése	képesek kezelni a hipotetikus szituációkat	társas érdeklődésű	az elmélet egysége sokkal fontosabb számára, mint annak hasznossága			nehezen tájékozódik komplex rendszerekben, mindaddig, amíg a részleteket meg nem érti	az általános felől közelít az egyéni felé
problémája: leragad a részleteknél, a komplex bonyolult számára	problémája: nem figyel a részletekre	problémája: a hosszú, precíz munka	problémája: ha valami nem illeszkedik az elméletbe			problémája: elveszhet a részletekben	problémája: nem törődik a részletekkel

4.2. Kognitív stílus

A tanulási stílus mellett az együtt járó perceptuális attitűdök, az észlelési bizonytalanság keltette szorongás kognitív kezelésének sajátos mintázata, a kognitív stílus is befolyásolja a tanulást (Bodnár, 2007). A szorongás feloldásának útja lehet az információkezelést támogató tanulási környezet kialakítása.

A különböző kognitív stílusúak online tanulási környezetben tapasztalható preferenciáit az analitikus és holisztikus típusokra Kozhevnikov (2007) alapján az alábbiakban összegezzük:

3. táblázat A holisztikus és az analitikus kognitív stílusok fő jellemzői és a kapcsolódó selfrendszerek (Kozhevnikov, 2007 Allinson és Hayes, 1996, 2000 alapján).

holisztikus	analitikus
konvergens, megkülönböztető, szekvenciális, reflektív, deduktív	divergens, globális, impulzív, intuitív, induktív, kreatív
tapasztalati rendszer: automatikus, tudateltérő, nonverbális, érzelmekkel asszociált	racionalis rendszer: tudatos, szándékos, analitikus, konvencionális logikai szabályok alapján értelmez
jobbára nonkonformista személyek	
az információfeldolgozás intuitív módját választják még akkor is, ha nem ez a legmegfelelőbb megoldás az adott helyzetben	az információfeldolgozás során preferálják a módszeres, részletekre odafigyelő információgyűjtést
döntéseik általában megérzéseiken alapulnak, nyitottak a lehetséges utakra és a véletlennek nagy szerepe van a problémamegoldás során	a problémákat szisztematikusan, lépésről lépésre, jól szervezeten oldják meg

egészes, áttekintő megközelítést kívánó elképzelések, ötletek esetén igen hatékonyan működnek	a részletes feldolgozást igénylő feladatokban jeleskednek
az egy időben rendelkezésre álló többféle információ szimultán integrációja, szintézise jellemző rájuk	a szöveges információk előhívásában kiemelkedőek
nem jelent problémát számukra a térbeli elrendeződések megjegyzése	

A fentiekből látható, hogy a személyre szabás online és blended környezetben a tanulói kontroll megteremtését támogathatja, és lehetővé teszi a diákok által preferált aktív, interaktív, technológiát alkalmazó oktatási mód integrálását (Banks, Almekdash & Gilchrest-Dunnam, 2017).

A felsőoktatásban a tükrözött osztályterem tapasztalatai döntően kedvezőek, a diákok több mint kétharmada preferálja a fenti előnyök mellett a kontrollérzetet növelő észlelt énhatékonyság, bevonódás és részvétel miatt. Ez különösen hangsúlyozott a tanulási nehézségeket mutató, lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett csoportoknál. A motiváció akadályaként azonosított azonban az előzetes készülés miatti megterhelés, a késleltetett segítség a tanár részéről, valamint az, hogy nem minden tanulótípushoz illeszkedik a módszer (Bishop & Verleger, 2013, O'Flaherty & Phillips, 2015). A tükrözött osztályterem mint oktatásszervezési mód felcseréli a hagyományos előadást és otthoni tudást elmélyítő gyakorlás helyét (Daruka, 2017). Az ismeretek alapszintjével, például online tananyagként otthoni környezetben ismerkedik a tanuló, míg a tudás további feldolgozása, gyakorlása a tanári interakciót, tanulói aktivitást és kollaborációt lehetővé tevő osztályteremben történik, problémákat, gyakorlati feladatokat megoldva (Bates, Almekdash és Gilchrest-Dunnam, 2017, Ollé, 2014).

Az általunk vizsgált tükrözött osztályterem megoldással kapcsolatban többen hangsúlyozzák a tanulók egyéni jellemzőire történő reflexió lehetőségét, eltérő feladat-, aktivitástípusok alkalmazásával (Johnson et al., 2017; O'Flaherty & Phillips, 2015).

A jelen vizsgálat célja napjaink sokféleséggel jellemzett felsőoktatási résztvevőinél azonosított domináns stílusok (érzékelő, vizuális tanulási stílus, analitikus kognitív stílus) szempontjából megvizsgálni, hogy a blended oktatás (tükrözött osztályterem) megoldásai előnyt jelentenek-e motivációs szempontból. Ehhez a tükrözött osztályterem két kurzusának résztvevőinél vizsgáltuk a tanulási és kognitív stíluspreferenciák és a tanulási motiváció kapcsolatát.

5. A vizsgálat

5.1. Feltevések

A NMC New Horizon Repotokban leírt trendek a tanulás mérésének, visszajelzésének igényét, valamint az adatok alapján adaptált tanulási környezetre lehetőséget adó blended tanulás előtérbe kerülését mutatják. A tanulás mérésének visszajelzésénél a vizualizált adatok feldolgozási előnyét a vizuális (valamint az érzékelő és analitikus) stílusú tanulók tapasztalják.

A tanulási és kognitív stílusok előnyben részesített oktatási környezete, valamint saját tükrözött osztályterem pilot vizsgálatunk (Sass & Bodnár, 2016) azt mutatják, hogy a blended megoldás és az alkalmazott, sokszor vizualításra, aktivitásra épülő feladattípusok, azok változatossága motiválóbba teszi a tükrözött osztálytermet a vizuális, érzékelő tanulási stílusú és a holisztikus kognitív stílusú tanulók számára. Az analitikus kognitív stílusúak viszont azokban a feladatokban hatékonyabbak, ahol lehetőség van lineáris haladásra, például a tananyag feldolgozásánál.

A hatékonyabb módszer alatt megközelítésünkben a nagyobb tanulási motivációt értjük. A tanulási motiváció mérésénél az öndeterminációs elméletet használtuk fel.

A megközelítés a külső (extrinrik) és belső (intrinrik) motivációs dimenzió helyezi el az aktivitásokra vonatkozó késztetést.

Az extrinrik motivációnál kívülről kontrollált a viselkedés, az aktivitás, teljesítmény eszközjellegű, célja valamilyen kedvező kimenet elérése, vagy a kedvezőtlen eredmény elkerülése. Ezzel szemben az intrinrik motiváció esetén az aktivitás maga vezet elégedettséghez. Megnyilvánulhat azonosult vagy integrált szabályozásban. Előbbinél külső személy közvetíti a tevékenység értékességét, de a cél fontosságát maga az aktivitás végzője is elfogadja és sajátjának tekinti. Utóbbinál viszont a személy

teljesen sajátjának tekinti a célt, ami a tevékenységgel kapcsolatban autonómiaérzést, elégedettséget okoz. Az átélt autonómia megnövekedett érdeklődést, kitartást, erőfeszítést, elkötelezettséget eredményez, a feladatnak tulajdonított érték nő, nagyobb érdeklődéssel, nagyobb élvezettel jár együtt a tevékenység. Minél nagyobb feladatnak tulajdonított érték, annál valószínűbb az adaptív kognitív kimenetekkel (önszabályozás, teljesítmény stb.) való együttjárás. Az aktivitás kapcsán észlelt nyomás, feszültség és stressz viszont csökkenti a belső motivációt (Deci és Ryan, 2000).

5.2. A vizsgálat bemutatása

Célunk a tükrözött osztályteremben tanulók tanulási és kognitív stílus preferenciáját megállapítva, a korábban dominánsnak bizonyult vizuális, érzékelő és analitikus típusoknál a kurzuson tapasztalható motiváció vizsgálata volt.

5.2.1. A vizsgálati minta

A pilot TO vizsgálatban részt vevő, valamint a rá következő évi kurzus diákjainak adatait vettük figyelembe. A 60 résztvevőből 28 fő válaszolt minden kérdőívre. A tanulási stílus vonatkozásában 38 fő adataival rendelkezünk, míg a kognitív stílusnál 36 fő válasza voltak értékelhetők. A minta megoszlása tanulási és kognitív stílus szerint:

4. táblázat: A tanulási és kognitív stílus dominancia alakulása a résztvevőknél

<i>típus</i>	<i>megjelenés</i>	<i>típus</i>	<i>megjelenés</i>
<i>érzékelő</i>	27 (71%)	<i>intuitív</i>	11 (29%)
<i>aktív</i>	18 (47%)	<i>reflektív</i>	20 (52%)
<i>vizuális</i>	31 (82%)	<i>verbális</i>	7 (18%)
<i>szekvenciális</i>	21 (55%)	<i>globális</i>	17 (45%)
<i>analitikus</i>	22 (61%)	<i>holisztikus</i>	14 (39%)

A kognitív stílus vonatkozásában a motivációs kérdőíveket is kitöltőknél 17 fő analitikus, 11 holisztikus stílusú diák eredményeit tudtuk figyelembe venni, az analitikus dominancia 61%-kal megmaradt a 39% holisztikus stílusú tanulóval szemben. A részt vevő diákoknál az érzékelő (vs. intuitív), a vizuális (vs. verbális) tanulási stílus, valamint az analitikus (vs. holisztikus) kognitív stílusúak túlsúlya tapasztalható a stíluspár másik oldalával szemben.

5.2.2. A vizsgálati módszerek

A vizsgálat során alkalmazott módszerek: Allinson és Hayes (1996) kognitív stílus indexét, Soloman és Felder tanulási stílus kérdőívét és a tanulási motiváció mérésére a kurzussal, az előadóval és az egyes feladatokkal kapcsolatban Deci és Ryan (2000) öndeterminációs elméletét és mérési módszereit alkalmaztuk. Allinson és Hayes (1996) kérdőíve a holisztikus (máshol intuitív; itt holisztikus elnevezést használunk a tanulási stílustól történő egyértelmű elkülönítéshez) és analitikus dimenzió mentén vizsgálódik 38 állítással. A tanulási stílus mérésére Soloman és Felder tanulási stílus kérdőívét alkalmaztuk, amely 44 páros állításból történő választás alapján jellemzi a négy tanulási stíluspárt. A tanulási motivációt Deci & Ryan (2000) kérdőívével mértük a kurzus, oktató, tananyag vonatkozásában megfogalmazott állítások segítségével. A kérdőívekben önjellemzésnél az állításokkal való egyetértés kifejezését kértük a résztvevőktől. Emellett kompetencialista segítségével vizsgáltuk az észlelt kompetenciaváltozást. A felvételére a kurzus végén, online formában, anonim módon került sor. Az adatok feldolgozása SPSS statisztikai programcsomaggal történt, leíró elemzések mellett együttjárást, független mintás T-próbát alkalmazva vizsgáltuk az összefüggéseket.

6. Eredmények

Megvizsgáltuk a dominánsnak bizonyult vizuális, érzékelő tanulási stílus, valamint az analitikus kognitív stílusúak motivációját a kurzussal mint aktivitással kapcsolatban, valamint a tanulási motivációt, bemutatva a stíluspár ellenoldalára (intuitív, verbális, holisztikus) vonatkozó eredményeket is.

6.1. Motiváció a kurzuson és a tanulási motiváció a domináns tanulótípusoknál

5. táblázat: A tanulási stílusok és a kurzussal kapcsolatos és a tanulási motiváció együttjárása
Csak a szignifikáns együttjárásokat feltüntetve (** p< 0.01; *p< 0.05).¹ A tanulási motiváció mérésénél a belső motivációkból kivonva a külső motivációt képező index magasabb pozitív értéke nagyobb intrinzik motivációt jelez.

	KURZUS				TANULÁSI MOTIVÁCIÓ		
	Hasznosság	Észlelt kompetencia	Erőfeszítés	Nyomás	Azonosult szabályozás	Intrinzik motiváció	Relatív autonómia index ¹
Érzékelő		,402*	,458*				,410*
Intuitív		-,402*	-,458*				-,410
Aktív		,424*			,366*		
Reflektív		-,395*					
Vizuális	,550**	,454*			,373*	,389*	,552**
Verbális	-,550**	-,454*			-,373*	-,389*	-,552**
Szekvenciális			,369*	-,449*			,428*

A kognitív stílussal kapcsolatban nem tapasztalható szignifikáns korreláció a mért motivációs változók vonatkozásában. A tanulási stílusnál viszont, a várakozásainknak megfelelően, a kurzus motiválóbb (észlelt kompetencia, érdeklődés, erőfeszítés) volt az érzékelő, aktív, vizuális, szekvenciális típus számára.

Mindez megerősíti, hogy eltérés van a tanulótípusoknál a módszer motivációs hatékonyságában, amit a kurzus tervezése, alkalmazott módszerei esetén érdemes figyelembe venni. A TO kevésbé motiváló az analitikus kognitív stílusúaknak, míg a vizualitást, érzékelést, aktivitást és szekvenciális megközelítést preferáló hallgatók intrinzik motivációjának kedvez a módszer változatossága, vizuális ingerekben gazdag feladatai.

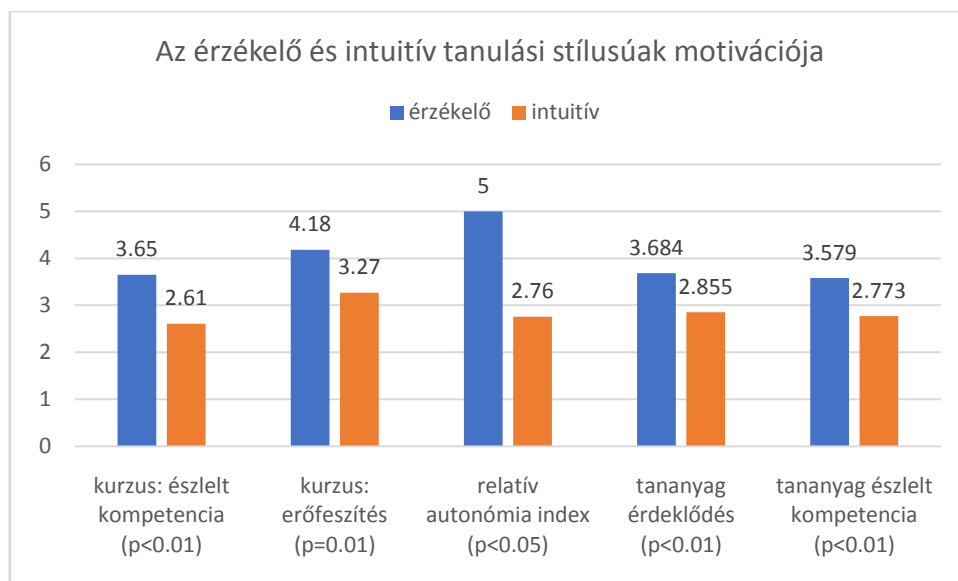
6.2. A tananyaggal kapcsolatos motiváció a tanulótípusoknál

6. táblázat: A tananyaggal kapcsolatos motiváció együttjárása a tanulási és kognitív stílussal
(** p<0.01; *p< 0.05; ² magasabb> analitikusabb)

	tananyag érdeklődés	tananyag észlelt kompetencia	tananyag nyomás
érzékelő	,438*	,476**	
intuitív	-,438*	-,476**	
aktív		,413*	
reflektív		-,402*	
vizuális	,364*	,442*	
verbális	-,364*	-,442*	
kognitív stílus ²			,453*

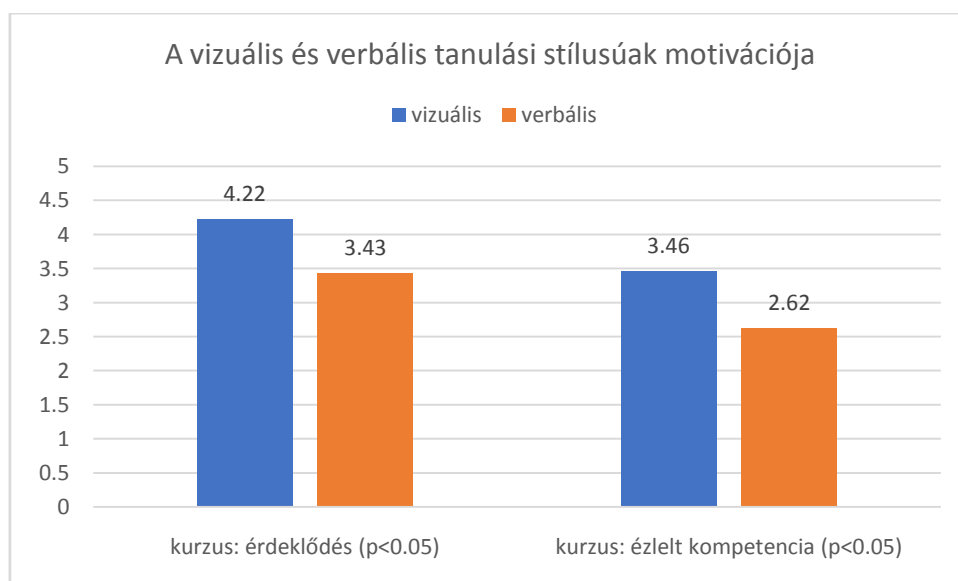
A tananyaggal kapcsolatos motiváció szempontjából a belső motiváltságot támogatta az érdeklődés az érzékelő és vizuális típusnál, míg az intuitív és a verbálisnál fordított volt a kapcsolat. Az észlelt kompetencia pozitív korrelációt mutat az érzékelő, aktív, vizuális tanulási stílus dominanciájával, míg az intuitív, reflektív és verbális típusnál az együttjárás negatív. A szekvenciális és globális típusnál nem mutatkozott kapcsolat a tananyag motiváló tényezőivel. A kognitív stílus szerint elkülönített csoportoknál viszont a holisztikusakhoz képest az analitikus kognitív stílusnál nagyobb a tananyaggal kapcsolatban észlelt nyomás (független mintás T-próbával szignifikáns az eltérés p<0.05) (korábbi pilot vizsgálatunkban több alkalmazott módszernél megjelent az észlelt feszültség jelzése is).

Független mintás T-próba segítségével vizsgáltuk a tanulási és kognitív stílus preferenciát mutató tanulócsoportok eltérését a kurzuson a tananyaggal kapcsolatos motivációban és a tanulási motivációban.



2. ábra Az érzékelő és intuitív tanulási stílusúak motivációjának összevetése

Független mintás T-próba alapján az érzékelő tanulási stílusúak szignifikánsan magasabb észlelt kompetenciát és erőfeszítést mutatnak, mint az intuitív résztvevők. A tanulási motivációban is szignifikánsan magasabb intrinzik motivációról számoltak be. Ezen túl a feldolgozott tananyaggal kapcsolatban is magasabb érdeklődést és észlelt kompetenciát tapasztalt az érzékelő típus, mint az intuitívak.



3. ábra: A vizuális és verbális tanulási stílusúak motivációjának összevetése

Hasonlóan a vizuális típusúak szignifikánsan magasabb kompetenciáról és kurzus iránti érdeklődésről számolnak be, mint a verbális diákok.

A kognitív stílus szerint kialakított analitikus és holisztikus típus motivációjában nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést.

A kurzus iránti érdeklődés és kompetencia szignifikáns eltérése az aktív tanulóknál magasabb, mint a reflektívénél, ugyanez a tanári érdeklődés és kompetencia vonatkozásában az aktív tanulóknál magasabbnak észlelt, mint a reflektívénél, míg a relatív autonómia-index magasabb reflektív tanulóknál.

A szekvenciális–globális dimenzióban tendenciasintű eltérést találunk. A globális tanulási stílust mutató hallgatóknál magasabb a kurzuson észlelt nyomás, mint a szekvenciális tanulási stílusúaknál, míg a tanár támogató visszajelzése, észlelt teljesítmény-elvárása és a tanulással kapcsolatban a relatív autonómia-indexben kifejezett intrinzik motiváció a szekvenciális tanulási stílusúaknál magasabb,

mint a globális tanulási stílusúaknál. A globális tanulóknál nagyobb a tananyaggal kapcsolatban észlelt nyomás, és több alkalmazott módszernél megjelent a feszültség.

6.3. Az észlelt kompetenciafejlődés mértéke a tanulótípusoknál

7. táblázat: Az észlelt kompetenciaváltozás és a tanulási és kognitív stílusok együttjárása
(* $p < 0.01$; * $p < 0.05$)

	norma- betartás	szakmai ismeretek	nyitottság az innovációkra	önálló tanulás	szakmai szövegértés
<i>aktív</i>	,487**				
<i>reflektív</i>	-,493**	-,365*			
<i>vizuális</i>		,479**			
<i>verbális</i>		-,479**			
<i>szekvenciális</i>			,509**		
<i>globális</i>			-,509**		
<i>kognitív stílus</i>				-,388*	-,440*

A vizsgált kompetenciaterületekből csak azokat mutatja a táblázat, ahol szignifikáns együttjárást találtunk az észlelt kompetenciaváltozással.

A vizuális–verbális tanulási stílusoknál azt találtuk, hogy minél inkább vizuális tanulási stílusú egy diák, annál nagyobb az észlelt szakmai ismeret növekedése a kurzuson, szemben a verbális stílusúakkal.

Az érzékelő–intuitív tanulási stílus esetén nem tapasztalható együttjárás.

Az aktív–reflektív stílusú tanulóknál a normabetartás továbbra is pozitív kapcsolatban van az aktív tanulási stílussal, míg a reflektív stílussal fordított kapcsolatban van a normabetartás és a szakmai ismertek fejlődésének észlelése.

A szekvenciális tanulási stílusnál pozitív, a globálisnál negatív az innovációra való nyitottsággal a kapcsolat.

A kognitív stílusnál a magasabb analitikus stílussal negatív összefüggést mutat az önálló tanulás és a szakmai szövegértés kompetenciája.

7. Összegzés és implikációk

A tanulási és kognitív stílussal összefüggésben vizsgáltuk a tükrözött osztályteremmel kapcsolatban a résztvevők észlelt motivációját.

A módszer motiváló lehet az interaktivitást, technológiahasználatot igénylő hallgatók számára.

Vizsgáltuk a résztvevők tanulási és kognitív stílusát. Célunk az egyéni preferenciák vizsgálata volt az alkalmazott módszerek motivációs potenciáljának, illetve az észlelt kompetenciaváltozás feltárásához, mivel O'Flaherty és Phillips (2015) a tükrözött osztályteremmel kapcsolatos felsőoktatási tapasztalatokat összegezve jelzi, hogy az nem minden tanulótípusnál hatékony.

A vizsgálat során a blended megoldásnál a kognitív stílus szerint megkülönböztetett csoportoknál nem tapasztaltunk eltérést a kurzussal kapcsolatos motiváció és a tanulási stílus szerint. A tananyaggal kapcsolatban viszont a holisztikusabb kognitív stílusú tanulók kevésbé mutattak feszültséget, nyomást, és a kompetenciafejlődés szempontjából az önálló tanulás és a szakmai szövegértés vonatkozásában ők észleltek inkább fejlődést, szemben az analitikus tanulókkal. Megállapítható tehát, hogy az észlelés és kognitív feldolgozás megküzdési módjának mintázata alapján az önszabályozásra építő tükrözött osztályterem inkább kedvez a bizonytalanságot egészes, intuitív módon megközelítő kognitív stílusúaknak, szemben a lineáris, szekvenciális, deduktív analitikus stílusúakkal.

A tanulási stílus szempontjából vizuális tanulási stílusúak (vs. verbális) magasabb kompetenciát észleltek a kurzussal, a tananyaggal kapcsolatban, nagyobb tananyag iránti érdeklődésről, autonóm szabályozásról számoltak be, és a szakmai ismeret növekedése is szignifikánsan magasabb volt ennél a csoportnál, mint a verbális stílusúaknál.

Az érzékelő tanulási stílus preferenciát mutatók (szemben az intuitívakkal) a kurzusokon nagyobb erőfeszítésről, észlelt kompetenciáról, a tananyag iránti érdeklődésről, kompetenciáról és a tanulási motivációnál magasabb autonóm szabályozásról számoltak be.

Mindez arra utal, hogy a tanulási stílus szempontjából a dominánsnak mondható érzékelő és vizuális tanulók magasabb intrinzik tanulási motivációt mutatnak, nagyobb az észlelt kontroll a kurzus és a tananyag vonatkozásában, szemben az intuitív és verbális tanulókkal.

Aktív, érzékelő tanulót magasabb észlelt tananyag és kurzus kompetencia jellemzi, míg az aktív tanulási stílusúaknál emellett az észlelt normabetartás növekedése is visszajelzett.

A szekvenciális tanulókat magasabb erőfeszítés, autonóm szabályozás jellemzi, preferálja a lineáris haladási lehetőséget, önálló feldolgozást adó módszereket; észlelt fejlődésük: az innovativitás fejlődése.

Eredményeink azt támasztják alá, hogy az alkalmazott módszerek változatossága az analitikus kognitív stílusúaknál fokozott feszültséget eredményezett, míg az aktív tanulási stílusúak számára ez motiváló hatású volt. Az érzékelők számára az érzékszervi információt felhasználó, rutinszerűen vagy saját ütemezéssel megoldható feladatok preferenciája volt tapasztalható, míg a szekvenciális tanulótípus előnye a lineáris logikai feldolgozáson alapuló módszereknél jelent meg. Kompetencianövekedést, a változatos, vizualitásra is építő módszereknek köszönhetően, a szakmai ismeretekben az érzékelő, aktív, vizuális és szekvenciális tanulók, valamint az intuitívabb kognitív stílusúaknál tapasztaltak; a társas normák betartásában pedig az aktív típusúaknál.

Vizsgálatunk a módszer későbbi alkalmazásánál az egyéni igényekhez igazított megfelelő kurzustervezést teszi lehetővé.

IRODALOMJEGYZÉK

- Allinson, C. W. és Hayes, J. (1996): The cognitive style index: A measure of intuition-analysis for organizational research. *Journal of Management studies*, 33. 1. sz., 119-135.
- Bates, J. E., Almekdash, H. és Gilchrest-Dunnam, M. J. (2017): *The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. In The Flipped College Classroom*. Springer International Publishing, Basel. 3-10.
- Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. G., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition* (pp. 1-60). The New Media Consortium. Forrás: <https://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf> [2017.08.15.]
- Bishop, J. L. és Verleger, M. A. (2013): The flipped classroom: A survey of the research. In: ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, 30. 9. sz. 1-18.
- Bodnár Éva (2007): Az e-tanulótípusok tanulási attitűdje, doktori értekezés, PTE.
- Bodnár Éva és Sass Judit (2015): A kognitív stílus mint online tanulási környezetet personalizáló tényező. In: Ujhelyi Adrienn és Lévai Dóra (2015, szerk.): VII. Oktatás-Informatikai Konferencia tanulmánykötet. 111–128.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. és Ecclestone, K. (2004): *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. The Learning and Skills Research Centre, London.
- Csillik Olga (2017): Hibrid oktatás. In: Daruka Magdolna (2017, szerk.): *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* 24–40. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf> [2018.05.15.]
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11. 4. sz. 227–268.
- Daruka Magdolna (2015, szerk.): Iránytű helyett. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Daruka Magdolna (2017): *Tükrözött osztályterem a gyakorlatban*. In: Daruka Magdolna (2017, szerk.): *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* 42–62. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf> [2018. 05. 15.]
- Daruka Magdolna és Csillik Olga (2017): *A munkaerőpiaci igények tükrözése – avagy a sokt skillek fejlesztése a tükrözött osztályterem tanulószervezési eljárás keretében*. In: Hülber László (2017, szerk.): II. Oktatástervezési és Oktatás-informatikai Konferencia tanulmánykötet, Líceum Kiadó, Eger, 4–22. https://www.researchgate.net/profile/Anita_Lanszki/publication/322397911_TANITO-ES_TANARSAKOS_HALLGATOK_ELKEPZELESEI_ES_TAPASZTALATAI_IKT-

- [ESZKOZOK ALKALMAZASAROL AZ OKTATASBAN/links/5a576739a6fdcc30f86ec56e/TANITO-ES-TANARSZAKOS-HALLGATOK-ELKEPZELESEI-ES-TAPASZTALATAI-IKT-ESZKOeZOeK-ALKALMAZASAROL-AZ-OKTATASBAN.pdf](#) [2018.05.15.]
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78 (7), 674–681.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., and Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
<https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/> [2015.08.31.]
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <https://cdc.qc.ca/pdf/2014-Horizon-Report-creative-commons-copy.pdf> [2014.09.01.]
- Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC horizon report: 2016 higher education edition* (pp. 1-50). The New Media Consortium. <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf> [2016.08.01.]
- Johnson, S., Galindo, S., Janotha, B. L., Farris, C., Bowman, J., Demps, E., és Russell, J. (2017): *Flipping Health Sciences. In The Flipped College Classroom*. Springer International Publishing, Basel.
- Kozhevnikov, M. (2007): Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133. 3. sz. 464–481.
- NMC horizon report: 2018 Preview higher education edition*
<https://library.educause.edu/resources/2018/4/nmc-horizon-report-preview-2018> [2018.05.01.]
- O'Flaherty, J. és Phillips, C. (2015): The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25. sz. 85-95.
- Ollé János (2014): *A tükrözött osztályterem, mint tanulásszervezési módszer a felsőoktatásban*. Prezentáció. <http://www.slideshare.net/ollejanos/a-tukrozott-osztalyterem-mint-tanulasszervezesi-modszer-a-felsooktatásban> [2016.12.09.]
- Sass Judit – Bodnár Éva (2007): [A kognitív stílus és az e-tanulás kapcsolatának feltárása](#). In: Köpeczi-Bócz Tamás (2007, szerk.): *Az e-tanulás alapú kooperatív pedagógiai módszerek a tanulóközpontú tanulás szolgálatában*. BCE, Budapest. p. 58–70.
- Sass Judit – Bodnár Éva (2016): A tükrözött osztályterem motivációs potenciáljai. In: *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben: VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. 126–147.
- Sass Judit – Bodnár Éva (2017): *Személyreszabhatóság a tükrözött osztályteremben*. In: Hülber László (2017, szerk.): *II. Oktatástervezési és Oktatás-informatikai Konferencia tanulmánykötet*, Líceum Kiadó, 22–43.
https://www.researchgate.net/profile/Anita_Lanszki/publication/322397911_TANITO-ES-TANARSZAKOS-HALLGATOK-ELKEPZELESEI-ES-TAPASZTALATAI-IKT-ESZKOZOK-ALKALMAZASAROL-AZ-OKTATASBAN/links/5a576739a6fdcc30f86ec56e/TANITO-ES-TANARSZAKOS-HALLGATOK-ELKEPZELESEI-ES-TAPASZTALATAI-IKT-ESZKOeZOeK-ALKALMAZASAROL-AZ-OKTATASBAN.pdf [2018.05.01.]

FLIPPED CLASSROOM METHOD AS A POSSIBLE ANSWER TO STUDENTS' INDIVIDUAL DIFFERENCES

Abstract

The technology and social changes are predicting the transformation of the innovation culture of the higher education. One of the answers to the challenges can be the flipped classroom method. (Horizon Report, 2017). The essence of this method is that traditional lecture material is processed preliminary, outside of the classroom by students, who are responsible for their own schedule. This is followed by the classroom work where students deepen their knowledge through problem based, cooperative methods (Bates et al., 2017; Ollé, 2014). This method can be motivating for students who need interactivity and the usage of technology, especially in those fields, which are far from the students' professional interests. In our paper we will present the results of our examination, through our courses using this method. The research analysed the participants' own preferences and the applied methods' motivation potential to explore perceived competence change. Our finding supports the results of O'Flaherty and Phillips (2015), pointing out that the flipped classroom method is not equally effective for all type of students.

Keywords: *flipped classroom, personalization, cognitivestyle, learningstyle, education of economics*



Plenarna predavanja

DIDAKTIČKI PRISTUPI MULTIKULTURNOM OBRAZOVANJU

SVETLANA ŠPANOVIĆ

Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu

svetlana.spanovic@gmail.com

Sažetak

U radu se polazi od ocene da rastući migracioni tokovi utiču na formiranje nove demografske i kulturne slike sveta te da se od obrazovanja očekuje da se fokusira, između ostalog, na kognitivne veštine, interpersonalnu komunikaciju i razumevanje različitosti u multikulturnom kontekstu. Shodno tome, prezentuju se rezultati komparativnih studija o globalnoj edukaciji i obrazovnim politikama u svetu (SAD, Velika Britanija, Japan, zemlje Centralne i Istočne Evrope i dr.) kao i o obrazovnim promenama u Srbiji. Razmatra se ideja o multikulturnom obrazovanju koje se temelji na razumevanju nacionalnih, jezičkih, religijskih i rasnih razlika kao i razvijanju svesti o značaju saradnjemeđu ljudima i poštovanja ljudskih prava i sloboda. Interkulturno obrazovanje se posmatra kao jedna od ključnih perspektiva obrazovanja u globalizovanom društvu jer podstiče razmenu kultura, obrazovnu jednakost i demokratske vrednosti.

Sa didaktičkog stanovišta, interkulturno (i multikulturno) obrazovanje se analizira u svetlu integrativne nastavne paradigme koja afirmiše holistički pristup strukturi nastave, međupredmetnu integraciju, individualizaciju nastavnog procesa, saradničku klimu i kooperativno učenje. Stoga se u radu razmatraju mogućnosti redefinisavanja školskih programa sadržajima koji afirmišu kulturni pluralizam. U cilju sticanja interkulturnih kompetencija učenika, ukazuje se na značaj inovativnih didaktičkih koncepata koji uvažavaju princip multikulturalnosti kao što su: otvorena nastava, inkluzivna nastava, timska nastava, projekti individualizovane nastave i modeli nastave zasnovani na primeni informaciono-komunikacionih tehnologija.

Ključne reči: *didaktika, multikulturno obrazovanje, interkulturno obrazovanje, inkluzivna nastava, timska nastava*

1. Uvod

U Izveštaju UNESCO-ve Međunarodne komisije za razvoj obrazovanja u XXI veku navedeno je, između ostalog, da se obrazovanje mora fokusirati na život u zajednici (učiti živeti zajedno). Taj zadatak se odnosi na „razvijanje svesti o sličnostima i razlikama među ljudima, na razumevanje i prihvatanje različitih tradicija i duhovnih vrednosti“ (Španović i Vučković, 2017: 97). Osim toga, insistira se na prevazilaženju raskoraka između obećanja koje nudi globalizacija i rizika da se individualne osobenosti svakog pojedinca zanemare kao i da se uspostavi ravnoteža između nastojanja da ljudi postanu građani sveta i očuvanja tradicije i svojih korena.

Obrazovanje u XXI veku ima značajnu ulogu u oblikovanju individua kao članova multikulturnog i demokratskog društva. Prevaziđeni obrasci monokulturnog obrazovanja zamenjuju se obrazovanjem otvorenim za pluralizam kultura i kulturne različitosti. Opšta karakteristika savremenih društava je da nisu homogenizovana, niti u pogledu kulture, niti prema drugim obeležjima (jezička, etnička, verska). Brojni identiteti se formiraju unutar različitih kulturnih zajednica. „Predstavnici diferenciranih identiteta zahtevaju priznavanje svojih posebnosti/različitosti kao društveno vrednih i jednakih“ (Trifunović, 2012: 77).

Migracije su, evidentno, postale „globalni bezbednosni izazov i pretnja u XXI veku“, bilo da se radi o dobrovoljnom ili prinudnom kretanju stanovništva (Simić i Živojinović, 2015:7). Vesna Trifunović upozorava da je integracija migranata u evropskim društvima otežana i da se stvara

određeni otpor prema različitim pa se oformljuju antimigracione partije i povezuju u grupe sličnih ideoloških opredeljenja. U tom smislu, vreme je za nove rasprave o multikulturnom društvu i posebno o „značaju obrazovanja u razvoju multikulturalizma, ne samo u zemljama u kojima tradicija demokratije nije duga, već i u zemljama u kojima su poštovanje procedura i zaštita ljudskih prava temelji razvojne politike“ (Trifunović, 2012: 76).

2. Multikulturno i interkulturno obrazovanje

Nemački pedagog Hartmut von Hentig u knjizi *Humana škola* (1997: 81) pre više od dve decenije analizira fenomen multikulturalnog društva. „Svejedno je bojimo li ga se ili ga potvrđujemo: ono je tu – mešovito društvo“. Prema njegovom mišljenju, od kada je otkrivena demokratija, novovekovne evropske države i Amerika bile su pred problemom jer su zbog svog imperijalističkog karaktera ujedinjavale narode „najrazličitijeg poreklas različitom kulturom i jezikom“ (Isto: 83). Taj problem se može posmatrati u odnosu na pitanje kako takve različite grupe stanovništva mogu živeti jedne pokraj drugih bez sukoba i u miru. Hentig ocenjuje da se od američke i francuske revolucije pa tokom dva veka u svetu počelo pridržavati principa integracije u nameri da se različiti delovi države sjedine u jednu nacionalnu državu sa zajedničkim identitetom. Ovo načelo nije bilo uspešno jer se dešavalo da etničke većinske grupe zbog prirodne prednosti svoje nadmoći i svog obrazovanja „vladaju nad drugima na posve *demokratski* način“ (Isto: 84). Sa druge strane, etničke manjine ne žele da ožive svoje kulturološke specifičnosti i nemaju poverenja u integraciju, odnosno u sistem koji nije prema njima napravljen i koji im nudi nekakvu apstraktnu, novu naciju. Hentig je skrenuo pažnju na ulogu škole u ovom okruženju, smatrajući da vaspitanje za demokratiju mora imati na umu dva zahteva: „omogućiti sudelovanje u odgovornosti u jednakosti pružanja prilika – a da se pritom ne ošteti samosvest i različitost pojedinih grupa“ (Isto: 85). Drugim rečima, škola mora pomoći mladim ljudima da postanu članovi zajednice u kojoj vlada mir, pravednost i razum. Stoga poglavlju pomenute knjige pod nazivom *Minimum paedagogica* izlaže obeležja škole koja se moraju ispuniti da bi se stvorili minimalni uslovi za pedagoško delovanje. Između ostalog, on zagovara tezu „živeti s razlikama“ pa navodi da se u mešovitim grupama uči da su razlike nešto prirodno, te da je potrebno, gde god je to moguće, da u mešovitim grupama zajedno rade deca različitih uzrasta, različitih kultura i vera. Ako su deca na početku školovanja u prilici da uoče različitost, i različit uspeh će doživeti kao nešto normalno.

Mara Đukić sa saradnicama analizira pojam kulturni pluralizam (multikulturnost) i ističe da on predstavlja značajno obeležje savremenog sveta te da se može shvatiti kao „(ko)egzistencija različitih kultura, kao stanje kulturne heterogenosti“ (Đukić, Kostović i Đermanov, 2006: 70). One zapažaju da će se članovi mešovite zajednice, koju čine različiti pojedinci, suočiti sa dilemom – kako reagovati prema nepoznatim pojedincima i grupama? Danas je ipak jasno da je moguće suočavanje sa različitim kulturama samo ako je osoba izgradila čvrst i stabilan grupni i lični kulturni identitet koja je spremna da prihvati drugu osobu kao različitu. Postoji i opasnost da se multikulturnost kao neosporna (ili neosporena) vrednost „pretvori u puku, ritualnu deklarativnost“ (Isto: 71).

Opšti cilj multikulturnog obrazovanja se može označiti kao pripremanje učenika za život u multi/interkulturnom društvu, dok se specifični zadaci mogu odnositi na usvajanje znanja (o kulturi uopšte, o sopstvenoj kulturi, o kulturi drugih); sticanje veština za život u multi/interkulturnom društvu (svest o čovekovoj uslovljenosti kulturom, prepoznavanje stereotipa i predrasuda kod sebe i kod drugih, komunikacione veštine); razvijanje pozitivnih stavova prema kulturnoj različitosti i aktivno angažovanje u predstavljanju pozitivnih strana života u interkulturnom društvu (Đukić, Kostović i Đermanov, 2006). Stoga interkulturno kompetentna osoba poseduje lični kulturni identitet, sposobnost za prihvatanje drugih kultura i sposobnost za komunikaciju sa različitim, odnosno drugačijim osobama. To se naročito odnosi na spremnost osobe da bude fleksibilna i odmerena u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji u interkulturnom okruženju i da koristi „uspešne mehanizme mirnog rešavanja sukoba u svojoj kulturi“ (Isto: 74).

Hiroko Fujikane je izvršila komparativnu analizu pristupa globalnoj edukaciji u Sjedinjenim američkim državama, Velikoj Britaniji i Japanu, a u okviru poglavlja o obrazovanju za međunarodno razumevanje, razmatra pitanja multikulturalne edukacije. Ona ocenjuje da su prvi povodi za multikulturnu edukaciju bili „sve veći problemi imigracije u društvo zemlje domaćina“ (2007: 136). Ipak, utvrđene su značajne razlike u pogledu multikulturalne edukacije od zemlje do zemlje. Nastanak multikulturne edukacije u Sjedinjenim američkim državama povezan je sa pokretom za građanska

prava, dok je ranija obrazovna praksa prema imigrantima obeležena amerikanizacijom, segregacijom i asimilacijom. Kulturni pluralizam je značajno uticao na programe obrazovanja učitelja u SAD-u. U Velikoj Britaniji multikulturalna edukacija je dobila službenu podršku. U jednom konsultativnom dokumentu o edukaciji u školama nevedeno je: „Naše društvo je multikulturalno, multirasno i kurikulum treba da odražava razumevanje osetljivo na različite kulture i rase koje sada čine naše društvo (DES, 1977, prema: Fujikane, 2007: 136). Međutim, u Japanu je multikulturalna edukacija više usmerena na sticanje znanja o drugim zemljama i na važnost poznavanja engleskog jezika. Već krajem osamdesetih godina dvadesetog veka, SAD i Velika Britanija su naišle na prepreke koje nije bilo jednostavno prevazići. „Tvrđilo se da je podučavanje manjinske kulture samo ojačalo predrasude, stereoptipe, pa čak i rasizam“ (Schlesinger, 1992, prema: Fujikane, 2007: 137).

Volfgang Mitter, ekspert u komparativnoj edukaciji, razmatra promene u obrazovnim politikama Centralne i Istočne Evrope. Komparacijom modela transformacije u Rusiji, Poljskoj, Mađarskoj i Češkoj Republici, utvrdio je da su počeci transformacije vezani za početak propadanja komunističkih sistema i zaključio da su seobrazovanje i obrazovna politika doživljavali kao jasni pokazatelji društvenog napretka. Kada su u pitanju reforme programa, realizovani su različiti pilot projekti koji su imali za cilj da ublaže opterećenje programa i da tradicionalne oblike receptivnog učenja, uz autoritativno podučavanje, zamene „otvorenim oblicima zasnovanim na dijalogu i interakciji“ (Mitter, 2007: 86).

U savremenom udžbeniku pedagogije hrvatskih autora (Matijević, Bilić i Opić, 2016), vaspitanje u XXI veku se posmatra u svetlu globalizacije, procesa koji podstiče pojedince, države i regije „da svoje pojedinačne interese usklade s interesima sveta kao celine tako da prihvate sistem zajedničkih prava i dužnosti“ (Spajić-Vrkaš, 1999, prema: Matijević i sar., 2016:84). Stoga se na osnovu dokumenata Ujedinjenih nacija (Opšta deklaracija o ljudskim pravima, Deklaracija o pravima dece i dr.), UNESCO-ve Konvencije protiv diskriminacije u obrazovanju, Evropske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda Veća Evrope i drugih izdvajaju globalni zadaci obrazovanja koji podrazumevaju jačanje svesti o dostojanstvu među ljudima (sopstvenom i dostojanstvu drugih), razumevanje kulturnog pluralizma i kulturnih razlika kao društvenog bogatstva, razvijanje svesti o značaju međuljudske saradnje i „prihvatanje načela ljudskih prava i sloboda, pravde, mira i odgovornosti“ (Matijević, Bilić i Opić, 2016: 84).

Olivera Gajić interkulturalnost posmatra kao refleksiju evropske perspektive obrazovanja za demokratiju i ističe da je danas zajednički imenitelj svih modernih društava njihova heterogenost u „nacionalnom, verskom, jezičkom i drugom pogledu“ (2011: 27). U tom smislu, multikulturalizam je univerzalno pitanje koje u svom središtu ima pravo na različitost. U razumevanju ovog fenomena često nailazimo na dve krajnosti: kulturni univerzalizam (jedinствена osnova za najrazličitije kulture) i kulturni relativizam (jedna kultura se ne može svesti na druge kulture). Autorka ističe da bi istinu trebalo potražiti između ove dve krajnosti.

Razumevanje multikulturalnosti ne pretpostavlja traganje za boljim i vrednijim kulturama, već saznanje da postoje različite kulture, po formi i sadržaju, koje se međusobno dopunjuju i čine svet bogatijim. U heterogenim društvima kakva dominiraju danas, uočljive su etničke, jezičke, religijske i kulturne razlike među njihovim članovima. Stoga je, najvažnija uloga škole da pomogne mladim ljudima da postanu punopravni građani društva (Đukić i Đermanov, 2010). Pripadnost različitim manjinskim grupama već početkom školovanja može izazvati probleme koji se mogu dugoročno odraziti na razvoj deteta i njegov nesmetan nastavak obrazovanja. Mara Đukić i Jelena Đermanov ukazuju na potrebu da se aktiviraju programi multikulturalnog obrazovanja koji se mogu realizovati kroz razne vidove stručnog usavršavanja nastavnika (seminari, kursevi, projekti, radionice i sl.). Kvalifikovan nastavnik za rad u multikulturalnoj sredini, osim što poznaje kulture kojima pripadaju njegovi učenici, mora biti i kulturno osetljiv. Drugim rečima, takav nastavnik je spreman da se suoči sa izazovima koji nastaju u nastavnom procesu sa decom pripadnicima različitih nacija, vera i kultura i kompetentan da izabere adekvatne sadržaje, načine njihove prezentacije kao i očekivanja u pogledu planiranih ishoda.

Analizirajući dvojezičnost kao resurs, Ružena Šimonji Černak navodi da osoba koja poznaje dva jezika može pažljivije utvrditi različite aspekte stvarnosti i ima mogućnost da lakše upozna specifičnosti različitih društava i kultura. Osim toga, dvojezičnost onemogućava razvoj etnocentrizma, a „može da bude saveznik u borbi protiv stereotipa, omogućava jezičku i kulturnu toleranciju“ (Šimonji-Černak, 2012: 67). Ona nadalje tvrdi da je dvojezičnost resurs i da predstavlja izvesno

bogatstvo, kako za pojedince, tako i za društvo. Stoga treba negovati pripadnike nacionalnih manjina koji govore dva jezika, a deo su jezički i kulturno heterogenih društava, jer mogu očuvati etničko-jezičku vitalnost i multikulturnu sliku sveta. Prema mišljenju Vesne Trifunović (2012: 78), od toga da li će se pripadnici manjina zalagati da opstanu kao „osobena društva“ ili će se uključiti u širu društvenu zajednicu, „zavisí stepen njihove integracije u institucionalizovanom obrazovanju i uspešnost ostvarivanja obrazovne politike zasnovane na multikulturalizmu“.

U istraživanju na temu Obrazovanje Slovaka u Vojvodini kao faktor razvoja interkulturalnosti analizirani su zvanični dokumenti: nastavni plan i programi predmeta koji se izučavaju u osnovnoj školi na srpskom i slovačkom jeziku u Republici Srbiji te prateći udžbenici. Rezultati su pokazali da deca koja pohađaju nastavu na slovačkom jeziku imaju više mogućnosti da usvoje znanja o većinskoj kulturi i da se sretnu sa drugačijim kulturnim sistemom. U tom pogledu se naročito ističe predmet Srpski jezik kao nematernalni, te udžbenički sadržaji za maternalni jezik (čitanke), muzičku kulturu i istoriju. Međutim, i pored opisanih prednosti, i u nastavnim sadržajima na slovačkom nastavnom jeziku nedostaje pogled na društvo kao celinu. Utvrđeno je da postoji vrlo malo, gotovo nimalo, informacija o ostalim manjinskim kulturama, pored većinske kulture. Autori se pitaju u kojoj meri je ispunjen jedan od ciljeva osnovnoškolskog obrazovanja – razvoj multikulturalizma i zaključuju da bi trebalo da deca poštuju, ne samo svoj jezik, kulturu i tradiciju, već i da upoznaju tradiciju, identitet i kulturu pripadnika drugih kultura (Šimoniová- Černáková, Beljanski i Marković, 2015: 159).

Josip Ivanović se zalaže za to da se uredi multikulturno i interkulturalno obrazovanje tako da prvo počnemo od analize i kritike tradicionalnih modela pedagoškog rada koji podstiču diskriminaciju u bilo kom obliku. Predlaže da se istraže problemi povezani sa nastavom i obrazovanjem na jezicima nacionalnih manjina (obrazovanjekadra, izrada udžbenika, mreža ustanova, evaluacija nastavnog rada u već postojećim odeljenjima i sl.). Tako bi se stvorio model obrazovanja koji bi ponovo uspostavio „već izgubljenu ravnotežu kulturnih obrazaca“ (Ivanović, 2010: 203).

Dijana Drandić (2015) je realizovala istraživanje u jedanaest osnovnih škola na području grada Pule u Hrvatskoj sa ciljem da utvrdi kako je dimenzionirana interkulturalna osetljivost nastavnika te da definiše interkulturalne kompetencije nastavnika izdvajanjem faktora interakcije. U istraživanju je učestvovalo 276 nastavnika primarnog obrazovanja i predmetne nastave. Rezultati istraživanja pokazuju da je faktorskom analizom 24 varijable (tvrdnje) izdvojeno pet faktora pomoću kojih je određeno pet dimenzija interkulturalnosti: dimenzija poverenje (pouzdanost učesnika interkulturalne interakcije, spremnost na komunikaciju); dimenzija uživanje (otvorenost za druge kulture); dimenzija poštovanje (isticanje jednake važnosti različitih kultura); dimenzija angažovanje (informisanje o različitim kulturama, uživanje u međukulturalnim razlikama) i dimenzija pažnje (obazrivost prema pripadnicima drugih kultura). Upravo navedene faktorske dimenzije „usmerene su na razvijanje i podsticanje interkulturalnih kompetencija, posebno interkulturalne osetljivosti nastavnika kroz sposobnost prihvatanja, poštovanja, priznavanja, tolerancije i integrisanja kulturnih razlika“ (Drandić, 2015: 128).

3. Integrativna paradigma nastave u multikulturnom kontekstu

Transformacija obrazovne prakse u multikulturnu školu moguća je ako se tradicionalni pristupi nastavi redefinišu i pedagoško delovanje što više usmeri ka učeniku. Rasprave o multikulturnim sadržajima i multikulturnim kurikulumima još uvek nisu u dovoljnoj meri aktualizovane u našem obrazovnom diskursu. Koncipiranje multikulturnog kurikuluma zasniva se na potrebi da se sadržaji obrazovanja razmatraju iz različitih uglova, a da materijali za učenje i mediji promovišu različite ideje i pristupe. Osim stvaranja povoljne i podržavajuće klime, potrebno je kontinuirano evaluirati postojeće programe i utvrditi u kojoj meri oni „pružaju veće prilike onim grupama učenika koji su tradicionalno diskriminirani“ (Gorski, 1999, prema: Milutinović i Zuković, 2007).

Polazeći od uporedne analize tradicionalne i integrativne nastavne paradigme, zapaža se da su tradicionalni pristupi nastavi još uvek prisutni u školskom ambijentu i da su podložni kritičkom razmatranju. Kako se danas afirmišu fleksibilni modeli nastave, potrebno je prevladati tradicionalne, čija su obeležja: atomistički pristup nastavi, stroga vremenska određenost nastavnog rada, predmetna odvojenost, propisani sadržaji i udžbenička literatura te verovanje da se znanje može dati, preneti, predati. Sa druge strane, shodno vremenu u kojem živimo, integrativnu paradigmu karakteriše: holistički pristup nastavi, fleksibilan odnos prema vremenskoj i prostornoj dimenziji nastave, međupredmetna povezanost, usmerenost nastave na realizaciju ciljeva i obezbeđivanje predviđenih

ishoda te verovanje da se znanje može steći samostalnim otkrivanjem i aktivnom konstrukcijom. Dok u tradicionalnoj paradigmi dominira sumativna evaluacija, integrativna afirmiše formativnu (Đukić, Španović i Đermanov, 2008). Upravo ova obeležja integrativne paradigme školske nastave su u saglasju sa primenom principa multikulturalnosti, odnosno otvorenosti za pluralizam razlika i stvaranje uslova za razvijanje multikulture osetljivosti.

Olivera Knežević-Florić afirmiše integrativni pristup nastavi koji je polazna tačka u osmišljavanju modela za akcionu kompetentnost, za kontinuiran razvoj interpersonalnih i intrapersonalnih veština u konceptu doživotnog učenja. Uporedna analiza tradicionalne i nove paradigme učenja kompatibilna je sa prethodnom, koja je usmerena na nastavni proces. Reč je o bipolarnom odnosu ključnih obeležja tradicionalne i nove paradigme učenja. Dok se tradicionalna zasniva na „kulturi usvajanja znanja“, nova paradigma učenja pretpostavlja „kulturu traganja za znanjem i informacijama“ (Knežević-Florić, 2005: 193). U epistemološkom pogledu, tradicionalnu paradigmu učenja karakteriše objektivnost u saznavanju. Učenje je proces usvajanja informacija, a svrha obrazovanja ogleda se u težnji da se ovlada nastavnim sadržajima i u reprodukcivanju činjenica. Ovaj pristup učenju podržava takmičarsku klimu i kvantitativnu evaluaciju. Zanemareno je lično iskustvo, emocije i drugi aspekti duhovnog života uošte. Suprotno ovim obeležjima, u epistemološkom smislu, nova paradigma učenja uvažava različite puteve saznavanja i znanje određuje kao rezultat aktivne konstrukcije. Inteligencija se posmatra kao potencijal svakog učenika, a učenje kao dinamičan proces usmeren na produktivnu dimenziju – aktivnu primenu naučenog. Integracija sadržaja usmerena je na razumevanje celine određene discipline, a evaluacija na kvalitativne metode procenjivanja znanja. „Saradnja, osećaj međuzavisnosti i intrizična motivacija su najvažnijimotivacioni faktori učenja (Isto: 194). Na obrazovanje se gleda kao na doživotni proces. Upravo je za multikulturalni kontekst važna afirmacija ličnog iskustva, a „potpuna angažovanost svih psiholoških entiteta osobe omogućava konstrukciju značenja“ (Isto: 195).

4. Didaktički pristupi multi/interkulturalnom obrazovanju

U okviru naučnog projekta *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje*, Jelena Đermanov je sa saradnicama (2008) razmatrala mogućnost utemeljenja i primene didaktičkog principa multikulturalnosti. Autorke su mišljenja da bi trebalo neke od aktuelnih didaktičkih principa modifikovati, a nove, poput principa multikulturalnosti, konstituisati. Ako govorimo o nastavnim sadržajima, onda se ovaj princip može ostvariti tako što će se u programe pojedinih predmeta integrisati saznanja o specifičnostima etničkih kultura, kao i ideja o jezičkoj toleranciji. Primena principa multikulturalnosti zastupljena je i u pogledu negovanja rodne ravnopravnosti i redukovanja seksizma. Ovo je posebno izraženo u udžbenicima u kojima se ženske i muške uloge stereotipno prikazuju. Poštovanje ovog principa pretpostavlja i razumevanje religijskog pluralizma, što podrazumeva „uravnotežen prikaz religijskih perspektiva, a nikako ne predstavljanje i/ili favorizovanje samo jedne“ (Đermanov, Đukić i Kostović, 2008: 85).

U inkluzivnom društvenom kontekstu, obrazovanje je dostupno svima ljudima, a pravo na obrazovanje ima svaki pojedinac. To je zacrtano u Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima, Konvenciji o pravima deteta (1989), Deklaraciji o obrazovanju za sve (1990), a posebno u saopštenju iz Salamanke (1994) u kojem se navodi da bi trebalo da se sva deca zajedno obrazuju bez obzira na vidljive razlike među njima. Kada se naglasi „sva deca“, misli se na: „invalidnu, darovitu, decu sa ulice i onu koja rade, decu iz izbegličke ili nomadske populacije, decu iz jezičkih, etničkih ili kulturnih manjina i decu iz ugroženih i marginalizovanih miljea i grupa, bez obzira na njihove teškoće i različitosti“ (The Salamanca Statement, 1994, prema: Đukić, Đermanov i Kosanović, 2011: 21). Inkluzivno obrazovanje je rezultat težnji pedagoških stručnjaka i obrazovne politike da se svakom detetu pruži prilika da se razvija i napreduje u skladu sa svojim sposobnostima i dometima, kako u fizičkom, tako i u psihičkom smislu. Kao složen i slojevit koncept, inkluzivno obrazovanje sadrži mnoštvo komponenata među kojima se izdvajaju: veće učešće učenika u kulturi lokalne školske zajednice koja se mora rekonstruisati da bi odgovarala različitim potrebama učenika, otvorenost prema razlikama i različitima, kako među učenicima, tako i među nastavnicima, razumevanje razlika kao resursa za podršku, a ne problema za rešavanje i dr. (Booth, Ainscow, 2008, prema: Đukić, Đermanov, Kosanović, 2011: 23).

Princip individualizacije i inkluzivna nastava su u izvesnom umreženom odnosu koji implicira stvaranje uslova za dostizanje optimalnog razvoja svakog pojedinog deteta. To podrazumeva da se

učenici u inkluzivnom kontekstu neće zadržati na određenom nivou razvoja, već da će sredina biti dovoljno podsticajna za razvijanje onih svojstava koja su pretpostavka njihovog razvoja, a još nisu razvijena. Drugim rečima, radi se o aktuelnim i potencijalnim sposobnostima učenika što principu individualizacije daje razvijajuću dimenziju. Inkluzivna nastava se ne bi mogla realizovati bez individualnih obrazovnih programa koji su specijalno adaptibilni i „kojima će se pomoći detetu da se suoči sa izazovima i dosegne lični optimum“ (Đukić, Đermanov, Kosanović, 2011: 30).

Inkluzivna nastava predstavlja novi didaktički model koji podržava uključivanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama (teškoćama u učenju i učešću) u nastavni proces i podstiče njihov razvoj tako da oni sa ostalim učenicima svoje individualne potencijale dovedu do ličnog maksimuma. Da bi se stvorili uslovi za ovakav pristup, potrebno je ciljeve, zadatke, sadržaje, metode, tehnike, sredstva prilagoditi svakom učeniku, bilo da se radi o detetu sa teškoćama u razvoju, bilo o detetu iz drugog kulturnog miljea. Mile Ilić se opredelio da učenike sa posebnim obrazovnim potrebama označi kao učenike sa preprekama u učenju i učešću u koje ubraja: decu sa razvojnim teškoćama i darovite, povratnike, doseljenike, pripadnike nacionalnih manjina, segregiranih grupa, one koji govore različitim jezicima i dr. (Ilić, 2009).

Iako se individualizovana nastava već više decenija definiše kao didaktička inovacija, danas se još uvek traga za modelima nastave kojima bi se što više mogli približiti autentičnoj individualizaciji. Interesovanje za mogućnosti primene individualizovane nastave se kontinuirano održava, a u uslovima globalizacije i oživljava. U najširem smislu, pod nastavnom individualizacijom podrazumevamo usklađivanje širokog spektra elemenata nastave (ciljeva, zadataka, sadržaja, metoda, oblika rada, didaktičkih materijala i drugih izvora znanja) sa specifičnim svojstvima svakog učenika ponaosob. „Individualizovana nastava je totalni kurikulum koji inkorporira sve korisne koncepte za koje je poznato da unapređuju nastavni proces“ (Đukić, 2003: 100).

U nastavnoj praksi u svetu uspešno se realizuju različiti projekti individualizovane nastave. Mara Đukić (2003) je razmatrala karakteristike savremenih projekata individualizovane nastave među kojima izdvajamo Blumov projekat, PLAN sistem i IPI projekat. Cilj Blumovog projekta je da svi učenici savladaju predviđene sadržaje i zadatke školskog programa, ali da svako napreduje svojim tempom, shodno sposobnostima, prethodnim znanjima i iskustvima, interesovanju za učenje i dr. Među prednostima ovog modela ističe se mogućnost dodatnog savladavanja sadržaja programa sa ciljem da se uz dodatne materijale uočavaju greške u učenju. Sa druge strane, ako učenici ubrzano napreduju, mogu se dodatno informisati o pitanjima iz zadate teme. PLAN model teži ka nezavisnom učenju, odnosno postepenom osamostaljivanju učenika u proučavanju predviđenih programa. Nakon utvrđivanja kapaciteta učenika (prethodna znanja i iskustva, sposobnosti, interesovanja i sl.), predlaže se program koji će učenik samostalno proučavati. Za ovo učenje učenici koriste raznovrsne izvore znanja, a za proveravanje uspešnosti određenih sadržaja koriste se testovi znanja. IPI projekat je realizovan u mnogim školama u SAD-u. Nastao je u nameri da se što kvalitetnije koncipiraju individualni programi za decu, odnosno da se sadržaji, zadaci i metodski postupci optimalno odmere prema individualnom učenju svakog učenika. „Kurikulum sadrži na stotine raznovrsnih zadataka, a u svakom predmetu ovi zadaci su grupisani u jedinice koje predstavljaju specifičan sadržaj oblasti na određenom stepenu teškoće“ (Isto: 103). I drugi projekti individualizovane nastave se baziraju na širokoj primeni materijalno-tehničkih resursa škole i aktivnom usvajanju znanja. Uloga nastavnika je modifikovana pa se od tradicionalne uloge predavača, nastavnik stavlja u ulogu mentora svakom detetu, dok složeni interpersonalni odnosi čine nastavu bogatijom, izazovnijom, humanijom i uzbudljivijom.

Timaska nastava je kao didaktička inovacija teorijski utemeljena poslednjih decenija XX veka, ali u našoj praksi još uvek nije dovoljno zastupljena. Definiše se kao novi oblik organizacije nastavnog rada u kojem dva ili više nastavnika i saradnika zajednički planiraju, realizuju i evaluiraju nastavni proces. Njena definišuća obeležja se mogu sažeto iskazati na sledeći način: izvode je timovi nastavnika (i saradnika); podela timskih uloga je određena, precizna i usklađena sa potrebama nastave; realizuje se uz pomoć savremenih nastavnih sredstava, dok su prostorije prilagođene za individualni i grupni rad te za pregrupisavanje učenika u cilju efikasnijeg korišćenja dostupnih izvora znanja. Radi se, naime, o saradničkoj komunikaciji među članovima tima koji dele odgovornost za kvalitet nastave namenjene većoj grupi učenika. Oni kombinuju svoje kompetencije pa se raznorodna znanja stiču uz pomoć nastavnika specijalista i stručnjaka iz različitih područja saznanja (Španović i Đukić, 2007). Timaska nastava i kooperativno učenje imaju teorijsko utemeljenje u socijalnom

konstruktivizmu koji nagoveštava brojne izazove u multikulturnoj učionici i radikalan zaokret u „poimanju svrhe obrazovanja, položaja aktera obrazovnog procesa, pripremanju nastavnika, revidiranju znanja u postojećim udžbenicima, promišljanju dosadašnjih obrazovnih praksi i načina rada“ (Đorđić i Škrbić, 2015: 520).

5. Zaključak

U dostupnoj literaturi multikulturalnost se poistovećuje sa pojmom pluralizam kultura koji pretpostavlja jednaka prava za sve društvene grupe i pojedince kao i prihvatanje i uvažavanje kulturnih, etničkih, jezičkih, religijskih pa i rasnih razlika. U ovom radu se ne pravi jasna granica između multikulturnog i interkulturnog obrazovanja. Interkulturno obrazovanje je više usmereno na interakciju kultura i kreiranje zajedničkih kulturnih obrazaca, odnosno sintezu kultura. Od škole se očekuje da kod učenika razvije interkulturene kompetencije koje podrazumevaju poznavanje svoje kulture i kultura drugih pripadnika zajednice, razumevanje različitih obeležja kulturnih grupa u okruženju, poštovanje i prihvatanje različitosti, sposobnost sporazumevanja, kritički odnos prema predrasudama i dr. Ove kompetencije je moguće razviti samo kroz nastavu koja se zasniva na integrativnoj paradigmi, odnosno kroz nastavu koju karakteriše sinteza poučavanja i učenja, međupredmetna integracija, interdisciplinarni pristup u proučavanju sadržaja, kooperativno učenje i timski rad i dr. Programi interkulturnog obrazovanja bi morali biti integrisani u većinu osnovnoškolskih predmeta i obogaćeni sadržajima o kulturnom razumevanju i kulturnim razlikama sa posebnim naglaskom na modifikaciju predstavljanja manjinskih kultura koje se još uvek opisuju stereotipno.

Kooperativno učenje i timska nastava mogu doprineti ostvarivanju interkulturnog obrazovanja jer se kroz zajednički rad učenika (različitih predznanja, sposobnosti, interesovanja, različite nacionalne i verske pripadnosti i dr.) i nastavnika podstiče razumevanje i osvešćivanje vlastitog i tuđeg kulturnog identiteta. I individualizovana nastava može biti podrška interkulturnom obrazovanju jer je izvesno da će se u redovnim školskim odeljenjima naći i deca sa teškoćama u učenju i razvoju. Da bi se ublažile posledice nesklada između mogućnosti deteta, sa jedne strane i sadržaja i metodičkih postupaka odmerenih prema većini učenika, sa druge strane, primenjuju se individualizovani programi koji se baziraju na sposobnostima i ograničenjima deteta. Mara Đukić je sa saradnicama (2006) istakla poseban značaj koncepta otvorene nastave za razvoj interkulturenih kompetencija učenika. Ovaj koncept ima humanističku dimenziju jer je otvoren prema učeniku, prema njegovom iskustvu, slobodnoj volji, sudelovanju i odgovornosti, didaktičkom materijalu, metodičkim postupcima i dr. Interkulturno obrazovanje će ostvariti svoje ciljeve ako multikulturalnost i interkulturalnost prožimaju sve elemente i komponente nastavnog procesa, počev od sadržaja programa predmeta pa do didaktičko-metodičkih postupaka.

Savremene informaciono-komunikacione tehnologije imaju posebnu ulogu u bogaćenju interkulturenih programa. Elektronska multimedijalna prezentacija informacija te raznovrsni programi i e-materijali dostupni na internetu omogućavaju učenicima da se informišu o multikulturenim sadržajima prema svojim interesovanjima, u bilo koje vreme, na bilo kom mestu. Učenici rado koriste e-materijale zbog pozitivnih osobina hipermedija i individualizovanih strategija otkrivanja informacija, odnosno sticanja novog znanja.

Napomena: Rad je nastao u okviru projekta *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi (KOSSEP)* broj 179010 koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

LITERATURA

- Drandić, D. (2015): Interkulturalna osetljivost nastavnika – rezultati istraživanja faktorskih dimenzija interakcije, *Pedagogijska istraživanja*, god. XII, br. 1-2, 117-132.
- Dermanov, J., Đukić, M. i Kostović, S. (2008): Princip multikulturenosti nastave – šta, zašto i kako, U *Multikulturalno obrazovanje, knjiga 3* (75-91), Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad.

- Dorđić, D. i Škrbić, V. (2015). Socijalni konstruktivizam u obrazovanju – uvod u multikulturalno obrazovanje. U *Zbornik radova sa drugog međunarodnog skupa mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka* (elektronski izvor) (509-522), Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
- Đukić, M. (2003): Inovacije u praksi: projekti individualizovane nastave, U *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor* (99-112), Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.
- Đukić, M., Kostović, S. i Đermanov, J. (2006): Pedagoško-didaktički činioci interkulturalnog školskog konteksta, U *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje* (69-88), Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad.
- Đukić, M. i Đermanov, J. (2010): Multikulturalna osetljivost kao komponenta profesionalnog razvoja nastavnika, U *Zbornik radova Susret kultura, knjiga 2* (1269 – 1276), Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Đukić, M., Đermanov, J. i Kosanović, M. (2011): Princip individualizacije nastave u inkluzivnoj školi, U *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse* (19-35), Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad.
- Đukić, M., Španović, S. i Đermanov, J. (2008): Integracija poučavanja i učenja u novoj paradigmi osnovnoškolske nastave, *Zbornik Odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knjiga 22, 63-78.
- Fujikane, H. (2007): Pristupi globalnoj edukaciji u Sjedinjenim državama, Velikoj Britaniji i Japanu, U *Komparativna edukacija: nastavak tradicija, novi izazovi i nove paradigme* (133-152), Connectum, Sarajevo.
- Gajić, Olivera (2011): *Građansko obrazovanje za demokratiju*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad.
- Hentig, Hartmut (1997): *Humana škola*, Educa, Zagreb.
- Ilić, Mile (2009): *Inkluzivna nastava*, Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu, Istočno Sarajevo.
- Ivanović, J. (2010): Uređena multikulturalnost pretpostavka interkulturalnosti u obrazovanju, U *Zbornik radova Susret kultura, knjiga 1* (199-204), Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Knežević-Florić, Olivera (2005): *Pedagogija razvoja*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad.
- Matijević, Milan; Bilić, Vesna i Opić, Siniša. (2016): *Pedagogija za učitelje i nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb.
- Milutinović, J. i Zuković, S. (2007). Obrazovanje i kulturni pluralizam, *Pedagogija*, LXII, br.1, 23-33.
- Mitter, W. (2007). Decenija transformacije i edukacijske politike u Centralnoj i Istočnoj Evropi, U *Komparativna edukacija: nastavak tradicija, novi izazovi i nove paradigme* (75-95), Connectum, Sarajevo.
- Simić, Dragan i Živojinović, Dragan (2015): *Studije migracija u kurikulumima univerziteta u Srbiji*, <https://serbia.iom.int/sites/default/files/publications/documents/Studije%20migracija%20u%20kurikulumima%20univerziteta%20u%20Srbiji.pdf>, posećeno 4.9.2018. godine
- Šimoniová- Černáková, R., Beljanski M., Marković, S. (2015): Vzdelávanie Slovákov vo Vojvodine ako faktor vývinu interkulturality. In Š. Porubský, Z. Lynch (eds.). *Kurikulárna reforma a perspektívy základnej školy*, (pp. 146- 160), Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica.
- Šimonji Černak, Ružena (2012): *Dvojezičnost i obrazovanje*, Zadužbina Andrejević, Beograd.
- Španović, S. i Đukić, M. (2007): Organization of team teaching in theory and practice, U *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji* (237-257), Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad.
- Španović, S. i Vučković, Ž. (2017): Didaktičke kompetencije nastavnika u novoj paradigmi osnovnoškolske nastave, U *Izazovi vaspitanja i obrazovanja u 21. veku* (95-110), Pedagoški fakultet, Sombor.
- Trifunović, V. (2012): Multikulturalizam i obrazovanje: problemi pluralizacije identiteta, *Srpska politička misao*, god. 19, vol. 36, br. 2, 75-92.

DIDACTICAL APPROACH TO MULTICULTURAL EDUCATION

Abstract

The paper is based on the assessment that the increasing migration flows have largely impacted the formation of a new demographic and cultural world view, which infers that education, among other things, should particularly focus on cognitive skills, interpersonal communication and understanding of diversity within the context of multicultural communities. In light of this, the paper presents the results of various comparative studies on global education and educational policies worldwide (USA, Great Britain, Japan, Central and eastern European countries, etc.), as well as consequential educational changes in Serbia. Considered and highlighted is the concept of multicultural education based on understanding national, linguistic, religious and ethnic differences, as well as on raising awareness about the importance of cooperation among peoples with respect for human rights and freedoms. Intercultural education is seen as one of the key educational perspectives in global community since it promotes cross-cultural interactions, educational equality and democratic values.

From didactical point of view, intercultural (and multicultural) education is analyzed within the light of integrative educational paradigm that advocates holistic education structure, cross-curriculum integration, individualization of educational process, cooperative classroom setting and cooperative learning. Consequently, the paper examines possible redefinisions of curricula that lead to affirmation of cultural pluralism. Aiming to developing intercultural compeneces in students, we stress the importance of innovative didactical concepts such as open classroom, inclusive teaching, team teaching, individualized teaching projects and teaching models based on information-communication technologies.

Keywords: *didactic, multicultural education, intercultural education, inclusive teaching, team teaching.*



PRE-SERVICE PRIMARY AND PRE-SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON LIFELONG LEARNING

NIKOLETT TAKÁCS

University of Szeged – Doctoral School of Education, Szeged, Hungary

takacsnikolett@edu.u-szeged.hu

Mentor: Hercz Mária

Abstract

One of the greatest challenges of the 21st century education is to prepare pupils for lifelong learning. As being the first areas of formal learning sources, kindergartens and primary schools could effectively support the basing phase of this new approach for children.

Therefore arises the question, whether kindergarten teachers and primary school teachers are well prepared for this task. In my study, I used qualitative methodology to examine the views of kindergarten teacher students (N = 29) and primary school teacher students (N = 22) from a Hungarian teacher training institute along 4 analytical dimensions. These concern affective attitudes towards LLL (1) and upgradeability of its skills (2) on the one hand, and the most appropriate timing (3) and social sphere for development on the other hand (4). Results show that, although, there are no huge differences between the two professions in this topic, there are still many misconceptions among prospective teachers.

Keywords: *pre-service pre-school and primary school teachers, views, lifelong learning, qualitative methodology, preparatory phase*

1. Introduction

Lifelong learning is not only one of the newest trends in education, but it also renewed fundamentally the concept of learning. Facing with this new paradigm, there are many international and national documents regulating the activity in teaching and learning in the approach of LLL on macro and micro levels, as well (*United Nations, 2015; European Commission, 2001; Hungarian National Core Curriculum, 2012; National Core Programme of Kindergarten Education, 2012; EMMI, 2012; KKK, 2016*).

While the intention for lifelong learning in many areas of public education already appears at the level of regulation, we can see that practice falls behind in these efforts. In my research, I would like to show pre-service kindergarten primary school teachers views about the concept, in order to highlight on any deficiencies or misconceptions about this concept among the two subsamples.

In my study, I conducted a qualitative research in a Hungarian teacher training institute with 29 pre-service kindergarten teachers and 22 pre-service primary teachers. In this process, respondents had to finish a sentence without any further instructions: *"I think lifelong learning is..."*

For the analysis, I applied the method of grounded theory, in which I separated five dimensions (*Mitev, 2012; Strauss and Glaser, 1967*). These were: affective dimension, dimension of age, social area, developing, and structure.

Based on the answers, it is clear that the interviewees have definite visions about the concept, but mostly, these views are blurred among the existing theories of "lifelong education" and modern "lifelong learning" concepts. Thus, there are statements that identify the concept of LLL with learning in adulthood learning and training institutions – interestingly, there are a lot more people referring to this approach in the subsample of pre-service kindergarten teachers. But we can also read a number of

texts that emphasize LLL already in early childhood with special attention to the development of this approach, and we can also see that the interpretation of learning is more widespread in these texts (e.g. in playful activities and spontaneous forms).

2. Lifelong learning in theory and practice

2.1 The birth of the lifelong learning approach

As globalization induced newer and newer changes and challenges on social and economic fields of the world, it already turned out around the turn of the millennium that education will face great challenges, as well. The answer to the new challenges came with the “Delors report” (Delors, 1996).

With the revolution of communication, transporting, and ICT tools, the limits of spreading the knowledge have fallen, and life has accelerated on almost every area, but education was still not be capable of keeping up with the pace. Traditional solution forms could not be the main direction for public education as a result of the rapid changes in the economy, the labor market and the public education challenges. The concept of lifelong learning offers a good solution to the arisen problem that renounces teaching declarative knowledge only and creates the opportunity to the learners to get prepared to acquire flexible knowledge contents and skills for future challenges (Delors, 1996; Majzikné, 1997; European Commission, 1997; Németh, 2005; Farkas, 2013).

In the age of knowledge-based societies, complex and widespread reforms are needed on various areas and stages in connection with public education, as well. It means that if our education system needs pervasive improvements, not only primary and secondary schools need to be examined and improved, but teachers personally, teacher training institutes, and every other influencing factors and environments of individual’s lifelong learning process need to be examined and on the base of research results, developmental programs should be applied (Csapó, 2005).

According to the initial ideas from the 20th century, lifelong education had the same meaning, as the concept literally had: an opportunity to learners to widen their possibilities for learning in time. In practice that meant that learning activities became more popular and popular in adulthood, as well (European Council, 2000; Németh, 2001). However, the concept of lifelong learning in today’s sense has only spread from the 1970s on the initiative of UNESCO. With the development of the concept of lifelong learning, the focus widened not only on the temporal levels, but on spatial levels of learning activities, as well. According to UNESCO’s definition, the modern term of lifelong learning covers:

"all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective"
(European Commission, 2001).

In this approach lifelong learning activities can take place from childhood to older age on the one hand. On the other hand, this concept has been widened on a spatial level too, which means, learning activities must be acknowledged not only on formal ways (in schools with paper-qualified degrees), but on non-formal (on conferences, professional discussions and other formal mediums of learning without degrees) and informal (learning through activities, conversations, etc.) ways, too (Farkas, 2013).

According to the EU 2020 strategical objectives, Hungarian educational policy aims to provide the opportunity of lifelong learning for individuals in every stages of life (United Nations, 2015). With developing the content for the process of lifelong learning, Hungarian educational system picked this new approach into documents of public education on various levels (Hungarian National Core Curriculum, 2012; National Core Programme of Kindergarten Education, 2012; EMMI, 2012; KKK, 2016) (Figure 1).

2.2 The role of the teacher in preparing for lifelong learning

Since institutional education is especially important in lifelong learning processes (of course, equivalent to informal and non-formal learning forms), the role of the teacher is also significant in preparing children for lifelong learning. As a role model, his/ her own attitude in this approach could be a determining factor in his/her exemplary pedagogical activity. The success in achieving the

approach of LLL is also defined by how much it is built into the thinking of teachers. As a pedagogue in the basing activity of lifelong learning it is also very important to get prepared for the complex task to deepen the need for continuous learning in the actual generations attending schools and develop their skills which make them possible to manage an effective and continuous learning lifestyle through their whole life (Coolahan, 2007). To ensure success, higher education has the responsibility to prepare kindergarten teachers for this task by training the trainers. At this point we can see that the task of preparing individuals for lifelong learning is very complex and it pervades all stages of education, not to mention the other linking areas of economy and labor market as indicating factors (Figure 1).

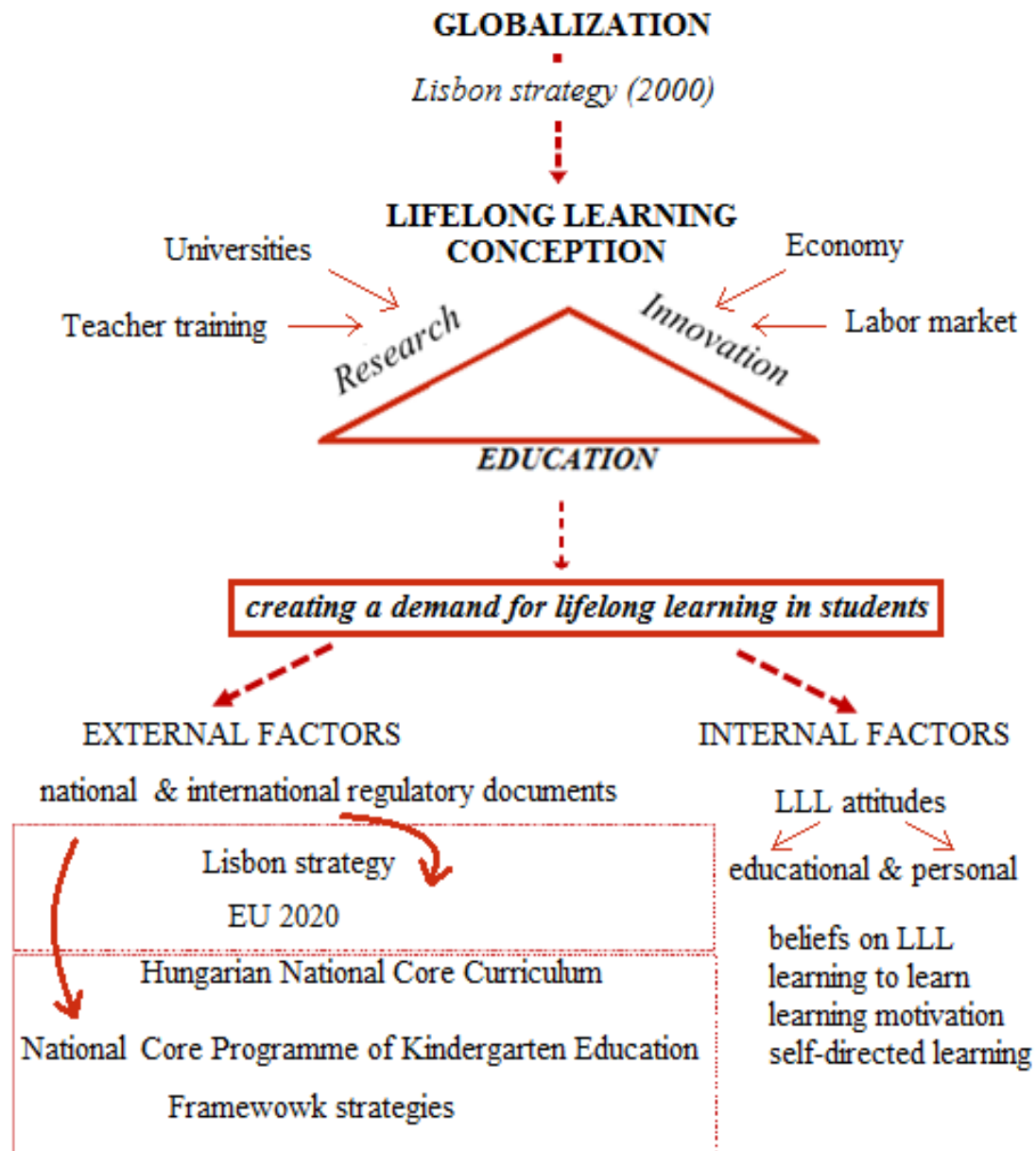


Figure 1: *The role of different factors in lifelong learning*

The concept is included in the training plan of all training institutions, so they it can be found in the documents of teacher training, as well, but the way in which they can be realized differs among the institutions (Kálmán, 2013). One of the most important guiding document of higher education is the Training and Output Requirements (KKK, 2016), which sets out the directions that the curricula and training units of each higher education institution must clearly stand for.

The Training and Output Requirements indicate the preparation for lifelong learning among the competences to be trained in kindergarten teacher education, as well:

"He/she is aware of the early childhood, as the developmental phase of the individual life path, the role of this age in the development of personality and lifelong learning, as well as he/she knows processes that support development." (KKK, 2016).

It is not a question, therefore, that kindergarten teachers should have the attitude to support children in lifelong learning, but it is a cornerstone of efficiency how higher educational institutions prepare prospective teachers for this task.

At the time of entering the educational system as a pupil, along their parent's support, the teacher's personality is one of the most important factors in the development of motivation (Kozéki, 1976; European Commission; 2018). International studies have also proved the influence of the pedagogue's educational activity on the student's subsequent performance and motivation since the beginning of lower-level studies (Aunola, Leskinen and Nurmi, 2006). Attachment to the teacher can be considered as one of the strongest learning motives among primary school pupils (Józsa and Fejes, 2010). The educational style and methodological consistency of the teacher seems to be determinative in kindergarten age in the aspect of children's attitude to their learning (Lerkkanen, 2012, Sági, 2011, Körmöci, 2002, Józsa and Fejes, 2010).

"The role of kindergarten and primary school remains still determinative, since these two types of institutions are responsible for the next generations to pick up skills of learning and to create the need to learn, which are essential prerequisite for lifelong learning. Therefore, it would be important to change the methodology in public education, which will give the learners a chance to experience the sense of achievement against failure experiences" (Kraiciné, 2009).

Pedagogical and psychological researches have already pointed out at early stages of the complex personality development of children that this age is also considered to be a sensitive period in individuals' cognitive, affective and motoric development in many aspects (Józsa, 2016; Cole and Cole, 2003; Driscoll and Nagel, 2005). There were many research even before the turn of millennium, which have treated kindergarten age as a sensitive phase and has urged to take the advantage of learning opportunities in this age. As a result of these, the need to reform the institutional system of kindergarten education has arisen (Nagy, 1974; Copple, 2003). From the aspect of lifelong learning, the role of teachers has also changed reasonably. So it is inevitable to make the lessons learned in school more attractive than the (often false or unnecessary) information from the world of media, so that he/she can help his/her students to sort out information (Majzikné, 1997).

As a result of globalization, the new competencies expected from teachers are primarily critical thinking, interest, reflective thinking, research approaches, and interest in new research results, while cooperating with researchers at universities. The new approach is characterized by a strong professionalism based on a scholarly basis that has a close interactive relationship with universities and pre- and post-primary school institutions, related to the aim to help to facilitate the transition to pupils' learning (Coolahan, 2007) (Figure 1).

Looking at the relationship between kindergartens and primary schools, research on international level have already shown that the years in kindergarten have a positive effect on school performance in the long term. This trend was reinforced by the opinion of primary school teachers based on the results of a qualitative research in Botswana. The authors concluded that kindergarten education empowers children with important preparatory skills for school life, which make learning easier and more fluent in primary school education. According to their conclusions, pupils who attended kindergarten education earlier, were significantly better at the initial school age (Taiwo and Tyolo, 2002).

2.2.1 Traditional and new teacher roles in lifelong learning (Coolahan, 2007)

It is a fundamental problem for the profession in the age of lifelong learning that despite their increased responsibility, the concerned teachers are not sufficiently informed about the concept of LLL. The fact that a school can effectively help mastering the practice of lifelong learning is primarily based on teachers' contributions and attitudes.

This makes it more difficult to adapt the conception, because it is a great challenge for teachers, but at the same time it enhances their role in society, as well. The problem of teachers' role in lifelong learning roots from older, complex issues. Expansion of secondary education and the high expectations arising from changing social demands have a negative impact on teachers' motivation and effectiveness, as well. However, for creating the right basis for lifelong learning, awareness and motivation must be changed, as well.

The traditional role of teachers has been widened in the age of lifelong learning. It is not enough for teachers in the 21st century to gain right amount of information about herself/himself, and her/his work, but she/he also has to improve continuously her/his professional skills with the highest level of flexibility and openness. At the same time, in addition to motivation, methodological diversity and the incorporation of ICT, it is necessary to link the pre- and post-school education, as well. Teachers successfully educating their pupils with the approach of LLL are mostly innovative, and they are advocating lifelong learning, as well, so they can make this approach attractive for children, as well.

2.2.2 Teacher training and lifelong learning

In order to improve the quality of teacher training, a need for a stricter selection appears. The success of this necessary step is also demonstrated by the fact that in countries where the social status of teachers is better, the quality of admitted teacher students is also better (for example in Scotland, Ireland, Sweden and Finland) (Coolahan, 2007).

However, professionalism on pedagogic field requires the enhancing of the number of postgraduate courses in the field of education and the promotion of research activities among teachers (Csapó, 2006; Coolahan, 2007). The screening of participants entering the training, and the broadening of knowledge are one of the most important parts of the renewal process, but an equally important step should be to develop the content of the training. It is specific for the modern training structures supporting the approach of LLL that each of their courses focus on the unconventional, active learning methods (micro-education, self-reflection, curriculum development) (Coolahan, 2007; Hercz& Ledniczki, 2018).

An emphasized attention needs to be given to school practice and it has to be linked to the general, other areas of school life (diversity of practice - parental meetings, etc.). In order to keep the entrants and the talents in the profession, more emphasis should be placed on the training of mentors, including the importance of cooperation between teacher students, mentors and university instructors. It is important as well that theoretical training should be linked to praxis with more links, it should be more problem-oriented in the form of education and it also should include techniques for self-analysis and self-reflection (Coolahan, 2007).

While the reform of training can be a major catalyst of a positive change in our educational system, it is worth remembering that the general paradigm of lifelong learning is also valid for teacher training: basic education alone is not enough for life-long teaching.

Lifelong learning as a complex paradigm, can be a rich source of research, and building on them, it can be the base of educational frameworks as well, but still it has its limitations in research methodology.

In this paper, I would like to point out to the aspect of an internal environmental factor, which can have an effect on the efficiency of preparing children for lifelong learning. In my study, I would like to analyze pre-service teachers' views on lifelong learning, since several studies showed significant relationships between teachers' views and their future work (Dudás, 2005).

3. The methods and sample of the research

In my study, I used qualitative methodology to explore pre-service kindergarten teachers' (N = 29) and pre-service primary school teachers' (N = 22) views on LLL along 5 analytic dimensions. The sample was chosen from a Hungarian teacher training institute. According to the inductive strategy of qualitative research methodology, the dimensions developed during the analysis, which concerned the

affective relations to lifelong learning, the beliefs in the developing of this approach and the question of age and social area in the development of it, and there were some references to the structure of lifelong learning, as well (Figure 2).

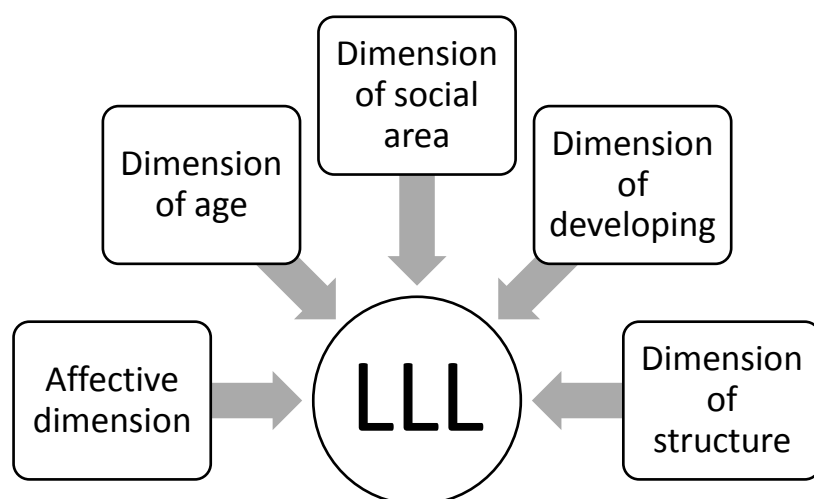


Figure 2: *The analyzed dimensions of views on lifelong learning*

During the data-collecting process of my study, I asked students to write down on a sheet of paper the following sentence with the ending of their own opinion: “*I think lifelong learning is...*”

The respondents did not receive any instructions about the extent or time limits, so the writings that have been produced vary in length and depth. It made the analyzing more difficult, but this decision also provided us a higher chance for objectivity, because we did not restrict the thoughts of students with any concrete instruction. In this case, the aspects of length and depth were signs of attitudes and awareness about LLL in the essays. After collecting the writings, the next steps of my qualitative research was characterized by an inductive logic directive. Based on this principle, I set up my findings and the resulting categories based on the text, and I deduced generalizations from observations based on the collected empirical data (Glaser and Strauss, 1967). This is one the most popular trends in conducting content analysis.

As the analysis was done by using the method of qualitative content analysis, using the grounded theory was a self-evident step for the further analytical steps in my research (Mitev, 2012; Glaser and Strauss, 1967). Based on this model, I coded the finished texts on substantive and theoretical levels (Mitev, 2012). In the first phase, I marked the keywords in the writings and then separated the keywords from various aspects by categorizing them with color and form codes. Finally, I put the originally-defined concepts into the categories that I set up in a coherent system so I got the five separate dimensions mentioned above.

Since validity and objectivity is much harder to ensure in qualitative studies, than they are in quantitate research, grounded theory helped me bridge these problem. Using the three analytical steps and more dimensions, grounded theory helps us analyze an issue from many different levels and in relations, as well.

4. Results of the study

The results of the study will be presented along the five dimensions, starting with the affective dimension, and then I would like to end up by the dimension of the structure through the dimension of age and mastery area, social environment of achieving the approach. According to the dimensions, the answers of primary school teachers and kindergarten teachers are shown separately, and the frequency of the responses in each category is shown in brackets (Figure 3).

Overall, the results show that although the attitudes toward the concept are consistently positive, students are unaware of its complexity and necessity in their own field.

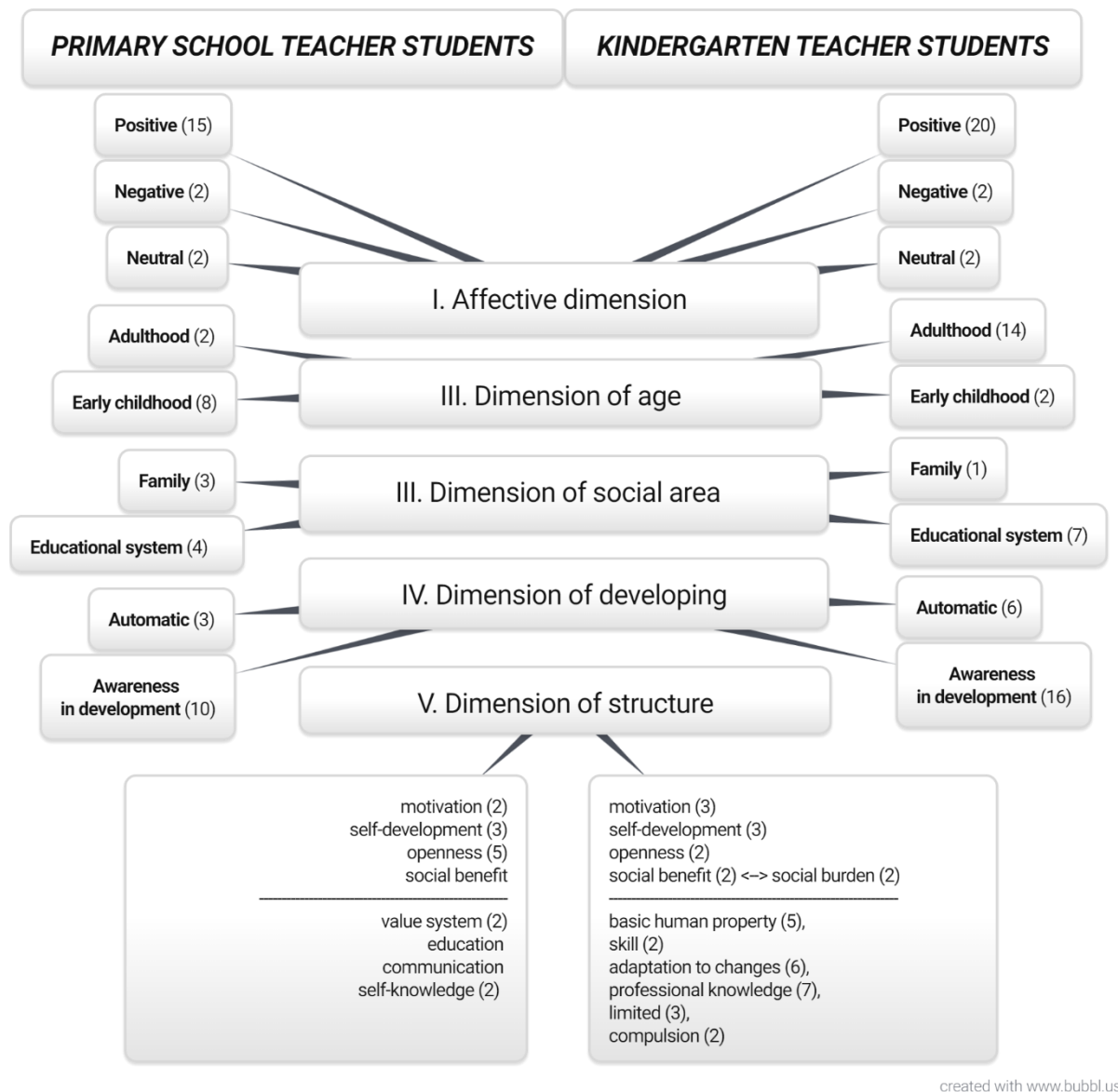


Figure 3: Views of pre-service kindergarten teachers and pre-service primary school teachers about lifelong learning

a. Affective dimension

The emotional links towards the concept are very important as they can influence not only the attitude, but also the motivation to achieve this perspective, too. That is the main reason, why I give an emphasized importance to this factor in my work. This can be decisive as regards, whether teachers want to educate his/her pupils for lifelong learning.

Most of the interviewed pre-service kindergarten primary school teachers have positive attitudes towards the approach: 15 of the pre-service primary school teachers answered positively from the whole sample (N=22) and only two people marked negative terms in this regard, but this negative concept also connected to a positive feature in the formulation:

“... is a necessary and useful compulsion”
(pre-service primary school teacher)

The other texts were rich in such expressions such as "important", "motivating", "essential" and "useful". In the case of kindergarten teachers, 20 out of the 29 respondents also used the positive terms mentioned earlier, but they have slightly expanded this circle with the phrases of social utility

and professional utility. That means in this case that we can see a wider interpretation of the concept. Interestingly, in these texts a clearly negative view in the social aspect can be detected:

“...is not worth for the society from an economic point of view”
(pre-service kindergarten teacher)

In the essays of pre-service kindergarten teachers, positive and negative attitudes appear not only as an intrinsic value, or an aspect of self-importance, but they were also focusing on some external factors in their views, as well. This could also mean that they may have known the concept (or at least have a firm view of it, but it is not necessarily equal with the true definition) and they tried to define the meaning on a theoretical level.

b. Dimension of age and social area

In some of the essays, we have also found a reference to age, when lifelong learning begins and to the social environment where it takes place in the early phase. However, it is useful to see these two categories in the context of their complexity in the writings, so we can see the issue of age and social environment in their logical context. Among the five examined dimensions, the opinions of the pre-service kindergarten and primary school teachers differ stronger in this aspect of the LLL. While pre-service primary school teachers think in a proportion of 2:8 that lifelong learning begins in early childhood, pre-service kindergarten teachers agree in a proportion of 14:2 that it begins more likely in adulthood than in early childhood. It is more exciting to interpret these findings related to the social area of development, which has been marked here in the categories of family and institutional education. In some formulas, these two together appear as a complex development channel:

“creating the approach of lifelong learning in children is the responsibility of the family and the institutions as well, it does not work without one another”
(pre-service primary school teacher)

While three of the 22 interviewed pre-service primary school teachers (who would prefer development in early childhood) mentioned that educating activities in the approach should begin in the family and four of them emphasized the role of some kind of institution (kindergarten or primary school), this proportion among pre-service kindergarten teachers more strongly shifted to the benefit of the institution.

Out of the 29 respondents, there was only one who underlined the importance of family as the starting point for lifelong learning, and 7 said that the institutions of public education are more important in achieving this approach, and they even marked mostly postgraduate courses such as adult education institutions among them:

“... it is not about changing our jobs continuously, but about deepening our profession ”
(pre-service kindergarten teacher)

Interestingly, in this context, the terms "profession", "skills" and "further training" have become more common in the texts of pre-service kindergarten teachers than in pre-service primary teachers' answers. In the context of these results, we can see that in the concept used by pre-service kindergarten teachers, the expectation of LLL is more consistent with the earlier, traditional approaches ("lifelong education"), which focuses primarily on professional content in adulthood. On the contrary, the concept used by pre-service primary school teachers is far less mature, but at the same time (and perhaps just because of this), it is more widely interpreted.

In the background of this phenomenon may be the difference in the knowledge acquired in the training, but it is important to note that such a small sample cannot allow us to take far-reaching conclusions. This research can only disclose differences between the two examined groups, but it would be interesting to examine whether these differences appear in a larger sample.

c. Dimension of developing

From the aspect of the dimension of developing, it can be seen that the views of pre-service primary school and kindergarten teachers are almost equal in the meaning that mastering the approach of LLL is much more likely a benefit of conscious work than an automatically developing skill in one's life. There are no significant differences between the two sub-samples here. This is an important result in pedagogical context, because both pre-service primary school and kindergarten teachers believe in their role of development, so they can also help through their work to consciously strengthen the positive emotions towards learning among their pupils (this stands in a strong connection with their positive attitudes towards the approach).

"...LLL is essential to educate pupils into such adults, who are successful, interested in learning and capable of learning from their own mistakes."

(pre-service primary school teacher)

Among naive views of teacher candidates, there are also some concepts that include methodological elements:

"... I think it is necessary to teach them [pupils] almost everything in a playful form [...] in order to create a positive attitude in them towards learning"

(pre-service primary school teacher)

There are, however, some statements among the essays that state lifelong learning is always present in the individual's life, but it is fully unconscious, so in most cases, we do not know that we are learning.

In fact, both approaches are an important part of the LLL's broader interpretation, and it would also be beneficial for public education, if the prospective teachers were aware of both directions, so they could see which competencies and skills needs to be improved in order to create or strengthen a positive attitude among pupils.

d. Dimension of structure

The interviewed pre-service kindergarten and primary school teachers have identified a number of key concepts in their texts that can be a pillar of their definition of lifelong learning. They are interesting in the aspect that they are telling us information about the complexity of their conceptual image and on the other hand, we can get a lot of information from them on the content level, as well. Some common key concepts appeared in similar proportions in the texts of the representatives of the two professions, such like the concept of motivation, self-development and openness, but a social aspect of the concept has also turned up in the formulations, which, according to the answers of teachers, clearly identifies LLL as a social benefit. However, among pre-service kindergarten teachers half of the answers were negative, next to the positive ones, emphasizing the economic problems, the role of labor market and ICT tools:

"... I think >> perpetual learning<< is necessary for today's society, age, technology ... and to prevent burnout in our job."

(pre-service kindergarten teacher)

It is interesting that while some essays similarly to this previous one, describe lifelong learning as a compulsory element, there are some that emphasize intrinsic motivation and curiosity towards the world as the main aspects of lifelong learning:

"... is curiosity and chasing constantly new knowledge. It is like always wanting more [in learning]"

(pre-service kindergarten teacher)

In terms of differences, we can see from the two professions that while pre-service primary school teachers are more likely to mention individual characteristics (value system, self-knowledge, communication) in the structure of LLL, in the responses of pre-service kindergarten teachers more

external factors show up, such as having some compulsory, limiting factors (financial aspects, role-conflicts in family- and private-life) and other professional considerations, as well.

All in all, it can be stated that both pre-service kindergarten and primary school teachers consider the existence of motivation, openness and self-development skills important to LLL. In addition, their views differ in the judgment of some professional and individual competences in the structure of LLL.

5. Conclusion

Lifelong learning is essential requirement in the societies of the 21st century, and a possible path to development. This is neither disputed by the interviewed pre-service kindergarten teachers, nor pre-service primary school teachers, but taking a closer look to their views, we can see that smaller differences can be found in thinking about lifelong learning. Both pre-service kindergarten and primary school teachers consider this approach to be very important and consider it to be the result of a conscious effort, but they differ significantly in their views on when and where to start the basing of LLL in individual's life.

While pre-service primary school teachers believe that this is achieved rather in early childhood by the family and the teaching activities of public education in almost equal proportions, the opinion of pre-service kindergarten teachers are tending to another direction which says that the fulfillment of this approach can be expected in adulthood, and their opinions are more oriented towards educational institutions and further educations in professional development. This sub-sample mentioned profession-related concepts more often, and they also emphasized the social and professional requirements in the approach more.

On the one hand, the differences may occur due to the existence or absence of prior knowledge related to the concept, but the existence of these alterations still does not mean to us that these would be general differences.

In a pedagogical context, one of the most important results of the research is that the interviewed pre-service teachers have almost the same positive attitudes towards the approach and, in contrast to the perception that this would be an automatically evolving lifestyle, they believe that the developing of this approach can be influenced by conscious work. These results can give us hope in regard with future generations of teachers that they make their approach achievable for the next generations and they can also motivate their pupils to learn lifelong in order to prepare them for future challenges, as well.

Acknowledgements:

The study was supported by the UNKP-8-3-I-SZTE New National Excellence Program of the Ministry of Human Capacities (UNKP-18-3-I-SZTE-98)



LITERATURE

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200020.EMM&celpara=&searchUrl=/jogszabaly-kereso%3Fsorszam%3D%26para%3D%26tipus%3D0EMM%26evszam%3D2012>

Aunola, K., Leskinen, E., and Nurmi J.-E. (2006): Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*. 76. / 1. p. 21-40.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709905X51608/full>

Commission of the European Communities (2001): Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Retrieved from EUR-Lex.

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>

Coolahan, J. (2007): Tanárképzés és pedagógus karrier az élethosszig tartó tanulás korában. Új Pedagógiai Szemle. 2007/5. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanarkepzes-es-pedagogus-karrier-az-elethosszig-tarto-tanulas-koraban>

Copple, C. (Ed.). (2003). A world of difference: Readings on teaching young children in a diverse society. Washington, DC: NAEYC.

Csapó, B. (2005): Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (szerk.): Ismeretek és képességfejlesztés. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 5-21.

Delors, J. (1996). Learning: The treasure within-report to UNESCO of the International Commission. UNESCO.

Driscoll, A and Nagel, NG (2005) Early childhood education, birth-So The world of children, families and educators, USA: Allyn & Bacon.

<https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/2/0/5/0205412629.pdf>

Dudás, M. (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. Pedagógusképzés, 2005/3. 23. o.

European Commission Study Group on Education and Training (1997): Accomplishing Europe through education and training. Report.

https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997accomplishing_europe_through_education_and_training.pdf

European Commission (2018): Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. Commission Staff Working Document, Accompanying the document. Brussels

<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

European Council (2000): Conclusions of the presidency, Lisbon

http://www.europarl.europa.eu/summits/nice1_en.htm

Farkas, É. (2013): A lifelong learning mobilitási eszközök alkalmazási gyakorlata Magyarországon. SZTE JGYPK, Szeged. <http://mek.oszk.hu/13300/13359/13359.pdf>

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine, Chicago

Hercz, M., & Ledniczki, K. (2018). Tanítható? Tanulható? A tanulás tanítása - Learning to learn. *Gradus*, 5(1), 74-86. http://gradus.kefo.hu/current/2018_1_ART_005_Hercz.pdf

Hungarian National Core Curriculum.(2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny. 66. sz.

Józsa, K. (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*. 26. évf. 4. sz. 59-74. o. <http://real.mtak.hu/42350/1/06.pdf> Megtekintve: 2017. október 20.

Józsa, K. & Fejes, J. B. (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest. 134-162

- KKK (2016). 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Retrieved from:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM&timeshift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT
- Kozéki, B. (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, V. 33, 335–345. p
- Körmöci, K. (2002): A személyes bánásmód fontossága egy óvodai vizsgálat tükrében. In: Hunyady Györgyné (szerk.) (2002): *Gyermeknevelés- pedagógusképzés. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának Tudományos Közleményei XXII.* Trezor Kiadó. Bp. 89-100. o. <http://mek.oszk.hu/10400/10476/10476.pdf>
- Kraiciné, Sz. M. (2009): Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet. *Iskolakultúra* 12. sz. 131-143. o.
http://real.mtak.hu/58002/1/4_EPA00011_iskolakultura_2009-12.pdf
- Majzik Lászlóné (1997): Oktatás -- rejtett kincs -- Delors-jelentés a XXI. századi oktatásról . Új Pedagógiai Szemle. 47. (11) 3-17.
- Mitev, A. Z. (2012): Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve Vezetéstudomány. XLIII. évf. 2012. 1. sz. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf
- Nagy, J. (1974): *Iskolaelőkészítés és beiskolázás.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- National Core Programme of Kindergarten Education (2012): 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200363.kor
- Németh, B. (2001): A lifelong learning koncepció történeti gyökerei. Tudásmenedzsment.
http://www.websonic.hu/public/tg/suli/4/file/tudasmenedzsment_nemeth.doc
- Németh, B. (2005) A lifelong learning-paradigma és hatása az Európai Unió oktatáspolitikájának formálódására. Doktori értekezés.
<http://www.idi.btk.pte.hu/dokumentumok/disszertaciok/nemethbalazsphd.pdf>
- United Nations (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1
- Sági, M. (2011): Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében. Új Pedagógiai Szemle. 61. sz. 10. 5-17.
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00149/pdf/EPA00035_upsz_2011_10_005-017.pdf
- Taiwo, A. A., & Tyolo, J. B. (2002). The effect of pre-school education on academic performance in primary school: A case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22, 169-180.
[http://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=876395](http://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=876395)



AZ ELŐZETES MATEMATIKATUDÁS ÉS AZ ÚJ TANANYAG KÖLCSÖNÖS HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN

VATAI ÉVA

PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, Magyarország

vatai.eva.2015@gmail.com

Összefoglaló

Ahogy az előzetes tudás merőben kihat az új tananyag elsajátítására, úgy az elsajátított tananyag is visszahat az előzetes tudásra. Jobb esetben az új ismeret kapcsolódik a már meglévőhöz, illetve felülírja azt, azonban gyakran találkozunk olyan mechanikusan megtanult ismeretekkel a matematikaoktatás folyamán, amelyek az előző tudáshoz nem tudnak kapcsolódni, vagy legalábbis nem teljes egészében. Ebben az esetben az elsajátított tananyag alkalmazhatósága korlátozottá válik. A kutatás célja tehát felmérni, hogy egy alkalmazható, értelemgazdag előzetes tudás miként változik meg, amikor az új ismeret a mechanikus tanulásból kifolyólag nem kapcsolódik teljes egészében az előzetes tudáshoz. A felmérés a 3-6. osztályos tanulók körében zajlik tudásfelmérő- és problémamegoldó-képességtesztek segítségével.

Kulcsszavak: matematikaoktatás, alkalmazható tudás, mechanikus tanulás, előzetes ismeret, problémamegoldás

THE MUTUAL EFFICIENCY ANALYSIS OF PRELIMINARY KNOWLEDGE IN MATHEMATICS AND NEW CURRICULUM AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract

As preliminary knowledge has an influence on the acquisition of new curriculum, thus new curriculum also affects previously acquired knowledge. Optimally, new knowledge creates a connection with the preliminary one, and overwrites it, however instances when mechanically acquired knowledge cannot create a connection with previously acquired knowledge also occur in teaching mathematics. In such cases, the application of the acquired knowledge becomes limited. The aim of the present research is to survey whether how an applicable, experience-rich preliminary knowledge changes when the new knowledge as a result of mechanical learning does not create a full connection with the preliminary one. The survey focuses on from 3rd to 6th grade primary school pupils via tests of knowledge and problem resolution.

Keywords: mathematics education, practical knowledge, mechanical learning, previous knowledge, problem resolution

5. „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ” КОНФЕРЕНЦИЈА

5. IKT AZ OKTATÁSBAN KONFERENCIA

5. „ИКТ U OBRAZOVANJU” KONFERENCIJA

5th ICT IN EDUCATION CONFERENCE



POSSIBILITIES FOR UAV-TRAINING IN PROPERTY PROTECTION BASED ON VIRTUAL REALITY

KRISZTIÁN BÁLINT

Óbuda University, Doctoral School on Safety and Security Sciences, Budapest, Hungary

balint.kristian@phd.uni-obuda.hu

Mentor: Lajos Berek

Abstract

There is a unique solution of UAV-training (flight training with unmanned aerial vehicles) considering the possibility of a build-up of such flight training around the virtual reality. Nowadays, UAVs (unmanned aerial vehicles) are offering possibilities that have not been utilized so far. Based on their roles in property protection, these miniature flying vehicles can be successfully utilized in various tasks considering law enforcement or civilian defense fields.

However, in order to fully utilize the possibilities, offered by UAVs in property protection, their operators must be adequately trained for their operation. Hypothetically, the UAV flight training could be organized most efficiently around e-learning (learning using electronic devices). Various educational frameworks, respectively education based on virtual reality (VR) could secure adequate conditions for this purpose.

The choice and constitution of an adequate curriculum are of key importance, as much as its professional training, as the incorrect handling of UAVs can not only harm the vehicles themselves, but can cause injuries to humans. In the combat against terrorism, UAVs have a primary role. With the emergence of terrorist threat, drones can considerably enhance the efficiency of property protection, in case when there is an adequately trained personnel, or an expert is present at their operation. In order to achieve this, however, there is a constant need for a sufficiently redacted curriculum and training. In this case, the saying “*knowledge saves lives*” turns out to be true.

Keywords: *VR-Learning, E-Learning, terrorism UAVs, communication*

1. Introduction

The era of the 21st century is characterized by large changes and rapid development. These days, one of the most rapidly developing fields is that of computer science. New hardware devices are emerging each and every day.

Just after the emergence of military drones, in a couple of years, civilian UAVs have also appeared in everyday use. Their wider spread is being observed just now. The civilian UAVs, however featuring simpler functions than military ones, are already carrying possibilities not fully utilized to this day.

The utilization of UAVs in the field of property protection represents a brand new branch. These modern devices are perfectly capable to protect lives and property. From the aspect of security technology, the extension of live forces with UAVs is a unique solution.

Unfortunately, in the 21st century, not only has the computer science experienced an increase, but the number of terrorist attacks, too. To this end, efficient solutions of property protection, or rather special techniques of property protection are essential to the aspect of security.

In order to utilize the UAVs’ corresponding, specific features efficiently, their operation must be trained based on the field of security technology. This can be greatly facilitated by the possibility of UAV flight training based on VR-learning. It is important to note that UAVs used in property protection are expensive, as they are delicate, professional devices. It is furthermore important to

notice that the first and foremost aspect is that these devices must not cause any damage or injury to objects/persons.

Today's modern educational solutions provide numerous possibilities for UAV flight training, which could be successfully utilized in property protection. The appearance of virtual reality (VR) has provided the possibility for the flight training of the amateur pilots of UAVs, in a way that the skillful use of these devices is easily mastered by almost anyone.

VR provides a possibility for the student to feel an environment almost like in the real world. VR is capable of copying the original, real environment, with all its features, by placing all these elements in a virtual space.

The virtual learning environment provides all the possibilities necessary for the successful mastering of the operation of the UAVs. Professional UAVs are controlled by a proprietary remote control device, integrated with a led-diode-screen featuring full HD (high definition) resolution. Therefore, the everyday use of UAVs, in its details, would not differ significantly from the practices in the VR-world, as the user would observe the vehicle and its view through a monitor screen.

2. Terrorist threat

Presently, there is almost no week passing without news about terrorist attacks from a major city, often resulting in human casualties. The question inevitably arises: Why do the leaders of terrorist organizations choose their targets in major cities? The answer lies in high publicity and in the function of urban space. The political, administrative, financial and economic, energetic, transitional, cultural and touristic infrastructures in these major settlements provide an ideal environment for great destruction with relatively small forces committed. Here, it is easier to gather accurate information on chosen and potential targets, also it is more convenient to visit the chosen locations, and therefore it is easier to organize a terrorist attack and to leave the area rapidly after the act (Horváth 2006).

Through this, various objects must be protected, according to their level of endangerment. Property protection has recently become more efficient, thanks to the spreading of computer science. The only drawback which can be formulated is that these modern, professional "smart" devices are rather expensive, and it is recommended to turn to an adequately trained professional when their application is needed.

The aim of terrorists is not only to destroy objects, but also to reach the highest number of human casualties possible. The complex tasks of combat against terrorism require aligned, integrated operation (Simicskó 2016).

In the last decades of 20th century, instead of the greatest hazard presented by the cold war era, international terrorism has appeared, which has kept spreading ever since, becoming one of the greatest challenges of our age. The danger of terrorism cannot be managed by any society on a routine level, as terrorism's appearance, aims and potential hit locations drastically differ from the ones accustomed to in the past decades. Terrorist attacks often happen on unexpected places, in countries with various political alignment and economic circumstances, with the attacks generally independently with each other. Based on the foregoing experience, the causes and targets of the attacks can be hardly predicted, so the hit locations, ways, and dates of execution are unpredictable (Tóth 2009).

There out, considering the objects, preparations with efficient countering solutions are required, as these are characterized by a high-risk factor during a liquidation of a potential future attack. These days, drones are coming into prominence. These modern devices are enabling the human operators to survey the whole object in a shorter time period, also they can monitor the area more efficiently.

The following objects may become more important targets of attacks:

1. Civilian facilities of communal services (suppliers of electric power, drinking water, food, and medical attention). Let's think of not using lights, heating, cooking, and television for a day. This way a single day could appear awfully long for a modern human, but what happens if these circumstances last for a couple of weeks?
2. The premises of political leadership (buildings in state or municipal use, barracks of security forces, courts of law, electoral bureaus, other public facilities). One of the conflicts' idiosyncrasies is the lack of law and order, but this can be also caused by the terrorist forces operating in the given area.

3. The facilities of communication and furthering of the information, and devices of public informing (radio broadcasting infrastructures, antennae, relaying stations, press centers, printing houses, trafficking and transportation objects, bridges, tunnels, railroad landmarks, premises of air traffic etc.)
4. Military objects and facilities (commands, barracks, camps, devices of military communication, combat infrastructure, airstrips etc.). These are targeted primarily in the starting period of terrorist warfare, with the aim of plundering weapons and explosives.
5. Objects and devices of traffic infrastructure, primarily if their possession is vital from the aspect of an impending conventional attack (Muri, Herman, Forray 2004).

3. Security

Security is often brought up in everyday life, and it is a very important category. Security can only be explainable together with some factors endangering it. The opposite of security would be “insecurity”. English, however, does not use this word. A compositive term is used instead, denoting negative moduli affecting the secure state which is “danger” or as putting someone, or something in that state which is “endangerment”. Security and danger represent a binary pair of categories as darkness and light or hot and cold.

There is someone or something. That someone has a life and health, while that something has a predestined operation. If these are not endangered by anything, security cannot be interpreted. The moment when the smallest factor of endangerment appears, security becomes interpretable. The greater are the moduli of endangerment or the more factors there are affecting well-being or predestined operation, security is on a lower level.

On a most general level, security is a state without any danger, when someone or something is free from danger.

The security of premises (objects, buildings, estates) means a state or situation in which the lives and well-being of occupants, the well-being and integrity of material goods located there, furthermore, the inner order and operation of the premises are not harmed or endangered by any of the outer or inner factors (Berek 2014).

Fundamentally, the security system consists of three parts:

1. the security normative;
2. the security personnel; and
3. the material tools of security (László 2011).

Security means “an (unencumbered) state devoid of danger and scathe”, so it is the order and state of things and life conditions, in which unpleasant surprises, foul-ups, dangers have no importance if any at all, as they are not to be expected. In a more ferial sense, security is a state in which someone or something is in a protected state or status from danger, damage, unlawful intervention, harm. In a technical sense, security denotes a state of an object (a firm, an institution, a bank, a production plant, a workplace, a producing tool, a home etc.) in which state if malfunction and/or breakdown is caused, dangerous consequences to humans and other objects would not emerge, so an accident or greater material damage, or even a catastrophe does not happen (Kiss 2015).

4. UAVs

“Bring it back, or we’ll be paying for it during our entire lives!” – exclaims a technician to his teammate in the cartoon movie titled *Catcher*, when the miniature spying drone named “Curious Fly” gets noticed by the opposition.

A little more than two decades have passed since the premiere of this cartoon, on the one hand the terms for the real instances of “Curious Fly” are drone, RCAV (remote-controlled aerial vehicle) or UAV (unmanned aerial vehicle), on the other hand, even common people can afford some of these device which are available for purchase today.

The English word “drone” can mean something producing a humming noise, idling or a male individual in a bee or ant society. UAV means unmanned aerial vehicle, this means there are no humans onboard while in flight; while UAS is the same, albeit the part “vehicle” is substituted by the term “system”.

Hungarian translation or acronym has (as of now) not been accepted yet, possibly because of the many meanings of the noun drone; Hungarian acronym TILÉJ (as Remote Controlled Aerial Vehicle) – a possible domestication has also not been introduced and used in wider circles. Some sources also use the term denoting “miniature airplane” (Petretei, 2015).

Up to date drones can be utilized comprehensively, in many instances:

1. In agriculture (for pest control, irrigation planning, the survey of seeding, spraying),
2. In infrastructure-grid, (for projecting and timely survey of bridges, railway-lines, mining survey),
3. In media and communication (news, happenings, and storytelling from new perspectives),
4. In law enforcement and civilian enforcement (special UAVs can be equally used for performing tasks of defense against catastrophes, and law enforcement, such as protection of premises).

UAVs used in the protection of property are rated in the category of professional UAVs. In order to fully utilize the possibilities offered by these devices, an adequate know-how is needed for operation. This is not an easy task, as UAVs used in the protection of property possess numerous specific features. These can be:

1. Video imaging in HD,
2. Photographing in HD,
3. Thermal imaging,
4. Possibilities of following humans on great distances,
5. High output batteries for the extension of flight time,
6. Resistance against the climate and weather conditions.

Furthermore, it is important to note the prices of such devices, which represent a considerable burden. Therefore, the preservation of these devices should become the primary aspect.



Picture 1: UAV

5. Virtual Reality – Second Life

Second Life (SL) is, as of now, the most advanced and popular, multiuser, virtual world platform, used in education. By deeper examination of Second Life (SL) the present article reveals the possibilities of this program, also the limiting factors concerning multiuser educating environments of virtual three-dimensional spaces striving for lifelike appearance (Warburton 2009).



Picture 2: *Virtual Reality in Second Life*

Today, *virtual*, as a term, can be easily defined, as there are people enthusiastic about everything virtual. They take part in virtual communities, shop in virtual stores, have virtual friends. For others, virtual equally means something negative, such as something which draws away from reality, placing someone in an imaginary world, estranging from the existing one. Surely, there are more individuals whom this word does not mean anything by itself or a strange thing in connection with computers at best. The more mystic or professional (or both) an introduction of a foreign tool is, the greater aversion it causes, and as it is well-known, computer science is full of terms understood only by professionals, though there are many instances of experts arguing about notions and contents of composite words (usually stemming from English). Virtual Learning Environments – VLE, with their various types, enable possibilities for teachers, students and whole schools to organize the process of learning. Every virtual learning environment offers tools for communication and collaboration, namely, they enable (on various levels and degrees) the creation of smaller communities consisting of students, and for these groups to continue having mutual activities (mostly connected to individual tasks) even when they are not located in the same place at the same time (Hunya 2005).

6. A Possible Course of Study about UAV Flight Training Based on Virtual Reality

As the first step, the curriculum, which would be built around the topic category of security technology, could be implemented in the Moodle framework. Moodle stands for Modular Object-oriented Dynamic Learning Environment.

1. Lesson 1: Specificity of UAVs,
2. Lesson 2: Flying characteristics of UAVs (flight time, takeoff, landing, technical parameters in detail),
3. Lesson 3: Characteristics of cameras and photo apparatuses onboard the UAVs,
4. Lesson 4: Characteristics of UAVs batteries, their correct use,
5. Lesson 5: Saving and analysis of footages and images on a computer.

The further curriculum would consist of Sloodle. Sloodle stands for Simulation-Linked Object-Oriented Dynamic Learning and through it, Second Life (SL) would be included, which integrates itself into the Moodle framework.

The flight simulation would take place in the virtual reality, as Second Life is one of the most popular, virtual social worlds: the population of its users throughout the world includes millions. The program utilizes a very advanced technology for enhancement of lifelikeness of simulations, so the avatars and the environment are very similar to the real world, even in the eyes of users who are used to physical reality. Customization options of Second Life are extended, and they stimulate innovation. Second Life is presently used successfully by numerous institutions as an educational platform, for example, high schools, faculties, libraries and other state-run institutions (Yasar & Tufan 2010).

7. Practical Flight Training with UAVs

After the electronic and virtual educations, the practical training is also of key importance. Following the theoretical education, a practical flight training would commence. After successful completion of the training, licenses/permits would be issued. The manpower in security services could then, during their work, successfully use UAVs for various security-related engagements. It is important to note, that all flights including UAVs have their rules legislated.



Picture 3.: *Virtual city in Second Life*

8. Flight Rules Including UAVs

The regulations, which cover UAVs above the weight of 150 kg falls under the regulation of EU legislative entities, while the UAVs under this weight, the application of normative is a task for member-states.

In Hungary, the state department for development has issued a draft for a decree regulating the issue, and by which the UAVs under the weight of 250 grams are considered toys, so their use is not bound by any separate conditions.

1. The most popular devices, those weighing under 2 kilograms, can be used lawfully after the completion of an online training (as the main condition).
2. In case of UAVs weighing between 2 and 25 kilograms, electronic evidencing of the vehicle is mandatory, the user must have a flight license, and that can be achieved via training and taking an exam.
3. The operation of the largest vehicles, those weighing above 25 kilograms, is bound to a permit from a board of professional service, commensurately with the hazard they pose for the air traffic safety. Such a UAV itself needs to take an exam of airworthiness, and there has to be a service and flight log diligently kept.

Hobby flights are not permitted in populated areas, while in case of inland commercial flights, the UAVs must have lights on, or painted in bright colors, for clear identification and visibility (News 2016).

9. Conclusion

Education and flight training is essential in case of the operation of UAVs these days. The need for security is of key importance. Dangers of terrorism have not yet been surpassed. The enhancement of property protection using UAVs surely comes with an advantage. In order to utilize these advantages, however, it is recommended to organize the possibility of UAV-related flight training and educations around electronic and virtual education. The VR-experience is an utopistic prospect for now. Unfortunately, it is not possible to determine if VR would constitute a part of the education in the future, but it is required to take up the question of this topic (Bálint & Tóth 2017).

LITERATURE

- Bálint Krisztián & Tóth Alex (2017): Your lesson is "VR-ready? The views of Vojvodina primary school teachers in Virtual Reality Education" (Az ön tanórája „VR-ready?” (A vajdasági általános iskolai tanárok meglátásai a Virtuális Valóság alapú oktatás területén)), SZTE BTK Doctoral School of Education, 15th Conference on Educational Assessment.
- Berek Lajos (2014): Personal and Property Security, (Személy és vagyonbiztonság), National University of Public Service, Budapest.
- Horváth András (2006): Terror threat: targets, big cities traffic, (Terrorfenyegetettség: célpontok, nagyvárosok közlekedés), National Defense Publications Zrínyi Miklós Budapest, pp. 136-152.
- Hunya Márta (2005): Virtual learning environments, (Virtuális tanulási környezetek), school Culture 10:53-69.
- Kiss Sándor (2015): About the History of Security Technology (A biztonságtechnika kialakulásának történetéről) Hadmérnök, X, December.
- Muri László, Holndonner Hermann, Forray László (2004): Investigating the threat of terrorism on the basis of the impact on the discovery (A terrorizmus fenyegetésének vizsgálata a felderítésre gyakorolt hatás alapján), National Defense Publications 8:(2) pp. 111-120.
- News 2016: They also control the drone rejection in Hungary, (Itthon is szabályozzák a drónreptetést), Source: <https://goo.gl/kr1tbF> [2/8/2018].
- Petretei, David. (2015): Criminal and law enforcement use of UAVs (A drónok krimináltechnikai és rendészeti felhasználása), 2015.
- Simicskó István (2016): Enhance protection against terrorism, (A terrorizmus elleni védelem fokozása) Military Science: The Journal of the Hungarian Military Society 26.3-4 (2016): 100-113.
- Tóth Attila & Tóth Bálint (2009): Investigating the surface transportation systems of big cities in the light of terror threats, (A nagyvárosok felszíni közlekedési rendszereinek vizsgálata a terrorfenyegetettség tükrében).
- Yasar & Tufan Adiguzel (2010): A working successor of learning management systems: SLOODLE. Procedia-Social and Behavioral Sciences 2.2: 5682-5685.



AUTOMATIKUSAN KIÉRTÉKELŐDŐ ONLINE TESZTEK MATEMATIKÁBÓL

CSIBA PETER

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

csibap@ujs.sk

Összefoglaló

A tanulmány célja bemutatni néhány olyan online környezetben alkalmazható lehetőséget, amelyekkel olyan matematikai tesztek készíthetők, amelyek automatikusan kiértékelődnek, s így azonnali visszajelzést adnak a feladatmegoldónak is a megoldás helyességéről.

Kulcsszavak: Moodle, STACK, WebWorK, Wiris, GeoGebra, GeoTest

1. Bevezető

A matematikát jelenleg kulcskompetenciának tekintik. Ennek ellenére a matematika oktatása során Szlovákiában azzal kell szembesülnünk, hogy a középiskolákból egyetemre jelentkezők matematikai képességei és tudása az egyetemek részéről közel sem elvárható szintűek és az évközi összehasonlítások viszonylatában nem emelkedő trendet mutatnak. A kormányzat, az oktatási minisztérium certifikált mérésekkel foglalkozó intézete a *Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania* által közzétett adatok alapján a matematika érettségik eredményessége 2015 és 2018 közötti átlagos eredményessége 45,7%, 54,3%, 45,9% és 57% volt (NÚCEM, 2015, 2016, 2017, 2018). Tovább árnyalja a képet, hogy Szlovákiában a matematika nem kötelező érettségi tantárgy, és az elmúlt négy évben az érettségizők csupán 14,3%-a, 13,5%-a, 11,7%-a, illetve 12,7%-a érettségizett matematikából, ami szintén nem növekvő trendet mutat.

A 2008-ban bevezetett szlovákiai közoktatási reform főként a természettudományos és matematikai órák számának csökkentésével biztosított teret az iskolai programok kidolgozásának és egy új kötelező idegen nyelv tantárgynak. Az azóta bevezetett reformok ezen nem változtattak, azaz kisebb óraterjedelemben kell ugyanazt, vagy még nagyobb mennyiségű (pl. kombinatorikával és statisztikával bővített) tananyagot a tanárnak átvennie.

Mivel a matematika nem kötelező érettségi tárgy, és nincs központi egyetemi felvételi rendszer sem, mint pl. Magyarországon, valamint a demográfiai változások következtében a felsőoktatási intézmények a hallgatói létszám megtartására törekedtek, így az ezen intézmények kompetenciájában lévő felvételi kritériumokból is kiszorultak a matematika felvételi vizsgák.

Ha mindezeket összevetjük, látható, hogy a szlovákiai felsőoktatásban szép számmal lehetnek olyan hallgatók, akik nem rendelkeznek matematika érettségivel, matematikai tudásuk, jártasságaik nem biztos, hogy megfelelnek az elvárásoknak, mégis olyan szakokon tanulnak, ahol matematikai ismeretekre szükségük van a tanulmányaik sikeres teljesítéséhez.

A felsőoktatást szintén nem kerülték el a kormányzat reformjai. Ennek következtében annyi általánosságban megállapítható, hogy a felsőoktatási intézményeknek nincs külön kapacitása, mozgásterülete, hogy a közoktatási rendszerből adódó hiányosságokat, elmaradásokat pótolja. Joggal merülhet fel a kérdés: hogyan próbáljuk a fenti ellentmondást feloldani?

2. Elvi elmélgedések

A matematika oktatásának módszertanával foglalkozó egyes szakirodalmak (Hejný, 1990) rámutatnak, hogy a matematikai ismeretek megértésén felül rendkívül fontos szerepet játszik az adott ismeret feladatokkal történő begyakorlása, rögzítése. A diák hiába tudja a vonatkozó elméleti matematikai ismereteket, ha azokat nem tudja a gyakorlatban, feladatmegoldás során alkalmazni. A

tanulási folyamatnak ezért fontos részét kell, hogy képezze olyan feladatok, feladatsorok oldása, melyek által a megszerzett ismeretek rögzülnek. Ez a gyakorlás azonban egyrészt individuálisan szubjektív, másrészt általában véve időigényes. Az individuális szubjektivitás alatt ez esetben azt értjük, hogy nem minden hallgató számára ugyanannyi és ugyanolyan feladat megoldása vezet célra, egyeseknek kevesebb, másoknak több feladat szükséges az alapos begyakorláshoz. Egy egyrészt függ a diák korábbi matematikai képességeitől, másrészt megfelelő feladatmegoldó stratégiák, sémák ismeretétől is. Ezeket jelenleg effektíven felmérni képzett matematikatanár tudja, de ez munka- és ugyancsak időigényes feladat. Csak a diákkal közösen végzett, vagy a tanár felügyelete alatt a diák által végzett feladatmegoldás során detektálhatóak azok a deformitások, amelyek a diák helytelen ismereti, kapcsolati vagy gondolkodási szintű hibái, s amelyek korrekciója nélkül a diák az adott feladathoz hasonló feladatok helyes megoldására képtelen lesz. A diák eredménytelensége egy felsőbb matematikai feladat során (pl. egy deriválás) gyakran alapismereti okokra vezethető vissza (pl. nem tudja, vagy nem tudja alkalmazni a hatványozásra vonatkozó összefüggéseket, a törttel való műveleteket stb.), de lehetséges, hogy nem ismeri, vagy nem helyesen ismeri az egyes fogalmak közötti kapcsolatokat (pl. az érintő-egyenes ábrázolása során az egyenes analitikus felírása és a lineáris függvény grafikonja közötti kapcsolat), vagy hogy a diák gondolkodása során nem konzekvens, logikus lépéseket követ. A megoldás tehát minél több gyakorlati, feladatmegoldó órát követelne, azonban ennek keretei adottak a szak tantervében. Így aztán a hallgatók gyakorlásra gyakran házi feladatokat kapnak. Ha a hallgatók azokat valóban megoldanák, sikeresen be tudnák az adott tananyagot gyakorolni, viszont tapasztalataink azt mutatják, hogy a hallgatók nem motiváltak házi feladatokat oldani. Hogyan vegyük rá a hallgatókat hogy önállóan házi feladatokat oldjanak? Sajnos erre egyértelmű működő recepttel nem tudunk szolgálni. Füzetek beszédese, ellenőrzése rendkívül munka- és időigényes, s nem is számít korszerűnek. Azt várjuk el, hogy a hallgatónak kész legyen a házi feladata, vagy hogy gyakoroljon? Ha minden hallgató füzetében ott lesznek megoldva a feladott feladatok, akkor az eredménynek számít, és attól a hallgató feladatmegoldó képessége valóban jobb lesz? Ha ugyanezt elektronikusan kérjük beadni, vagy akár valamilyen oktatástámogató keretrendszeren keresztül, akkor mennyiben más a helyzet?

Az előző provokatív kérdéseink kapcsán próbáljuk meg megfogalmazni, hogy a modern infokommunikációs lehetőségek közül milyen lehetőségeink volnának, és legfőképp, hogy mik volnának a velük szemben támasztott elvárásaink. A feladatok gyakorlásának időigényessége, mint sarkalatos pont, a fő kérdés. Nagyobb hallgatói bázis esetén kifizetődő lehet nagyobb időbefektetést áldozni egy megfelelő rendszer kialakulására, ha a kiértékelési oldalon ezzel időt tudunk nyerni.

2.1. A házi feladatokat kezelő oktatástámogató keretrendszerrel szemben támasztott elvárásokról

A matematika házi feladatok kapcsán valószínűleg különbségeket találunk abban, hogy mit várunk el oktatóként, mit várhatnak el a hallgatók, és hogy mik a jelenleg elérhető technikai lehetőségek vagy a realitás.

Oktatóként egy házi feladatokat kezelő oktatástámogató keretrendszerrel véleményünk szerint azt várjuk el, hogy:

1. legyen a diáknak a gyakorló órákon felül lehetősége olyan feladatok megoldására, amelyek által be tudja gyakorolni a megszerzett ismereteket,
2. a hallgatók hasonló jellegű, de ne azonos feladatokat kapjanak,
3. a feladatokat lehetőleg a hallgatónak egyedül kelljen megoldania, hogy objektív képünk legyen a tudásáról,
4. a feladatokat, feladatsorokat minél egyszerűbben tudja létrehozni, szerkeszteni, kezelni az oktató,
5. a rendszer automatikusan ellenőrizze és értékelje a feladatok eredményeit,
6. adott esetben a részfeladatok megoldásai is értékelődjenek,
7. tudja ellenőrizni, vezetni és kezelni a hallgatók előrehaladásának eredményeit.

Elvárások hallgatói szempontból:

1. a feladat megoldásának helyességéről kapjon lehetőleg azonnali visszajelzést,
2. az egyes részfeladatok helyes megoldásáért lehessen részpontokat kapni,
3. helytelen megoldás esetén legyen lehetőség javítani,
4. elakadás vagy sikertelen próbálkozás után kapjon ötletet, tanácsot,

5. a felület legyen platformfüggetlen és online,
6. legyen valamilyen motivációs rendszer, amiért érdemes a feladatokat megoldani.

Mindezen elvárások figyelembevételével vizsgáljuk meg, milyen lehetőségeink vannak, hogy olyan tartalomkezelő rendszert válasszunk vagy építsünk ki, ami ezen elvárásoknak lehetőleg maradéktalanul megfelel.

3. A házi feladatokat kezelő oktatástámogató keretrendszerek lehetőségei

Az online oktatáskezelő keretrendszerek (Learning Management System a továbbiakban csak LMS) reneszánszukat élik. A megjelenésüket követő kezdeti fellángolás után rá kellett döbbernünk, hogy nem csodaszor, nem oldja meg egy elektronikus kurzus az oktatás minden korábbi problémáját. A helyén kezelve azonban hasznos segédeszköz lehet az oktató kezében. A 2000-es évek végén Amerikában álltak rá ilyen rendszerek tömeges használatára, így születtek meg a Massive open online course kezelő rendszerek, mint pl. a *Coursera*, az *edX*, a *Canvas Network*, amelyek ezreknek kínálnak kurzusokat. Jelen viszonylatban azonban mi olyan rendszert keresünk, ahol a mi saját feladatainkat tudjuk menedzselni és kínálni a saját hallgatóinknak. Az LMS rendszerek közül Közép-Európában a *Moodle* a legelterjedtebb, a piacvezetők közül a *Canvas* nálunk kevésbé ismert, a *Blackboard* fizetős. Részben ezért, részben pedig azért fogunk kissé bővebben a Moodle-lal foglalkozni, mert megoldási javaslataink, tapasztalataink is vele vannak.

A Moodle-t úgy gondolom, nem szükséges általánosságban bemutatnom. A mi nézőpontunkból, azaz a fenti elvárásoknak megfelelő matematikai házi feladatok kezelésére megállapíthatjuk, hogy a natív rendszer lehetőségei nem kielégítőek. Képesek vagyunk tesztek készíteni benne, de azok statikus, azonos feladatokat tartalmaznak (az ún. *számjegyes* feladattípus), vagy ha lehetőségünk is van véletlenszerűen generálódó paramétereket alkalmazni a feladatokban és az eredményekben (az ún. *egyszerű számításos*, *számításos*, *számításos feladatválasztós* feladattípusok), de azokkal a rendszer által végzett műveletek nem tökéletesek (pl. ha a megoldás egy paraméter értékének a kétszerese, akkor ezt a kétszeres értéket mutassa a feladatválasztós esetben, ne pedig azt, hogy 2-szer a paraméterérték). Egy másik szempont, hogy matematikai feladatokról lévén szó, mit tekintünk helyes megoldásnak, hiszen a $0,5$, a $0,49$ az $\frac{1}{2}$, a $\frac{3}{6}$, a $\sin 30^\circ$ stb., ugyanannak a számnak más reprezentációi. Igazságtalan és nem volna korrekt, ha ezek közül csak az egyiket fogadnánk el helyes megoldásként. A natív Moodle kérdésekben meg kell adnunk a helyes választ vagy válaszokat, és ha azt vagy azokat ebben az alakban adja le a feladatmegoldó, csak akkor kerül elfogadásra. Mint láthatjuk, lehet más alakban írt helyes megoldás is. Ennek kezelésére célszerű volna olyan számítógépes algebra rendszert (Computer Algebra System – a továbbiakban csak mint CAS) alkalmazni, ami ezen különböző alakban megadott azonos értékeket kezelni tudja, s nemcsak numerikus, de szimbolikus esetekben is (pl. a konstanssal eltolt primitív függvények esetében). Ezekre mutatunk pár lehetőséget. A rövid leírást, bemutatót követően megpróbálunk véleményt is mondani róluk, illetve a végén valamilyen állásfoglalást is megfogalmazni.

3.1. STACK

Kifejezetten online matematikai feladatok kezelésére készült csomag a **STACK**, ami pluginként integrálható a Moodle-ban. A STACK a *maxima* ingyenes CAS-t használja, ezért aztán szintaktusának ismerete szükséges a feladatszerkesztő tanárnak, akárcsak a szépen formázott képletek miatt a *TeX* tipográfiai rendszer szintaktusának az ismerete is. A plugin beépülésének köszönhetően a Moodle tesztjeihez használt kérdésbank kérdései között hozhatók létre a feladatok. Az itt elkészített feladatok visszajelzést is adnak a feladatmegoldónak, s nemcsak a feladat leadása után, hanem akár a feladatmegoldás során is. Az útmutatók, tippek és a mintamegoldások szépen formázott matematikai szöveggé tudnak megjeleníteni. Hogy mennyiben több lehetőséget nyújt, azt jól szemlélteti (Zerva) prezentációja. Az érdeklődők számára ajánlott felkeresni a projekt dokumentációs weboldalát, ami a <https://stack2.maths.ed.ac.uk/demo/question/type/stack/doc/doc.php/> címen érhető el. Innen indulva megtekinthetjük a projekt demo oldalát is, ahol egy regisztrációt követően megismerkedhetünk a csomag lehetőségeivel, illetve meg tudjuk nyitni a hivatalos szerzői útmutatót is, ami bevezetést nyújt a feladatszerkesztéshez is.

Sajnos nem találhatóak nyilvánosan elérhető kérdésbankok hozzá, mert egy jó mintapélda sokszor több segítséget tudna nyújtani, mint egy leírás. Így aztán a feladatkészítő tanár részéről a CAS és TeX ismeretek mellett szükséges időt szánni a plugin működésének és lehetőségeinek megismerésére is.

3.2. GeoGebra

A **GeoGebra** a legelterjedtebb ingyenes matematikai szoftver, ami a matematika szinte minden ágában használható eszközként (www.geogebra.org). Intenzív fejlesztése során létrehoztak egy ún. vizsga (exam) változatot, de az a mi elvárásainknak nem megfelelő. Mivel Java programozási nyelvben íródott, ezért egyrészt könnyű a modern böngészőkbe implementálni a vele készített appleteket, másrészt futtathatók benne Java szkriptek is. Ez előbbinek köszönhetően a Moodle-ba is beágyazhatóak a benne készített appletek a *GeoGebra_submissions* plugin segítségével (a plugin oldala: https://moodle.org/plugins/assignsubmission_geogebra). A benne – a GeoGebra állományában vagy az appletben – futtatott szkriptek segítségével automatizált ellenőrzéseket tudunk a háttérben lefuttatni, azaz ha a feladatmegoldó megoldja a feladatot, eléri a célobjektumot (pl. szerkeszd meg két pont szakaszfelezőjét), akkor kaphat egy automatikus üzenetet, ha sikerült ilyen pontot szerkeszteni.

A Moodle-hoz létezik egy *qtype_geogebra* plugin, ami az előző alfejezetben bemutatott csomaghoz hasonlóan, a plugin beépülésének köszönhetően, a közvetlenül a Moodle tesztjeihez használt kérdésbank kérdései között hozhatók létre általa GeoGebra feladatok (a plugin oldala: https://moodle.org/plugins/qtype_geogebra). A pluginban megadhatjuk azokat a bemeneti változókat, amelyeket randomizálni szeretnénk. A feltöltött GeoGebra állományban ennek megfelelő nevű paraméterek szerepelnek, amelyek ott ún. csúszkákkal vannak megadva. Ezen csúszkák véletlenszerű értékeinek köszönhetően a diákok különböző feladatokat kapnak. Az automatikus feladatértékeléshez olyan logikai változóknak kell igaz vagy hamis értékeket felvennie az állományban, amelyeket a plugin a logikai értéknek megfelelően ki tud értékelni, és általa visszajelzést tud adni a feladatmegoldónak. Ha mindebbe még egy szkriptet is bekapcsolunk, akkor valóban automatikusan kiértékelődő feladatot tudunk létrehozni. A tanár a tesztek kiértékelésének standard eszközeivel tudja követni a diákjai haladását.

Az így létrehozott automatikusan kiértékelődő feladat minden elvi elvárásunknak megfelelhet. Sajnos ennek a projektnek a dokumentációja sem túl bőséges. A leghasznosabb ötleteket Killoran útmutatójából merítettük. A feladat létrehozásához különösebb programozási ismeretre nincs szükség (ha rendelkezünk már egy működő szkripttel, kis módosításokkal szinte bármely hasonló feladtnál használható). A plugin használata nem vet fel kérdéseket, viszont a GeoGebra haladó szintű ismerete és egy adag kreativitás szükséges egy jó feladat létrehozásához.

Mivel a GeoGebra a matematika szinte minden ágában használható, így ezáltal minden, ami általa megoldható, abból ilyen automatikusan kiértékelődő feladat is készíthető. Így hát pl. a geometria szerkesztési részében is használható

3.2. Wiris

Online matematikai és természettudományos feladatok kezelésére készült szoftvercsomag a **Wiris**, ami a legelterjedtebb LMS-ekbe, valamint tartalomkezelő portálokba (Content Management System – CMS) is egyaránt könnyen integrálható (a projekt hivatalos oldala: <http://www.wiris.com/>). Saját fejlesztésű CAS-t használ. A Moodle-be beépülő plugin hatféle feladattípus létrehozását teszi lehetővé, a feladatkészítés során számos hasznos beállítási lehetőséggel (pl. hogy az egyszerűsített, bővített, a faktorizált stb. alakokat fogadja-e el, vagy sem). Az adatok, képletek bevitelére mind a megoldói, mind a feladatlétrehozási oldalon ajánlott a fejlesztőcsoport által kifejlesztett, külön szoftverként is használható **MathType** képletszerkesztőt (a Moodle-ban ennek pluginját) használni, ami ún. szabadkézi beírást is engedélyez, ami okostelefonon, tableten lehet igazán hasznos. Mivel ennek kezelése nagyon intuitív, így a feladatmegoldó részéről egyáltalán, de a feladatkészítőtől sem elvárás komoly programnyelv ismerete.

Kiemelendő, hogy a projekt nagyon jól dokumentált, a feladatkészítő számára áttekinthető, ábrákkal szemléletesen tett konkrét feladatokat bemutató leírások segítenek.

A szoftvercsomag 1000-es képletbeírási, számítási nagyságrendig ingyenes, nagyobb intézmény számára viszont már fizetős a szolgáltatások használata.

A Wiris által létrehozott tesztek kapcsán ajánlom (Calm és mtsai, 2017) vonatkozó tanulmányát.

3.4. WeBWorK

A **WeBWorK** egy önálló, webes alapú, kimondottan matematikai házi feladat kezelő rendszer, ami a diák számára parametrizálható véletlenszerű feladatokat kínál, s amit az Amerikai Matematikai Szövetség is támogat (a projekt hivatalos oldala: <http://webwork.maa.org/>). A WeBWorK-ben saját feladatokat tudunk készíteni, ehhez viszont annak a Perl programozási nyelv alapú programnyelvét kell ismerni. A rendszer a diáknak a feladat leadása után azonnali visszajelzést ad, a tanár pedig nyomon tudja követni, hogy diákjai hogyan teljesítették a feladataikat. A háttérben természetesen itt is CAS szintű megoldás-ellenőrzés zajlik, azaz a rendszer állapítja meg automatikusan, hogy a megadott megoldás helyesnek tekinthető-e. A rendszer főként Amerikában van elterjedve, viszont egyetemünkön is van egy működő szerver, amelyet használunk is az oktatásban. Lehetőségeiről bővebben lásd Csiba (2014), Fehér (2013) cikkeit.

A feladatok készítésének külön Perl alapú programnyelve van, ami eléggé igényessé tudja tenni új feladatok készítését. Nagy előnyt jelent azonban, hogy a rendszerrel telepíthetőek annak feladatbankjai is (Open Problem Library), amelyek a matematika egyes ágai szerint szétosztott szép számú WeBWorK feladatot tartalmaznak, melyekből lehet meríteni a saját feladatok, feladatsorok létrehozása során.

Habár a WeBWorK önálló rendszer, modulként beágyazható a Moodle-ba is, azaz az ott közzétett tananyag után belinkelhető a hozzá készített WeBWorK-ös feladatsor. A beágyazásnak köszönhetően nincs szükség további autentikációra és közvetlenül a Moodle-ben is megtekinthetőek az eredmények.

Megemlíteném, hogy a WeBWorK magyar nyelvű lokalizációja jelenleg cca. 40%-ban kész, de szívesen vennénk, ha valaki betársulna a fordításba.

3.5 Geotest

A **GeoTest** egy Drupal CMS alapú egyedi fejlesztésű weboldal, amelyen beágyazott GeoGebra appletek segítségével geometria feladatok oldhatók (Gergelitsová és Holan 2016). Tanárként e-mailben lehet hozzáférést kapni. A tanár saját osztályokat és diák felhasználói fiókokat, valamint a számukra határidőhöz kötött feladatsorokat tud létrehozni a csaknem ezer geometriai feladatból. A diák a feladat leadását követően visszajelzést kap a megoldás helyességéről. A nem helyesen megoldott feladatoknál addig próbálkozhat, míg sikeresen meg nem oldja. A tanár egy áttekintő táblázatban látja, hogy a diákjai hogyan teljesítették az egyes feladatokat.

Geometriára elvileg tökéletesen megfelel a rendszer az elvárásainknak, viszont az egyedi fejlesztésnek köszönhetően csak cseh, illetve szlovák nyelven érhető el (a diákok kezelőfelülete és a feladatok cca. negyede együttműködésünknek köszönhetően használható magyar nyelven is a <http://geotest.geometry.cz/?lang=HU> címen). Másrészt a meglévő feladatbank kötött, és csak ez használható (bár a fejlesztők nyitottak egyeztetés után annak bővítésére), így saját feladatot nem tud létrehozni a tanár benne.

4. Összehasonlítás és összefoglalás

Cikkünkben megpróbáltuk összefoglalni mindazt, amit az automatikusan kiértékelődő online matematikai tesztfeladatokról jelenleg tudunk.

Megpróbáltuk megfogalmazni azokat az elvárásokat, amelyeknek lehetőleg eleget kéne ezen tesztfeladatoknak és az azt kezelő rendszernek tenniük, hogy az sikeres és működőképes legyen. Megvizsgáltuk ezt a feladatkészítő oktató és a feladatmegoldó diák szempontjából is.

Bár cikkünkben a Moodle LMS-t kiemelten kezeltük az okból, hogy régióinkban ez az általánosan elterjedt oktatási tartalomkezelő rendszer, megemlíteném, hogy mind a STACK, a Wiris, mind pedig a WeBWorK is képes más ilyen jellegű rendszerekbe, pl. a Canvasba is beépülni. Sőt megfigyelhető, hogy a feltörekvő, fizetős rendszerek is képesek általában a nyitott, ingyenes tartalomkezelő rendszerek által már létrehozott tartalmakat kezelni.

A Moodle matematikai tesztfeladat-készítési lehetőségein túl négy érdekes megoldási lehetőséget mutattunk be, amelyből kissé kilóg a GeoTest, lévén, hogy csak geometriára használható, kötött a feladatok köre és nyelviileg is korlátozott. Ettől eltekintve viszont geometria szerkesztési feladatok otthoni gyakorlására kitűnő eszköz, s erre nem alkalmas a STACK, és a WeBWorK is csak nagyon körülményesen.

A STACK be tud épülni a Moodle-ba, így nem szükséges saját rendszert fejleszteni. A segítségével szofisztikált kérdéseket és visszajelzéseket tudunk készíteni, viszont mind a maxima CAS és a TeX

programnyelvének ismeretét is igényli, és a jó feladatmegoldói visszajelzés érdekében a plugin megértése és ismerete is elvárt a feladatkészítőtől.

A Wiris szintén be tud épülni az LMS-ekbe, nagyon sok lehetőséggel rendelkezik, nagyon jól dokumentált, a beépíthető képletszerkesztő nagyban segítheti a munkát mind a megoldói, mind a feladatkészítői oldalon. Viszont nem szabad szoftver, és egy bizonyos mennyiség felett fizetős.

A WeBWorK önálló matematikai házi feladat kezelő rendszer, ami modulként a Moodle-ba integrálható. Szinte minden ilyen rendszerrel szemben támasztott elvárásnak eleget tesz, de saját Perl alapú feladatkészítő programnyelve van, azonban sokat segít a feladatsorok készítése során, hogy egy óriási feladatadatbázis telepíthető és használható benne.

A GeoGebra az egyik legelterjedtebb matematikai szoftver, ami a matematika számos ágában használható eszköz. A Moodle-höz készült pluginjai segítségével a vele készült interaktív appletek beágyazhatók, és akár parametrizálható, automatikusan kiértékelődő feladatokat létrehozhatunk velük.

Ahogy azt az előző pár bekezdés is mutatja, nem határozható meg egyértelmű sorrend a bemutatott lehetőségek között. Hogy melyiket ajánlatos használni, függ egyrészt attól is, hogy milyen feladatok elkészítésére akarjuk használni, másrészt attól, hogy milyen a feladatkészítő jártassága és affinitása az elvárt ismeretekhez. Mivel a bemutatott lehetőségek 1-2 kivételével beágyazhatók a Moodle-be, így semmi akadálya, hogy olyan feladatbankot hozzunk létre, amelyben többféle, arra alkalmas plugin segítségével hozzunk létre feladatokat.

IRODALOMJEGYZÉK

- Calm R., Masià R., Olivé C., Parés N., Pozo F., Ripoll J. és Sancho-Vinuesa T. (2017): Use of Wiris quizzes in an online calculus course, *Journal of Technology and Science Education*, OmniaScience, ISSN:2014-5349
- Csiba P. és Fehér Z. (2014): Supporting Learning Activities With LMS WeBWorK. In: *Information and Communication Technology in Education*. University of Ostrava, Pedagogical Faculty, ISBN 978-80-7464-561-7. - P. 45-52.
- Fehér, Zoltán (2013) Online domáce úlohy v praxi. In: *Dva dny s didaktikou matematiky 2013 : Sborník príspevků*. - Plzeň : Vydavateľský servis. - ISBN 978-80-86843-44-5. - S. 27-30.
- Gergelitsová, Š., és Holan, T. (2016): GeoTest - A system for the automatic evaluation of geometry-based problems, *Computer Applications in Engineering Education*, Volume 24, Issue 2, Pages 297-304
- Hejný, Milan et al. (1990): *Teória vyučovania matematiky*. 2. vyd. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava. ISBN 80-08-01344-3.
- Killoran Tom: *Geogebra Type Question Example for Moodle Addon*.
<https://www.youtube.com/watch?v=ZHif2rDESaM> [2018.08.06.]
- Zerva Konstantina: *STACK: an assessment system for mathematics in Moodle quiz* Forrás:
<https://assets.moodle.org/sites/58/20180406082812/STACK-an-assessment-system-for-mathematics-in-Moodle-quiz.-Presented-by-Konstantina-Zerva.pptx.pdf> [2018.08.06.]
- NÚCEM (2015) *Externá časť maturitnej skúšky v školskom roku 2014/2015* Forrás:
http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2015/vysledky_vyhodnotenia/Prezentacia_MS_2015_fin_al_040615.pdf [2018.08.06.]
- NÚCEM (2016) *Externá časť maturitnej skúšky v školskom roku 2015/2016* Forrás:
http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2016/vysledky_spravy/Prezentacia_MS-2016_fin.pdf [2018.08.06.]
- NÚCEM (2017) *Externá časť maturitnej skúšky v školskom roku 2016/2017* Forrás:
http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2017/vysledky_spravy/Prezentacia_MS-2017_final.pdf [2018.08.06.]
- NÚCEM (2018) *Externá časť maturitnej skúšky v školskom roku 2017/2018* Forrás:
http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2018/vysledky_spravy/Prezentacia_MS-2018_final.pdf [2018.08.06.]

AUTOMATICALLY EVALUATING ONLINE TESTS FROM MATH

Abstract

The purpose of this paper is to present some of the opportunities available in online environments that can be used to create mathematical tests that are automatically evaluated and give immediate feedback to the solution provider about the correctness of the solution.

We have tried to formulate the requirements that learning management system should be able to handle, just as individual questions in this system, so that we can create usable, auto-evaluative tests. Expectations were also examined from the point of view of the tutor (question builder) and the student (task-solver).

In our paper we preferred learning management system (LMS) Moodle, because this is the most widely used LMS in Europe, but most of our solutions can be also embedded in other LMS, too.

In this paper, we present and compare STACK, Wiris, WeBWorK, GeoGebra plugin and GeoTest systems to create automatically evaluated mathematical tests or quiz questions that meet our expectations.

Except for the last one, all systems are possible to be embedded in the most widely used LMSs, including Moodle.

Keywords: *Moodle, STACK, WebWorK, Wiris, GeoGebra, GeoTest*



DIGITÁLIS TECHNOLÓGIÁK HASZNÁLATÁNAK FELMÉRÉSE A TANÁRKÉPZÉSBEN

FEHÉR ZOLTÁN¹ – SZARKA KATARÍNA²

¹Matematika és Informatika Tanszék, Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

²Kémia Tanszék, Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

¹feherz@ujsk.sk, ²szarkak@ujsk.sk

Összefoglaló

Tanulmányunkban a digitális technológiáknak a felsőfokú tanító- és tanárképzésben való használatával foglalkozunk. Az egyetemünkön megvalósult kérdőíves felmérés eredményei alapján megvizsgáljuk, hogyan értékeli a hallgatók a digitális technológiák képzésük során történő felhasználását. A tanárképzésben lévő jelenlegi állapot felmérését azért tartjuk szükségesnek, mivel a pedagógusok képességei, digitális kompetenciájuk színvonala az, ami elsősorban meghatározza, hogy az elkövetkező években sikeresen megvalósul-e a digitális technológiák integrációja az iskolai oktatás minden szintjén.

Ma már kijelenthetjük, hogy az iskoláink tantermeinek felszereltsége megfelelő az IKT-eszközöket tekintve, amire leginkább szükség van, azok a jó szakemberek. Hiszen a digitális technológiák effektív használata a jövő generációk oktatásában megfelelő tanári kompetenciákat igényelnek. A tanárok digitális kompetenciájának fejlesztése a modern információs társadalom egyik legfőbb követelménye, egyben a pedagógusképzés része. A tanulmányban áttekintést nyújtunk a digitális technológiák használatáról, a tanárok digitális kompetenciáiról a hallgatóink ezzel kapcsolatos véleménye alapján.

Kulcsszavak: digitális technológiák, digitális kompetencia, tanárképzés, felmérés

1. Bevezetés

A digitális technológiák folyamatos fejlődése állandó kihívások elé állítja oktatási rendszerünket, beleértve a felsőfokú tanító- és tanárképzést. Ahhoz, hogy az elkövetkező években az iskolai oktatás minden szintjén megvalósulhasson a digitális technológiák integrációja, meg kell oldani az új tanári generáció képzésének problematikáját. A digitális technológiák használata az oktatásban megfelelő digitális kompetenciákat igényelnek a tanároktól. Úgy gondoljuk, hogy a digitális kompetenciák fejlesztése nemcsak az informatikaoktatás feladata, hanem transzdiszciplináris jellegű tevékenység.

A Selye János Egyetem különböző tanszékeinek oktatói közös kutatási projektben célul tűzték ki a pedagógusképzés innovációját, különös tekintettel a tanító- és tanárképzős hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztésére és a digitális technológiák oktatásban való használatára. A projekt keretén belül elsősorban a webalapú applikációk oktatásban való alkalmazására helyeztük a hangsúlyt, a kutatás a megfelelő webapplikációk elemzésére és azok oktatási folyamatba történő implementációjára irányult. A kutatási tevékenységünk részét képezte a tanárképzésben lévő jelenlegi állapot felmérése. Tanulmányunkban a projektben megvalósított kérdőíves felmérésből szerzett tapasztalatokat összegezzük, és a hallgatóink válasza alapján próbálunk betekintést adni a digitális technológiák oktatásban való felhasználásának helyzetéről.

2. Digitális kompetencia és tanárképzés

A digitális kompetencia (DK) egyike a nyolc kulskompetenciának. Az Európai Parlamentnek az egész életen át tartó tanulással kapcsolatban meghatározott referenciakerete szerint a digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. A DK olyan alapvető készségeken alapul, mint a számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és

cseréje céljából, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül (*EP ajánlása*, 2006).

A digitális kompetenciák közös európai referenciakerete az alapfogalmak definícióján kívül meghatározza a DK 5 területét, melybe a digitális technológiák használatával kapcsolatos 21 kompetenciát sorol (*Vuorikari et al.*, 2016). A megadott fő területekhez tartozó kompetenciák az információs társadalom követelményeinek általános alapját képezik minden polgár számára, melynek fejlesztése az oktatási folyamat egyik feladata. Ezért a pedagógusoknak az általános kompetenciákon kívül további specifikus szakmai készségekre is szükségük van. Az oktatók ilyen jellegű igényeire reagál a *DigCompEdu* nevű referenciakötet, mely az oktatók digitális kompetenciáinak hat területét azonosítja összesen 22 kompetenciával (*Redecker*, 2017). Kalaš (2010) a tanárok saját digitális kompetenciáin kívül további két fő elemét határozza meg szakmai jártasságaiknak. A tanárnak el kell sajátítania a digitális technológiák használatához szükséges készségeket, melyeket az oktatott tantárgyának módszertani tudásával együtt alkalmaz oktatási céljainak elérésére. Másrészt a tanárnak olyan ismeretekre és készségekre van szüksége, mely segíti őt abban, hogy fejlessze és irányítsa a diákjai digitális műveltségét.

A tanárképzés aktuális problémáinak megoldásakor tehát figyelembe kell vennünk ezt a kettősséget, ami abból adódik, hogy a leendő tanároknak képesnek kell lenni a technológiák saját tevékenységükhöz való felhasználására, ugyanakkor a technológiák oktatásba való integrációjára. Az oktatóknak készen kell állniuk arra, hogy diákjaikat hatékonyan bevonják a digitális tanulási környezetbe, melynek keretében arra irányítják őket, hogyan kell tanulniuk, és hogyan kell a megszerzett ismereteiket felhasználni saját fejlődésükre és gyakorlati céljaikra (*UNESCO NA*, 2012). Tanulmányok igazolják a digitális technológiák és az online eszközök részvételének fontosságát a jövőbeli tanárok képzésében, melynek célja javítani a jövőbeli tanárok tanítási-tanulási folyamatát és fejleszteni szakmai ismereteiket és készségeiket a tantárgyi didaktika terén (*Albion*, 2008). A matematika tanításában is folyamatosan új és új kihívásokat jelent az IKT-eszközök alkalmazása (*Csiba*, 2008, 2009). A matematikaoktatásban egyik legfontosabb szerepe a szemléltetésnek van, melyhez ma már leggyakrabban digitális technológiát alkalmazunk. A szoftverek alkalmazása lehetővé teszi a valós szituációk, problémák könnyebb megközelítését, a diákok motiválását, problémamegoldó képességük fejlesztését, illetve a matematika érdekesebbé tételét (*Jaruska és Juhász*, 2017). A szélessávú internet-hozzáférés pedig lehetővé tette olyan webalapú applikációk alkalmazását is, amelyek szintén hozzájárulnak a digitális oktatási környezet megvalósításához (*Jaruska és Tóth-Bakos*, 2017).

3. Digitális technológiák használatának felmérése

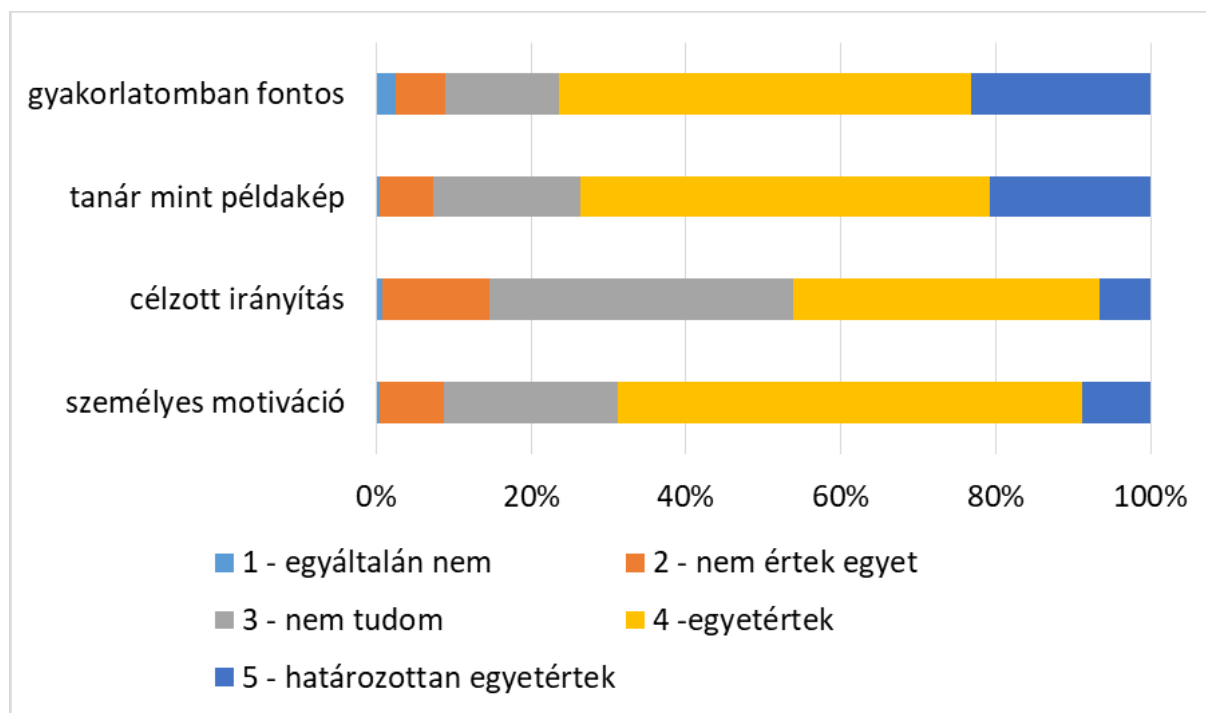
A kutatási projektünk fő célja a tanító és tanár szakos hallgatók képzésének minőségi fejlesztése volt, tekintettel a modern információs társadalom követelményeire. Tevékenységünk egyrészt a hallgatók digitális kompetenciáinak feltérképezésére, másrészt arra irányult, hogy a képzésük során milyen mértékben találkoznak a digitális technológiák egyes elemeivel. A tanárképzésben lévő jelenlegi állapot felmérését azért tartottuk szükségesnek, mivel a leendő oktatók képességei, digitális kompetenciájuk színvonala az, ami elsősorban meghatározza, hogy az elkövetkező években sikeresen megvalósul-e a digitális technológiák integrációja az iskolai oktatás minden szintjén. A felmérés kérdőíves módszerrel történt, mely alkalmas a gyors és egyszerű véleményfelmérésre nagyobb létszámú válaszadó esetén. A kérdőív a pedagógiai kutatásokban gyakran használt eszköz, amelynek viszont lényeges hátránya, hogy nem a valós állapotot, hanem csak a válaszadók szubjektív véleményét állapítja meg (*Chráska*, 2016). Természetesen ezt a tényt az adatok elemzése és az eredmények kiértékelése során is figyelembe kell vennünk.

A felmérés a 2017/18-as tanév téli szemeszterében valósult meg. A felmérésben részt vevő hallgatók nagy része a szlovákiai Selye János Egyetem Pedagógiai Karának alap-, illetve mesterképzésben részt vevő tanító vagy tanár szakos diákja, összesen 197-en. Nemzetközi együttműködés keretén belül további 59 hallgató kapcsolódott be a csehországi Hradec Králové Egyetemről. Így összesen 256 kérdőív került feldolgozásra, melyek közül az adatok ellenőrzése után az üres, vagy nem megfelelően kitöltött kérdőíveket kizártuk. A statisztikai elemzéseket végül 253 kérdőív adatit felhasználva végeztük el. A kérdőív viszonylag nagy terjedelmű volt, tanulmányunkban csak azon részének kiértékelésével foglalkozunk, melyben a hallgatók a tanárokat és az ő

tevékenységüket értékelték a digitális technológiáknak az oktatási folyamatban való felhasználásával kapcsolatban.

3.1 Tanárok digitális kompetenciája

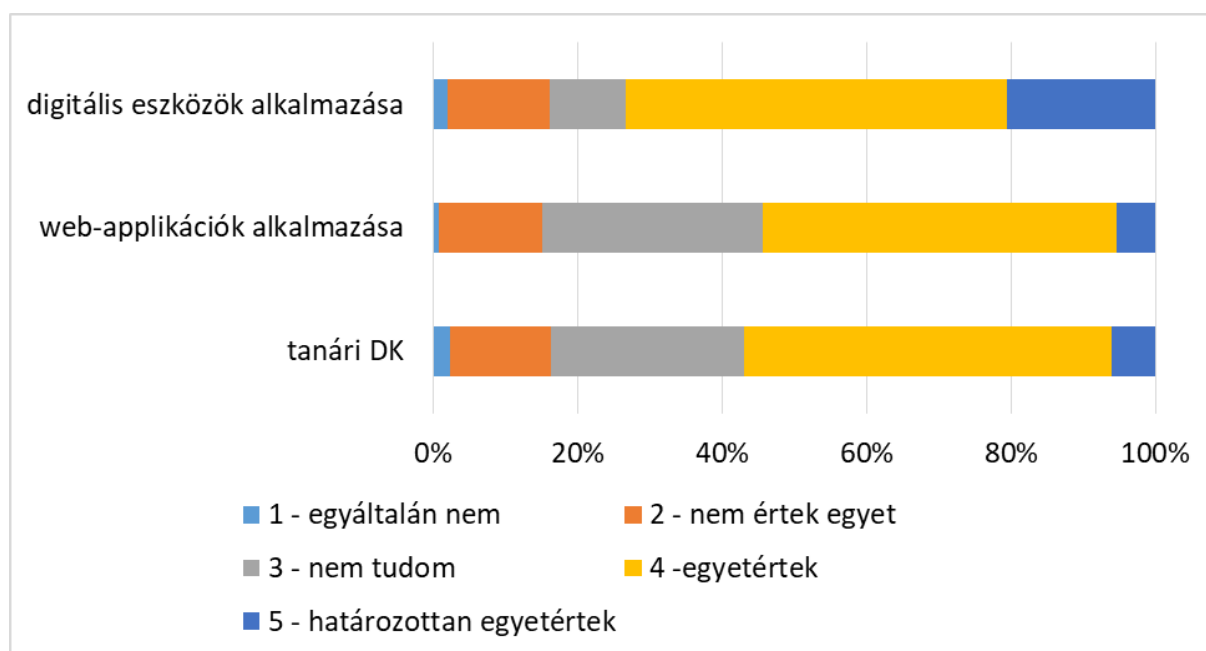
Az értékelést összefoglaló jellegű, a tanárok munkájára vonatkozó kérdésekkel kezdjük. Megvizsgáljuk, hogy az oktatók motiválják-e, illetve célzottan irányítják-e hallgatóikat a digitális kompetenciák elemeinek alkalmazására. Ezek a tevékenységek a képzés során lényeges befolyással lehetnek a hallgatóra, annak későbbi oktatói munkájára is. Ezért további kérdésként vizsgáltuk, hogy a válaszadó példaértékűnek tartja-e azon tanárai gyakorlatát követni, akik digitális kompetenciájukat kihasználják oktatói munkájukban. További kérdésként azt véleményezték a hallgatók, hogy a saját jövőbeli pedagógiai gyakorlatuk számára mennyire tartják fontosnak a DK elemeit alkalmazni. Az értékelés 5 fokozatú Likert-skálán történt, melyen az egyetértés mértéke a pontszámmal növekszik.



1. ábra: A tanárok tevékenységének véleményezése

Mind a négy kérdésben a hallgatók többnyire pozitívan válaszoltak, jelentős mértékben egyetértésüket, ill. határozott egyetértésüket fejezték ki (1. ábra). A digitális kompetencia elemeinek az oktatói gyakorlatban való használatával a válaszadók 74,3%-a ért egyet. A hallgatók nagy többsége (71,5%) helyesnek tartja követni a saját tanáraik példáját a digitális technológiák használatában, amit nyilván befolyásol a tanárok személyes motivációja is, melyet 62,1%-ban értékelték pozitívan. A tanár személyes motivációja mellett a hallgatók tevékenységének célzott irányítása is fontos. Ezzel 44,7% diák ért egyet, 14,2% ellenzi, lényeges részük (37,9%) pedig nem tudott dönteni. Az előzőleg vizsgált három kérdésben is adódtak negatív értékelések. Megközelítőleg a hallgatók 8%-a nem tartja megfelelőnek a tanárok motivációját és nem is tekinti őket példaképnek, sőt ezen hallgatók számára a digitális technológiák pedagógiai gyakorlatban való alkalmazása sem fontos.

A kérdések következő csoportjában feltérképezzük a hallgatók véleményét a tanáraik digitális kompetenciájával kapcsolatban. Ennek egyik részterülete a digitális eszközök és az online webapplikációk alkalmazása az oktatásban.



2. ábra: Tanárok digitális kompetenciái

Mindhárom tételben a leggyakoribb válasz a 4-es volt, tehát inkább egyetértenek a hallgatók az állításokkal (2. ábra). Összesítve a válaszadók 71,5%-a értékeli pozitívan a digitális eszközök használatát a tanárok részéről, míg a webapplikációk esetén ez az arány 52,6%. A tanárok digitális kompetenciáit megfelelőnek tartja az értékelésben részt vevő hallgatók 55,3%-a. A vizsgált kérdésekben 37-40 hallgatótól kaptunk negatív véleményt, vagyis arányaiban 15-16% hallgató gondolja, hogy a tanárok nem rendelkeznek a szükséges digitális kompetenciákkal, és állításuk szerint nem is használnak digitális eszközöket, sem webapplikációkat.

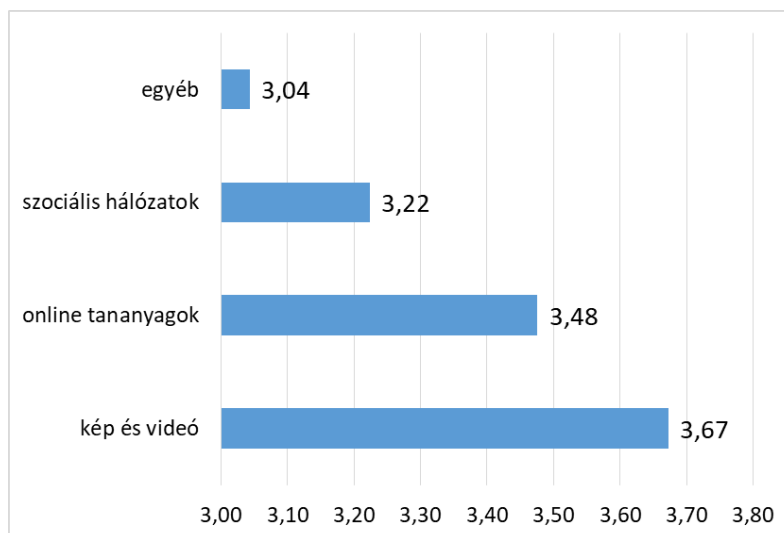
3.2 Digitális kompetenciák elemei

A kérdőívben külön kérdéssorozatban foglalkoztunk a digitális kompetenciák különböző elemeinek használatával a tanító és tanár szakos hallgatók képzésében. A 17 részkérdésben a hallgatók tapasztalataik alapján értékelték a digitális kompetenciák alkalmazásának szintjét, mellyel saját jelenlegi egyetemi tanulmányaik alatt az oktatási folyamat során találkoztak. A 17 részkérdést tartalmuk alapján 4 csoportba soroltuk: kép és videó, szociális hálózatok, online tananyagok, egyéb. Az alábbi táblázat részletezi a kérdések besorolását.

1. táblázat: Digitális kompetenciák besorolása

<i>Kép és videó</i> (3, 4, 5, 9) Digitális képek és videófelvételek oktatási célú alkalmazása, infografikai elemek és videotutorialok használata.	<i>Szociális hálózatok</i> (1, 2, 6, 7, 16) Szociális hálózatok alkalmazása kommunikációra és tartalmak megosztására. Socialbookmarking. Hallgatói platform létrehozása, e-portfólió.
<i>Online tananyag</i> (8, 10, 11, 12, 13) Online digitális tananyag készítése. Prezentációk, oktatóvideók készítése és megosztása. Tanulási tevékenység irányítása.	<i>Egyéb</i> (14, 15, 17) Digitális technológiák kreatív kihasználása: időmenedzsment, autentikus webes tartalmak, megjegyzés matricák.

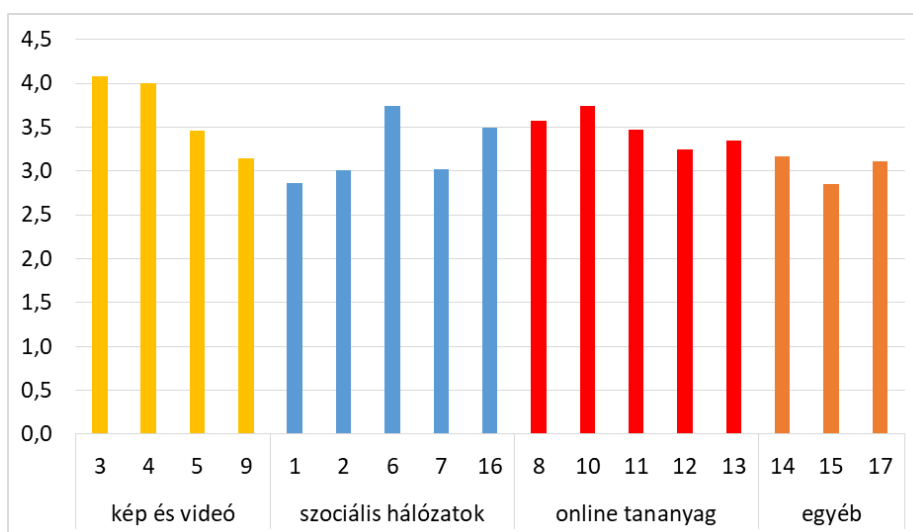
A hallgatók ebben az esetben is 1-től 5-ig terjedő pontszámmal értékelték úgy, hogy az egyetértés mértéke a pontszámmal növekszik. Először a csoportokban elért átlagos értékelést határoztuk meg (3. ábra).



3. ábra: Átlagos értékelés a csoportokban

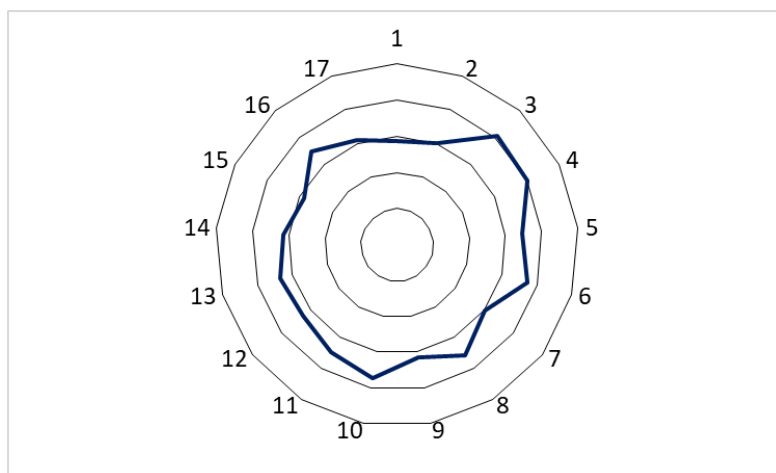
Az összehasonlítás alapján megállapíthatjuk, hogy a tanárok leggyakrabban digitális képeket és videófelvételeket használnak oktatási célokra, illetve ezek használatának színvonalát értékelték a hallgatók a legmagasabban. Összességében az online tananyag készítése és tanítási folyamatban való alkalmazása is pozitív értékelést kapott. Alacsonyabb átlagos értékelést kaptunk a szociális hálózatok használatára a diákokkal való kommunikáció és az oktatási segédanyagok megosztását illetően. Az „egyéb” kategória esetében a hallgatók leggyakrabban a 3-as értékelést adták, többnyire nem tudtak véleményt mondani, mivel valószínűleg az itt szereplő tevékenységek, fogalmak számukra ismeretlenek.

A négy csoport átlagos értékelése után nézzünk bele részletesebben az egyes csoportokba (4. ábra). Meglátjuk, hogy a kategóriákon belül is tapasztalhatunk jelentős eltéréseket az értékelésben. A kép és videó kategóriában legmagasabb átlagos értékelést (4,08) a digitális képek oktatási célú alkalmazása kapta. Ez egyben az összes 17 kérdés között is a legmagasabb. A szociális hálózatok csoportban a 6-os részkérdés lett legmagasabban értékelve (3,74), vagyis a szociális hálózaton keresztüli együttműködés a hallgatókkal. Szintén 3,74 átlagos pontszámot ért el az online tananyag kérdéskör 10-es kérdése, azaz online tananyag biztosítása az oktatáshoz.



4. ábra: Digitális kompetenciák elemeinek használata

Az összes, 17 kérdésre kapott értékelést jól ábrázolhatjuk az alábbi pókháló diagramon, melynek alapján megfigyelhetjük a legjobb és legrosszabb értékelésű területeket.



5. ábra: Átlagos értékelés kérdésenként

A négy legmagasabb értékelést kapott kérdés a digitális technológiák alkalmazásában:

- digitális képek oktatási célú alkalmazása,
- videófelvetelek alkalmazása figyelemfelkeltés céljából,
- szociális hálózatokon való együttműködés a hallgatókkal,
- online tananyag biztosítása.

A három legalacsonyabb értékelésű tanári digitális kompetencia:

- digitális eszköz használata időmenedzsment céljára,
- socialbookmarking használata,
- hallgatói platformok létrehozása blogok és wiki használatával.

A kapott eredmények hasznosak lehetnek az oktatók számára, a legjobban és leggyengébben értékelt területekről szerzett áttekintést fel kell használni a tanári digitális kompetenciák további fejlesztéséhez. A digitális technológiák használatának lehetőségei lényegesen változhatnak az egyes tantárgyak esetén, erre viszont a felmérésünkben nem tértünk ki. Figyelembe kell venni azt is, hogy az értékelést a hallgatók véleménye alapján végeztük, melyet a kérdőív kitöltésével kaptunk. Mint említettük, nehéz bebiztosítani egy kérdőív objektivitását, ezért a válaszok értelmezésekor erre is tekintettel kell lenni.

3.3 Hallgatók csoportjainak azonosítása klaszterelemzéssel

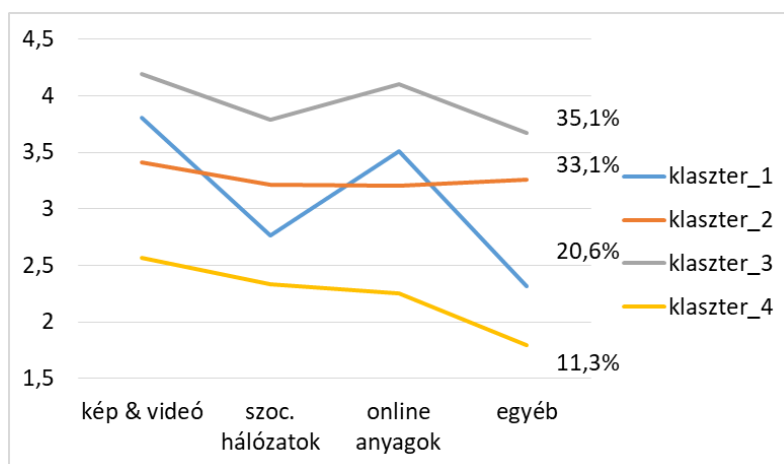
Az oktatók digitális kompetenciájának felmérése során további célunk volt a válaszadók egyes csoportjainak azonosítása a vizsgált kompetenciák figyelembe vételével. A hallgatók mely csoportjait tudjuk megkülönböztetni, akik megközelítőleg azonos véleményen vannak? Ennek kimutatásához a klaszterelemzés módszerét alkalmaztuk, mely a vizsgált egységeket (hallgatókat) csoportokba (klaszter) sorolja a mért jellemző értékei alapján. Az elemzés célja, hogy az egy csoportba kerülő egységek közti hasonlóság a legjobb legyen, míg különböző csoportokban lévő egységek hasonlósága minimális legyen. Az elemzéshez minden egyes válaszadóra kiszámoltuk a négy kategóriához tartozó értékelések átlagát. A *K*-átlag klaszterező algoritmus minden egységet éppen egy csoportba sorol be az előre megadott *K* számú klaszter közül. Az eredményként kapott modell meghatározza minden egység klaszterekbe való besorolását és megadja a klaszterek centrális pozícióját (centroid).

A számítógépes szoftverrel (*RapidMinerStudio*, 2018) végzett elemzés első eredményeként a centroid értékek táblázatát adjuk meg (2. táblázat). Ezek az értékek meghatározzák mind a négy klaszterben az adott kategóriában kapott átlagos értékelést. A modell segítségével megkapjuk az egyes klaszterekbe tartozó egységek arányát is, amit szintén feltüntettünk az alábbi táblázatban.

2. táblázat: Klaszterelemzésben kapott centroid értékek

kategória	klaszter_1	klaszter_2	klaszter_3	klaszter_4
kép és videó	3,81	3,42	4,19	2,56
szociális hálózatok	2,77	3,22	3,79	2,33
online tananyag	3,51	3,21	4,10	2,25
egyéb	2,31	3,27	3,67	1,80
egységek aránya	20,6%	33,1%	35,1%	11,3%

A négy klaszterbe tehát a hallgatók kerültek besorolásra az általuk adott értékelés alapján. A legmagasabb értékelést a hallgatók 35,1%-a adta, őket a szoftver a 3-as klaszterbe sorolta. Az 1-es és 2-es klaszterekbe tartozó hallgatók közepes szinten értékelték oktatóik tevékenységét, az arányuk összesítve 53,7%. Azokat a hallgatókat, akik véleménye szerint a tanáraik nem használják a digitális technológiákat a megfelelő szinten, és ezért alacsonyabb értékelést adtak, a szoftver a 4-es klaszterbe sorolta. Az alábbi ábra segítségével könnyebben áttekinthetjük az egyes csoportokat.



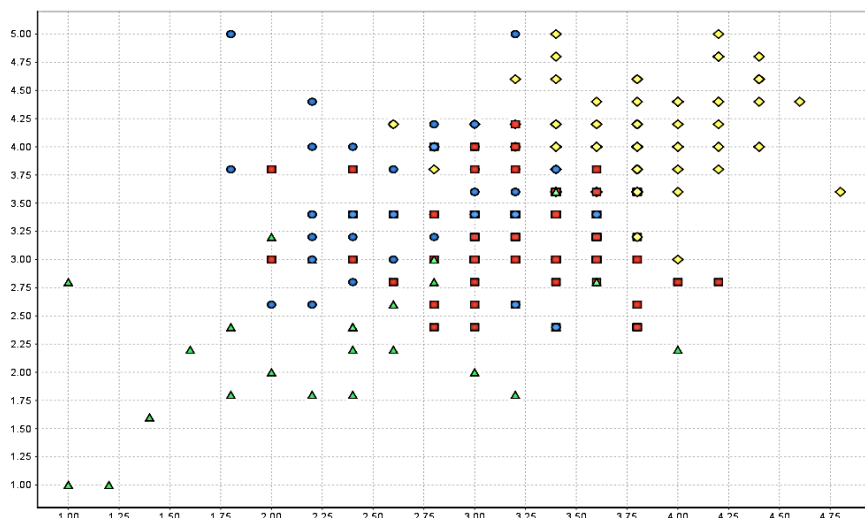
6. ábra: Klaszterelemzés eredménye – hallgatók csoportjai

A 6. ábra alapján láthatjuk, hogy a 3-as klaszter a legfelül elhelyezkedő csoport. Az ide sorolt hallgatók a digitális képek és videófelvételek használatát átlagosan 4,19-re értékelték, az online tananyag bebiztosítását 4,10-re. Ehhez a klaszterhez tartozó hallgatók adták a legmagasabb értékelést a szociális hálózatok használatában (3,79) és az egyéb digitális kompetenciákban is (3,67). A legalul elhelyezkedő csoport (4-es klaszter) tagjai a digitális kompetenciák alkalmazásának négy megadott területén egyaránt a legalacsonyabb értékelést adták. A *kép és videó* átlagos értékelése 2,56, a többi csoportban még kisebb átlagot kaptunk.

A két szélső csoport között elhelyezkedő tartományban a klaszterelemzés két egymást átfedő klasztert azonosított. A 2-es klaszterbe tartozó hallgatók nagyjából azonosan, 3,2-es átlag körül értékelték oktatóik digitális kompetenciáit mind a négy kategóriában. Ebbe a klaszterbe a hallgatók 33,1%-a tartozik. Az 1-es klaszterbe besorolt hallgatók viszonylag magasabban (3,8 és 3,5) értékelték a digitális képek és videók használatát, valamint az online segédanyagok bebiztosítását. Ezzel szemben véleményük szerint tanáraik alulmaradnak a szociális hálózatok használatában és az egyéb kategóriába sorolt kompetenciákban, amit a 2,77 és 2,31 centroid értékek mutatnak.

A klaszterelemzés eredménye pontdiagrammal is ábrázolható (7. ábra). Esetünkben a diagram 253 diákhoz tartozó értéket ábrázol, az egyes értékek azonossága miatt viszont az ábrán kevesebb pont látható. Minden pont egy-egy hallgatót jelent, a színe és alakja határozza meg a klaszterbe való besorolását. Pontdiagramon az ábrázolást nyilván mindig csak két kategória esetén valósíthatjuk meg, a 7. ábra a szociális hálózatok és online tananyagok szerinti klasztereket mutatja. A diagram jobb felső sarkában láthatjuk a legmagasabb értékeléssel szereplő klasztert, míg bal alsó sarokban azok a

hallgatók szerepelnek, akik a legalacsonyabb értékeléseket adták. A középső területen található két klaszter átfedi egymást, az ábrán nem egyértelműen körülhatárolható.



7. ábra: Klaszterelemzés pontdiagramja

A klaszterelemzés eredményeként sikerült a hallgatók jól elkülönülő csoportjait meghatározni. A csoportokba sorolt hallgatók megközelítőleg azonos véleménnyel vannak a vizsgált témakörben, amit megismerve segítségünkre lehet a további oktatói munkánk során.

5. Befejezés

A felmérés alapján részletesebben megismerhettük a tanító- és tanárképzésben részt vevő hallgatóink véleményét a digitális technológiáknak az oktatásban való alkalmazásával kapcsolatban. Az eredmények hozzájárulhatnak az oktatási folyamat minőségi fejlesztéséhez azáltal, hogy a jövőben megfelelő figyelmet fordítunk a digitális technológia elemeinek célzott alkalmazására.

A tanító és tanár szakos hallgatók többsége példaként tekint egyetemi tanáira, követendőnek tartják pedagógiai tevékenységüket, beleértve a digitális technológiák oktatási célú alkalmazását. Ez viszont azzal jár, hogy a tanároknak is folyamatosan képezni kell magukat, fejleszteni és tökéletesíteni digitális kompetenciájukat, ezzel garantálva, hogy hallgatóiknak megfelelő színvonalon tudják továbbadni tapasztalataikat és helyes útmutatásokkal irányítják őket az alkalmazások gyakorlati felhasználásában. Összevetve az általános kérdések eredményeit és a klaszterelemzést, kimutathatjuk a válaszadó hallgatók 11-15%-os csoportját, akik szerint a tanáraik nem rendelkeznek a szükséges digitális kompetenciákkal és nem használják a digitális technológiákat. A hallgatók véleménye szerint a tanárok legfőképpen a szociális hálózatokon keresztül a diákokkal való kommunikációban maradnak el, a közös munkának ez a formája az oktatási folyamatban még kevésbé kihasznált. A diákokkal való közös kapcsolathoz szükséges az új formák és módszerek folyamatos keresése, melyek közé be kell sorolni azokat a platformokat is, melyeket a diákok legtöbbet használnak.

Végül megjegyezzük, hogy a felmérést csak a hallgatók egy kiválasztott mintáján végeztük, ezért nem lehetséges általános következtetéseket levonni. Az eredményekre úgy tekintünk, hogy azok elsősorban a felmérésben részt vevő egyetemeken jellemzik az aktuális állapotot a hallgatók szemszögéből vizsgálva.

Köszönetnyilvánítás

Készült a Szlovák Oktatásügyi Minisztérium 002UJS-4/2016 számú KEGA projektjének támogatásával.

Acknowledgements

This paper was supported by the project KEGA 002UJS-4/2016 „Web-Based Applications in Transdisciplinary Training of Teacher Education”.

IRODALOMJEGYZÉK

- Albion, P. R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools*(25.3-4), p. 181-198.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada Publishing, Praha.
- Csiba, P. (2008): Nové aspekty a možnosti vyučovania matematiky. In: *InfoMat 2008: Zborník príspevkov I. vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Trenčín. p. 58-63.
- Csiba, P. (2009): O vyučovania matematiky na preložených hodinách. In: *Zborník z I. medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho "Vzdelávanie - veda - spoločnosť"*. Univerzita J. Selyeho, Komárno. p. 38-42.
- EP ajánlása. (2006). Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/ELI/?eli=uri=eli:reco:2006:962:oj> [2018. 8. 8.]
- Jaruska, L. és Juhász, Gy. (2017): A számítógépes modellezés lehetőségei a matematikaoktatásban. In: *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem, Szabadka. p. 926-933.
- Jaruska, L. és Tóth-Bakos, A. (2017): Možnosti využitia webovej aplikácie vo vyučovaní matematiky. In: *Sborník příspěvků 8. konference Užití počítačů ve vyučování matematiky*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice. p. 26-36.
- Kalaš, I. (2010): Škola ako príležitosť. In: *Učiteľ v informačnej sieti 2010: Zborník príspevkov národnej konferencie Metodického portálu*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha. Forrás: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10613/skola-ako-prilezitost.html/> [2018. 8. 8.]
- RapidMiner Studio, (2018). Forrás: <https://rapidminer.com/products/studio/> [2018. 8. 8.]
- Redecker, Ch. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed.) EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Forrás: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> [2018. 8. 8.]
- UNESCO NA. (2012). Mobile Learning for Teachers in North America. *UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning*. Authored for UNESCO by Fritsch, J. - Wolf, M.A.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. és Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. Forrás: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model> [2018. 8. 8.]

ON THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHER TRAINING

Abstract

In this study, we deal with the use of digital technologies in teacher training. Based on the results of a questionnaire survey conducted at our university, we examine how students evaluate the use of digital technologies in teacher training. The assessment of the current status in teacher training is considered necessary since the skills of educators and the level of their digital competence determine the successful integration of digital technologies at all levels of school education. We can say that the current equipment of our schools' classrooms with ICT tools is appropriate. What is most needed in schools are good professionals, because the effective use of digital technologies in teaching future generations requires appropriate teacher competencies. Developing the digital competence of teachers is part of transdisciplinary teacher training and a basic requirement in the information society. The paper provides an overview of students' opinions on the use of digital technologies and teachers' digital competences.

Keywords: digital technologies, digital competence, teacher training, survey



AZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS TÉNYEZŐINEK VIZSGÁLATA A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBAN

GÖGH ELŐD

Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziuma, Budapest, Magyarország
goghtu@gmail.com

Összefoglaló

Napjainkban, ha az ember képezni szeretné önmagát, számos lehetőség áll rendelkezésére, akár tanári segítség nélkül is kurzusokon részt venni. Az élethosszon át tartó tanulás fontos mindazoknak, akik a munkaerőpiacon tartósan meg akarják állni a helyüket, és azoknak is, akiket az ismeretszerzés hajt csupán. A középfokú oktatásban a közelmúltban hozott változások az élethosszig tartó tanulásra is hatással lehetnek. Ilyen a második OKJ-s szakma ingyenessé válása, a szakmai érettségi vizsga újbóli bevezetésével a ráépülő szakmai képzés rövidülése, a felnőttek számára ingyenes szakmai és nyelvi képzések. A mai középiskolások, fiatalok nem mindegyike motivált viszont a tanulás iránt. Vajon a középiskolásokat milyen tényezők befolyásolják a tanulásra? Van-e különbség az idősebb, szakmát tanuló felnőttek és a középiskolások hozzáállásában? Vajon mennyit tanulnak a mai fiatalok? Mik a terveik a jövőre nézve és hogy látják boldogulásukat az iskolapad után?

A BGéSZC Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziumában végzett kutatás során a diákok és középfokú képzésben részt vevők véleményeit mértem egy komplex, az egész életen át tartó tanulást több irányból megközelítő kérdőívvel. Az eredményekből választ kaphatunk az előzőekben feltett, az oktatásban mindenkit érdeklő és érintő kérdésekre a kutatás helyszínénél választott intézményben.

Kulcsszavak: *életen át tartó tanulás, OKJ, tanulási motivációk, tanulási szokások*

1. Bevezető, kutatási háttér

Az élethosszig tartó tanulás mint fogalom, a kifejezésből adódóan, a tanulási folyamatok szinte minden formáját lefedi életkortól függetlenül. A kutatás témájaként elsősorban ennek a folyamatnak a középfokú szakmai képzéseket nyújtó szegmensére fókuszálunk. A középfokú oktatásban ugyanakkor nemcsak a középiskolások, hanem felnőttek is részt vesznek, így az egész életen át tartó tanulás középfokú szinten is folytatható életkortól függetlenül.

Az élethosszig tartó tanulás meglehetősen releváns prioritású napjainkban nemzetközi szinten is. Magyarország az Európai Unió tagjaként megalkotta az erre vonatkozó keretstratégiát, amely aktuálisan a 2014–2020-as időszakra vonatkozó helyzetet és teendőket öleli fel (Magyarország Kormánya, 2014). Ennek készült egy közvetlenül hazánkra vonatkozó stratégiája is (Molnár, 2015), ezen belül a formális és nonformális tanulásra fókuszálva.

A stratégia szerint az egész életen át tartó tanuláshoz szükségesek bizonyos alapkészségek és kulcskompetenciák, mint írás, olvasás, számolás, kommunikáció (IKT, idegennyelv-tudás) döntésképeség, munkaszervezetben való részvétel képessége, önálló tanulási képesség, egészségtudatosság, stb., illetve az alapkészségeket kiegészítő azon kompetenciák összessége (Benedek, Molnár; 2014). Ezek teszik az egyént képessé arra, hogy új tudásra tegyen szert, illetve hogy tudását az új követelményekhez hozzáigazítsa. A 21. században ezek közül is jelentősen kiemelkedik a digitális kompetencia és a mobilkommunikációs technológiai lehetőségek (Molnár, Sik, Szűts; 2017), valamint újmédia kompetenciák megléte (Molnár, 2014) és fejlesztése.

Jelenleg a regisztrált felnőttkori tanulásban részt vevők hagyományosan és töretlenül szakmai irányultságú képzésekben vesznek részt. A képzések irányultságát tekintve egyértelmű a szakmai

képzés, szakképesítésre irányuló továbbképzés dominanciája, ezt követik az OKJ-s képzések, majd a nyelvi képzések, illetve az általános célú felnőttképzések (Kálmán, 2006).

Ennek megfelelően a szakképzés is átalakításra került, mivel a szakképzési rendszer kibocsátása egyre távolabb került a munkaerőpiac valós igényeitől. A megoldást egy koherens, átfogó, új szakképzési törvény jelenti (2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről).

Az európai uniós célokkal összhangban a szakképzés megújításának célja, hogy erősítse a gazdaság szerepét, ezáltal javítva a szakképzésből kilépők elhelyezkedési esélyeit és a munkaerő versenyképességének javítását.

A képzés tartalmi fejlesztése magában foglalja a tananyagok, a vizsgarendszer fejlesztését, az Országos Képzési Jegyzék felülvizsgálatát, és az új szakképzési kerettantervek kidolgozását. A szakiskolai képzés tartalmának megújításával párhuzamosan kerül bevezetésre és elterjesztésre a duális képzés kiterjesztése.

Azaz Magyarországon is jelentős erőfeszítések történtek már az élethosszig tartó tanulás előmozdításának érdekében. Az idézett keretstratégia időtartama lassan a végéhez ér, és valóban tapasztalható számos olyan változás, amely elősegíti a minden életszakaszban és mindenki számára elérhető tanulást.

Az említett szakképzési törvényben foglaltak alapján Magyarországon az első és második szakképesítés megszerzését az állam ingyenesen biztosítja a szakképző iskolai tanulók számára. Természetesen már csak ez jelentős lökést adhat a szakképzésbe bevonhatók körét illetően. Ennek megfelelően az ilyen képzést nyújtó intézményekben az esti rendszerű képzésekben is jelentős számú tanuló számára válik lehetővé a tanulás, olyan szakma megszerzése, amelyet a későbbiekben hasznosítani szeretnének ezek a diákok, általában felnőttek.

Az intézményrendszer is átalakításra került, és a korábbi szakközépiskolák szakgimnáziumokká váltak (EduLine 2017), valamint a szakképzés és a gazdaság kapcsolatát is mutatja, hogy a szakképzési intézmények (szakközépiskolák, szakgimnáziumok) a Nemzetgazdasági Minisztérium alá kerültek (majd 2018-tól az Innovációs és Technológiai Minisztérium alá), és a korábbi KLIK-eket ezen intézmények esetében szakképzési centrumok váltották fel, hatékonyabb működéssel és a szakképzésre jobban fókuszálva (Palotás, 2016). Ezzel párhuzamosan komoly változást jelent a szakmai érettségi vizsgák újbóli bevezetése. A 2017-ben indult új rendszer legfontosabb ismérve, hogy akik sikeresen teljesítik a vizsgakövetelményeket, szakmát is szereznek, hiszen érettségi bizonyítványukba záradék kerül, amely tanúsítja szakképzettségüket, továbbá meghatározott munkakör betöltésére jogosítja fel a végzett diákokat.

A szakmai érettségi nagy előnye, hogy a szakmai érettségi megszerzése egyúttal többletpontot jelenthet számukra a felsőoktatásba történő jelentkezés esetén. Ugyanakkor az ágazati képzést folytatva a korábban általában a régi szakközépiskolai képzésre épülő kétéves OKJ-s képzések 1 év alatt is elérhetővé válnak. A szakmai kerettantervek rögzítik ennek feltételeit, tehát az ágazatban maradván a szakgimnáziumok 4+1 évvé válnak ebben az esetben. A korábban az 1/13. tanév tantárgyait ugyanis teljes egészében lefedik az ágazati szakmai érettségi vizsga követelményeit jelentő tantárgyak.

A felnőttek számára az említetteken kívül az elmúlt években lehetőség volt a Kis- és középvállalkozások ügyvezetője I-II. képzések három szakmai – nyelvi, informatikai, vezetői ismeretek – tartalommal. Ezek a képzések rendkívül népszerűek voltak a felnőttek körében, elsősorban a nyelvi képzési lehetőség szempontjából. Részben ezeket helyettesítik az ingyenes nyelvi képzések, amelyek egy európai uniós projekt keretében, Idegen nyelvi készségek fejlesztése címmel ingyenes angol és német nyelvi tanfolyamokat jelentenek és a középfokú végzettséggel rendelkezőket célozzák meg. Mindezen változások tudatában érdemesnek tűnik mérni ezek hatását a tanulók, képzésben részt vevők körében a szakgimnáziumokban.

2. Kutatás célja, vizsgált célcsoport

A kutatás egy összetett, az élethosszig tartó tanulást többféle szempontból megközelítő kérdéssorral történt, mely az alábbi kérdéskörökkel kapcsolatos kérdéseket tartalmazott:

1. a diákok tanulási motivációs tényezői;
2. az életkor növekedésével vajon mérhető-e az élethosszig tartó tanulás növekedése is;
3. valamint az, hogy a szakképzés átalakításával az OKJ-s képzések valamilyen szempontból jelentenek-e versenytársat a diplomákkal szemben.

Azaz három különböző tartalmú és témájú kérdéssel a bevezetőben említett változások pillanatnyi hatásának mérését céloztuk meg. Természetesen az oktatásban a változások jó pár év eltelte után mérhetők valójában, így célszerű ugyanezeket a kérdéseket a későbbiekben, hasonló célcsoportokban szintén feltenni.

A kérdéssor elsősorban (egy csoport kivételével) a BGéSZC Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziuma diákjainak véleményét rögzítette. Ennél fogva országosan és intézménytípusra vonatkozóan sem nyújt reprezentatív alapot, intézményi szinten viszont igen.

Hangsúlyozandó ugyanakkor, hogy a válaszok kizárólag a diákok véleményét tükrözik, a kitöltés és a válaszok a pedagógusok és oktatási szakemberek véleményét nélkülözik. Az eredmények tekintetében kizárólag a diákok tanulási tényezőire irányult a vizsgálat.

Mivel a BGéSZC Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziumában mint középfokú képző intézményben is többféle képzés zajlik egyszerre, legtriviálisabb bontásban is az érettségi előtti szakgimnáziumi osztályokat és az érettségit követő OKJ-s szakmákat említve, nyilvánvaló, hogy a válaszadókat nem lehet egységesen kezelni. Ezért az intézmény tanulóit hét különböző csoportot alkotva különítettem el az 1. táblázat szerint.

Csoportnév	Kitöltésszámok	Lehetséges kitöltők	Kitöltési arány
9-11. évfolyamon tanulók	155	380	41%
12. évfolyamos, érettségiző tanulók	66	90	73%
13. évfolyam szakképzősök	37	50	74%
Esti rendszerben 13. évfolyamon tanulók	28	42	67%
Végzős (esti és nappali) szakképzős tanulók	65	72	90%
KKV-s képzésben részt vevők	13	17	76%
Pénzügyi-számviteli ügyintéző tanfolyamon tanulók (nem BGéSZC)	14	22	64%
ÖSSZESEN	378	673	

A csoportalkotás elsősorban a képzési folyamat szakaszai alapján történt, ami természetesen majdnem teljes életkori szakaszokat is jelent egyben.

A motivációs tényezőkre irányuló kérdések

Egyik kérdés egy több válaszlehetőséget is megengedő, a tanulási motivációkat általánosan, közép és hosszú távon mérő kérdés volt. A válaszadóknak a következő lehetőségek közül lehetett választani a Ha további tanulmányokat folytat, milyen célból teszi vagy tenné? kérdés esetében:

- visszahozza az árát (ha fizetni kell érte)
- több mindenhez szeretnék érteni
- olyan szakmához szeretnék érteni, amivel több fizetésem lesz
- a környezetem pozitívabban fog megítélni
- egyszerűen szeretek tanulni
- nyelvet szeretnék tanulni
- egyéb

A többes feleletválasztó kérdés esetében a csoportok válaszoknak megfelelő gyakoriságokat százalékosan tartalmazó táblázat demonstrálja legjobban az eredményeket.

A kapott százalékos eredményeket ezután csoportonként a jobb láthatóság céljából színekkel láttuk el. Mindegyik csoport gyakoriságainak feldolgozása után pedig rendezni lehet soronként a legnagyobb gyakoriságú válaszok alapján a sorokat. Végeredményben egy olyan gyakorisági táblázatot eredményez a kiértékelés, ami egyértelműen mutatja a legrelevánsabb válaszokat, sorrendben és csoportonként is összehasonlíthatók az eredmények.

3. Kutatás eredményei

A kiértékelés módszerei részénél részletezett gyakorisági táblázatot az 1. táblázat mutatja. A relevancia sorrendbe tartozó színezés a táblázat alatt szereplő színskála alapján történt.

1. táblázat: Kérdőíves kiértékelés válaszainak gyakorisági táblázata

Rel. sorrend	Válaszlehetőségek	9-11.évfolyam	érettségizők	13. évfolyam nappali	13. évfolyam esti	Végzős OKJ	PSZÜ képzés	KKV képzés
1	több mindenhez szeretnék érteni	51%	52%	57%	82%	66%	36%	38%
2	olyan szakmához szeretnék érteni, amivel több fizetésem lesz	61%	55%	30%	64%	23%	50%	23%
3	nyelvet szeretnék tanulni	39%	26%	8%	21%	15%	7%	92%
4	egyszerűen szeretek tanulni	4%	0%	5%	4%	3%	7%	23%
5	visszafozta az árát (ha fizetni kell érte)	19%	14%	3%	7%	9%	7%	0%
6	a környezetem pozitívabban fog megítélni	17%	9%	0%	14%	3%	0%	8%

1. helyen leggyakoribb válasz	
2. helyen leggyakoribb válasz	
3. helyen leggyakoribb válasz	
4. helyen leggyakoribb válasz	
5. helyen leggyakoribb válasz	
6. helyen leggyakoribb válasz	

A gyakorisági táblázat alapján megállapítható, hogy az élethosszig tartó tanulás szempontjából öröndetes módon az ismeretszerzés a mintavételi csoportok összesítésében a leggyakoribb válasz a választható hat közül. Mutatja azt is, hogy a tudásszerzés mint tényező erősen jelen van a tanulók esetében, amely kiváló kiindulási alap az oktatási folyamatokra vonatkoztatva.

A második leggyakoribb válasz az anyagi szempontból hasznosítható szakmai ambíció. Mivel a vizsgálat egy szakköznevelésben történt, ahol a szakmai vonatkozás is előtérben van, ezért látható, hogy erre a tényezőre is alapozható a tanulók további motiválása. Célszerű tehát a szakköznevelési és az OKJ-s diákok esetében is intézményi szinten olyan tudással felvértezni a diákokat, amik (ha vannak) ugyanolyan képzéssel összehasonlítva olyan plusztudást jelentenek, amikkel jobban megállhatják a helyüket a munka világában.

Ugyanakkor a szakmai képzéseket úgy érdemes tanítani, hogy a diákok átlássák annak jövőbeli hasznát és a meglévő tudásukhoz is kapcsolni tudják. Nagyon fontos ennek kapcsán az, hogy elősegítsük a diák szakmai pályán maradását, ne olyan szakembereket képezzünk, akik a képzés után végzettséggel rendelkeznek ugyan, de pályaelhagyók lesznek. Mindez a szakma szeretetére „neveléssel” részben kiküszöbölhető.

Harmadik gyakoriság a nyelvtanulással összefüggő válasz. A nyelvtanulás minden időben aktuális és hasznosítható akár szakmai vonatkozásban, akár azon kívül. Természetesen maga a nyelvtanulás önmagában is egy ismeretszerzés, annak sajátos módszereivel, módszertanával. Az élethosszig tartó tanulással oly módon van összefüggésben, hogy az előbb említett sajátosságaiból adódóan, ha a diákok (vagy bárki) felismeri és elsajátítja ennek hatékony módszerét, nagyobb eséllyel fedezheti fel általánosan a tanuláshoz a hasznát és vonzó be más képzésbe. Született ide vonatkozó vizsgálat a nyelvtanulás és az élethosszig tartó tanulás összefüggésében.

A további válaszok gyakoriságából adódó sorrend más logika alapján is értelmezhető, mint az ábrán szereplő esetben. Tulajdonképpen az állapítható meg, hogy az első három, jelentős relevanciával bíró válaszhoz képest ezen válaszok gyakorisága alulmarad, ugyanakkor hasonló összesített gyakorisággal rendelkeznek. A tanulás szeretete („egyszerűen szeretek tanulni”) válasz összefüggésbe hozható a „több mindenhez szeretnék érteni” válasszal, ami ismételten hasznos az élethosszig tartó tanulás alapjait vizsgálva. A megtérülés (visszafozta az árát, ha fizetni kell érte) arra a hosszú távú tanulási tényezőre irányul, hogy anyagi vonatkozásban a diákok szempontjából a tanulás stratégiaként értelmezhető, jelen van, de kevésbé jelentős. A környezet pozitív megítélése minden mintavételi csoport esetében a 4-6., azaz az utolsó három relevanciaszinten helyezkedik el.

3.1. Az életkor és az élethosszig tartó tanulás összefüggésének vizsgálata

Ebben az esetben a megkérdezett személyek életkora és az általuk megjelölt tanulási időszak végeként választott időpont került párhuzamba.

2. táblázat: Kérdőíves kiértékelés válaszainak gyakorisági táblázata

Életkor	Tanulási időszak vége 10-éves intervallumokban								
	20 alatt	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	90 fölött
15-16	6%	81%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	10%
17-18	15%	61%	1%	1%	0%	2%	0%	0%	19%
19-20	6%	71%	4%	1%	2%	2%	1%	0%	12%
21-30	3%	53%	11%	5%	3%	3%	0%	0%	22%
31-40	0%	5%	11%	16%	5%	11%	0%	5%	47%
41-	0%	0%	0%	24%	5%	10%	5%	0%	57%

A táblázat „90 fölött” oszlopa jelzi a valódi élethosszig tartó tanuláshoz megfelelő válaszokat. A válaszadók gyakran 99, 100 éves kvantitatív válaszokat adtak meg. Ugyanakkor más értelmezés szerint akár a 61-70-es időintervallumtól összevontan is megjeleníthetők lennének az egész életen át tartó tanulás válaszai. A gyakorisági táblázat nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a válaszadók az életkoruknál kisebb értéket jelöljenek meg a tanulási időszak válaszáként, a valóságban ez ritka, viszont adódott rá példa.

Az a tény sem elhanyagolandó, hogy képzésben részt vevő személyek a válaszadók, ami egyfajta szűrőként jelenhet. Azaz olyan személyek nem kerültek be a vizsgálati csoportba, akik képzésben nem vesznek részt. Így a megkérdezett személyek valamiféle tanulási, így élethosszig tartó tanulási motivációval is rendelkeznek (elsősorban az érettségi vizsgát követő csoportokra vonatkozóan). A táblázatból jól láthatók a legrelevánsabb gyakoriságok, melyek a 21–30-as időintervallumba eső tanulási időszak végeként megjelölt értékek, illetve a 90 fölötti, azaz az élethosszig tartó tanuláshoz megfelelő értékekre esnek.

A gyakorisági táblázatról leolvasható eredmények:

- A 15-16-os korosztály jelölte meg arányaiban a legnagyobb mértékben a 21-30-as időintervallumot
- Ez az időszak minden mintavételi csoport esetében jelentős maximumot jelent
- A 15-16-os korosztályban van arányaiban a legkevesebb élethosszig tartó tanuláshoz megfelelő válasz
- A 17-18-as korosztály esetében a 21-30-as időszak és az élethosszig tartó tanulás aránya 3:1, valamint a 20 vagy az alatti időszak 15%, szintén jelentős. Valamint látható, hogy a 21-30-as tanulási időszak esetében egy visszaesés mutatkozik, ha az életkor növekedésével a csökkenő tendenciát feltételezzük, és a 19-20 életkorban ismét magasabb érték olvasható le.
- Szintén a 17-18-as életkorban a 21-30-as időszak válaszok csökkenése mellett az élethosszig tartó tanuláshoz megfelelő válaszok magasabbak a szomszédos 15-16, 19-20 korosztály válaszainak tendenciájából prognosztizálható értékhez képest.
- A 19-20-as korosztály esetében számottevően a két említett időszak értékei relevánsak, de az élethosszig tartó tanulás válaszai a náluk fiatalabb korosztályhoz képest visszaesést mutatnak.
- A 21-30-as és az e fölötti korosztályok esetében az élethosszig tartó tanulás értékei monoton módon nőnek, és megjelennek az eddigi csúcsok közti intervallumhoz tartozó értékek is. Ez utóbbi jelenség nyilvánvalóan abból is adódik, hogy általában az oktatási rendszerben jelen lévő személy ritkán jelöl meg az ideális tanulási időszakként kisebb értéket, mint az életkora, de van erre is példa a táblázatban.

3.2. Az OKJ-s szakmákat és a diplomát mint képzési célt mérő kérdések vizsgálata

A három válaszlehetőséget kínáló kérdéssel azt vizsgálja, hogy, hangsúlyozottan a tanulók véleményére alapozva, milyen végzettség szerintük az, amellyel a későbbiekben megelégszenek és biztosíthatja a jövőbeni megélhetésüket (3. táblázat).

3. táblázat: Kérdőíves kiértékelés válaszainak gyakorisági táblázata

	Ön szerint az életben/szakmában való boldoguláshoz milyen végzettség elegendő?							
	9-11.évfolyam	érettségizők	13. évfolyam nappali	13. évfolyam esti	végzős OKJ	PSZÜ képzés	KKV képzés	
érettségi vizsga	29%	25%	18%	13%	8%	36%	8%	
OKJ-s szakképesítés	36%	43%	53%	54%	67%	36%	23%	
főiskolai/egyetemi diploma	28%	31%	21%	17%	17%	21%	31%	
egyéb	8%	2%	9%	17%	8%	7%	38%	

A válaszok alapján megállapítható, hogy a KKV-s csoporttól eltekintve az OKJ-s képesítések válaszai a leggyakoribbak a mintavételi csoportoknál. A pénzügyi és számviteli képzés esetében azonos gyakoriságot képvisel az érettségi vizsga és az OKJ-s szakképesítés.

Vannak ugyan munkakörök, amelyek szakképzettség nélkül, csupán érettségi vizsgával is betölthetők, de ezek száma csekély és egyre kevesebb, valamint egy, az adott munkakörre célzottan szakmai képzettséggel rendelkező munkaerő nagyobb valószínűséggel töltheti be az állást. Az érettségi vizsga, a szakmai érettségi vizsgarésztől eltekintve, napjainkban önmagában már jelentősen leszűkíti a munkaerőpiacon való helytállás lehetőségeit, inkább a későbbi ráépülő szakképzettség vagy felsőfokú tanulmányok szempontjából fontos.

A KKV-s képzésnél az egyéb kategória képviseli a legszámottevőbb arányt, a valódi válaszok pedig a képzési szint rangjának megfelelő emelkedő tendenciát mutatnak.

Az OKJ-s szakképesítés és diploma összehasonlításban (a KKV-s csoporttól eltekintve) előbbi minden esetben magasabb válaszárték arányt a kapott a mintavételi csoportoknál.

Hangsúlyozandó, hogy más iskolatípusban és más intézményben a válaszok jelentősen eltérhetnek. Ugyanakkor megállapítható és valószínűsíthető, hogy a válaszadók a jövőbeni boldogulásukat diplomaszerzés nélkül, OKJ-s szakképzettség birtokában is el tudják képezni. Bizton kijelenthető, hogy a válaszadók véleménye szerint egy megfelelő OKJ-s képzettség legalább olyan presztízzsel bír a későbbi elhelyezkedésük szempontjából, mint egy felsőfokú végzettség.

Természetesen a válaszok az élethosszig tartó tanulással is összefüggésbe hozhatók, hiszen az érettségi vizsgát megjelölő válaszadók valószínűleg a jelenlegi megítélésük alapján nem szeretnék képezni magukat. A válaszok összehasonlíthatók az OKJ-s szakmák és a diplomaszerzés vonatkozásában is. Már említettem, hogy a kutatásnak nem célja az OKJ-s szakmák és a diplomaszerzés ellentétbe állítása, és az sem, hogy az OKJ-s szakmák megszerzésével éles választóvonalat húzzunk a tanulási életszakasz végeként.

A válaszokból viszont választ kaphatunk arra, hogy az OKJ-s szakmák biztosíthatnak-e olyan képzettséget, amellyel a munkaerőpiacon megállhatják a helyüket az így képzett szakemberek, vagy esetleg csak egy ráépülő diplomás képzéssel biztosítható mindez. Azaz inkább az OKJ-s szakmai képzések hasznosságát méri a kérdés, maximum a diplomás képzések alternatívájaként tekintve, mintsem szembeállítva azokat. Az eredmények alapján arra is lehet következtetni, hogy a diákok milyen képzést tekintenek a tanulási folyamatok végső fázisának és céljának.

A kérdés biztosított egy egyéb, szöveggel megadható válaszlehetőséget. Ennek eredményeképpen olyan válaszok születtek, amik nem beazonosíthatók a három megadott lehetőség egyikeként sem. Jellemzően a „tehetség, szerencse, kreativitás, saját vállalkozás, intelligencia stb.” válaszok születtek, azonban ezek kiértékelése nem célja a kutatásnak, és végeredményben a feltett kérdésre nem jelentenek értékelhető választ.

Egy mondattal úgy fogalmazhatók meg ezek a válaszok, hogy sokan a boldogulásukat nem végzettséghez kötik, hanem olyan képzéstől független tényezőkhöz, amik általában a szakmai tudás megszerzéséhez is szükségesek lehetnek (kreativitás, intelligencia, tehetség), vagy pedig olyan elemek, amik a képzéstől függetlenül is boldogulást jelenthetnek (saját vállalkozás, szerencse).

4. Összefoglalás

A vizsgált kérdések alapján megállapítható, hogy az ismeretszerzés, ezen belül a hasznos ismeretszerzés az, ami legjobban motiválja a diákokat. Az ismeretszerzés folyamata is változik a modern technológiák fejlődésével. Régebben elsősorban a könyvtárak jelentették az univerzális tudásbázist, ma már az interneten szinte minden információ elérhető. A tanulók mérésénél, értékelésénél az elkerülhető, lexikális tudás mérése helyett a diákok információkeresési, információszerzési kompetenciájának fejlesztésével hatékonyabb, hasznosabb eredményeket lehet

elérni a tanulók képzése során. Az így megszerzett, nem tisztán lexikális tudás vélhetően hosszabb távon hasznosítható a diákok részéről, mint amit a dolgozatírás idejéig tanulnak meg. Olyan tudást kell biztosítani a diákoknak, és azzal motiválhatók leginkább, ami hasznos és a későbbi boldogulásukat jelentheti, építhetnek rá egzisztenciális szempontból is.

Az OKJ-s képzések esetében jellemzően a tanulókat még inkább a szakmai elhelyezkedés és az ezzel összefüggő anyagi források előteremtésének lehetősége motiválja. Egyre inkább előkerül a családfenntartással összefüggő tényező. Ők már egy újabb képzési szakasz megkezdésével olyan hasznosítható ismereteket szeretnének szerezni, ami a szakmai érdeklődésüket is kielégíti.

Szeretnének akár külföldön is boldogulni, és a szakmai tudás megszerzése után a nyelvtanulás az elsődleges ismeretszerzési cél, ami hajtja őket. Ehhez kapcsolódik az életkor és az élethosszig tartó tanulás kapcsolata. Az oktatási intézmények és az oktatási rendszer sajátosságaiból adódóan sok diák gondolhatja úgy, hogy a cél egy szakma (legyen az felsőfokú, vagy középfokú szintű), megszerzésével tovább már nem szeretnék képezni magukat, és a munkába állás, az önálló élet megkezdése válik elsődleges szemponttá.

Ugyanakkor az elhelyezkedés, családalapítás után már megerősödhetnek olyan célok és törekvések, amelyek ismét a tanulás felé terelik a leendő diákokat. Úgy, mint magasabb fizetés elérése, a biztos megélhetés stb. további végzettséget igényel. Azaz a megélt élethelyzetek alapján a már szakmában elhelyezkedett emberek ártértékelik a korábbi döntéseiket, és ráeszmélhetnek arra, hogy ismét valamilyen képzésre vagy továbbtanulásra van szükségük, beleértve a szakmai átképzéseket is. Ez utóbbi a technológia és a munkakörök változásából is adódhat.

A közelmúltban zajlott szakképzést érintő változások, amelyek közül, ha csak a szakgimnáziumokban az újra bevezetett szakmai érettségi vizsgát vagy a második szakképzettség szerzésének ingyenessé tételét említjük, akkor már ezek hatása is jelentős lehet. Ezek a változások felértékelhetik az OKJ-s képzések szerepét. Manapság már kevés az a terület, ami szakképesítés nélkül betölthető, ugyanakkor a diplomaszerezés sem feltétlenül elérhető mindenki számára.

Az OKJ-s képzések betölthetik és be is töltik azt a szerepet, hogy akik „csupán” érettségi vizsgával rendelkeznek, de diplomával nem, részt vehessenek a tanulási folyamatban és képzettséget szerezve elhelyezkedhessenek a munkaerőpiacon. Az OKJ-s képzések hidat is képezhetnek az érettségi vizsgát követően a felsőoktatásba vezető úton, hiszen az általuk megszerezhető szakmai tudással akár pluszpontokat, de szakmai felkészültséget biztosan szerezhetnek.

Összefoglalva megfogalmazható az, hogy az OKJ-s képzéseknek az élethosszig tartó tanulás vonatkozásában is jelentős szerepük van, a tanulási folyamatot meghosszabbíthatják és a munkaerőpiaci és technológiai változások okozta átképzéseknél is jelentős relevanciával bírhatnak.

Köszönetnyilvánítás

EFOP-3.6.1-16-2016-00003 K+F+I folyamatok hosszú távú megerősítése a Dunaújvárosi Egyetemen projekt által finanszírozott kutatás.

IRODALOMJEGYZÉK

- A. Benedek, Gy. Molnár (2014): Supporting the m-learning based knowledge transfer in university education and corporate sector, In: Prof Inmaculada Arnedillo Sánchez, Prof Pedro Isaías (ed.) PROCEEDINGS OF THE 10th INTERNATIONAL CONFERENCE ON MOBILE LEARNING 2014. Madrid: IADIS Press, 2014. pp. 339–343.
- EduLine (2017): Szakgimnáziumok átalakítás után: kinek való ez az iskolatípus, és kinek nem? Online [2018.08.15.], http://eduline.hu/kozoktatasi/2017/12/23/szakgimnaziumok_B5UJQC
- Jogtár: 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről, Online [2018.08.15.] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100187.TV>
- Kálmán A. (2006): A lifelong learning aktualitásai – Lifelong Learning az Európai Unió oktatáspolitikájában. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulása, Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, 2006. pp. 95–108.
- Kálmán Anikó (2006): A felnőttoktatásban és -képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága, Felnőttképzés: a nemzeti felnőttképzési intézet folyóirata, vol 4., no 4, pp. 60–62.

- Molnár Gy., Sik D.ávid, Szűts Z. (2017): IKT alapú mobilkommunikációs eszközök és alkalmazások módszertani lehetőségei a tanítás-tanulás folyamatában, In: Mrázik Julianna (szerk.) A tanulás új útjai. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), pp. 285–297. (HERA évkönyvek; 2016.)
- Molnár Gy. (2014): Az újmédia digitális, időszerű, tartalmi kérdései, OKTATÁS-INFORMATIKA vol. 6, no. 2, 29–39.
- Molnár Gy. (2015): Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon, In: Torgyik Judit (szerk.): Százarcú pedagógia. Komárno: International Research Institute, pp. 403–409.
- Magyarország Kormánya (2014): Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra, Online [2018.08.15.]
<http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf>
- Palotás József (2016): Az átalakított szakképzési rendszer jellemzői, működése, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Online [2018.08.15]
http://www.bkmkik.hu/attachments/article/2022/Palot%C3%A1s%20J%C3%B3zsef_2016_11_16.pdf

EXAMINING THE FACTORS OF LIFE LONG LEARNING IN SECONDARY SCHOOL EDUCATION

Abstract

Nowadays, if you want to train yourself, there are many opportunities available to attend courses more over without the help of a teacher. Lifelong learning is important for all those who want to come through on the labor market permanently and for those who are pressed by getting new knowledge.

Recent changes in vocational secondary education may also have an impact on lifelong learning. Such is the becoming free of charge of the second profession, there-introduction of the professional final exam, the shortening of the professional training after the final exam, the free professional and language trainings for adults.

Not all of today's young high school students are motivated to learn. What are the factors influencing the learning of high school students? Are there differences in attitudes towards adults and high school students they are study almost the same profession? How much do young people learn today? What are their plans for the future and how do they see their prosperity after school?

During the research of the BGéSZC Kossuth Lajos Bilingual Vocational Secondary School of Technology, I evaluated the opinions of students and participants of professional trainings about lifelong learning with a complex, in my ways inspecting questionnaire. From the results, we can answer the above-mentioned questions that are of interest and have an effect on everybody in education but mainly in the institute chosen for research.

Keywords: *ICT, digital pedagogy, human-computer interface, cognitive infocommunication*



TÁVOLI SEGÍTSÉGNYÚJTÁS LÁTÁSSÉRÜLT EMBEREK SZÁMÁRA TÁVSZEM

GULYÁS ZSUZSA – NÉMETH ORSOLYA

Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége, Budapest, Magyarország

tavszem@mvgyosz.hu, gulyas007@gmail.com

Összefoglaló

A száz éves MVGYOSZ több mint 80 000 magyar látássérült érdekeit képviseli és hiánypótló, innovatív szolgáltatásokat nyújt, mint pl. a Braille- és hangoskönyvtár. Új innovációs projektje a Távszem szolgáltatás kialakítása, melynek célja látássérültek számára modern, professzionális, internetalapú, az ország teljes területéről egyenlő eséllyel elérhető távsegítség biztosítása. Az Európai Unió forrásból létrejövő Távszem okostelefonos applikáción keresztül, személyi segítő fizikai jelenléte nélkül támogatja a vak emberek önálló életvitelét, ezáltal csökkentve kiszolgáltatottságukat.

Az okostelefon valódi multifunkciós segédeszközként könnyíti meg a látássérültek mindennapjait, ezért a Távszem projekt keretében 800 darab iPhone is kiosztásra kerül, melyek használatára mentorok készítik fel a látássérülteket. A Távszem egy valódi interdiszciplináris fejlesztés, melyben egyszerre kap teret az IKT-kompetenciák fejlesztése, a rehabilitáció, a közösségépítés és a társadalom érzékenyítése.

Kulcsszavak: IKT, kompetencia, innováció, okostelefonok

1. Bevezetés – MVGYOSZ, a magyar látássérültek érdekvédelmi és szolgáltató ernyőszervezete

A fennállásának centenáriumát 2018-ban ünneplő Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége (MVGYOSZ) több mint 80 000 magyar látássérült ember érdekeit képviseli Magyarországon teljes területén és igyekszik nemzetközi szinten is bekapcsolódni a látássérült emberek érdekvédelmébe, különös tekintettel a határon túl élő magyar vak és gyengénlátó emberek helyzetének javítására. Érdekképviseleti tevékenysége mellett számos hiánypótló, innovatív szolgáltatást nyújt, mint pl. a Braille- és hangoskönyvtár, a vakvezetőkutya-képzés, a Braille-nyomtatás. Kiemelten fontos tevékenysége a vak és gyengénlátó emberek mindennapjait megkönnyítő segédeszközök felkutatása és forgalmazása, illetve különösen nagy figyelmet fordít az informatika fejlődésére, mely szintén számos területen segíti elő a látássérült személyek oktatási, munkaerőpiaci és társadalmi integrációját.

Szolgáltatásainak fejlesztése és érdekvédelmi tevékenységei során az MVGYOSZ nagy hangsúlyt helyez az információkhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítására, a fizikai és infokommunikációs környezet akadálymentes kialakításának nélkülözhetetlenségére, ezzel párhuzamosan pedig a látássérült emberek digitális kompetenciáinak fejlesztésére és a legkorszerűbb informatikai eszközökhöz való hozzáféréseinek támogatására.

2. Legfrissebb innováció – a TÁVSZEM szolgáltatás

Az MVGYOSZ legújabb innovációs projektje a Távszem szolgáltatás kialakítása, melynek célja látássérültek számára modern, professzionális, internetalapú, az ország teljes területéről egyenlő eséllyel elérhető távsegítség biztosítása. Az Európai Unió és hazai forrásból társfinanszírozásban megvalósuló fejlesztés innovációját az adja, hogy az új szolgáltatás egyesíti az emberi segítségnyújtás előnyeit a legmodernebb technika vívmányaiban rejlő lehetőségekkel. A rendszer kialakítása 2018 elején vette kezdetét, a munka dandárja 2019 első félévére várható.

3. A szolgáltatás célcsoportja a látássérült emberek

A látássérülés mint fogyatékoság átfogó kifejezés: az enyhe látásromlástól egészen a teljes vakságig terjed. A látássérült emberek többségének van valamennyi látásmaradványa. A nyugat-európai és amerikai szakirodalom az elvégzett felmérések és statisztikák birtokában világszerte átlagosan kb. 80%-ra teszi a látásmaradvánnyal rendelkezők és csak 20%-ra a teljesen vakok csoportját.

Ha a látás megszűnik vagy csökken, akkor új technikákat kell alkalmaznunk a mozgás, valamint a környezetünkben lévő emberek és tárgyak legmaximálisabb érzékelésére, illetve a térben való legbiztonságosabb mozgáshoz. Azoknak, akik látásukat részben vagy teljesen elvesztették, illetve így születtek, tanulókkal kell kompenzálniuk, hogy fennmaradó érzékeiket új és másfajta módon tudják alkalmazni.

Hazánkban egyes becslések szerint évi 400, mások szerint évi 1000 látássérülés vagy teljes látásvesztés történik, melyek jelentős része fiatalokat érint. A látásvesztések fő okai a közlekedési és munkahelyi balesetek, de jelentős arányban vannak a szerzett látássérüléssel élők között cukorbetegség, illetve gyakran vezet teljes látásvesztéshez vagy gyengénlátáshoz a makula degeneráció és a szürke hályog is.

A látássérülés az emberek többsége által az egyik legsúlyosabbnak és legnehezebben elviselhetőnek tartott fogyatékosági forma. Meghatározására világszerte számos különböző (pedagógiai, foglalkozási, jogi stb.) definíció létezik, melyekben igen sok eltérés és ellentmondás található. A WHO meghatározása szerint: „látássérülés akkor áll fenn, ha a két szem korrekcióval, együttesen az ép látás 33%-ára, vagy annál kevesebbre képes, illetve ha a látótér 10%-os, vagy annál szűkebb”. Ez a definíció magában foglalja a teljes vakság és a határesetnek minősülő gyengénlátás közötti valamennyi látáscsökkenést, eszerint beszélünk vak, aliglátó és gyengénlátó emberekről.

A 2011-es népszámlálási adatok szerint Magyarországon 82 484 fő él valamilyen fokú látássérüléssel, közülük 73 430 fő aliglátó és gyengénlátó, 9054 fő pedig vak. Az MVGYOSZ megyei tagegyesületei összesen mintegy 14 000 fő látássérült tagot számlálnak. A szövetségi tagság nem kötelező, önkéntességen alapul, de jó lehetőség számos segítő szolgáltatás és kedvezmény igénybe vételére. Ahogy az Európa- és világszerte jellemző, hazánkban is a több nehézséggel szembesülő és több gyakorlati segítséget igénylő vak és aliglátó személyek alkotják a tagság jelentős részét, a gyengénlátók összetársadalmi jelenlétükhöz viszonyítva meglehetősen alulreprezentáltak. Ennek megfelelően jellemzően a vak és aliglátó személyek igényeire reagálnak a szövetség és a tagegyesületek szolgáltatásai is, így várhatóan a Távszem szolgáltatást is elsősorban ez a csoport veszi majd igénybe.

4. Helyzet- és szükségletfelmérés

4.1 A látássérült emberek mindennapos életviteli nehézségeiről

A látássérült emberek önálló életvitelének legfőbb akadálya a vizuális úton hozzáférhető információktól való elzártság, illetve az azokhoz történő korlátozott hozzáférés. Ez az akadályozottság egyaránt megnehezíti az önálló utcai vagy épületen belüli közlekedést, vásárlást, ügyintézés, tanulást, munkavégzést, kulturálódást, sportolást, állampolgári jogok gyakorlását, társas kapcsolatok teremtését és fenntartását, vagyis a társadalmi részvétel minden területén hátrányt okoz. Ugyanakkor a technika intenzív fejlődésével ezen akadályok közül számos mára egy másik segítő személy fizikai jelenlétének hiányában is legyőzhetővé vált, gondoljunk csak a karakterfelismerő és képernyőolvasó szoftverekre, melyek lehetővé teszik egy hivatalos levél vagy tananyag elolvasását, az online ügyek intézését, a menetrendi információk megszerzését és az útvonaltervezést, az ételmiszer-rendelést. Az infokommunikációs eszközök gyors ütemű fejlődése ugyanakkor más utat is kínál a személyi segítség biztosítására, amely így már nem csak fizikai jelenléttel, hanem távsegítséget biztosító online szolgáltatás formájában is hozzáférhetővé válik.

4.2 A Távszem szolgáltatás előzménye: a KONAKT Tolmács szolgáltatás

A 2007–2013 elszámolási időszakban az Új Széchenyi Terv keretében a TIOP 3.3.1.B-12/-1-2012-0001 projektben a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) létrehozta és azóta is üzemelteti a hallássérült személyek által igénybe vett szolgáltatások infokommunikációs akadálymentesítését segítő internetalapú távtolmácsolási szolgáltatásait. A szolgáltatások KONAKT

Tolmácsszolgálat néven érhetőek el, és magyar jelnyelvi és írótolmácsolási szolgáltatásokat biztosítanak a siket, nagyothalló és siketvak személyek számára. A projekt céljaként kitűzött 1000 fő felhasználói számot 50 százalékkal meghaladva, a felhasználók számának folyamatos növekedése mellett üzemel és havi 300 órás tiszta tolmácsolási idővel biztosít költséghatékony, földrajzi tartózkodási helytől független alternatívát a Jelnyelvi Tolmácsszolgálatok személyes tolmácsolási szolgáltatásainak. A Távszem projekt részben ennek a szolgáltatásnak a tapasztalataira, illetve már meglévő technikai hátterére épít.

4.3 A Távszem szolgáltatás előzményei: hasonló szolgáltatások Európa-szerte

A Távszem projekt előkészítése során kérdőíves felmérést végeztünk a Vakok Európai és Világszövetségének tagsága körében azzal kapcsolatban, hogy az egyes tagországok látássérült polgárai milyen jellegű online segítő szolgáltatásokhoz férhetnek hozzá. A válaszadók többsége az általunk is ismert, önkéntességen alapuló Be My Eyes alkalmazást említette, illetve országonként eltérő elven működő, elsősorban az utcai tájékozódást és közlekedést segítő szolgáltatások működéséről számoltak be. Egyedül a szlovák válaszadók hivatkoztak egy Stuurman nevű alkalmazásra, mely 2017-től működik Fehéroroszországban, és melynek működési elve nagyon hasonlít az általunk tervezettre, ugyanakkor információink szerint ezt a szolgáltatást is önkéntes operátorok révén üzemeltetik. Belgiumban is működik egy hasonló szolgáltatás, melyhez azonban a Googleglass nevű, meglehetősen drága eszköz megléte is szükséges.

4.4 Igény- és szükségletfelmérés a magyar látássérültek körében

A fent bemutatott problémakör és igények alátámasztása érdekében a projekt előkészítése során online kérdőíves felmérést végeztünk 2017 nyarán elsősorban számítógépet már használó magyarországi vak és gyengénlátó személyek körében. A kutatásban a demográfiai adatokon túl rákérdeztünk a látássérült emberek internethasználati szokásaira, látó személy segítségével kapcsolatos igényeikre, szükségleteikre és tapasztalataikra, valamint arra, hogy szükségesnek látják-e egy online távsegítő szolgáltatás létrehozását kifejezetten látássérült személyek részére, és azt ők maguk milyen módon és gyakorisággal vennék igénybe.

A kérdőívet egy olyan online kérdőívkezelő felületre töltöttük fel, melynek használata képernyőolvasó szoftverrel is akadálymentesen biztosított a látássérült kitöltők számára, így a kérdőívet egy átlagos számítógép-felhasználói ismeretekkel rendelkező vak vagy aliglátó személy önállóan képes volt kitölteni.

Az online kérdőívet összesen 428 fő töltötte ki. Ebből 23 esetben a kérdőívet a látássérült emberek megyei egyesületeinek munkatársai felolvasással ismertették és a kitöltő helyett vitték fel a válaszokat az online kérdőíves rendszerbe. Ezzel magyarázható, hogy olyan személyek is bekerültek a mintába, ha alacsony számban is, akik nem használnak internetet. Ők képviselték a kutatásban a vélhetően legnehezebben megszólítható célcsoportot a projekt és a majdani szolgáltatás szempontjából.

A válaszadók mintája nem reprezentatív, a kitöltés önkéntes alapon történt. Ennek ellenére a kitöltők csoportjának demográfiai adatai több ponton hasonlóságot, vagy szinte pontos egyezést mutatnak a népszámlálási statisztikákkal, valamint az MVGYOSZ tagegyesületeinek tagságára vonatkozó statisztikai adataival.

A válaszadóknak mindössze 6,7%-a nyilatkozott úgy, hogy mindennapi élete során nincs szüksége látó segítségre, ők vélhetően a gyengénlátó kitöltők csoportjából kerülhettek ki. A legtöbben, 34,6% naponta többször igényli látó személy segítségét, további 20,3% pedig naponta egyszer, tehát a megkérdezettek több mint 50%-a napi rendszerességgel szorul látó segítőre. Különösen nagy arányban igényelnek segítséget a kitöltők dokumentumok elolvasásában, kitöltésében és rendezésében (81,3%), mérőórák leolvasásában (62,8%), bevásárlásban (67,5%), ismeretlen helyre való eljutásban (77,8%), hivatali ügyintézésben (74,5%), egészségügyi intézményben (62,8%), valamint leesett, elveszett tárgyak megkeresésében (52,3%).

A válaszadók jelentős része válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy volt-e már példa arra, hogy valamilyen infokommunikációs eszköz segítségével, távolból kapott segítséget. A válaszolók többsége informatikai problémára kapott ilyen módon megoldást, de számos más hasonló esetet is leírtak, pl. utcán történő eltévedéskor, iratok válogatásánál, élelmiszerek szavatossági idejének ellenőrzésénél, mérőórák leolvasásánál, ruhaneműk kiválasztásánál vagy válogatásánál, papírpénz felismerésénél stb.

kaptak már távsegítséget, jellemzően családtagoktól vagy barátoktól, valamilyen videótelefonálásra alkalmas rendszer közvetítésével, pl. Skype, Facetime stb.

A válaszadók jelentős része, több mint 71%-a nyilatkozott úgy, hogy véleménye szerint mindennapi élete során segítségére lenne egy olyan távsegítő szolgáltatás, melyhez online úton, akadálymentes felületen keresztül férhetne hozzá. Ugyanerre a kérdésre a válaszadók alig 3%-a adott nemleges választ, a bizonytalanok aránya pedig 25%, ami egyértelműen jelzi az igényt egy kifejezetten látássérült személyeknek segítő távszolgáltatásra. Ennél is biztatóbb arányban, több mint 95%-ban gondolták úgy a kitöltők, hogy egy, a távsegítő szolgáltatáshoz hozzáférést biztosító mobil eszköz hasznos lenne számukra. Szintén az igény erősségét jelzi, hogy a szolgáltatást a válaszadók 54%-a igénybe venné, további 40,4%-uk pedig ezt rendszeresen tenné, míg mindössze 5,6%-uk nem tartana igényt rá. A válaszadók legnagyobb arányban, 28%-ban heti több alkalommal vennék igénybe a szolgáltatást, de 17,3%-uk naponta, 16,8%-uk pedig akár naponta többször is igényt tartana a megbízható távsegítségre. Havi néhány alkalommal a kitöltők 21%-a fordulna segítségért a távsegítő szolgáltatást nyújtókhoz és mindössze a válaszadók 5,1%-a mondta azt, hogy nem venné igénybe azt.

A válaszadók elsöprő többsége gondolja úgy, hogy egy éjjel-nappal elérhető és megbízható online távsegítő szolgáltatás javíthatja a látássérült személyek esélyegyenlőségét. Nagymértékű javulásban 62%-uk reménykedik, részbeni pozitív változásra pedig 35%-uk számít.

5. Mi is a Távszem?

Az Európai Unió forrásból létrejövő Távszem szolgáltatás okostelefonos applikáción keresztül, személyi segítő fizikai jelenléte nélkül támogatja a vak emberek önálló életvitelét, ezáltal csökkentve kiszolgáltatottságukat. A 2019-ben létrejövő szolgáltatás legfőbb előnye nem csak az lesz, hogy a segítő fizikai jelenlétére nincs szükség a segítség biztosításához, hanem az is, hogy a vak vagy gyengénlátó igénylőnek nem egy családtagjától, barátjától vagy szomszédjától kell segítséget kérnie. Ez a lehetőség csökkenti ezen személyek leterheltségét és minimalizálja az abból adódó esetleges konfliktusokat a látássérült személy és környezete között, illetve a hivatásos segítők akkor nyújtanak segítséget az azt igénylőknek, amikor arra szükségük van, nem pedig akkor, amikor éppen ráérnek. A Távszem szolgáltatás legnagyobb előnye, hogy egyetlen budapesti központ kialakításával országos hatóterületen segíti a vak és gyengénlátó embereket kisebb-nagyobb mindennapi feladataik megoldásában.

5.1 Ki és hogyan veheti igénybe?

A Távszem alkalmazást bárki ingyenesen letöltheti az applikációk elérésére szolgáló ún. „áruházból”, IOS és Android rendszerű okostelefonokra egyaránt. A Távszem szolgáltatás használatához regisztráció szükséges, mely online, a Távszem.hu weboldalon lesz elvégezhető, ahol egyben minden, a szolgáltatáshoz kapcsolódó információt megtalálnak az érdeklődők. A fejlesztés alatt álló honlap természetesen minden tekintetben megfelel az egyenlő esélyű hozzáférés követelményeinek. A regisztráció során az igénybe vevő személynek igazolnia kell látássérültségét, amit az MGVYOSZ tagegyesületeinek tagjai a frissen létrejött központi tagnyilvántartó rendszer segítségével néhány kattintással elvégezhetnek. Ez a kötelezettség garantálja, hogy illetéktelenek nem férhetnek hozzá a szolgáltatáshoz, és így nem vehetik el az azonnali segítségnyújtás lehetőségét az arra valóban rászorulóktól.

5.2 Hogyan működik?

A Távszem applikáció videotelefonos kapcsolatot teremt a vak vagy gyengénlátó felhasználó és a Távszem központban dolgozó ép látású operátor között. Az operátor az okostelefon kamerája segítségével gyakorlatilag a látássérült felhasználó helyett lát és szóban tájékoztatja őt a látottakról. Ilyen módon a vak ügyfélnek el tud olvasni egy iratot, egy termék lejáratí idejét, tájékoztatni tudja egy ruhadarab színéről és mintájáról, segítségére lehet a villanyóra leolvasásában vagy akár a közlekedésben is. Professzionális szolgáltatásként természetesen kialakításra kerül a panaszkezelés és a minőségbiztosítás rendszere, melyet a szolgáltatás során létrejött segítségnyújtási folyamatok hang- és képrögzítése, valamint a felhasználók által kitöltött értékelő kérdőívek tapasztalatainak rendszeres összegzése garantál.

5.3 Kik nyújtanak segítséget?

A megváltozott munkaképességű vagy tartósan munkanélküli jelentkezők közül kiválasztásra kerülő operátorok munkájukat munkaviszony keretében, egy 270 órás képzés sikeres elvégzését követően kezdik meg. A képzés során nem csupán informatikai, jogi, etikai és adatbiztonsági ismereteket, kommunikációs és konfliktuskezelési technikákat sajátítanak el, hanem megismerkednek a látássérült emberek mindennapos nehézségeivel, speciális igényeivel és az őket segítő támogató technológiákkal, így elsősorban az okos eszközök nyújtotta lehetőségekkel is. A képzés maximálisan gyakorlatorientált, annak elvégzéséről a résztvevők tanúsítványt kapnak. A pilot képzés megvalósulása után az MVGYOSZ tervezi a jövőben további hasonló képzések indítását és a látássérült személyeket segítő operátorok kiképzését.

A szolgáltatás az MVGYOSZ székházában létrejött központban zajlik, melynek akadálymentes kialakítása lehetővé teszi kerekesszékes mozgássérült operátorok foglalkoztatását is. A szolgáltató központ éjjel-nappal, hétvégén és ünnepnapokon is fogadja a hívásokat, egy időben maximum hét párhuzamos segítségnyújtásra lesz alkalmas a rendszer.

5.4 A látássérült emberek és az okostelefonok?

Az okostelefonok ugrásszerű elterjedése egy olyan „segédeszközt” adott a vak és gyengénlátó emberek kezébe, mely valódi multifunkciós eszközként könnyíti meg mindennapjaikat. Az Apple szinte a kezdetektől fogva valamennyi eszközét az egyetemes tervezés jegyében fejleszti, így azok minden speciális beavatkozás és szoftver telepítése nélkül maximális önállósággal használhatóak a vak és gyengénlátó emberek számára is. Ezért a Távszem projekt keretében országszerte összesen 800 darab iPhone is kiosztásra kerül a látássérültek megyei egyesületeinek tagsága körében. Emellett az azt igénylők természetesen saját iPhone-jukra vagy Android rendszerű készülékeikre is telepíthetik majd az alkalmazást. Az Android operációs rendszert futtató okostelefonokra is elérhető már jó minőségű és megbízható képernyőolvasó alkalmazás, mely a vak emberek számára teszi lehetővé ezeknek a készülékeknek a használatát, de az ilyen rendszerű telefonokat mégis elsősorban a gyengénlátó felhasználók kedvelik kedvezőbb árú és nagy méretű kijelzőjük miatt.

Természetesen nem a Távszem az egyetlen segítő alkalmazás, mely kifejezetten a látássérültek igényeit szolgálja. Az okostelefonok számos területen támogatják a vak és gyengénlátó személyek önálló életvitelét, részükre szín- és pénzfelismerő, tájékozódást segítő, könyvfelolvasó alkalmazásokat is fejlesztettek, a legújabb nagyszabású fejlesztések egyike az MVGYOSZ Online Hangoskönyvtára. Emellett a látássérültek számos olyan applikációt is hasznosíthatnak, melyek nem kifejezetten számukra jöttek létre, de amelyek az ő életüket is nagy mértékben megkönnyítik. Ilyenek például a menetrendi információkat tartalmazó, az online számlafizetést lehetővé tevő, az időjárás előrejelzéseket közlő, a közösségi médiához hozzáférést biztosító, az online kommunikációt lehetővé tevő alkalmazások.

5.5 Mentori támogatás

Az okostelefonok használatára a projekt keretében képzésben részesülő mentorok készítik fel az igénylőket. A mentorok olyan, elsősorban látássérült vagy más okból megváltozott munkaképességűvé vált személyek lehetnek, akik jártasak a vak és gyengénlátó embereket segítő informatikai megoldások területén, rendelkeznek pedagógiai, oktatási tapasztalattal, türelemmel és nagyfokú empátiával, illetve akik szoros kapcsolatban állnak a látássérültek megyei egyesületeivel. Kiképzésük során mindezen tudásukat bővítik, korszerűsítik, miközben számos gyakorlati ismeretre és tapasztalatra tesznek szert a felnőttek oktatása, a hatékony kommunikáció és az informatika témaköreiben.

A mentorok és az operátorok képzése egyaránt a tapasztalati tanulás és az élménypedagógia eszközrendszerét alkalmazva segíti elő az iskolapadtól vélhetően már elszokott megváltozott munkaképességű résztvevők eredményes tanulását és lemorzsolódásuk minimalizálását. Hasonlóképpen maguk a mentorok is a felnőttek oktatásának innovatív eszköztárát alkalmazva támogatják majd a látássérülteket az okostelefonok használatának elsajátításában.

A mentorok és az operátorok feladatukat egyaránt munkaviszonyban látják el, amivel az MVGYOSZ munkahelyeket teremt a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű személyek számára.

5.6 A Távszem szolgáltatás nyilvános tesztelése

A Távszem szolgáltatás létrejöttét biztosító projekt megvalósításának utolsó nagy fázisa, a siker elengedhetetlen előfeltétele egy legalább féléves tesztidőszak biztosítása, melynek során a látássérült érdeklődők nem csupán kipróbálhatják, hanem rendszeresen alkalmazva is tesztelhetik az online távsegítő szolgáltatást, és értékelhetik azt. A tesztidőszak a projekt utolsó negyedében zajlik, az alkalmazás kifejlesztése, szakvéleményezése, valamint a mentorok és operátorok munkába állása után. A tesztidőszakban a 800 db kiosztott eszköz felhasználóinak kötelező lesz meghatározott számú alkalommal és gyakorisággal tesztelni a szolgáltatást, de természetesen bárki más is kipróbálhatja, vagy élesben is igényelheti az itt kapható segítséget. A szolgáltatást használó látássérültek értékelő kérdőív kitöltésével adhatnak visszajelzést a szolgáltatás minőségéről, saját tapasztalataikról, illetve ezen keresztül tehetik meg esetleges fejlesztési javaslataikat is. Az értékelő kérdőív kitöltése az okostelefont használatba kapó célcsoporttagok számára kötelező lesz.

IRODALOMJEGYZÉK

Bábosik István (1982): *Neveléstudományok*. Osiris Kiadó, Budapest

Falus Iván (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Távolségi segítségnyújtás látássérült emberek számára – Távszem (EFOP-1.1.5-17-2017-00001 projekt) megvalósíthatósági tanulmány

REMOTE SUPPORT FOR THE BLIND AND PARTIALLY SIGHTED TÁVSZEM

Abstract

The 100-year-old MVGYOSZ (Hungarian Federation of the Blind and Partially Sighted) representing and advocating the interests of more than 80,000 Visually Impaired in Hungary provides services meeting the special needs and requirements of blind and partially sighted people. In addition to those services like a Braille and an Audio Library, a new innovative project is being developed: TÁVSZEM (Remote Eye). TÁVSZEM aims at offering professional, IT-based Remote Assistance accessible to Visually Impaired people equally from any part of Hungary. The EU funded project will facilitate the personal mobility of Visually Impaired people by offering a special smartphone application with no need of a personal guide on hand, increasing their ability to run an autonomous life, thus diminishing their vulnerability. Using a smartphone as a real multifunctional assistive tool facilitates the everyday life of Visually Impaired people. T

That is why in frame of the project TÁVSZEM 800 iPhone smartphones are also distributed among blind and partially sighted people, the use of which will be trained by mentors. TÁVSZEM is a real interdisciplinary development including Development of ICT Competencies, Rehabilitation, Community Building and Awareness Raising at the same time.

Keywords: *ICT, competence, innovation, smartphones*



OKTATÁSTERVEZÉSI NÉZŐPONTOK A PROBLÉMAMEGOLDÁSRA OPTIMALIZÁLT TANANYAGTERVEZÉSBEN

JANURIKNÉ SOLTÉSZ ERIKA
SZIE YMÉK Budapest, EKE NTDI Eger, Magyarország
j.soltesz.erika@gmail.com

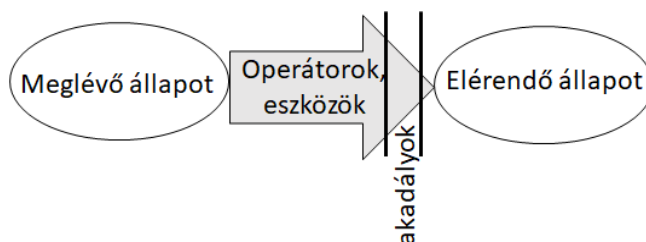
Összefoglaló

Munkám célja a tanulási folyamat középpontjába a problémaközpontú szituációkat helyező, meghatározó oktatástervezési törekvések bemutatása. A 20. század legjelesebb elmélete Pólyától származik, akinek modelljét ötven évvel később az OECD is alapul vette a kompetenciamérések első körébe vett problémamegoldó képességvizsgálatokhoz. E kettő között további, a mai oktatástervezési munkákat meghatározó elméletek születtek, amelyek az online környezetre tervezett tananyagok alapjául is szolgálnak.

Kulcsszavak: *rosszul strukturált probléma, problémaalapú tanulás, problémamegoldás, oktatástervezés, online tanulási környezet*

1. A problémamegoldó képesség

A problémamegoldó képesség fogalmát az OECD a PISA-felmérésekhez készült dokumentumában rögzítette. A definíció alapján a problémamegoldó képesség az egyénnek az a képessége, mely segítségével megérti és megoldja azokat a problémaszituációkat, amelyben a megoldás módja nem nyilvánvaló (OECD, 2012). Problémaszituációnak azt a helyzetet nevezzük, amelyben az egyén kitűzött egy célt, de nem egyértelmű, milyen úton fogja ezt elérni. Az adott helyzet és az elérendő helyzet között akadályok állnak, amik operátorok, eszközök segítségével győzhetők le (1. ábra).



1. ábra: A problémaszituáció

A problémákat több szempont szerint is csoportosíthatjuk. Az oktatástervezés nézőpontjából a legfontosabb két kategória a jól strukturált és a rosszul strukturált problémák köre. Azokat nevezzük jól strukturált problémáknak, amikor az elérendő cél tisztázott, minden összetevő egyértelműen meghatározott. Az elérendő célállapothoz vezető úton meghatározott számú jól strukturált szabály és elv alkalmazható, amik konvergens válaszokkal bírnak (Jonassen, 1997). Ezek a folyamatok olyan készségeket hívnak elő, amik csak egy hasonló problémafajtára vihetők át. A megoldás rendszerint egy meghatározott tudástartalomtól függ, ami pl. a tankönyv adott fejezetében a problémafelvetés előtt szerepel. Az ilyen típusú (iskolai) problémák korlátozott relevanciával rendelkeznek a való élet problémáihoz. A 21. századi egyén életének elengedhetetlen része a problémákkal való megküzdési tudás, azonban ezek a problémák jellemzően nem a fentebb bemutatott problématípusba sorolhatók. Azok a problémák, amelyek a való élet szituációiban megjelennek, ettől sokkal összetettebbek, a probléma egyes elemei – ez akár az elérendő cél is lehet – nem definiáltak egyértelműen, vagy akár

hiányozhatnak is. Az egyénnek meg kell keresnie a megoldáshoz szükséges eszközöket, információkat, azokat elemeznie és szűrnie kell, folyamatosan döntéseket kell hoznia.

2. A problémamegoldó képesség mint oktatási cél

A tanulás korunkban mást jelent, mint a korábbi évszázadokban. A közösségben felhalmozott tudásra való emlékezés, valamint az egyszerű tevékenységek utánzással történő elsajátítása hagyományosan értékes képesség volt. A mai oktatás számára kulcsfontosságú készségek kerülnek a figyelem középpontjába. Az ún. 21. századi képességek közé soroljuk többek között a problémamegoldást, a kreativitást, a számítógépes és információs műveltséget, a diákoknak e képességek birtokában kell elhagyniuk az iskolát (Grieff és Kyllonen, 2016). Német kutatók megállapították, hogy a problémamegoldó képesség az egyetemi sikerességet is előrejelzi, meghatározza (Stadler és mtsai, 2015). Ezek nem csupán a munkahelyeken elvárt képességek (OECD, 2010), de a mindennapi életünkhöz is elengedhetetlenek. Az oktatás célja a tanulók felkészítése arra, hogy képesek legyenek sikeresen megoldani az életük során felmerülő problémákat, és tudjanak döntéseket hozni (Korom, 2008). Kimondható tehát, hogy az oktatástervezés feladata a komplex, rosszul strukturált problémák megoldási képességének és a magasabb rendű gondolkodás képességének fejlesztése (Akcaoglu, 2016).

3. A problémamegoldásra irányuló oktatástervezési megoldások

3.1. A problémamegoldás folyamata

A problémamegoldás folyamatát oktatástervezési szempontból vizsgálva Pólya György problémamegoldási modelljéből indulhatunk ki, melynek lépései a következők (Polya, 1957):

1. felismerés, megértés,
2. probléma megfogalmazása és tervkészítés,
3. stratégia kiválasztása és a terv végrehajtása,
4. a megoldás vizsgálata.

A folyamat első lépéseként fel kell ismerni a probléma létezését, értelmezési keretét. Ezek után következik a probléma megfogalmazása és a célállapot elérése érdekében szükséges terv kidolgozása. Fontos a problémával érintettek nézeteinek megismerése, az eltérő perspektívák felismerése, adatok, bizonyítékok gyűjtése, értelmezése. A következő lépésben a problémával kapcsolatos nézetek, vélemények ütköztetése eredményeképpen a problémamegoldó kidolgozza a megfelelő stratégiát, és végrehajtja a tervet. A probléma megoldásának utolsó lépéseként a megoldás vizsgálatára kerül sor. A rosszul strukturált problémák esetében előfordulhat, hogy nincs megoldás, vagy több is lehetséges, ezért fontos azt is vizsgálni, hogy a probléma megoldója által létrehozott megoldás valóban megoldása-e az adott problémának, az érintettek számára elfogadható-e, figyelembe lett-e véve az adott szituációval kapcsolatos összes adat és összefüggés, és ezek birtokában igazolható-e a megoldás.

3.2. A jól strukturált probléma oktatástervezési modellje

A jól strukturált problémák megoldási modelljében az első lépés a probléma reprezentációjának megalkotása, melynek során megfogalmazzuk a célt és összegyűjtjük a probléma jellemzőit. A problémamegoldó meglévő tudása nagy szerepet játszik ebben a folyamatban, hiszen a korábbi megoldási tapasztalatokon alapuló sémák aktiválása történik meg. A téma kutatói elkülönítik a szakértői problémamegoldást a kezdőkétől: a szakértők felismerik a különböző problémahelyzeteket, amik segítségével meghatározott megoldásokat hívnak elő. A kezdők általános megoldási stratégiák alapján haladnak előre a problémamegoldásban. A stratégiák között a legjelentősebb a hasonló (már ismert) problémák felidézése, az eszköz-cél analízis és a szétbontás és egyszerűsítés módszere. Az utolsó lépés a megoldás kipróbálása, végrehajtása, amely gyakran iteratív folyamat.

E megoldási modell alapján készített Jonassen hatlépéses oktatástervezési modellt a jól strukturált problémák esetére (Jonassen, 1997). Ennek első lépése annak megtervezése, hogy a tanuló válogassa és használja a probléma területén releváns információkat. A második lépés konceptuális vagy alkalmi modell előállítás a problématerületről. Ez lehet vizuális fogalmi modell, amely a tanuló számára megfelelő szavakat és koncepciókat használ, megjelenít strukturális ismereteket és kapcsolati viszonyokat. A harmadik lépés kidolgozott példák bemutatása, amely analógiaként segíti az új probléma megoldását. A szakértő tanulók reprezentációikban megoldásokat és a problémához kapcsolódó szituációkat is megjelenítenek, a kezdő tanulók sémái más problémákkal való felszínes

hasonlóságon alapulnak. A szakértők a „working forward” stratégiát használják (a megadott információkból a cél felé haladnak), az újoncok a „work backward” stratégiát (a célban megfogalmazott egyenlőségek, azonosságok válogatását végzik, amit a megadottakhoz tudnak csatlakoztatni). Az oktatástervezési modell negyedik lépése egy (vagy több) gyakorlati példa bemutatása. Jonassen felhívja a figyelmet arra, hogy a kidolgozott példák és azok gyakorlati alkalmazásának kombinációja segítheti a tanulót a problémásémák kialakításában. Fontos, hogy a probléma minden szükséges eleme álljon a tanuló rendelkezésére annak érdekében, hogy helyes problémásémára jusson, és elkerülhető legyen a frusztrálódása. Az ötödik lépésben a megoldás keresésének támogatására kell a hangsúlyt helyezni: analóg problémák bemutatása vagy a probléma kisebb alproblémákká bontása segíthet. A folyamat közben a tanuló számára visszajelzéseket kell adni, hogy helyes úton jár-e, de nem szabad ezeket a segítségeket a megoldás során végig elérhetővé tenni. A hatodik, utolsó lépésben a problémahelyzetre és a megoldásra való reflektálás lehetőségét kell biztosítani. Kérdésekkel és megfigyeléssel kell elemezni a probléma jellemzőit és a megoldási folyamatot, összevetve a kezdeti feltételeket a megoldással.

3.3. A rosszul strukturált problémák oktatástervezési modelljei

A jól strukturált problémákkal történő oktatás tervezési megfontolásai mellett egyre nagyobb hangsúlyt kell kapnia a rosszul strukturált problémákra vonatkozó modelleknek. Alapvetően ezek a modellek is kontakt osztálytermi módszertani megoldásokként jelentek meg, azonban az online tanulási környezetek tervezésében kiindulási alpnak tekintjük őket. A bemutatott folyamatok négy, öt, illetve hat lépésből állnak, alapjuk Pólya 1957-es, illetve a PISA 2010-es leírása (Polya, 1957; OECD, 2010). A rosszul strukturált probléma sajátosságaira épülő modellek közös jellemzője, hogy valós életből vett szituációra épülnek, vagy ahhoz nagyon hasonló helyzeteken alapulnak.

3.3.1. A rosszul strukturált problémák Jonassen-féle oktatástervezési modellje

A Jonassen által kidolgozott modell az alábbi hat lépcsőből áll:

1. a probléma kontextusának kifejtése: kontextusanalízis, leltározás-generálás,
2. a probléma korlátainak bemutatása (kliens igényei, szituáció),
3. elhelyezés, szelektálás és példák kidolgozása a tanuló számára: esetanalízis, életközeli helyzetek,
4. támogatás tudásbázis-konstrukcióval: információk, bizonyítékok, érintettek nézőpontjai,
5. támogatás érvek konstrukcióival: reflektív ítéletek, az érvelés támogatása pl. checklistával,
6. a probléma megoldásának értékelése: a megoldás folyamata és életképessége (Jonassen, 1997).

Az oktatástervezés során, mivel a rosszul strukturált problémák kontextusfüggők, elsőként a probléma – a megoldandó feladat – szituációs környezetét kell kifejleszteni. Cél, hogy a tanulóban felmerüljenek olyan kérdések, amik segítségével vizsgálja, hogy mi a terület sajátossága, milyen problémákat oldottak meg ezen a területen, és mik azok a kontextuális korlátok, amik hatással vannak a problémára. A tervezőnek nem koncepciókat és szabályokat kell összegyűjtenie a tanulóval, hanem olyan információkat, amik a probléma természetes létezési környezetéhez kapcsolódnak. Ennek keretében az elérendő tanulói tevékenység a tudatos cél-, szándék- és eredményelemzés.

A probléma korlátainak bemutatása azért lényeges eleme az oktatástervezésnek, mert a rosszul strukturált problémáknak a probléma érintettjei vagy a szituáció okán szükségszerűen korlátai vannak. Ez az esetenként időigényes szakasz szűkítheti a szóba jöhető megoldásokat, a tanuló gondolkodási körét.

Az oktatástervezés során Jonassen fontosnak tartja olyan esetek kidolgozását, amelyekben tetten érhetők az adott terület valóságos problémái – ezt később látjuk majd, hogy más kutatók nem igazolták. A megoldás sikere szerint azon is múlik, hogy egyértelmű-e a probléma való élethez való kapcsolata. Esetanalízist javasol, amely során meg kell próbálnia a tanulónak azonosítani a lehetséges megoldásokat, majd meghatározni a probléma összes esetének valószínűségét.

A rosszul strukturált problémák megoldására építő oktatástervezés lényeges eleme a tanulók rendelkezésére álló vagy megszerzendő információk halmaza. Ezek származhatnak riportokból, beszámolókból, esettörténetekből. Jonassen modelljének leírásában hangsúlyozza, hogy nem szükséges a tanulót a megoldáshoz szükséges összes információval ellátni, el kell várni, hogy maga is kutasson adatok, bizonyítékok után.

A problémamegoldás tervezésének fontos eleme a tanulók reflektív ítélethozatalra való készítése. Cél, hogy a tanuló képes legyen a javasolt megoldása alátámasztására érvrendszereket létrehozni, ennek érdekében biztosítható számára sablon vagy cheklista. Az érvek segítségével az észszerűség és a bizonyítékok alapján lehetséges a legjobb megoldás kiválasztása.

A tervezés utolsó pontja a probléma megoldásának értékelése, melynek során a problémamegoldás folyamatát és a javasolt megoldás életképességét, valamint az azt alátámasztó érveket kell értékelni. Meg kell állapítani, hogy a probléma megoldásra került-e, a megoldás a folyamat elején rögzített korlátok között létezik-e, és el tudja-e a tanuló magyarázni a megoldáshoz vezető stratégiát, vagy ha nem létezik megoldás, annak mi az oka. Autentikus probléma esetén igazolható-e, hogy a megoldás megfelel a kliensnek és az általa támasztott paramétereknek (pl. költségek, időtartam). Érdemes azt is értékelni, hogy a tanulók a problémával érintett (szak)területtel való tudásukra hatásosan reflektáltak-e.

3.3.2. A THINK-kör

Jennifer Yeo és Seng Chee Tan kutatók mutatták be 2014-ben publikált tanulmányukban azt az ötlépcsős problémamegoldó modellt, melynek lépései a következők (Yeo és Tan, 2014):

T: trigger – egy valós probléma szimulálása,

H: harness – a megoldandó kérdések azonosítása,

I: investigate – információkeresés,

N: network – társak és szakértők,

K: know – a megoldásuk és az összegyűjtött tudás prezentálása a tanár számára.

A modell kontakt osztálytermi környezetben tervezi meg a problémamegoldáson alapuló tanulást. A bemutatott folyamatban a diákok feladata az energiamegmaradás törvényének elsajátítása úgy, hogy megoldandó problémaként egy hullámvasút-baleset okainak felderítését kapják. A tanulók egy valós probléma szimulációját ismerik meg, ezután azonosítaniuk kell a megoldandó kérdéseket. A megoldáshoz szükséges következő lépésben információkat gyűjtenek, ezeket a társaikkal megbeszélik, értékelik, majd kialakítják a megoldást tartalmazó álláspontjukat. A folyamatban a tanár csupán facilitátor szerepet kap. A kutatók célja annak igazolása volt, hogy a problémaalapú tanulás a tudományos ismeretek elsajátítása mellett a problémamegoldó képesség fejlesztését is eredményezi.

3.4. Online tanulási környezetre fejlesztett Nexius oktatástervezési modell

Az online oktatási környezet a technológia felhasználási módja szerinti csoportosítás alapján a tanítási-tanulási folyamatok színterei közül az a környezet, amelyben az információmegosztás, a tanulói kommunikáció és az interaktivitás is online kapcsolaton keresztül történik (Ollé és mtsai, 2015). Ez a hálózati kapcsolaton keresztül létrejött környezet biztosítja az oktatási tartalmat és szabályozza a tanuló tevékenységeit.

A Nexius-modell egy projekt alapú digitális tartalomfejlesztési modell, melyben kiemelt cél a tervezés, a fejlesztés és a felhasználás folyamatrészek hatékony összehangolásának biztosítása (Ollé és mtsai, 2015). A modell a tervezési folyamat elején meghatározott célstruktúrára épülve egymásra ható komplex rendszerként kezeli a tanulási folyamatot, a tanuló tevékenységét, tanulási feladatait. Kidolgozói szándéka szerint online oktatási környezetre készült, kifejezetten az eredményes egyéni tanulás támogatására fejlesztették ki. A modell első változatában részletes módszertani gyűjteményt tartalmaz, amelyek közül a problémamegoldásra optimalizált tananyag tervezése során az alábbi lépések szerint javasolt eljárunk:

1. célmeghatározás,
2. előzetes ismeretek felidézése,
3. bemutatás:
 - a. a probléma bemutatása,
 - b. szükséges és zavaró információk rendelkezésre bocsátása,
4. sokoldalú elemzés, benne az ellentmondások feloldása,

5. összegzés,
6. következtetés,
7. alkalmazás,
8. értékelés.

A tananyag szerkezete problémamegfogalmazáson alapul, a tanulóban a tananyaggal való tanulás során alakulnak ki a válaszok. Ehhez a problémahelyzetben rejlő ellentmondások, összefüggéshiányok magyarázata, feloldása történik meg. A tananyagban nem direkt ismeretközlés, hanem a problémával kapcsolatos adatok, összefüggések, szabályok megvilágítása szükséges. Az oktatási tartalom minden egysége a problémára épül, vizuális elemek, leírások segítségével, amelyek között téves magyarázatok is szerepelnek. A tanuló számára a felhasználói keretrendszer szabályozza a tanulási folyamatot, megfelelő időt adva a saját, párhuzamos gondolkodási folyamatára is. A modell kidolgozói javasolják, hogy szabályozottan, de építsünk a tanuló tanulási környezeten kívüli tevékenységére is.

4. A problémamegoldó oktatástervezés gyakorlati kutatási eredményeiben felmerülő kérdések

A problémamegoldásra optimalizált tantermi módszertani megoldások, illetve az önálló tanulásra szánt digitális tananyagokkal kapcsolatos elméletek elemzése alapján megfogalmazódtak azok a kérdések, amelyek a digitális tartalomfejlesztés során a problémamegoldó oktatástervezés irányait kijelölik. A bemutatott modellek, folyamatleírások az elmúlt évtizedek pszichológiai és kognitív kutatási eredményeit figyelembe véve több elemükben kiegészítik, illetve módosítják a Pólya-féle négylépcsős modellt.

A problémamegoldó folyamatok hagyományosan a probléma bemutatásával kezdődnek. Ezt követi az OECD kerete is, Yeo és Tan hullámvasútbaleset-kísérletükben is a probléma bemutatásával kezdték a folyamatot. Likourezos és Kalyuga 2016-os kutatásukban arra keresték a választ, hogy a kidolgozott példákkal történő bevezetés vagy az adott probléma megoldásával való kezdés eredményesebb-e a problémamegoldási folyamatban. Kutatási eredményeik alapján nem találtak különbséget a két elmélet eredményessége között (Likourezos és Kalyuga, 2016). Sharma az Elearning Industry oldalán 2017 őszén publikált cikkében egyértelműen a probléma megoldásának a bemutatásával való kezdés mellett foglalt állást, szerinte a megoldás visszafejtése a tanulói motiválásban is eredményesebb, mintha a tanuló a kihívások és akadályok elé állítva elveszítené motiváltságát (Sharma, 2017).

A problémák reprezentálásához és a megoldás kidolgozásához egyaránt szükséges az oktatástervezési folyamatban információkról vagy azok köréről, elérési útjáról gondoskodni. A különböző oktatástervezési modellek és folyamatleírások közül Jonassen hangsúlyozza, hogy meg kell jeleníteni a probléma kontextuális tényezőit: érintettek köre, érdekeik, korlátok stb. Ezek meghatározó jelentőségű információként szerepelnek. Ollé és munkatársai modelljében megjelenik a zavaró információk csoportja is a tanulók számára rendelkezésre álló adatok, tények között. Ez a megfontolás a tanulót megkerülhetetlenül az információk elemzésére, szűrésére sarkallja. Szintén fontos kérdés – ahogyan Jonassen oktatástervezési modelljében láttuk –, hogy ne álljon a tanuló rendelkezésére az összes szükséges információ és adat, hogy a tanulónak önállóan kelljen információkat keresnie. Több kutató, többek között Jonassen is hangsúlyozza, hogy érdemes az információkhoz való hozzáférés idejét korlátozni (Jonassen, 1997; Pelanek és Jarusek, 2015).

A különböző modellekben más-más hangsúllyal szerepelnek az értékelés, visszacsatolás kérdései. A tanuló számára több ponton érdemes visszajelzést adni: akár a folyamat legelején, a probléma valós létezésének igazolásakor, akár később, magának a problémamegoldó folyamatnak a során, a tanulói gondolkodás irányát, körét segítve. Az értékelés szempontja Jonassen modelljében két ponton jelenik meg, elmélete szerint a folyamatot és az eredményt szükséges értékelni. Ennek természetesen magában kell foglalnia a különböző adatok, információk felhasználását, a probléma érdekeltjeinek szempontjait, a megoldás alkalmazhatóságát és az indoklás érvrendszerét.

5. Összegzés

Pólya György problémamegoldó modellje több szakembert sarkallt arra, hogy kutatások szülessenek a problémák megoldási folyamatairól, és azok alapján problémamegoldó modelleket hozzanak létre. A 21. századi ipari és társadalmi környezetben egyre inkább a rosszul strukturált problémák jelennek meg, ezért az oktatásban is e problématípus kell, hogy meghatározza az oktatástervező munkáját. A kontakt osztálytermi környezetre készült modellek, valamint az azok

alkalmazását vizsgáló kutatások irányt mutatnak az online tanulási környezetre történő tervezési munkához. Meg kell vizsgálnunk, hogy az egyes folyamatleírások és modellek mely elemei valósíthatók meg önálló tanulásra szánt, digitális oktatási felületen megjelenő tananyagokban. A tervezési munka során a tanuló tevékenysége a tanulási környezet által szabályozott (Ollé és mtsai, 2015), e szabályozott keretek közé kell az ismertetett kutatási eredmények tanulságai alapján olyan tananyagokat készíteni, amelyek a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát, eredményességét növelik azáltal, hogy a való életéhez kapcsolódó problémák állnak a középpontban.

IRODALOMJEGYZÉK

- Akcaoglu, M. (2016): Design and Implementation of the Game-Design and Learning Program. *Tech Trends* **60**. 114–123.
- Greiff, S., Kyllonen, P. (2016): Contemporary Assessment Challenges: The Measurement of 21st Century Skill. *Applied Measurement in Education*. 29. 4. sz., 243–244.
- Jonassen, D. H. (1997): Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes. *ETR&D*. **45**. 1.sz. 65–94.
- Korom Erzsébet (2008): A társadalmi tudás szerveződése, az ismeretsajátítás folyamata.
in: Fazekas K. (2008, szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkaerőpiaci siker*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Bp., 131–144.
- Likourezos, V., Kalyuga, S. (2016): Instruction-first and problem-solving-first approaches: alternative pathways to learning complex tasks. *Instructional Science*. **45**. 2. sz. 195–219.
- OECD (2010): *Competencies in Technology-Rich Environments*. Forrás: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41690983.pdf> [2018.08.03]
- OECD (2012): *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Forrás: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en> [2017. 03.07.]
- Ollé J., Kocsis Á., Molnár E., Sablik H., Pápai A., Faragó B. (2015): *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Líceum Kiadó, Eger.
- Pelánek R., Jarušek P. (2015): Student Modeling Based on Problem Solving Times. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. **25**. 4. sz. 493–519.
- Polya, G. (1957): *How to Solve It. A New Aspect of Mathematical Method*. Forrás: <https://math.hawaii.edu/home/pdf/putnam/PolyaHowToSolveIt.pdf> [2018.08.15]
- Sharma, N. (2017): *7 Tips To Enhance Problem-Solving Skills In Online Training*. Forrás: <https://elearningindustry.com/tips-enhance-problem-solving-skills-online-training> [2017.11.08]
- Stadler, M. J., Becker, N., Greiff, S., Spinath, F. M. (2016): The Complex Route to Success: Complex Problem-Solving Skills in the Prediction of University Success. *Higher Education Research and Development*. **35**. 2. sz. 365–379.
- Yeo, J., Tan, S. C. (2014): Redesigning problem-based learning in the knowledge creation paradigm for school science learning. *Instructional Science* **42**. 5. sz. 747–775.

INSTRUCTIONAL DESIGN PERSPECTIVES IN PROBLEM-SOLVING OPTIMIZED CURRICULUM DESIGN

Abstract

The purpose of my work is to present the most important educational planning aspirations that place problem-centered situations in the focus of the learning process. The most prominent theory of the 20th century comes from Pólya, whose model was the base of the OECD's problem-solving skills assessments of competence surveys fifty years later. Between these, there are also other theories that define today's educational design work, which are the basis for ID in online environments.

Keywords: ill-structured problem, problem-based learning, problem solving, instructional design, online learning environment



TANULÓ MENTÁLIS ÁLLAPOTÁNAK SZEREPE A TÁVOKTATÁSBAN

JÁREB OTTMÁR

EKE NTDI doktorandusz, Eger, Magyarország

ottmar@jareb.hu

Összefoglaló

Kutatásom célja annak vizsgálata, hogy a távoktatás során az elektronikus tananyagok és az elektronikus technológiai környezet fejlesztése mellett a tanulók mentális állapota – a neveléstudománynak a távoktatással foglalkozó részében jelenleg még elhanyagolt területnek számító harmadik tényezőként – hogyan befolyásolja a tanulás hatékonyságát. A pszichológiának a tanulók pszichofiziológiai állapotával, ezen belül is a stresszel és a szorongással kapcsolatos kutatási eredményei alapján olyan módszereket vizsgáltam, amelyek kontakt osztálytermi környezetben a tanulók mentális állapotának javításával növelik az oktatás hatékonyságát.

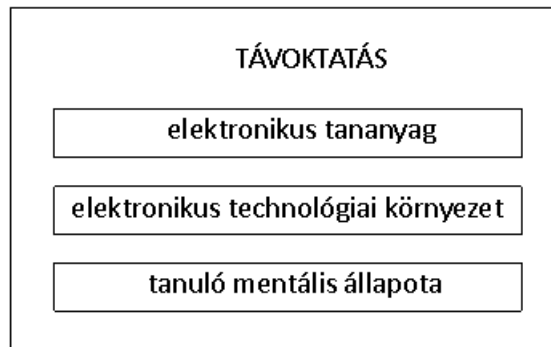
A kutatás elméleti háttereként a kognitív terhelés elméletének legújabb, a generatív erőforrásokat is figyelembe vevő változatát használtam. Az előkutatást félig strukturált interjúkkal, egyéni írásos beszámolókkal és kérdőívekkel végeztem középiskolákban és egyetemeken oktató tanárokkal, valamint az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán, illetve a Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Karán tanuló olyan hallgatók körében, akik a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal által akkreditált pedagógusképző program alapján tanulták meg ezeknek a módszereknek a használatát. A sok pozitív visszajelzés mellett fontos eredményként értékelem, hogy a gyakorlatban a vártnál jóval nagyobb az aktivitás ezen a területen, ami jó alapot ad a további elméleti kutatások számára.

A kontakt osztálytermi oktatás vizsgálata során szerzett tapasztalatokra építve a továbbiakban majd a távoktatási környezetben alkalmazható hasonló módszerek hatékonyságnövelő képességét vizsgálom empirikus módszerekkel, olyan pszichofiziológiai szenzorok használatával, mint például az EKG, EEG, bőrellenállás- és bőrhőmérséklet-mérő. A további kutatás fő céljának azt tekintem, hogy meg lehessen állapítani, hogy mely módszerek építhetők be az oktatástervezés gyakorlatába, például a Nexius-modell kiegészítéseként.

Kulcsszavak: távoktatás, kognitív terhelés, mentális állapot, szorongás, tanulás hatékonysága

1. A kutatás célja

Ha a távoktatást az 1. ábrán látható módon három elem szempontjából vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a legtöbb kutatás és fejlesztés az elektronikus tananyagokra és az elektronikus technológiai környezetekre koncentrál. Annak ellenére, hogy a pszichológiában régóta ismert, hogy a tanuló pszichofiziológiai állapota jelentős mértékben befolyásolja a tanulás hatékonyságát, a tanulást távoktatási környezetben végző egyén tanulás közbeni mentális állapotának és a mentális állapot távoktatás során történő tudatos befolyásolási lehetőségeinek tudományos vizsgálata a neveléstudományban jelenleg még elhanyagolt területnek számít. Az elektronikus tananyagok és az elektronikus technológiai környezetek optimalizálására való törekvés mellett az emberi jellemzőkre történő fokozott figyelem fordítása, megfelelő módszertan kialakítása és ezeknek az oktatástervezés gyakorlatába, például a Nexius-modellbe (Ollé és mtsai, 2015; Ollé, 2018) történő beépítése tovább növelheti a tanulás hatékonyságát távoktatási környezetben is.



1. ábra: *A távoktatás három elemre bontva, forrás: saját ábra*

A fentiekből kiindulva kutatásom célja annak vizsgálata, hogy a távoktatás során a tanuló mentális állapota hogyan befolyásolja a tanulás hatékonyságát. Olyan módszereket kerestem és vizsgáltam, amelyek a hatékonyságot a tanulók testi, lelki és szellemi állapotának javításával, a stressz csökkentésével és a szorongás oldásával növelik. A kutatás első részének középpontjában a kontakt osztálytermi környezetben alkalmazott módszerek álltak. Az így szerzett tapasztalatok alapján célom olyan módszerek kifejlesztése és empirikus vizsgálata, amelyeket távoktatási környezetben is eredményesen lehet használni a stressz csökkentésére és a szorongás oldására.

2. A kutatás elméleti háttere

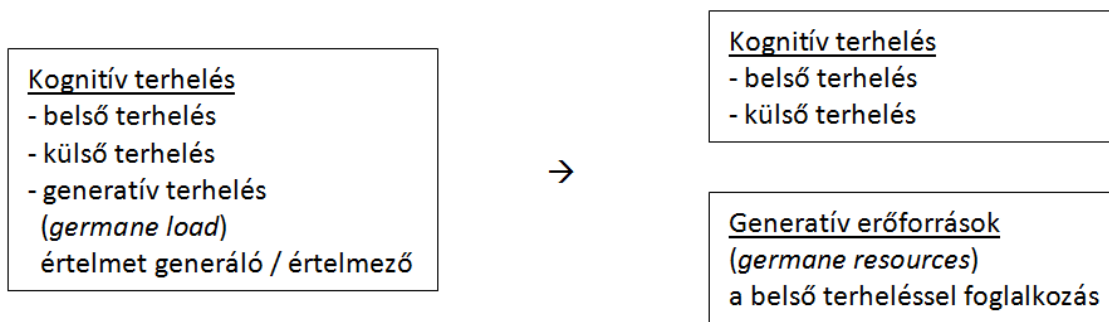
2.1. A kognitív terhelés elméletének változása

A kognitív terhelés elméletében a sémák és a munkamemória fogalmak mellett a kognitív terhelés fogalma először még részekre bontás nélkül szerepelt (Sweller, 1988).

Később a kognitív terhelést külső (felesleges / oda nem tartozó / idegen), belső (szükséges / lényeges) és generatív (értelmet generáló / értelmező) részekre bontották (Clark és Mayer, 2008).

Mivel a további kutatások során úgy találták, hogy a generatív terhelést nehéz megkülönböztetni a belső terheléstől, az a javaslat született, hogy a kognitív terhelést csak két részre bontsák. Ez alapján elég kétféle fogalmat, a külső és a belső terhelés fogalmát használni (Kalyuga, 2011).

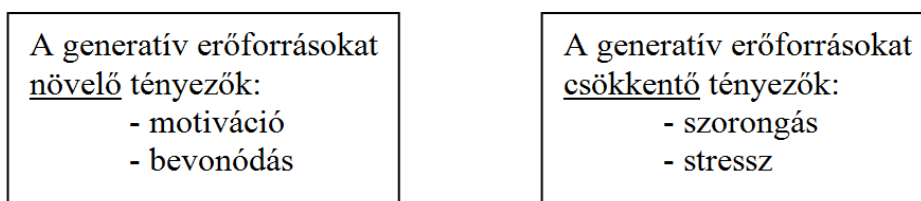
De a „generatív” kifejezés sem tűnt el, csak új értelmet kapott. A korábbi generatív terhelés (germane load), azaz értelmet generáló / értelmező terhelés kifejezés helyére a generatív erőforrások (germane resources) kifejezés került, mint a belső terhelést okozó tényezőkkel történő foglalkozáshoz szükséges erőforrásokat leíró fogalom (Kalyuga és Liu, 2015) (2. ábra). A generatív erőforrások kifejezés használatával a kognitív terhelés elmélete egy olyan fogalommal bővült, amihez már jól illeszthetők a motivációra, a bevonódásra, a szorongásra, a stresszre és egyéb pszichofiziológiai tényezőkre vonatkozó vizsgálatok is. Mivel a szorongást és a stresszt többek között lazítással is jól lehet oldani, ezért a kognitív terhelés elmélete alkalmassá vált a lazítás hatásainak kezelésére is.



2. ábra: *A kognitív terhelés elméletének változása, forrás: saját ábra*

2.2. A generatív erőforrásokra ható tényezők

Az új értelmezés következtében a kognitív terhelés elméletébe beilleszthetők azok a módszerek, amelyek a generatív erőforrásokat növelik, mint például a motiváció és a bevonódás növelésére szolgáló módszerek, illetve azok a módszerek, amelyek a generatív erőforrások használatát akadályozó tényezőket, mint például a szorongást és a stresszt csökkentik (3. ábra). Annak ellenére, hogy ilyen módszerek a pszichológiában régóta ismertek, például a tudatos jelenlét alapú stresszcsökkentés (MBSR, Mindfulness Based Stress Reduction) (Kabat-Zinn, 2003; Szondy, 2012) vagy a tudatos jelenlét alapú kognitív terápia (MBCT, Mindfulness Based Cognitive Therapy) (Teasdale és mtsai, 2016; Perczel Forintos, 2017), ezeknek az elemeknek a vizsgálata még új és viszonylag fejletlen terület a kognitív terhelés elméletén belül, és az oktatástervezésben történő hasznosításuk sem megoldott.



3. ábra: Generatív erőforrásokra ható tényezők, forrás: saját ábra

2.3. A szorongás és a stressz hatása pszichológiai és orvosi kutatások alapján

Gaskó (2011) a szorongás oldását a hatékony tanulás belső feltételei között említi. Szerinte a tanulás kezdete előtt a legfontosabb, hogy megfelelő lelki állapotba hozzuk magunkat, azaz önmagunkat motiválva hangolódjunk rá a tanulásra.

Kálmán (2011) szerint a tanulóról alkotott elképzelések összefüggéseinek feltárásához a pszichológiában elfogadott öt, a személyiség alapszerkezetét meghatározó faktort, a „Nagy Ötök”-et szokták felhasználni. Ez a következő alapvető személyiségvonásokból tevődik össze:

- extraverzió (pl.: magabiztosság, az önbizalom és a társaságkedvelés),
- barátságosság (pl.: melegség, szeretetre méltóság, engedelmes szolgálatkészség),
- lelkiismeretesség (pl.: kitartás, célokért való küzdelem, teljesítményre való törekvés),
- emocionalitás/neuroticizmus (pl.: szorongásélmény),
- intellektus (pl.: képzeletgazdagság, logikus gondolkodás, a tapasztalatok iránti nyitottság, autonómia).

A szorongást normális és kóros formájában is különböző (részben műszerekkel jól mérhető) tünetek kísérik: a szívverés erősödése, pupillatágulás, izomfeszülés, remegés, reszketés stb.

Héjja-Nagy (2015) a tanulói aktivitást online környezetben vizsgálva irodalmi adatok alapján megállapítja, hogy a tanulás sikerességének biztosításához önmagában nem elegendő az önszabályozott tanulási stratégiák ismerete és fejlesztése. Az egyéb meghatározó tényezők keretében többek között a motivációt, a kognitív szükségleteket és a teljesítményérzelmeket említi. A teljesítményérzelmekek közvetlenül a teljesítményre irányuló viselkedéshez, illetve eredményekhez kötődnek, azaz majdnem minden tanulási folyamatot fenntartó, teljesítményhez kapcsolódó érzés ide tartozik. Ezek között fontos szerepet játszik a szorongás is, amelynek oldásával növelni lehet a tanulási teljesítményt.

Bagdy (2014) a stressz lazító gyakorlatok által történő oldásának és a koncentrálásnak a kapcsolatát hangsúlyozza, felhívva a figyelmet a belső erőforrások megfelelő használatának fontosságára. A lazítás hatására intenzitásában is és időtartamában is megnövekedett koncentráló képesség elősegíti a jobb tanulási eredmények elérését.

Neurológiai vizsgálatok is alátámasztják, hogy ellazult állapotban, azaz amikor az alfa hullámok dominálnak, akkor a figyelem jobban megmarad, több alfa hullám esetén az egyén boldogabb (Dinyáné, 2014).

A boldogsággal kapcsolatban még fontosnak tartom megemlíteni Csíkszentmihályi Mihály megállapítását, miszerint a flow mint tökéletes élmény szoros kapcsolatban van a tanulással és a

boldogsággal (Csikszentmihályi és Massimini, 1985; Csikszentmihályi, 1997), amit úgy is megfogalmazott, hogy „amikor a tanulásban örömet letem, mindig megmaradt a fejemben”.

Összefoglalásként a kognitív terhelés elméletének nyelvén megfogalmazva a szorongás és a stressz oldásával generatív erőforrások szabadulnak fel, ezzel csökken a nemkívánatos kognitív terhelés. A nemkívánatos kognitív terhelés csökkenésének következtében pedig a tanuló növelni tudja a tanulási teljesítményét.

3. A kutatás jellege, módszerei és eszközei

A feltáró előkutatás során félig strukturált interjúkat készítettem egyetemeken és középiskolákban oktató tanárokkal, egyéni írásos beszámolót kértem az egyetemi órákon részt vevő hallgatóktól. A hallgatók egy részének írásbeli kikérdezésére kérdőíveket alkalmaztam, kikérve a véleményüket mind a hosszabb, mind pedig a rövidebb lazító gyakorlatokat tartalmazó órákon szerzett tapasztalataikról.

4. A kutatás során megkérdezett személyek

Félig strukturált interjút 4 személlyel készítettem, akik közül egy egyetemi tanár, egy középiskolai tanár és iskolaigazgató, egy középiskolai és egyetemi tanár, egy pedig középiskolai tanár és kutató biológus. Mindegyikük évek óta használ olyan, a generatív erőforrások felszabadítására alkalmas, a megszokottaktól jelentősen eltérő módszereket, amelyek bármilyen tanórába könnyen beépíthetők és egyszerűen alkalmazhatók.

Egyéni írásos beszámolót az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának 6 olyan hallgatója – leendő tanító, illetve óvónő – készített, aki a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal által akkreditált pedagógusképző program alapján tanulta meg ezeknek a módszereknek a használatát.

A kérdőíveket a Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Karán a tanulásmódszertan kurzus keretében lazító gyakorlatokat is végző 42 egyetemi hallgató töltötte ki. Az első, a hosszabb lazító gyakorlatokra vonatkozó kérdőívet 16 hallgató, a második, a hosszabb lazító gyakorlatokra vonatkozó utánkövetéses kérdőívet az anonimitás miatt csak feltételezhetően ugyanaz a 16 hallgató, valamint további 5 hallgató, azaz összesen 21 hallgató, a harmadik, a rövid lazító gyakorlatokra vonatkozó kérdőívet pedig 21 másik hallgató töltötte ki.

5. A kutatás eredményei

A kutatás azzal a számomra meglepő eredménnyel járt, hogy az általam vártnál jóval nagyobb az aktivitás ezen a területen. Az NSZFH által akkreditált program alapján eddig több mint 70 oktatót képeztek ki lazító gyakorlatok végzésére, és jelenleg is több mint 20 további leendő tanító és óvónő részesül ebben a képzésben. A Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Karán 2 éve folyó oktatás során több mint 280 hallgató gyakorolhatta eddig intézményes keretek között a lazítást, a közoktatásban intézményes keretek között gyakorlók száma is meghaladja a 200-at.

A megkérdezett 4 oktató közül 3 az NSZFH által akkreditált program alapján, 1 pedig más program alapján oktat.

Az egyéni beszámolók a következő fontos pozitív elemeket hangsúlyozták: a lazító gyakorlatok csökkentik a szorongást és a stresszt, mentálisan fejlesztő hatásúak, segítenek a koncentráció javításában, megnyugtatónak, kapcsolódónak, feltöltőnek és inspirálóknak.

Az első kérdőívvel a hosszabb, fekvő helyzetben végzett lazító gyakorlatok alkalmazásáról megkérdezettek 69%-a válaszolta azt, hogy végez szorongást és stresszt oldó, azaz a generatív erőforrások felszabadítását segítő gyakorlatokat, ami a másik oldalról nézve azt is jelenti, hogy ebben a csoportban a gyakorlatokat megismerők 31%-a sajnos továbbra sem használta a tanult lazító technikákat.

A második, utánkövetéses kérdőívet kitöltők visszajelzései között a következő pozitívumok szerepeltek: megnyugtató, frissítő, pihentető, felszabadít, segít ellazulni, kevésbé vagyok stresszes, lendületet ad a tanuláshoz, könnyebb leülni és elkezdeni tanulni, segít összpontosítani, jobban tudtam koncentrálni. A negatív visszajelzések az alábbiak voltak: nem lazítok, semmit nem tapasztaltam, túl sok időt töltök lazítással tanulás előtt, ritmusból kiesés, kevés kedv visszamerülni, lazítás alatt is gyakran a feladaton dolgozik az agyam, a lazítással nem értek egyet, keleti vallási és szellemi háttere van, ami inkább rossz hatású. A konkrét kérdésekre adott válaszok a következőképpen alakultak:

- Alkalmaz-e a tanuláshoz kapcsolódóan lazító gyakorlatokat?	igen	60%
- A lazítás hatására jobb kedvvel tanul-e?	igen	84%

- A lazítás hatására jobban össze tudja-e szedni a gondolatait?	igen	89%
- A lazítás hatására jobban emlékezik-e a tanultakra?	igen	84%
- A lazítás hatására jobban átlátja-e az összefüggéseket?	igen	89%
- A lazítás hatására kevésbé fárad-e el tanulás közben?	igen	79%

A harmadik, a rövidebb lazító gyakorlatokra vonatkozó kérdőívet kitöltők a gyakorlatokat 2 csoportban 13 héten keresztül hetente egy alkalommal egy 2 órás foglalkozás részeként álló helyzetben végezték az óra elején 5-7 perc hosszan. A kérdések és a válaszok az alábbiak voltak:

- Milyen érzéssel végezte az órán a gyakorlatokat?		
- örömmel		19
- egykedvűen		1
- ellenérzéssel		-
- egyéb: változó kedvvel		1
- megjegyzések: lelkesedéssel, elgondolkodva		
- Jó lenne-e más órákon is ilyen gyakorlatokat végezni?		
- igen		19
- nem		1
- nem válaszolt		1
- egyéb: felfrissít, oldja a feszültséget		
- Milyen hatását érezte az órán végzett gyakorlatoknak?		
- utána jobb kedvvel tanultam		12
- utána jobban tudtam koncentrálni		11
- utána jobban emlékeztem a hallottakra		2
- egyéb: mindig jobb kedvem volt		
- Alkalmazta-e ezeket a gyakorlatokat a tanórán kívül is?		
- néha		18
- gyakran		3
- mindig		-
- Ajánlotta-e másoknak is ezeket a gyakorlatokat?		
- igen		16
- nem		5
- Egyéb megjegyzés:		
- a keddi napjaim (amikor az órám volt) sokkal könnyebben teltek és jobban tudtam koncentrálni		

6. Tervezett további lépések

A kontakt osztálytermi körülmények között végzett lazító gyakorlatok hatását vizsgáló előkutatás eredményei alapján a kutatás folytatásaként távoktatási környezetben a Nexius-modell felhasználásával fogom megvizsgálni a lazító gyakorlatok hatását, különös tekintettel a rövidebb, tanulás előtt, közben és után is végezhető lazító gyakorlatok hatására. Az eddig főleg kvalitatív módon feltárt jelenségek pontosabb megismerése és a távoktatásban is hatékonyan alkalmazható módszerek kidolgozása érdekében olyan pszichofiziológiai szenzorokat (EKG-t, EEG-t, bőrellenállás- és bőrhőmérséklet-mérőt) használó empirikus vizsgálatokat tervezek (Ferreira, 2014), amelyekkel kvantitatív módon vizsgálható ezeknek a módszereknek a kognitív terhelésre és a tanulás hatékonyságára gyakorolt hatása.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bagdy Emőke (2014): *Relaxáció, megnyugvás, belső béke*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Barkóczi Ilona (2007): Alkotó gondolkodás, alkotó ember. In Czigler I., Oláh A. (szerk.): *Találkozás a pszichológiával*. Osiris, 95–115.
- Clark, R. C. és Mayer, R. E. (2008): *e-Learning and the Science of Instruction*. Pfeiffer, San Francisco.
- Csikszentmihályi, M. és Massimini, F. (1985): On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas in Psychology*, 3(2), 115-138.

- Csikszentmihályi, M. (1997): Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In J. J. Bass (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 72–89.
- Dinyáné Szabó Mariann (2014): *Tanulásmódszertan*. Semmelweis Egyetem, Budapest.
- Ferreira, E.; Ferreira, D.; Kim, S.J.; Siirtola, P.; Rönning, J.; Forlizzi, J.F.; Dey, A.K. (2014): Assessing real-time cognitive load based on psychophysiological measures for younger and older adults. In: *2014 IEEE Symposium on Computational Intelligence, Cognitive Algorithms, Mind, and Brain (CCMB)*, 39–48.
- Gaskó Krisztina (2011): A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 20–40.
- Héjja-Nagy Katalin (2015): Tanulási stratégiák és a tanulói aktivitást befolyásoló egyéni feltételek környezetben. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger. 33–49.
- Kabat-Zinn, J. (2003): Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Kalyuga, S. (2011): Cognitive Load Theory: How Many Types of Load Does It Really Need? *Educational Psychology Review* 23: 1–19.
- Kalyuga, S. és Liu, T.C. (2015): Managing Cognitive Load in Technology-Based Learning Environments. *Educational Technology & Society*, 18 (4), 1–8.
- Kálmán Orsolya (2011): A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 41–66.
- Ollé J., Kocsis Á., Molnár E., Sablik H., Pápai A., Faragó B. (2015): *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Líceum Kiadó, Eger.
- Ollé J. (2018): Oktatástervezés: a tevékenységközpontú digitális tananyag strukturális és módszertani sajátosságai. In: Ollé János és Mika János (szerk.): *Iskolakultúra és környezetpedagógia*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Akadémiai Bizottság, 59–68.
- Perczel Forintos Dóra (2017): Tudatos jelenlét alapú intervenciók (MBI, Mindfulness Based Interventions) In: Vizin Gabriella, Ajtay Gyöngyi, Simon Lajos (szerk.): *Kihívások a kognitív viselkedésterápiában*. VIKOTE, Budapest.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257–285.
- Szondy Máté (2012): *Megélni a pillanatot. Mindfulness, a tudatos jelenlét pszichológiája*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Teasdale, J.; Williams, M.; Segal, Z. (2016): *Tudatos jelenlét a gyakorlatban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

THE ROLE OF THE LEARNER'S MENTAL STATE IN DISTANCE LEARNING

Abstract

The purpose of my research is to investigate how, in addition to the developing of the e-learning materials and the electronic technology environment in distance education, the learner's mental state as the third factor in the field of distance learning affects the learning efficiency, which is currently a neglected area in the distance learning part of the educational research. Based on the research results of the psychology about the psychophysiological state of the learners, in particular the state of stress and anxiety, I studied methods that increase the efficiency of education by improving the mental state of learners in a contact classroom environment.

As theoretical background of the research, I used the latest version of the cognitive load theory, which also considers the germane resources. The preresearch was conducted by semi-structured interviews, individual written reports and questionnaires with teachers teaching in secondary schools and universities, and with students of the Faculty of Primary and Pre-School Education of ELTE and the Ybl Miklós Faculty of Architecture and Civil Engineering of Szent István University, who learned how to use these methods in a program accredited by the National Office of Vocational Education and Training and Adult Learning. In addition to the many positive feedback, I appreciate the fact that in

practice the activity in this area is much larger than expected, which is a good basis for further theoretical research.

Based on the experiences gained in the study of contact classroom education, I will examine the efficiency gains of similar methods that can be used in the distance learning environment. I will use empirical methods applying psychophysical measurements such as ECG, EEG, skin resistor and skin temperature sensors. The main purpose of further research is to find out which methods can be incorporated in the practice of instructional design, for example, as a further element to the Nexius model.

Keywords: *distance learning, cognitive load, mental state, anxiety, learning efficiency*



GEOGEBRA MINT A MATEMATIKA ÉS FIZIKA TANTÁRGYAK KÖZTI KAPCSOLATOK SZEMLÉLTETÉSÉNEK EGYIK ESZKÖZE

JARUSKA LADISLAV – JUHÁSZ GYÖRGY

Selye János Egyetem, Komárno, Szlovákia

jaruskal@ujs.sk, juhaszg@ujs.sk

Összefoglaló

Napjainkban a modern technológiák fokozatosan integrálódnak az oktatás legkülönbözőbb területei közé. Az infokommunikációs eszközök széleskörű lehetőségeket kínálnak az oktatók és a diákok számára a tanítás hatékonyságának növelése érdekében. Mivel az iskolai természettudományos képzés egyik fontos feladata a matematika, a fizika és más természettudományok közötti szoros kapcsolat erősítése, ezért ebben a tanulmányban olyan eszközt mutatunk be, ami ezt a célt támogatni tudja. Célunk néhány egyszerű gyakorlati példa segítségével bemutatni a GeoGebra szoftver lehetőségeit a matematika és a fizika közötti tantárgyközi kapcsolatok szemléltetésére és fejlesztésére az általános és középiskolákban. A fizikai jelenségek dinamikus modellezésére is használható GeoGebra szimulációk lehetővé teszik a diákok számára, hogy megértsék az alapvető és az igényesebb tudományos fogalmakat, a köztük fennálló összefüggéseket, és így könnyebben elsajátítsák a tananyagot. A szoftvert alkalmazva a tanulónak lehetőségük van a kísérletező és felfedező tanulásra, amely támogatja a gyakorlati életben történő problémamegoldásra való felkészítést is.

Kulcsszavak: GeoGebra, matematika, fizika, tantárgyközi kapcsolatok, modell, szimuláció

1. Bevezető

Korunkban az iskolaügy és maga az oktatás is egy reformfolyamat része, amely nemcsak a pedagógusok, hanem a tanulók munkáját is hivatott hatékonyabbá tenni. Az új technológiáknak és hozzáférési lehetőségeknek köszönhetően a tananyagot nemcsak könnyebben és gyorsabban ismerhetik meg, hanem hosszabb időre meg is jegyezhetik.

2. Az infokommunikációs eszközök szerepe a fizika és természettudományi tárgyak oktatásban

Az modern infokommunikációs eszközök (IKT) alkalmazásának az oktatásban számos lehetősége van; a PowerPoint prezentációktól kezdve egészen a különböző problémák számítógépes szimulációjáig. Az IKT használatával a tanárok saját oktatási anyagokat alakíthatnak ki, és így jobban befolyásolhatják az átvett tananyagot, azonban nagyobb kreativitást és többletmunkát igényelnek. Ennek segítségével a diákok az IKT segítségével elkészített tananyagokat használhatják, ami segítséget jelenthet számukra abban, hogy koncentrálni tudjanak nehezebb problémák és kérdések megoldására és megfigyelésére. A kialakított tananyagokból a diákok akár ötleteket kaphatnak saját feladataik kidolgozásához.

A fizikai és a természettudományos fogalmak nagy része kísérletileg bizonyítható, ám a fogalmak képzetekben való kialakításának elősegítésére lehetőséget nyújt kísérletek elvégzésére és bemutatására. Sok esetben az iskolákban nincs lehetőség a valódi kísérletek elvégzésére, ezért virtuálisan mutatják be a kísérleteket. A diákok nagy része, főleg az alsóbb évfolyamokban, azonban nehezen képzelel el vagy vizualizálja az adott problémát, amit meg kell oldani. Oktatászoftverek segítségével azonban olyan fizikai modelleket, jelenségek szimulációját készíthetjük el, vagy végezhetünk el olyan virtuális kísérleteket, amelyek segíthetnek a diákoknak megérteni, hogy miként működnek a természetben lejátszódó folyamatok, esetleg elképzelni a különböző jelenségeket (Bogatinoska és Janakievská, 2013).

Az utóbbi évtizedekben megfigyelhető a természettudományok, ezen belül főleg a fizika iránti érdeklődés folyamatos csökkenése, és ezáltal a természettudományi szakokra jelentkező diákok száma is. A fizika oktatásban bekövetkező változásokat sok esetben a diákok motiválták (Casperon és Linn, 2006; Kranjc, 2010; Mistler-Jackson és Butler Songer, 2000).

A fizika oktatása során a tantárgy jobb megértésének és nagyobb vonzóerő kialakításának, és ezzel együtt a motiváció megteremtésének az egyik lehetősége, hogy szimulációkat alkalmazzunk a fizikai jelenségek bemutatására, eredmények megszerzésére, következtetések levonására, és így akár egy probléma megoldására is (Kranjc, 2011; Zacharia és Anderson, 2003).

Több felmérés szerint a diákok a fizikát egy igényes, elméleti és absztrakt tantárgynak tartják (Angell et al., 2004; Chandra, Vinesh és Watters, 2012).

Angell és társai (2004) által készített tanulmányban a tanárok és a diákok szerint több tantárggyal ellentétben a fizikában nagyon sok az absztrakt fogalom. A kréta használata és az előadás mint oktatási módszerek unalmasak voltak, és inkább a szemléltetésen alapuló módszereket részesítették előnyben.

A matematikai eszközön alapuló nagy terjedelmű iskolai fizika megtanítása a diákoknak úgy, hogy a diákok eredményes és sikeres problémamegoldókká váljanak, nagyon igényes feladat. Nem elég, hogy a diákoknak meg kell tanulni megérteni és használni a problémához kapcsolódó fizikai fogalmakat, hanem a fizikai adatokat, mennyiségeket szimbólumokká kell alakítani, átírni, és az egész problémát, feladatot egyenletekre és a matematika nyelvére úgy, hogy megtalálják a formális megoldást és a numerikus megoldást (Toback, Mershin és Novikova, 2005).

Az eredménynek egy képlet alakjában, esetleg táblázattal vagy grafikonnal ábrázolásának sokszor nincs meggyőző ereje. Sok diák számára a matematikai képlet, annak szerkezete és értelmezése kevés jelentőséggel bír, mivel képtelenek elképzelni és alkalmazni azt azon valós helyzetekre, amelyeket leírni hivatott.

Ha egy szimuláció dinamikusan jeleníti meg egy jelenség lefolyását, akkor segíthet a diákoknak sokkal jobb betekintést nyújtani a vizsgált fizikai jelenségbe, az azt leíró képlettel kapcsolatos ellenőrzések csökkentésében is. Az oktatási folyamatnak egy kézzelfogható és attraktív végeredményhez kellene vezetnie, amivel a diákok elégedettek lehetnek. Ezen okoknál fogva igyekszünk az oktatás során olyan eszközöket felhasználni, amelyekkel az elsajátított matematikai ismeretek segítségével különböző fizikai jelenségeket modellezhetünk vagy feladatokat oldhatunk meg.

Az új technológiáknak köszönhetően új követelmények fogalmazódnak meg az oktatásban is – az oktatás formáinak és módszereinek átalakulása és a modern technológiák alkalmazása. A modern eszközök oktatásban történő alkalmazásának egyik lehetősége a GeoGebra dinamikus matematikai szoftver felhasználása. A GeoGebra egy szabadon hozzáférhető matematikai szoftver, amit főleg a matematikaoktatás támogatására fejlesztettek ki. A GeoGebra honlapján található appletek, modellek és szimulációk letölthetők, szerkeszthetők és szabadon felhasználhatók. A szoftver széles körű feladatmegoldásra képes, és a megoldásokat, eredményeket – amennyiben az értelmezhető – koordináta-rendszerben is ábrázolja és a matematika számos területén alkalmazható (Csiba, 2013, 2016; Fehér, 2013, 2016). Mivel a matematika számos természettudomány alapvető alkotóeleme, ezért a matematikai megközelítések, leírások és ábrázolások felhasználhatók különböző természettudományos, így fizikai probléma megoldása során is.

3. A GeoGebra lehetőségei a fizikaoktatás során

Napjainkban a természettudományi tantárgyak oktatását még mindig az ismétlődő gyakorlatok nagy aránya jellemzi, a matematikai fogalmak és fizikai jelenségek szemléltetésének kárára. A modern technológiák lehetőséget kínálnak a pedagógusok és a diákok számára az oktatási folyamat hatékonyságának növelésére és a diákok által valós életben tapasztalt problémák megoldására való felkészítésre.

A fizikában kulcsszerepet játszik a természetben lejátszódó jelenségek kvantitatív feldolgozása, és ezáltal a felhasznált matematikai apparátus is. Amikor egy fizikai jelenséget vizsgálunk, akkor a fizika matematikai egyenletekkel megfogalmazott alapvető törvényeiből indulunk ki, amelyekből a kezdeti képletek matematikai műveletekkel történő átalakítása után jutunk el a jelenséget jellemző mennyiségekhez.

„A matematika óriási hatékonysága a természettudományokban rejtély, amire nincs racionális magyarázat”, állapította meg Wigner Jenő 1960-ban megjelent írásában (Wigner, 1960). Tanulmányában Wigner kifejti, mennyire nehéz vagy éppen lehetetlen meggyőző magyarázatot adni arra, hogy az emberi képzelet alkotta, elvont fogalmakat és konstrukciókat használó matematika „meghökkenítően” jól alkalmazható a valóság, a természet leírásában. Az egyik tanulság, amit a diákok tapasztalhatnak, az a valós világ és a matematika világa közötti kapcsolat.

Azonban a matematika és a fizika oktatása közben még mindig nagy szerepe van az ismétlődő gyakorlatok, lépések elvégzésének. A fizikában ezt a hozzáállást a matematikai algoritmusok automatikus alkalmazása jellemzi, a fizikai jelenségekkel kapcsolatos fogalmak megértése helyett, miközben a matematikában mechanikusan végzik el a matematikai műveleteket anélkül, hogy tudnák, miért csinálják. Míg az írt matematikai képletek vagy grafikonok nem mindig képesek erről a tényről meggyőzni a diákokat, a szimulációk és modellek, amelyek lényegében a matematikai képletekből levezetett és azokon alapuló dinamikus ábrázolások képesek tudatosítani a diákokban, hogy a matematikai alakban szerzett eredmények a valódi világ hű képét adják vissza.

Az IKT alkalmazásának lehetőségét nyújtja a GeoGebra nevű dinamikus szoftver, amiben széleskörű lehetőségeket tartalmaz olyan új tartalmak és/vagy foglalkozások kialakítására a matematikában és a fizikában, amelyek felhasználhatók önállóan vagy akár más területekkel kapcsolatban is. A természettudományos tantárgyak oktatása a diákoknak nagyon elvontnak tűnik, és eltántorítja őket ezen tantárgyak tanulásától. Főleg hagyományos módszereket alkalmaz, esetleg kisszámú innovatív módszert. Ismert, hogy a diákok tudományos ismeretei az évek során úgy alakulnak ki, hogy megfigyelik a körülöttünk levő világot, és ezeket az ismereteket alkalmazzák a mindennapi problémák megoldása során (Mussoi et al, 2011).

A modern infokommunikációs eszközök megjelenésével az oktatásban, a szimulációk, animációk, modellek és appletek a taneszköz szerepébe kerültek és értékes motivációs tényezővé váltak. Különösen hatékonyak, ha a diákok részt vesznek az elkészítésükben, vagy maguk készítik el azokat. A GeoGebra szoftvercsomag megfelelőnek tűnik az iskolai fizikaoktatás számára is, mert hatékony és könnyen hozzáférhető.

Varlamis és Apostokalis szerint (Varlamis és Apostokalis, 2006) egy, az iskolai matematika és fizika részére készített digitális tananyag-nak-segédanyag-nak több specifikus feltételt kellene teljesítenie, mint például:

- teljes tartalom, ami az egyszerűtől az összetett felé halad.
- illusztrált tartalom, ami lényegében a szövegben leírt tartalmat szemlélteti a diákoknak.
- egyenletek átalakítása és megoldása, amik szükségesek egy jelenség leírásához vagy feladat megoldásához.
- dinamikus szimuláció, ami „életet” lehel a fizika absztraktságába. Különböző appletek, modellek és szimulációk segítségével jobban kifejezhetjük a fizikai fogalmakat, így a diákok könnyebben megérthetik azokat.
- problémamegoldó oktatás – bármilyen probléma, aminek a megoldása matematikai lépéseket, módszereket vagy gondolkodást igényel, már matematikai problémának tekinthető, ezért olyan szoftverek alkalmazása szükséges, amelyek segítenek a matematika segítségével egy fizikai jelenséget modellezni vagy megoldani.

Egy ilyen követelményeknek megfelelő szoftver segítségével a tanár és a diákok modellezni tudják a valós világot, így különböző fizikai jelenségeket figyelhetnek meg, vagy azokkal kapcsolatos feladatokat oldhatnak meg.

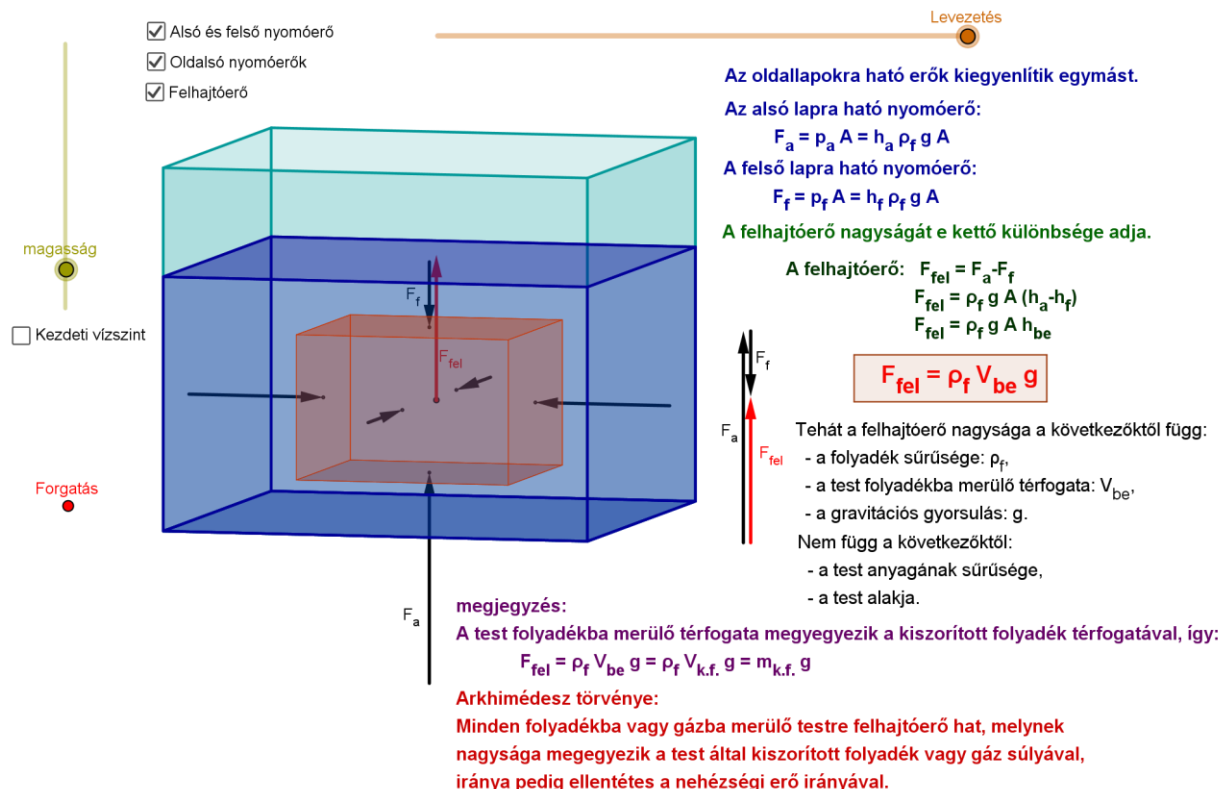
A szimulációk és modellek elkészíthetők több szoftverrel, a mi esetünkben a GeoGebra lehetőségeit használjuk ki. Például Arkhimédész törvényének bemutatását. A törvény arra a kérdésre ad választ, hogy mikor úszik, lebeg vagy merül el egy test a folyadékban (1. ábra).

A kérdés megválaszolásához, feladat megoldásához a diákoknak a következő matematikai ismeretek szükségesek:

fizikai mennyiségek és mértékegységeik	függvények
- testek térfogata és felszíne	- egyenletek ekvivalens átalakításai
- vektorok	- fizikai mennyiségek közötti kapcsolatok

A folyadékba merített testre a hidrosztatikai nyomás következtében nyomóerők hatnak. A testre vízszintesen ható erők kölcsönösen megsemmisítik egymást. Függőleges irányban a test magasságának

köszönhetően különböző nyomóerők hatnak a felső (F_f) és az alsó lapra (F_a). Hidrosztatikai felhajtóerő keletkezik (F_{fel}).



1. ábra: Arkhimédész törvénye (www.geogebra.org)

A mi modellünkben testként egy hasáb szerepel, amit egy folyadékkal töltött edényben találhatók. Csúszka segítségével meg tudjuk változtatni a test helyzetét a folyadékban, amivel lényegében a testre ható erők nagyságát is változtatjuk. Az erőket vektorokkal ábrázoljuk, amiket elrejtethetünk, vagy láthatóvá tehetünk. Az edény mellett három erő van ábrázolva: a felső lapra ható nyomóerő (F_f), az alsó lapra ható nyomóerő (F_a) és ezek eredője – a felhajtóerő, ami eme két erő különbségével egyenlő. Ha csúszka segítségével változtatjuk a test helyzetét, akkor változnak az erők is, így modellezhetjük az eredő erő (felhajtóerő) függését a test helyzetétől. Egy másik csúszkával Arkhimédész törvénye levezetésének lépéseit mutathatjuk meg.

A természetben lejátszódó jelenségek modellezése és bemutatása és a különböző fizikai feladatok megoldása elősegíti a matematika és a fizika közötti kapcsolatok erősödését. Több tanulmány alapján (Kllogjeri, 2010; Rodriguez, 2013; Kozielska 2009) a számítógépes szimulációk alkalmazása és a valós kísérletek egyidejű elvégzése elősegíti a diákok analitikus-elemző és alkotó gondolkodását, illetve az IKT kompetenciáikat is.

Martinez és társai szerint (2008) a szimulációk használata segíti a fizikai jelenségek és fogalmak megértését és elmélyítését, az elkészített szimulációk nagyon hasznosak lehetnek és segíthetnek a gyöngébb tanulóknak is a problémák jobb megértésében.

Az egyes feladatok megoldása és szimulációk készítése során nehézséget okozhat, hogy szükség van matematikai és fizikai ismeretekre is. Ezek a GeoGebrában készített modellek, appletek a matematika, a fizika és a valóság közötti szoros kapcsolatot jelképezik-mutatják be.

A fizikai feladatok, jelenségek GeoGebrában történő modellezésének főbb céljai:

- a témához társan kapcsolódó fizikai fogalmak (helyvektor, elmozdulás vektor, kétdimenziós mozgás, elmozdulás, sebesség vektor és annak komponensei, helyzeti, mozgási és összenergia, a mozgás kezdeti paraméterei, sebesség- és mozgásegyenlet, hajtási távolság, közegellenállás,

- ballisztikus pálya, határsebesség, felhajtóerő stb.) jobb megértése interaktív bemutatások segítségével;
- a fizikai jelenségek (szabadesés, vízszintes és ferde hajítás légüres térben és különböző sűrűségű közegekben) virtuális kísérletezésen keresztüli modellezése és megért(et)ése;
- a fizikai törvények jobb megért(et)ése (energiamegmaradás és -átalakulás);
- virtuális kísérletekkel hozzájárulni a különböző mennyiségek közötti összefüggések megértéséhez (a hajítási távolság függése a kezdeti sebességtől és a hajítás szögétől, esetleg a közeg sűrűségétől, a pálya alakjának, a határsebességnek stb. változása a közegsűrűség, valamint a test sűrűségének és méretének függvényében stb.);
- az egyes fizikai mennyiségek idő és helytől való függésének vizsgálata és megértése (sebesség, közegellenállási erő), a függvények fogalmának jobb megértése; a mozgások tanulmányozása.

A fizikai témák magyarázatának és a szimulációknak szorosan össze kellene fűggeniük. Ezért a számítógépes modellek hatékonyabbak, ha maguk a diákok készítik el őket. Ebben az esetben közvetlenül tapasztalják, hogy az eddig megszerzett-megtanult élettelen „képlet” miképp alakul át „élő” formává. Ez így új érzést kelt bennük és ösztönzi őket. Ilyenkor a diákok nem csak nézők, hanem maguk készítik el a szimulációkat. Annak érdekében, hogy a diákok a fizika tanulása közben modelleket, szimulációkat készíthessenek vagy virtuális kísérleteket végezzenek, megfelelő matematikai csomagot kell biztosítani számukra. Olyan legyen, hogy ne kelljen túl sok tanulmányt, időt és energiát fektetni annak érdekében, hogy képes legyen használni. Ezért legyen felhasználóbarát, ingyenes és jó szemléltető (például jó grafika).

Tapasztalataink szerint a GeoGebra alkalmasnak bizonyult a fizikai oktatásban való használatra; kiderült, hogy egyszerű (és mégis nagy teljesítményű), hatékony és könnyen használható.

A 2003-ban megjelent kötetében Tasnádi Péter az IKT legfontosabb alkalmazási lehetőségeiként a fizikaoktatásban még a következőket jelölte meg: kísérletvezérlés, számítógépes mérés és a mérések kiértékelése (Főző és Tasnádi, 2003). Az elmúlt 15 év azonban gyökeres változást hozott módszertanilag ezen a területen. Ha a ma korszerűnek számító nézőpontból vizsgáljuk a kérdést, a felsoroltak mellett új alkalmazási területek követelnek helyet maguknak az eddigiéik mellett. Melyek ezek?

- internetes oktatási anyagok, oktatási segédanyagok;
- az interneten hozzáférhető, fizikai jelenségeket bemutató online videófilmek és animációk;
- interaktív szimulációk és virtuális kísérleti laborok;
- az adatok, kísérleti eredmények látványos vizualizációja;
- a diákok online kollaborációját támogató személyes és hálózatos tanulási környezetek;

A következőkben nézzünk példákat a felsoroltakra a hasznosíthatóságot szem előtt tartva. Hogyan segíthetnek a leghatékonyabb módon a szimulációk a természettudományos tárgyak és a matematika elsajátításában különböző tanulási helyzetekben?

A szimulációk elkészítése (többek között) a következő elvek szem előtt tartásával történik:

- a tudományos felfedezés/felfedező tanulás támogatása;
- interaktivitás biztosítása az egyes szimulációk esetén;
- „a láthatatlan láthatóvá tétele” elvét figyelembe véve;
- a többszörös reprezentáció lehetőségének kihasználásával (mozgó objektumok, grafikonok, számok stb.)
- a valódi életből származó összefüggéseket mutassanak be;
- olyan szimulációk készüljenek, amelyek rugalmasan használhatók a legkülönbözőbb oktatási szituációban.

A legegyszerűbb és leggyakrabban előforduló feladatok, ahol a matematika és fizika kapcsolata megjelenik, a mozgási szöveges feladatok (pl. egyenesvonalú egyenletes mozgás – kétismeretlenes lineáris egyenletrendszer grafikus megoldása, egyenesvonalú egyenletesen gyorsuló mozgás, szabadesés – másodfokú egyenlet, függvény).

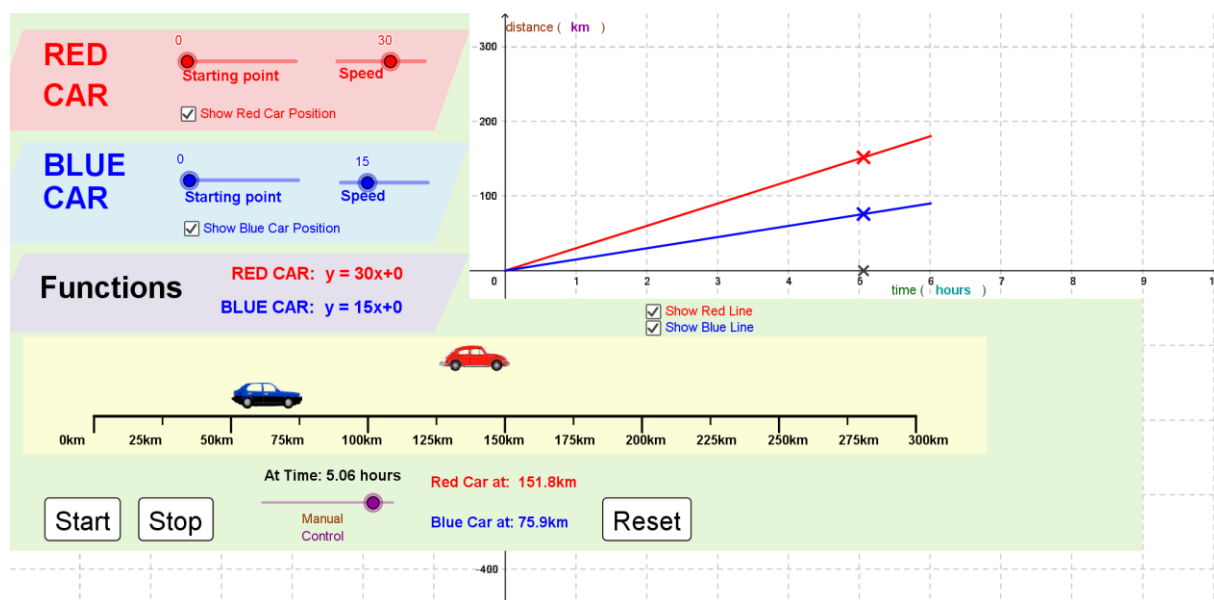
A legegyszerűbb fizikából átvett feladatok az egyenesvonalú egyenletes mozgással foglalkoznak. A megoldásukhoz szükséges bizonyos alap fizikai fogalmak, mennyiségek, összefüggések és egyenletek-képletek ismerete.

A mozgási feladatokban leggyakrabban előforduló esetek, amikor két test (személyek, autók) egy irányban mozognak (egymás után, egymást követik), vagy egymással szemben. A feladat célja: meghatározni, hogy mikor és hol találkoznak a testek, vagy mekkora távolságra lesznek egymástól bizonyos idő eltelte után (2. ábra).

A megoldáshoz elengedhetetlen, hogy el tudjuk képzelni a szituációt vagy jelenséget, illetve hogy mely adatok ismertek, és melyeket kell kiszámolni. Itt találkozunk a matematika és a fizika. A szükséges mennyiségek az út (s), idő (t) és a sebesség (v).

A mennyiségek közötti összefüggés: $v=s/t$.

Például vizsgáljuk meg két különböző sebességgel mozgó autó mozgását. A két autó mozgását két lineáris egyenlettel írhatjuk le, amiket átalakítás után akár lineáris függvényekként is ábrázolhatunk. Így a két jármű út–idő grafikonját is bemutathatjuk, amiből kiolvasható egy bizonyos idő alatt megtett út hossza is.



2. ábra: Egyenesvonalú egyenletes mozgások modellezése (www.geogebra.org)

A szimulációban csúszkák felhasználásával szinte végtelen sok esetet mutathatunk be. A matematika és a fizika közti kapcsolat az egyenletekkel való műveletek és a függvények alkalmazása során mutatkozik meg. A program további lehetőségeket nyújt azzal, hogy ha csúszkákat alkalmazunk, akkor a feladat értékeit és paramétereit a megoldás során tetszőlegesen változtathatjuk (ezzel szemléletesebbé tehetjük a mennyiségek egymástól való függőségét).

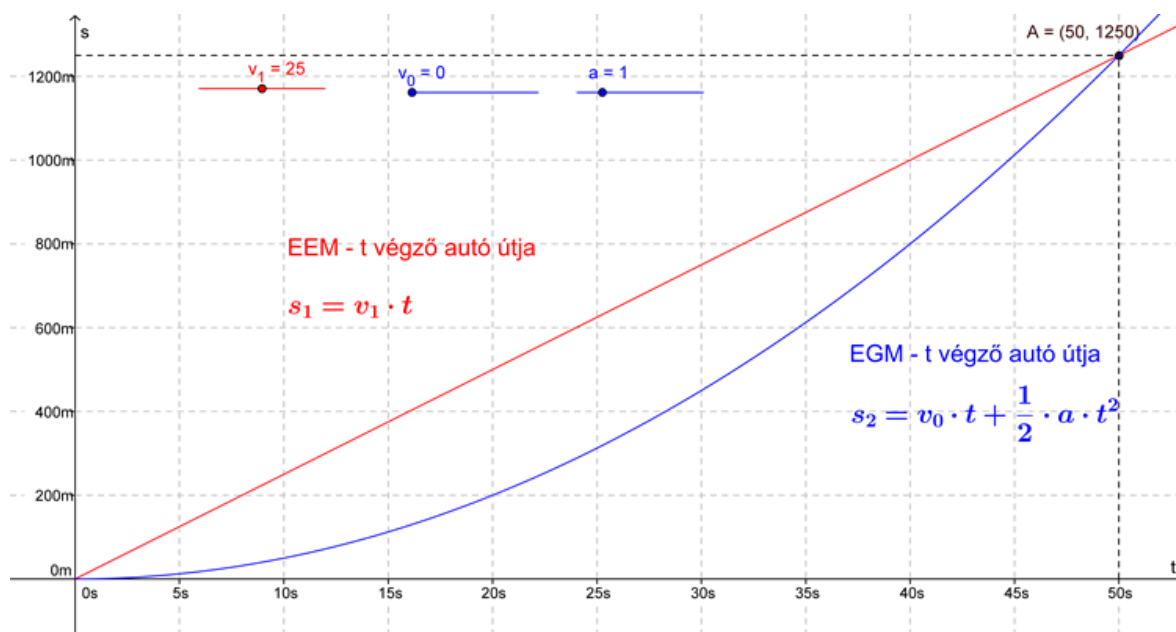
A feladatokat megoldhatjuk numerikusan, lineáris egyenletrendszer segítségével, vagy grafikusán. A grafikus módszer esetén a lineáris egyenleteket mint lineáris függvényeket fogjuk fel, melyek metszéspontja az egyenletrendszer megoldása. A matematikaórákon nagyrészt a numerikus megoldást választjuk.

Tapasztalatból tudjuk, hogy gyakorlati szempontok miatt (szerkesztési képességek, tompa ceruzahegy, esetleges tizedestört eredmény meghatározása, leolvasása) két lineáris egyenletből álló egyenletrendszer pontos grafikus megoldása ceruza és vonalzó segítségével számos esetben nem sikerül.

A következő feladatban egy egyenesvonalú egyenletes mozgást és egy egyenesvonalú egyenletesen gyorsuló mozgást (EGM) végző testről lesz szó. Mivel a gyorsuló mozgás esetén másodfokú függvénnyel kell dolgozni, ezért ilyen feladattal a középiskolában találkozhatnak a diákok.

A feladat:

Egy városból egyszerre elindul két autó. Az egyik autó 25 m/s állandó sebességgel mozog, egyenesvonalú egyenletes mozgást végez. A másik autó egyenesvonalú egyenletesen gyorsuló mozgást végez 0 m/s kezdősebességgel és 1m/s² gyorsulással. Határozzuk meg grafikus módszerrel, hogy mikor és a várostól milyen távolságra éri utol az egyik autó a másikat? (3. ábra)



2. ábra: Mozgásos szöveges feladat grafikus megoldása EGM és EEM estén (www.geogebra.org)

ahol:

$v_1 = 25$ m/s – az EEM – t végző autó sebessége

$s_1 = v_1 t$ - az EEM – t végző autó által megtett út

$s_2 = v_0 t + \frac{1}{2} a \cdot t^2$ – az EGM – t végző autó által megtett út, ahol a mi esetünkben

$v_0 = 0$ m/s az EGM kezdősebessége, ezért: $v_0 t = 0$

$a = 1$ m/s² – az EGM-et végző autó gyorsulása

Tehát a gyorsuló mozgást végző autó által megtett út

$s_2 = \frac{1}{2} a \cdot t^2$, ahol a a gyorsulás, t pedig mozgás ideje

A GeoGebra lehetőséget nyújt a feladat grafikus megoldására, melyben a mozgásokat jellemző (s, t) grafikonokkal ábrázoljuk a lineáris, illetve a másodfokú függvényt (a két egyenletet) (3. ábra). A grafikonok metszéspontja tulajdonképpen a feladat megoldása, ahol az első koordináta az időt jelenti, a második az utat, azaz A=(50,1250).

A megoldás során csúszkák alkalmazásával lehetőség van az adatok megváltoztatására, amelyek v_1 sebesség, v_0 az EGM kezdősebessége, a az EGM gyorsulása.

A szögfüggvények és vektorok egyik tipikus alkalmazása a lejtőre helyezett test viselkedésének leírása (4. ábra). Ahhoz, hogy egy lejtőn mozgó test mozgását jellemezni tudjuk és a GeoGebrában modellezzük azt, ismerni kell a szögfüggvényeket, vektorokat, egyenletek ekvivalens átalakításait, síkalakzatok és testek tulajdonságait stb.

Az idealizált, súrlódás nélküli esetre egy lejtőn a testre ható erők egyensúlyát a mellékelt ábra mutatja. A test F_g súlya két összetevőre bontható: a lejtővel párhuzamos F_{gx} erőre és a lejtőre merőleges F_{gy} erőre.

A test súlypontjában F_g súlyerő támad, mely a lejtő és a test érintősíkjába eső

$$F_{gx} = F_g \sin \varphi$$

és a felületre merőleges

$$F_{gy} = F_g \cos \varphi$$

erők eredője.

Az egyenleteket több lépésben átalakítva kapjuk a test gyorsulására:

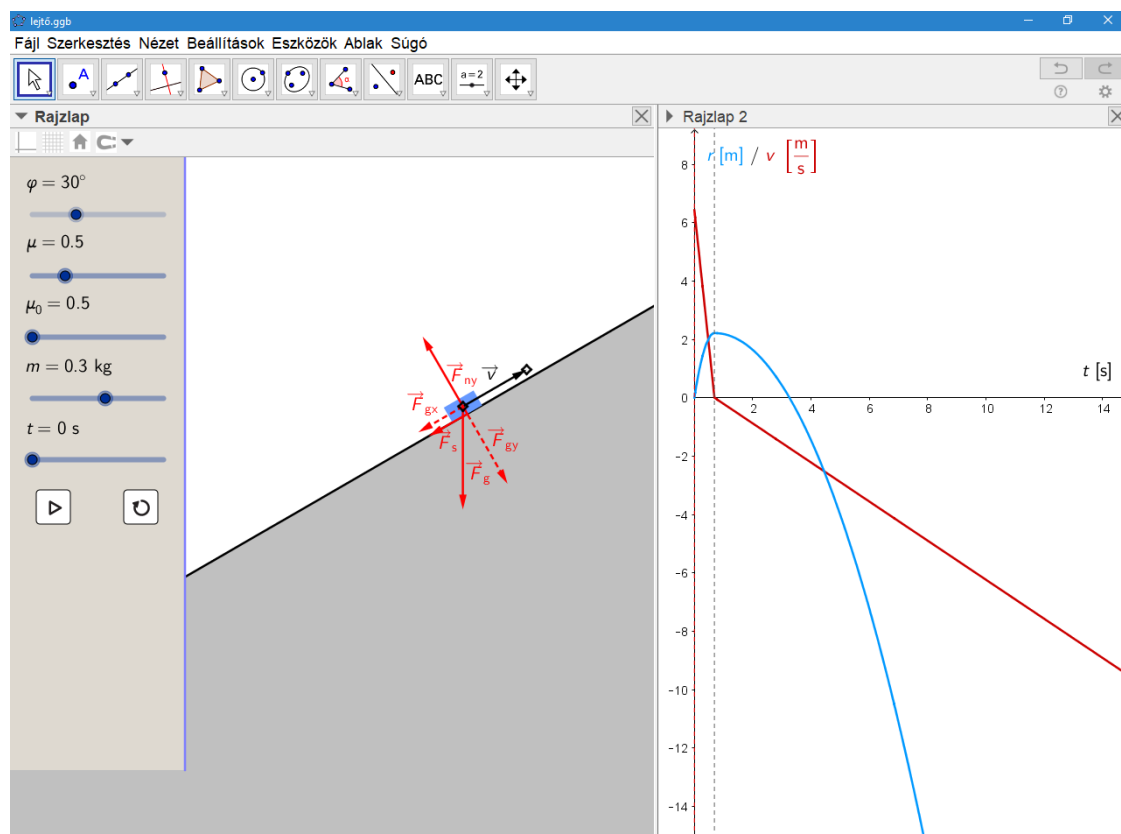
$$a = g \cdot (\sin \varphi - \mu \cos \varphi),$$

ahol a a test gyorsulása, g a gravitációs állandó és μ a felületre jellemző súrlódási együttható.

A test mozgását vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a mozgása gyorsuló. Az olyan lejtőn, ahol számottevő a súrlódás, már nem ilyen egyértelmű a helyzet.

A kísérletet a következőképpen végezhetnénk el. Vízszintes lapra helyezünk el egy hasáb alakú testet, és a lap egyik végét lassan emeljük fölfelé. A jelenséget három fázisra bontjuk:

- kezdetben olyan kicsi a lejtő vízszintessel bezárt szöge, hogy a test még egyensúlyban van rajta, nem indul el,
- egy bizonyos hajlásszögnél a test éppen egyenletes mozgással csúszik lefelé a lejtőn,
- növelve a szöget, a test állandó gyorsulással mozog a lejtőn.



4. ábra: Lejtőre helyezett test mozgásának modellje (www.geogebra.org)

Ha az egyensúly nem áll fenn és a súrlódás kisebb, mint a lejtő hajlásszögének tangense, akkor a test egyenletes gyorsulással elindul a lejtőn lefelé. A gyorsulás értékének meghatározásához ismét az erőkomponenseket kell megvizsgálni. A súrlódási erő mindig a mozgással ellentétes irányú, így a lejtő irányába ható. Természetesen, mint a fenti példa is mutatja, a GeoGebrában készíthetünk olyan modellt is, amiben a súrlódás mértékét és a lejtő hajlásszögét csúszka segítségével változtatni tudjuk, az előbbi akár ki is kapcsolhatjuk. A bemutatott példa klasszikus esete a matematika és fizika közti

szoros kapcsolatnak, hiszen a szögfüggvényekkel és a vektorokkal kapcsolatos elméleti ismeretek nélkül nem tudnánk ezt a jelenséget leírni.

Egy kicsit igényesebb és magasabb szintet kívánó terület a fizikában a termodinamika. Ha nincs lehetőségünk hőtannal kapcsolatos valódi kísérleteket elvégezni, a GeoGebra-ban készíthetünk egy szimulációt, ami virtuálisan bemutatja az adott jelenséget. Például a Boyle–Mariotte-törvényt szimuláló appletet (5. ábra).

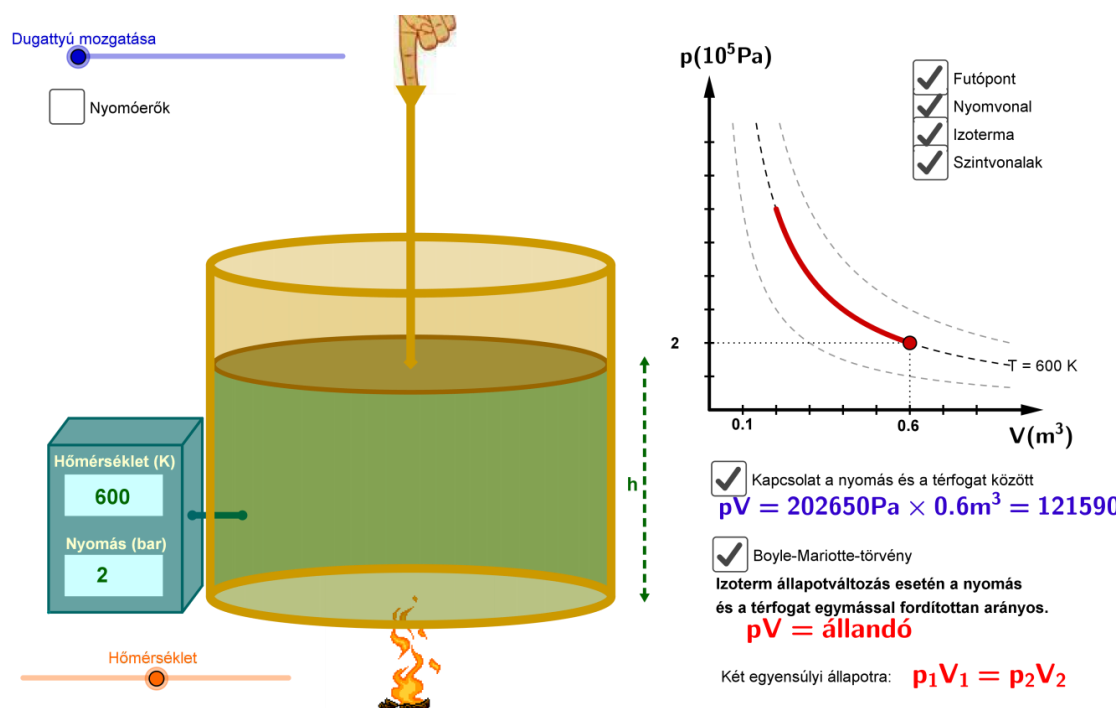
Ha egy pumpa vagy egy orvosi fecskendő végét befogjuk, és a dugattyút benyomjuk, akkor a kezünkkel érezzük, hogy a levegő a dugattyút visszafelé nyomja. Ha kifelé húzzuk és elengedjük, akkor szintén visszaugrik. Azt is megfigyelhetjük, hogy minél kisebb a levegő térfogata, annál nagyobb erő hat a dugattyúra, tehát annál nagyobb a nyomás.

Az állapotváltozás során a gáz hőmérséklete nem változik, azaz

$$T = \text{állandó} \rightarrow \Delta T = 0$$

Erre az állapotváltozásra érvényes Boyle–Mariotte törvénye:

$$p_1 \cdot V_1 = p_2 \cdot V_2 \rightarrow p \cdot V = \text{állandó}$$



5. ábra: Boyle–Mariotte-törvény szimulációja (www.geogebra.org)

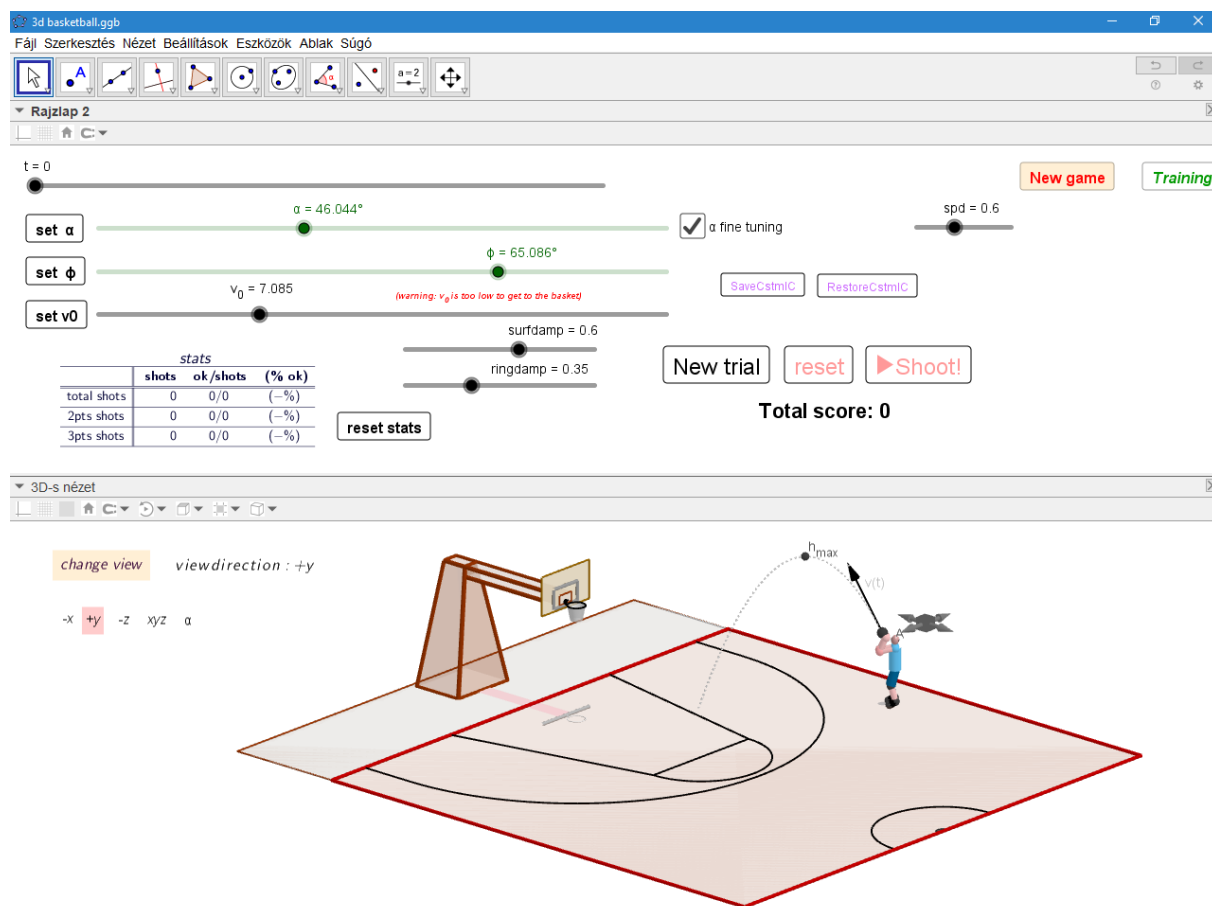
Ideális gáz izoterm állapotváltozása során a gáz nyomásának és térfogatának szorzata állandó. Mivel a nyomás és a térfogat között fordított arányosság van, ezért az izoterm állapotváltozás nyomás–térfogat grafikonja hiperbola. Ennek a hiperbolának a neve izoterma.

Látható, hogy ismét a matematikai ismeretekre is kell építenünk, amikor ezt a jelenséget modellezni szeretnénk. Ezek közül a legfontosabbak a mennyiségek és mértékegységeik, egyenletek, függvények, fordított arányosság, testek térfogata stb.

A fizikai jelenségek modellezésének és a matematikai ismeretek alkalmazásának további lehetőségeit bővíti a program háromdimenziós verziója, a GeoGebra 3D, ami a diákoknak lehetővé teszi, hogy a megfigyelt jelenséget, testeket a térben elforgassák, és így jobban el tudják képzelni azok elhelyezkedését a térben. Ezzel a program segíti a diákok térszemléletének fejlődését is. A 3D GeoGebra alkalmazásának előnye jelenségek modellezése vagy feladatok megoldása során

a szemléletesség. A diákok a megoldás különböző fázisaiban különböző nézetben figyelhetik meg az egyes eseteket.

Például egy kosárlabda dobás 3D szimulációja (6. ábra). Nem kérdéses, hogy ez a fizikai modell is több matematikai ismeretet igényel. Például mennyiségek és mértékegységeik ismerete, függvények, szögfüggvények alkalmazása, testek térfogata, geometriai alakzatok (gömb-labda) egyenlete stb. Csúszkák alkalmazásával több, a dobást befolyásoló mennyiséget tudunk változtatni. A dobó távolsága, a labda kezdősebessége, a dobás szöge mind olyan mennyiségek, amelyek a dobó eredményességére hatással vannak.



6. ábra: Kosárlabda dobás 3D szimulációja (www.geogebra.org)

A tantárgyközi kapcsolatok támogatása és erősítése mellett a GeoGebra segíthet a tananyag mélyebb megértésénél, illetve az elméletben megtanult ismeretek gyakorlati életben és problémák megoldása során való felhasználása esetében is. A fizikai témájú feladatok megoldásánál egy jó grafikus ábrázolás, a jelenség megjelenítése megkönnyítheti a diákok számára az utat a jelenséggel kapcsolatos matematikai összefüggések jobb megértéséhez és képzelőerejük bővítéséhez.

4. Befejezés

A modern infokommunikációs eszközök használata a diákok számára a hétköznapi életük szerves részét képezi, nemcsak otthon, hanem fokozatosan az iskolában is. A matematika, a fizika és más természettudományi tárgyak oktatása során a pedagógusnak számos lehetősége van a szemléltetésre és folyamatok szimulációjára számítógép segítségével. Fontos elérni, hogy a diákok a számítógépet ne csak szórakozásra használják, hanem problémák, feladatok megoldására is. A fenti, GeoGebrában készített modellekhez, szimulációkhoz hasonló animációk elősegíthetik a matematika és fizika kapcsolatának megértését és megerősítését a diákok számára. A program használata során az igényesebb feladatok megoldásánál a diákok alkalmazhatják az addig elsajátított elméleti ismereteiket

is. Egyben vizuálisan is megfigyelhetik a feladat megoldását, ezáltal könnyebben megérthetik és elsajátíthatják a megoldáshoz szükséges alapvető fogalmakat.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a Szlovák Oktatásügyi Minisztérium 002UJS-4/2016 sz. KEGA projektjének keretében készült. „*Web-Based aplikácie v transdisciplinárnom vzdelávaní budúcich učiteľov.*”

Acknowledgements

This paper was supported by the project KEGA 002UJS-4/2016 „*Web-Based aplikácie v transdisciplinárnom vzdelávaní budúcich učiteľov.*”

IRODALOMJEGYZÉK

- Angell, C., Guttersrud, Ø., Henriksen, E. K., és Isnes, A. (2004): Physics: Frightful, but fun. Pupils' and teachers' views of physics and physics teaching. *Science Education*, 88. 5. sz. 683-706.
- Bogatinska, D.C. és Janakievská, B. (2013): Integration of ICT into Physics Education – Solving Problems using Geogebra. *6th International Computer and Instructional Technologies Symposium*. Forrás: http://www.researchgate.net/publication/233527754_Integration_of_ICT_into_Physics_Education_-_Solving_Problems_Using_GeoGebra [2018. 08. 15.]
- Casperson, J. M., és Linn, M. C. (2006): Using visualizations to teach electrostatics. *Am. J. Phys*, 74. 4. sz. 316–323.
- Chandra, V. és Watters, J. J. (2012): Re-thinking physics teaching with web-based learning. *Computers and Education*, 58. 1. sz. 631-640.
- Csiba Peter (2013): Ťažkosti a výzvy vyučovania geometrie pomocou softvéru Geogebra. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2013: Sekcie pedagogických a humanitných vied*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 421-424. ISBN 978-80-8122-073-9.
- Csiba Peter (2016). GeoGebra appletek webes felületeken és online oktatási környezetekben. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2016: "Súčasný aspekt vedy a vzdelávania" - Sekcia informatických vied a IKT*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 21–24. ISBN 978-80-8122-190-3.
- Fehér Péter: *Korszerű IKT-módszerek és eszközök a XXI. századi fizikaoktatásban*. Egyetemi jegyzet. Forrás: <http://ttomc.elte.hu/kiadvany/feher-peter-phd-korszeru-ikt-modszerek-es-eszkozok-xxi-szazadi-fizikaoktatasan>. [2018. 08. 15.]
- Fehér Zoltán (2013): Modelovanie súvislostí z teórie pravdepodobnosti pomocou GeoGebry. In: *Sborník příspěvků 6. konference Užití počítačů ve výuce matematiky*. České Budějovice, 94-99.
- Fehér Zoltán, (2016): Podpora vyučovania pravdepodobnostných úloh experimentovaním. In: *Dva dny s didaktikou matematiky*, Praha : Univerzita Karlova, 16-20.
- Juhász, A., Tasnádi, P., Jenei, P., Illy, J., Wiener, Cs., és Főzy, I. (2015): *A fizika tanítása a középiskolában*. ELTE, Budapest, egyetemi jegyzet, ISBN 978-963-284-713-9.
- Kilogjeri, A. (2010): Geogebra for Solving Problems of Physics. In: *Organizational, Business, and Technological Aspects of the Knowledge Society. Third World Summit on the Knowledge Society, WSKS 2010, Corfu, Greece, September 22-24. Proceedings, Part II*. Springer Berlin Heidelberg , 112. sz. 424-428.
- Kozielska, M. és Kędzierski, R. (2009): Computer Simulation in Learning Physics as a Useful Teaching Method – a Report of Research. *New Educational Review*, 19. 3-4. sz. 83-94.
- Kranjc, T. (2010): Intuitive approach to defects in liquid crystals. *Submitted for the Proceedings of the Int. Conf. GIREP 2010, Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, Reims, France.
- Kranjc, T. (2011): Simulations as a complement and a motivation element in the teaching of physics. In: *Kadum, & M. Cotic, (Eds.), Contemporary Strategies in Learning and Teaching*, 401-413, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Martinez, E., Carbonell, V., Florez, M. és Amaya, J. (2010): Simulations as a New Physics Teaching Tool. *Computer Applications in Engineering Education*, 18. 4. sz. 757–761.

- Mistler-Jackson, M. és Butler Songer, N. (2000): Student Motivation and Internet Technology: Are Students Empowered to Learn Science? *Journal of Research and Science Teaching*, 37. 5. sz. 459-479.
- Mussoi, E. M., Flores, M. L. P., Bulegon, A. M., és Tarouco, L. M. R. (2011): GeoGebra and EXE. Learning Applicability in the Teaching of Physics and Mathematics. In: *Systematics, Cybernetics, and Informatics*, 9. 2. sz. 61-66.
- Rodríguez, Y., Santana, A. és Mendoza, L. (2013): Physics education through computational tools: The case of geometrical and physical optics. *Physics Education*, 48. 5. sz. 621-628.
- Toback, D., Mershin, A. és Novikova, I. (2005): Integrating web-based teaching tools into large university physics courses. *The physics teacher*, 43. sz. 594-597.
- Varlamis, I., és Apostolakis, I. (2006): The Present and Future of Standards for E-learning Technologies. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2. sz.
- Wigner, E. P. (1960): The Unreasonable Effectiveness of Mathematics in the Natural Sciences. *Communications on Pure and Applied Mathematics*, 13. sz. 1–14.
- Zacharia, Z., és Anderson, O. R. (2003): The effects of an interactive computer-based simulation prior to performing a laboratory inquiry-based experiment on students' conceptual understanding of physics. *Am. J. Phys.*, 71. 6. sz. 618-629.

www.geogebra.org

<https://www.geogebra.org/u/jaruskal#materials/created>

GEOGEBRA AS A TOOL OF PRESENTING THE RELATIONSHIPS BETWEEN MATHEMATICS AND PHYSICS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

Abstract

Today the modern technologies are integrated into the most fields of the education. The ICT provides new opportunities for educators and students to increase the efficiency of teaching. This article will show by means of some simple application examples the potential of the software GeoGebra to build the cross curricular relationship between mathematics and physics in primary and secondary school. The simulated examples using GeoGebra software for dynamic modeling of phenomena from physics allow students to better visualization of problems, to understand basic and advanced science concepts, and thus an easier mastery of the subject mater. Using the software pupils have possibility to make experimenting and investigative learning, which encourages the problem solving of practical life.

Keywords: *GeoGebra, mathematics, physics, interdisciplinary*



TEVÉKENYSÉGGÖZPONTÚ ONLINE OKTATÁSTERVEZÉS – EGY ONLINE KURZUS TERVEZÉSÉNEK MÓDSZERTANA

KOVÁCS CINTIA – NÁMESZTOVSZKI ZSOLT

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

Összefoglaló

A 21. századi pedagógus digitális kompetenciáinak megléte elengedhetlen velejárója a modern oktatásnak. Pedagógusképzőként feladatunknak kell tekintenünk a jövő tanítóinak az IKT-eszközökkel támogatott oktatás megismertetését, ezen eszközök alkalmazásának készségszintű használatára való felkészítést.

A tanulmány, majd az előadás részletesen kifejti azon módszereket, melyekkel a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar harmadéves hallgatói megismerkedtek a 2017/2018-as tanév nyári szemeszterében az e-learning környezetek telepítése és testreszabása választható kurzus során.

Kulcsszavak: *e-learning, tevékenységközpontúság, online kurzus, oktatástervezés*

1. Bevezető

Manapság már nemcsak az a kérdés, hogy meg kell-e tanítani az új technológiai eszközök használatát mind a tanulóknak, mind a pedagógusoknak, hanem az is, hogy a digitális eszközök valóban új tanulási lehetőségeket nyitnak-e meg. Vajdaságban is számos kutatás (Simonyi, Körösi, Esztelecki, 2014; Körösi, Námesztovszki, Esztelecki, 2015; Kovács és mtsai. 2015) született már a témával kapcsolatban, mely mind alátámasztja azt a feltételezést is, hogy a diákoknak igényük van az effajta újításokra ahhoz, hogy hatékonyabban tudjanak a tanóra részesei lenni.

A 21. században az IKT kompetencia elsajátítása kulcsfontosságú szereppé vált, éppen ezért szükséges Kotschy (2013) szerint is, hogy az oktatási szektor biztosítsa a szükséges infrastrukturális hátteret, az információkhoz, tudáshoz való gyorsabb és hatékonyabb hozzáférést.

Mindemellett, Tóth és munkatársai (2011: 124) szerint „a technológiának a tanítási, tanulási folyamatba történő integrálása során, lényeges elem, hogy ne a technológia határozza meg a változtatások irányát, az a változtatások katalizátora legyen. A technológia oktatási használatának egyik legnagyobb csapdája, amikor előtérbe kerül a technika, és csak később merül fel problémaként, hogy az adott eszközt hogyan lehet az oktatás részévé tenni. Bár az infrastruktúra megléte egymagában nem oldja meg az oktatás problémáit, hozzájárulhat a szükséges módszertani változtatások megtételéhez, amelyek segítségével megvalósítható az oktatás hatékonyságának növekedése.”

2. Az IKT-eszközök tanítási, tanulási folyamatba történő integrálása a Tanítóképzőn

A szabadkai Tanítóképző Karon két alapképzési szak közül választhattak a felvételiző hallgatók: okleveles óvodapedagógus és okleveles osztálytanító. Mindkét szakon egyforma arányban jelennek meg az informatikai jellegű tantárgyak. Ezen kurzusok alapfeladata az, hogy felkészítsék a leendő pedagógusokat az IKT-eszközök hatékony és biztonságos használatára a későbbi oktató-nevelő tevékenységük során.

Az alapképzés során a pedagógusjelöltek a következő informatikához kötődő tárgyakat hallgatják (Námesztovszki és Kovács, 2018):

1. Informatika alapjai (1. szemeszter), amely tantárgy során a hallgatók az elméleti előadások során megismerkednek az informatika alapfogalmaival, hardver- és szoftvertörténettel, valamint a személyi számítógépek ismérveivel. A gyakorlati órákon elkezdődik a felzárkóztató jellegű

- alapozás, és elsajátításra kerülnek az operációs rendszerek, ezen belül az alapvető műveletek, a szövegszerkesztés és a táblázatkezelés.
2. Oktatásinformatika (2. szemeszter) elméleti előadásai során a hallgatók megismerkednek az információs társadalom kihívásaival, a megváltozott pedagógusszereppel, a helyes prezentációs technológiával és a tudatos és biztonságos internethasználattal. A gyakorlati órákon pedig az online és offline prezentációs lehetőségeket sajátítják el a pedagógusjelöltek.
 3. Oktatástechnológia (4. szemeszter) tantárgy a legkorszerűbb taneszközök alkalmazásának technikai és módszertani elemeire fókuszál. A tantárgy keretein belül a hallgatók megismerkednek az interaktív táblával és a hozzá tartozó különböző szoftverekkel, emellett a mobilalkalmazások és az egyszerűbb robotok oktatásban történő felhasználásával. A hallgatók mikrotanítások segítségével tudják kipróbálni és alkalmazni az elsajátított technikai és módszertani tudást.
 4. E-learning környezetek telepítése és testreszabása (6. szemeszter) tantárgy lehallgatás során a hallgatók megismerkednek az online tanítás és tanulás elméleti jellemzőivel, a honlapszerkesztés elméletével. A gyakorlati órák során létrehozunk online tanulási környezetekben (Moodle vagy Schoology) változatos tartalmakat: multimédiákat, oktatóvideókat, különböző formátumú online és offline dokumentumokat, fórumokat stb.). Emellett elkészül egy WordPress alapú honlap is, szintén változatos tartalmak felhasználásával.

A cikk további fejezetei a hatodik féléves, e-learning környezetek telepítése és testreszabása tantárgy tartalmához kapcsolódó, Schoology platformra tervezett tevékenységekre fókuszálnak.

3. A tevékenységközpontú online oktatástervezés módszertani megvalósulása

A távoktatás egyik legvitatottabb kérdésköre, hogy az e-learning, ill. az m-learning mikor, milyen mértékben egészítheti ki, illetve helyettesítheti-e a hagyományos oktatási formákat. Az viszont mindenki számára teljesen egyértelmű tény, hogy a tanuló életkorának előrehaladásával egyre jelentősebbé válik ezen tanulási forma. „Már a gyakorlatban is tapasztalható, hogy harmadik generációs (3G) mobil szolgáltatások tanulási segédeszközként is jól felhasználhatók. A mobil tanulás kibővíti az elektronikus tanulás fogalmát azáltal, hogy egy új csatornát nyújt a felhasználóknak a mobil eszközök bevonásával” (Nádasi, 2014). Ebből a megállapításból kiindulva kezdtünk el a Karon is mobilalkalmazásokkal, valamint elektronikus tanulókkal foglalkozni. A harmadik évfolyamos hallgatók már túl vannak a bevezető, alapozó kurzusokon, és képesek online környezetben is aktívan dolgozni, tartalmakat előállítani.

Az online oktatástervezés során is, mint ahogyan a digitális történetmesélés során is (Lanszki, 2017), szervesen beépül a digitális eszközök segítségével megvalósuló forráskutatás, tartalomrendszerezés, -szervezés és kommunikáció a tanulási folyamatba (lásd 1. ábra).

Munkafolyamat	Offline eszköz, forrás	Digitális, online alkalmazások
Információ-gyűjtés	- Könyvtár, irattár, levéltár, - múzeum, - színház, - tankönyv, munkafüzet, füzet, - a téma szempontjából releváns személyek (szakértők, szemtanúk, pedagógus) megkeresése.	- Keresőmotorok, - digitális adatbázisok, - kép-, hang-, videó-megosztó szolgáltatások.
Alkotás	- Rajzolóhoz, - festéshez, - gyurmázáshoz szükséges eszközök, - LEGO.	Okoseszközök beépített vagy letölthető alkalmazásai: - kamera, - diktafon, - kép-, videószerkesztő alkalmazások.
Kommunikáció, kooperáció	- kontakt órán pár- és csoportmunkában	- online kollaboratív dokumentumszerkesztés (Google Docs), - tartalmak felhőalapú tárolása és közös rendszerezése, - online kollaboratív vágás (WeVideo Educational Version).
Megosztás	- osztályközösségben, és/vagy az iskolában történő vetítésen.	Online felületeken: - közösségi oldalakon lévő tanulócsoporthoz, - tematikus blogon, - saját Youtube-csatornán, - iskola honlapján.

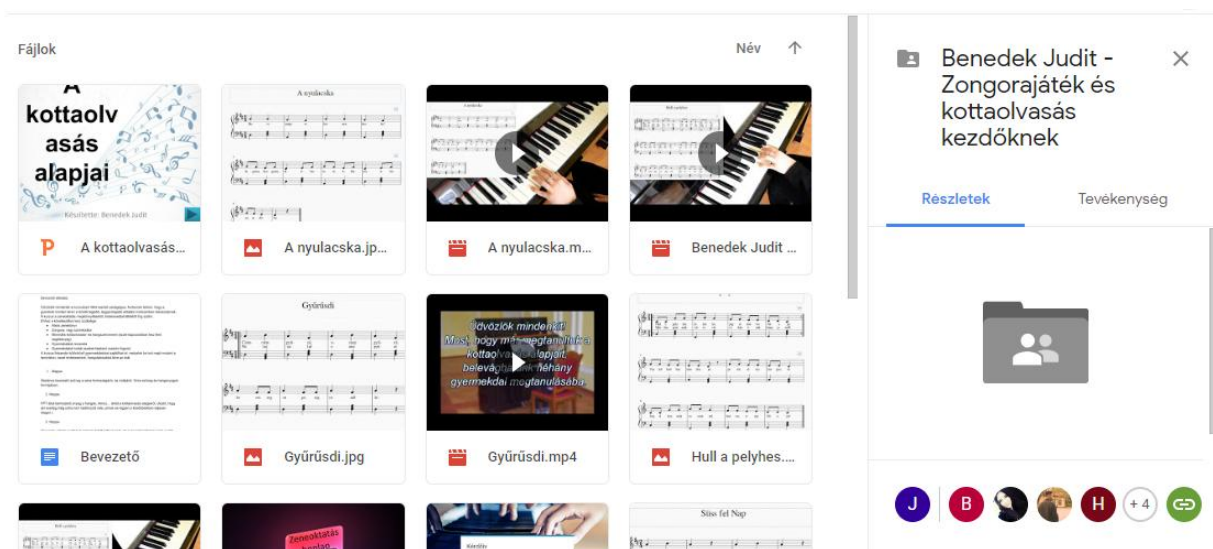
1. ábra: A DST folyamatában használható offline eszközök, források és digitális, online alkalmazások (Lanszki, 2017)

3.1. Célkitűzések

A hallgatókkal első lépésként kitűztük a célokat. Mindannyian egyetértettünk abban, hogy a Schoology felületén egy online kurzust szeretnénk létrehozni. Olyan online kurzust, ami a pedagógus kollégák számára hasznos lehet. Meg kell jegyezni, a Tanítóképző számos pedagógus-továbbképzést bonyolított már le, kontakt környezetben, melyeknek központi témája az IKT-eszközök használata az oktatásban. Erre építve, úgy véltük, jó ötlet, ha létrehozunk egy olyan felületet, ahová a pedagógusok bármikor beléphetnek, és sok ötletet meríthetnek a tantárgyaikhoz. A hallgatók szakterületéből adódóan az általános iskolában tanító osztálytanítókra esett a választás. A tematika az ő munkaterveikhez igazodik. Természetesen más, érdeklődő pedagógus is betekinthez az anyagokba, viszont elsősorban az alsós tanítóknak lehet hasznos és felhasználható.

3.2. A tartalmi elemek rendszerezése

Mindenki számára ismert volt már a Google Drive használata, így minden begyűjtött és elkészített digitális elemet a hallgatók a saját, felhőalapú meghajtójukra töltötték fel (lásd 2. ábra), amit egymással megosztottak. Emellett a hallgatók munkanaplókat vezettek, ahová feljegyezték az előrehaladásukat és az esetleges nehézségeket, melyet aztán a Facebook-csoportunkban tudtunk megbeszélni.



2. ábra: Képernyőkép a hallgatók meghajtójáról (saját felvétel)

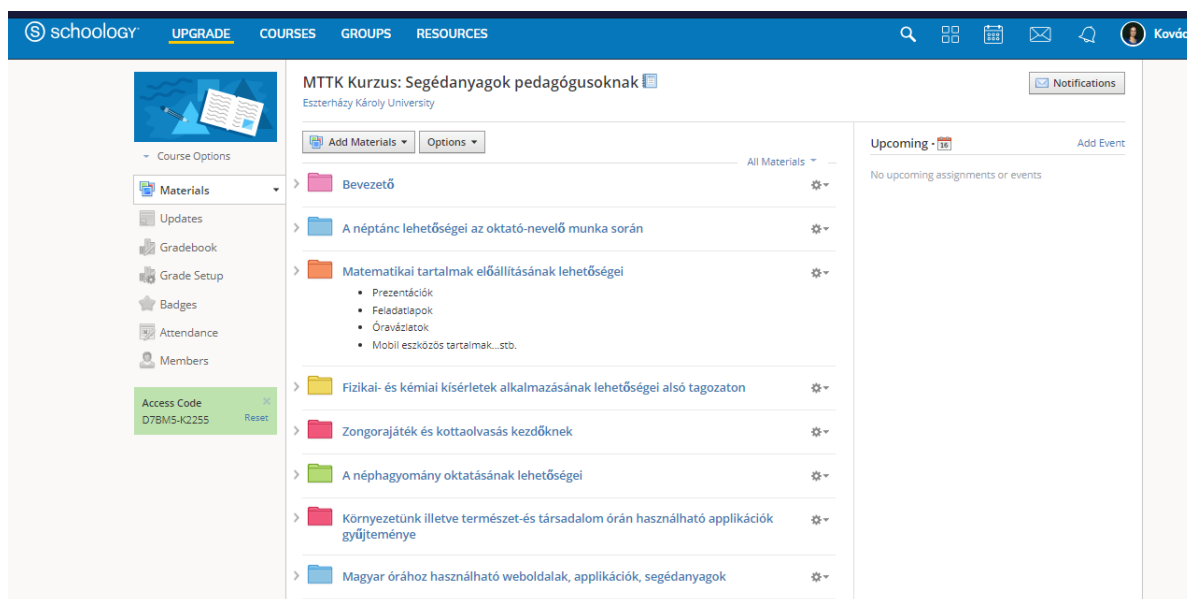
3.3. Schoology keretrendszer

Mint már említettük fentebb, az e-learning környezetek telepítése és testreszabása tantárgy keretén belül megvalósuló tevékenységek a WordPress és a Schoology keretrendszerek köré épülnek. A Schoologyra azért esett a választás, mert elérhető kontakt osztálytermi környezetben is és otthonról is, teljesen ingyenesen. Valamint nagyon fontos szempont volt, hogy, a tanulókhoz igazodva, mobil eszközről is elérhető legyen. A <http://www.app.schoology.com> egy közösségi hálózat és virtuális tanulási környezet is egyben. Az ingyenesen használható felület olyan eszközöket ad a tanárok kezébe, amelyek egy online osztályterem létrehozásához és fenntartásához szükségesek. A teljesen felhőalapú szolgáltatás lehetővé teszi, hogy különböző tananyagokat, kurzusokat készítsenek az oktatók, melyhez csatlakozhatnak a tanulók (Weblab, 2013).

A hallgatók a saját érdeklődésüknek megfelelően választottak egy-egy területet. Így készült el az alábbi tartalom (lásd 3. ábra):

1. Matematikai tartalmak előállításának lehetőségei
2. Környezetünk, illetve természet és társadalom órán használható applikációk gyűjteménye
3. A magyar órához használható weboldalak, applikációk, segédanyagok
4. Fizikai és kémiai kísérletek alkalmazásának lehetőségei alsó tagozaton
5. Zongorajáték és kottaolvasás kezdőknek
6. A néphagyomány oktatásának lehetőségei

7. A néptánc lehetőségei az oktató-nevelő munka során



3. ábra: Az app.schoology felhasználói felülete (saját felvétel)

3.4. A projektoktatás megvalósulása a tervezési fázisban

John Dewey (1859–1952) elvei, miszerint a tanuláshoz a személyes tapasztalatot kell alapul venni, a tanításnak figyelembe kell vennie a hallgatók fejlődési szükségleteit, valamint a hallgatónak aktívan részt kell vennie saját tanulási folyamatainak alakításában, hozzájárultak a projekt módszer megszületéséhez.

A projekt módszer a problémát, vagyis tulajdonképpen a tevékenységet helyezi a középpontba. A projekt során az ismeretek megszerzése mellett azok rendszerezése és feldolgozása is folyik. Az ismeretközpontú tanulásszervezéssel ellentétben ennél a módszernél nincsenek készen kapott igazságok. A problémák megközelítése gyakorlati úton történik (Lehoczky, 2002).

„A projekt oktatás olyan célközpontú oktatási stratégia, amely a sajátos célok elérését a valós életet integráló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segítő, tevékenységközpontú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel, az iskolai kereteket kitágítva természetes tanulási környezetben valósítja meg, és az eredményeként létrejött projekt további célok megvalósítását motiválja” (Kovátsné, 2006).

Amennyiben a tanulók még nem ismerik az effajta munka sajátosságait, a módszer bevezetésekor érdemes a tanulókat felkészíteni, bemutatni számukra az ebben rejlő lehetőségeket, a módszer hasznát. „A projekt munka bevezetése előtt meg kell győződni arról, hogy a tanulók megértették a projekt munka lényegét, és biztosítsunk lehetőséget számukra arra, hogy kérdéseket tegyenek fel a munkával kapcsolatban. A projekt munka során minden szakaszban érvényesülni kell a résztvevők kreativitásának, spontán reflexióinak. A produktumot lehetőleg nagy nyilvánosság előtt kell megjeleníteni, majd az egész projektet értékelni” (Verók és Vincze, 2011:26).

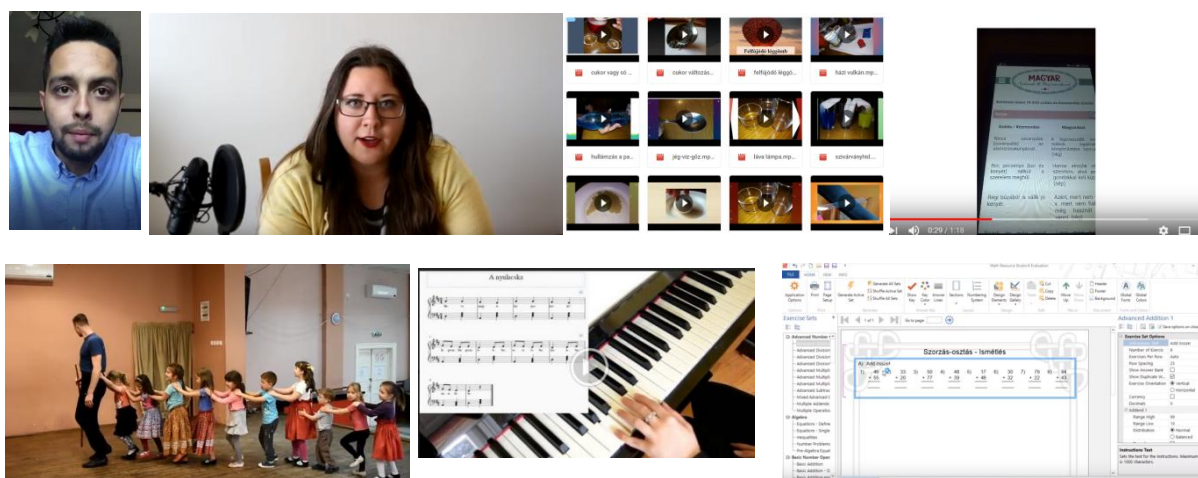
Ha megfigyeljük a weblapú technológiák új generációjának legáltalánosabb jellemzőit, azt vehetjük észre, hogy ez a tartalom megosztás és az interaktivitás fogalom köré épül. „A különböző tartalmak, szövegek, képek, videók, hanganyagok, linkek stb. egyszerű megosztására nyílik lehetőség szakmai, programozói tudás nélkül. Az interakciót olyan szinkron és aszinkron kommunikációs eszközök támogatják, mint a chat, a fórum vagy a blog” (Hülber, 2012:79).

A projekt munkában a pedagógus szerepe is átalakult. Nem az egyirányú irányítás, hanem inkább az együttműködés elősegítése, az egyes munkafolyamatok koordinálása a feladata. Az alkotás hagyományos formáit kiegészítve a pedagógus megmutathatja tanulóinak, hogyan lehet okoseszközök kameráját, hangfelvétel alkalmazását és a különböző grafikai applikációkat a tanulás szolgálatába állítani. Emellett kialakíthatnak online tanulóközösséget is (pl.: Facebook-csoport vagy Moodle, Schoology kurzus), és folytathatják a munkát otthon is.

Esetünkben a hallgatók külön-külön mappákban dolgoztak (lásd 3. ábra), ezzel is szemléltetve, hogy mindegyik egy egészhez tartozik, mégis különálló kurzusrész. A hallgatók sokszor egy problémán dolgoztak, közösen oldották meg azt. Tevékenységközpontú tervezés lévén elvárás volt, hogy minden hallgató előállítson valamilyen tartalmat: létrehozson legalább egy videót, egy prezentációt, egy feladatot dolgozzon ki a pedagógusok részére és legalább egy értékelő Google-kérdőívet tegyen elérhetővé.

Emellett fontosnak tartjuk, hogy az online képzések során szakmai fórumbeszélgetéseket folytassanak majd egymással a pedagógusok, ezért mindegyik kurzusrészhez tartozik egy különálló fórum is.

Minden hallgató esetében tehát létrejött legalább egy videó, mely lehetett egy egyszerű köszöntő videó, de a bátrabbak oktatóvideóval is megpróbálkoztak – nem kis sikerrel. Véleményünk szerint, minden elfogultság nélkül állíthatjuk, hogy nagyszerű oktatóanyagok készültek. Néhány képernyőképet osztanánk meg az olvasóval:



4. Összegzés

Az elkészült anyagokat szeretnénk még tökéletesíteni a nyilvános bemutatás előtt. Mindenképpen egységesítésre szorulnak a kurzusrészek, hogy a résztvevők könnyedén eligazodjanak majd a segédanyagok között.

A hallgatók a félév elején rémülten kezelték a helyzetet. Sokan közülük nem hitték volna, hogy képesek lesznek ilyen minőségű segédanyagokat létrehozni. Elmondásuk szerint örültek saját kompetenciáik fejlődésének, önkifejezési eszköztáruk bővülésének és annak, hogy megismerhették egymás képességeit is a félév során.

A kurzus legfőbb pozitívuma talán éppen az, hogy a leendő pedagógusok a saját bőrükön tapasztalhatták meg az online oktatástervezés módszerét, ami elősegíti a későbbi alkalmazást, akár tanári szerepben.

IRODALOMJEGYZÉK

- Hülber László (2012): Az online projekt munka és megvalósításának eszközei. *Információs Társadalom*, 2012/3. 78–91. Forrás: <https://bit.ly/2OqpSTD> [2018. 09. 15.]
- Körösi, G., Námesztovszki Zs., Esztelecki P. (2015): M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze? Nemzetközi helyzetkép – felmérés a vajdasági magyar diákok okostelefonhasználati szokásairól. *Új Pedagógia Szemle*. 1/2 sz. Magyarország, Budapest, 103–109.
- Kotschy Andrásné (2013): Oktatásszervezés elmélete. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Kovács, C., Námesztovszki, Zs., Körösi, G., Esztelecki, P., Vinkó, A.: (2015): *A tudatos és biztonságos internethasználat alapjai online kurzus bemutatása*, XXI. Multimédia az oktatásban konferencia, II. IKT az oktatásban. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka. Szerbia. 114–117.

- Kovátsné Németh Mária (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia. Forrás: <https://bit.ly/2xmDOQu> [2018. 09. 15.]
- Lanszki Anita szerk. (2017): *A digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban*, Líceum Kiadó, Eger. Forrás: <https://bit.ly/2muNoDi> [2018. 09. 15.]
- Lehoczky János (2002): Tanítási projektek az erdei iskolában. In: Kosztolányi Istvánné (szerk.): *Az erdei iskola hasznos könyve*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 75–76.
- Námesztovszki, Zs., Kovács, C., (2018): IKT az oktatásban jellegű programok és fejlesztések az MTTK-n. III. Kárpát-medencei oktatási konferencia. Nagyvárad (közlésre elfogadva, megjelenés előtt)
- Nádasi András (2014): *Az oktatástervezés aktuális kérdései és trendjei*. Digitális tananyag. Forrás: <https://bit.ly/2MB7WUD> [2018. 09. 15.]
- Tóth E., Molnár Gy., Csapó B. (2011): Az iskolák IKT felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, 10–11. sz. 124–137.
- Simonyi D., Kőrösi G. és Esztelecki P. (2014): A felhő (cloud) alapú eszközök használatának igénye és lehetőségei a vajdasági közoktatásban. *Tudástérkép*. Vajdasági Magyar tudóstalálkozó. Konferenciakötet. Vajdasági Magyar Akadémia Tanács ISBN 978-86-89095-06-7, Szabadka. 194–202.
- Verók Attila, Vincze Beatrix (2011): *A projektmódszer elmélete és gyakorlata*, Médiainformatikai kiadványok, EKF, Eger. Forrás: <https://bit.ly/2xjYNdC> [2018. 09. 15.]
- Weblab (2013): Schoology leírása. Forrás: <https://bit.ly/2xm8LLr> [2018. 09. 15.]
- West, M. (2012): *Turning on mobile learning global themes*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Párizs. Forrás: <https://bit.ly/2s9Saqz> [2018. 09. 15.]

ACTIVITY-BASED ONLINE INSTRUCTIONAL DESIGN - METHODOLOGY OF THE DESIGN OF AN ONLINE COURSE

Abstract

The existence of the digital competences of the 21st century educator is an indispensable for modern education. As a teacher educator, we need to teach ICT-supported educational solutions, and prepare them for the skillful use of these tools.

The study, then the presentation, explains in detail the methods by which third-year students of the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica became acquainted with the summer semester of the 2017/2018 academic year, the installation and customization of eLearning environments during an optional course.

Keywords: *eLearning, activity-based, online course, instructional design*



EMBER–SZÁMÍTÓGÉP INTERAKCIÓ AZ OKTATÁS TÁMOGATÁSÁBAN

KÖVÁRI ATTILA

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest, Magyarország

kovari.a@eik.bme.hu

Összefoglaló

A korszerű IKT-technológiák kezdenek általánosan alkalmazottá válni az élet különböző területein, ezek fejlődésével együtt az ember–számítógép interakció is nagymértékben fejlődik. Itt gondolhatunk akár az agy–számítógép interfészek, a szemmozgáskövető, gesztusvezérlő rendszerek vagy akár a virtuális 3D, kiterjesztett valóság területére is. Az ember–számítógép interfészek olyan lehetőségeket rejtenek, melyek az oktatás, tanulás folyamatának összefüggéseiben is eredményesen alkalmazhatók. Az egyes interakciókban jelentős tényezőként jelenik meg a kognitív infokommunikáció, mely akár a tanulási folyamat egyes tényezőinek hatékonyságnövelésében, vagy annak vizsgálatában is fontos szerepet játszhat. Az előadás bemutatja, áttekinti és elemzi a tématerület lehetőségeit, az egyes kapcsolódó kutatások eredményeit az oktatás vonatkozásában, és bemutatja milyen új kutatási lehetőségeket rejt a technológia a jövő oktatási infrastruktúrájában.

Kulcsszavak: IKT, digitális pedagógia, tanulás, ember–számítógép interfészek, kognitív infokommunikáció

1. Bevezető, kutatási háttér

Az elmúlt években a számítógépek és a beágyazott rendszerek rohamos fejlődésével az ember–számítógép kommunikációban is igen komoly előrelépés történt, az új technológiák egyre jobban elterjednek, és már olyan élethelyzetekben is alkalmazhatók, melyek korábban kevésbé voltak lehetségesek a berendezések méretei miatt. Azonban ma már egyes ember–számítógép interfészek mobillá, viselhetővé váltak, nem is beszélve a jövő további lehetőségeiről, az IKT-implantátumokról (Gasson és mtsai., 2012).

A cikkben néhány noninvazív ember–számítógép interfész és annak oktatásban történő alkalmazási lehetősége kerül bemutatásra egy-egy kutatási területhez kapcsolódóan. Az így érintett ember–számítógép interfészek elsősorban az agy–számítógép interfészek, a szemmozgáskövető, gesztusvezérlő rendszerek és a virtuális 3D, kiterjesztett valóság területéhez kapcsolódnak (Molnár és Benedek, 2014; Molnár, 2014a, 2014b).

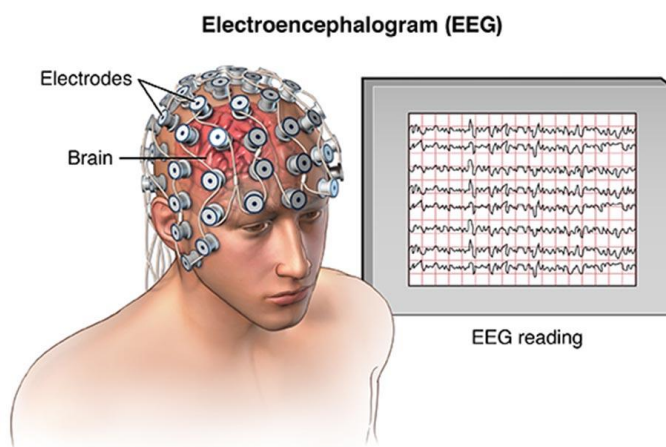
1.1. Agy–számítógép interfészek

Az agy működésének vizsgálatára számos noninvazív technológia áll rendelkezésre, mint például magnetoencefalográfia (magnetoencephalogram – MEG), közeli infravörös spektroszkópia (near infrared spectroscopy – NIRS), elektrokardiogramm (electrocorticogram – ECoG), funkcionális mágneses rezonanciavizsgálat (functional magnetic resonance imaging – fMRI) vagy elektroencefalográfia (electroencephalography – EEG). Az EEG előnye, hogy segítségével időben folytonosan megfigyelhető az agy működése, míg az fMRI részletesebb információt ad (Katona és Kövári, 2016).

Az elmúlt két évben a noninvazív EEG technológiát (1. ábra) egyre szélesebb körben alkalmazzák az agy–számítógép interfészek (brain-computer interface, BCI) területén is. Az agy–számítógép interfész egy alternatív kommunikációs csatorna ember és számítógép között, amely, az elsősorban orvosi alkalmazásokon túl, egyre több területen terjed (Katona és Kövári, 2016). Azonban

számos ígéretes kutatás indult az invazív EEG technológia alkalmazására az elmúlt években is, mint például a DARPA Neural Engineering System Design (NESD) programja is (Emondi, 2017).

Az orvosi EEG rendszereknél elektrolitikus géllel bekent elektródákat használnak, hogy csökkentsék az elektróda és fejbőr felszíni impedanciáját. Az elektrolitikus gél használata kényelmetlen és nem megfelelő, főleg amikor nagyszámú elektródát használnak (1. ábra). Az orvosi vagy kutatási alkalmazásokban általában sok elektródával ellátott sapkát alkalmaznak, amely kevésbé komfortos viselet, így nem igazán alkalmas hosszú idejű vizsgálatokhoz. Mindemellett az ezzel az eszközzel végzett EEG vizsgálatokhoz szükséges előkészületek sok időt vesznek igénybe, valamint az eszköz nem mobil, így csak helyhez kötött vizsgálatokhoz alkalmazható. A hagyományos orvosi vagy kutatási célra alkalmazott, sok elektródát tartalmazó EEG készülékek elég költségesek, de természetesen a számos elektróda által nyújtott információ többletet tartalmaz. Egyes esetekben azonban a mobilitás, a kényelmes viselet és a száraz érzékelők alkalmazása olyan előnyöket jelentenek, amelyek kompromisszumként jelennek meg az egyes kutatásokban alkalmazott EEG eszközök tekintetében (Huang és mtsai., 2017).



1. ábra: EEG vizsgálat, forrás: <http://drmriddha.com/services/eeeg>

1.2. Szemmozgáskövető rendszerek

Az ember-számítógép kommunikációban egyre elterjedtebben alkalmazzák a szemmozgáskövető rendszereket, amelyek akár interaktív szemüvegbe is építhetők, és az emberi tekintet iránya, a megfigyelt területek alapján kapcsolódó információk jeleníthetők meg a viselő számára. A Scientifica 2017 kiállításon okos szemüvegbe épített szemmozgáskövetőt mutatott be az Universitat Zürich (2. ábra).



2. ábra: Okoszemüveg szemmozgáskövetéssel
forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=g6tCcWmy-Ng>

A szem mozgásának elemzése segít megérteni a kognitív folyamatok működését. Egy szemmozgáskövető rendszer segítségével a szemmozgás paraméterek monitorozásával vizsgálható a tekintet (Rayner, 1998). A szemmozgás a kognitív folyamatok egyik meghatározó eleme, hiszen a szemünk segítségével vizuális ingereket fogadhatunk be, amit aztán az agyunk dolgoz fel. Azonban nem csak a megfigyelt terület hordoz információt, hanem azok sorrendje és a szemmozgást leíró speciális paraméterek egyaránt. Lényegében a vizuális figyelem indítja be („aktiválja”) a kognitív folyamatokat, amely nélkülözhetetlen egy feladat megoldása során (Just és Carpenter, 1980).

1.3. Gesztusvezérlő rendszerek

Az emberi gesztusok számos információval egészítik ki az emberi kommunikációt. A gesztusok közül talán legelterjedtebben az érintőképernyőn az ujjak által létrehozott, valamint térben a kézfejjel kiváltott gesztusok érzékelése terjedt el. Az első elsősorban az okos eszközök vonatkozásában, a második, a térbeli érzékelés miatti nagyobb számítási igény következtében, a számítógéppel történő kommunikációban. A kézmozgás megfigyelésével egy-egy feladat végrehajtását is elemezni lehet. A LeapMotion vezérlő például a kézfejjel és ujjak érzékelését végzi kamerás rendszer alkalmazásával (3. ábra).



3. ábra: LeapMotion vezérlő, forrás: <https://edgylabs.com/leap-motion-hand-vr>

1.4. Virtuális 3D, kiterjesztett valóság

Míg az előzőekben bemutatott ember–számítógép kapcsolatok elsősorban a számítógép vezérlését valósították meg új módszerekkel, addig a virtuális 3D (Berki, 2018) és kiterjesztett valóság (4. ábra) az ember–számítógép kommunikációban a valóságtól eltérő, azt kiegészítő környezetben (Bíró és mtsai., 2017; Molnár, 2016) létrejött interakció elemzésében adhat új lehetőségeket. A virtuális környezet egyes szempontokban előnyösebb, akár a kooperatív lehetőségeket is interaktívan támogató, a végzett tevékenység és annak eredményességét hatékonyabbá tehető megoldások (Horváth és Sudár, 2018) új lehetőségeket rejtenek a tanulás vonatkozásában is (Lampert és mtsai., 2017).



3. ábra: MaxWhere Virtuális 3D és kiterjesztett valóság
forrás: (Lampert és mtsai., 2017) és (Bíró és mtsai., 2017)

2. Ember-számítógép interfészek az oktatás támogatásában

Az oktatásban is alapvető tényezővé vált a digitális kompetenciák, írástudás és IKT-használat (Molnár 2014a, 2014b). Azonban az alap digitális kompetenciák még önmagukban kevesek, az új technológiai vívmányok folyamatos fejlődése szükségessé teszi az ezzel való haladást, ezekkel kapcsolatos folyamatos tájékozódást, amelynek az új technológiák megismerése utáni érdeklődés, az élethosszig tartó tanulás adja meg az alapját.

Az új technológiák, mint az ember-számítógép interfészek adta lehetőségek számos tekintetben vetnek fel alkalmazási lehetőségeket az oktatás, tanulás támogatásában. A következőkben ezekben rejlő lehetőségek kerülnek áttekintésre.

2.1. Agy-számítógép interfészek

Az EEG jelek frekvenciaspektrumát öt tartományra osztják: delta hullám (0.1–3.5 Hz), theta hullám (4–7.5 Hz), alfa hullám (8–13 Hz), béta hullám (14–30 Hz) és gamma hullám (>30 Hz) (Katona és Kövári, 2016). Az agyhullámok kimutatják az agy állapotának változásait, amit például akár környezeti ingerek, akár kognitív tevékenység vált ki, mint a figyelem, mely a memorizálás fontos tényezője. Az ismeretsajátítás tevékenysége összességében szintén egy kognitív folyamat, így ennek egyes jellemzői is megfigyelhetők egy BCI rendszer segítségével (Katona és Kövári, 2016).

Az agy-számítógép interfészek segítségével az emberi figyelem folyamatosan megfigyelhető, így akár az ismeretsajátítás folyamata során valós időben is. Mivel a figyelem és a memorizálás között szoros kapcsolat van, így ez az információ egyfajta visszacsatolásként jelezheti az oktató vagy maga a tanuló felé is az ismeretek befogadásának képességét, az ismeretátadás várható hatékonyságát. A tanulási hatékonyságát többféle figyelem befolyásolja, mint például a tartós, szelektív, térbeli koncentrált, változó és a megosztott figyelem (Csépe és mtsai., 2007). A tartós figyelem szintje közvetve BCI rendszerrel megfigyelhető.

Az új EEG alapú BCI eszközök kialakítása, a beágyazott rendszerek fejlődésével, már sokkal komfortosabb, kis méretűek, mobilak, így alkalmazásuk a közeljövőben akár oktatási környezetben is megvalósítható (4. ábra). A technológia fejlődésével az ár csökkenése mellett akár bélyegméretű, a fejbőrrre egyszerűen rögzíthető kialakítás is elképzelhetővé válhat, amely a széleskörű elterjedést nagyban elősegítheti.

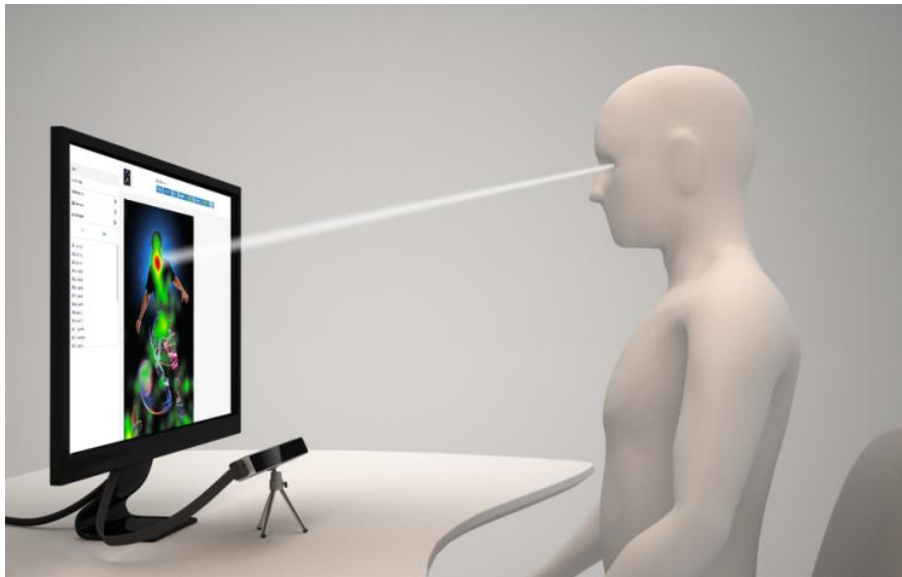


4. ábra: EEG alapú BCI eszköz a tanulás hatékonyságának növelésében

forrás: <http://neurosky.com/2018/06/new-educational-app-effective-learner-study-trainer/>

2.2. Szemmozgáskövető rendszerek

A szemmozgás követését egyre elterjedtebben alkalmazzák az oktatással összefüggő vizsgálatokban. A szemmozgáskövetést használják a számítógépes tanulás és számonkérés oktatási folyamatának javítására, gyakran multimédiás eszközök használatával. A szemmozgáskövetés a vizuális problémák megoldásának vizsgálatában is új eredményeket adhat (Ujbányi és mtsi., 2016). Az eredmények segíthetnek a tanároknak, a hallgatók szemmozgás adatainak elemzése által, hogy javítsák a tanítási folyamat hatékonyságát, a vizsgálatok eredményeit felhasználva az oktatási anyagok, oktatási folyamat optimalizálásával. A számítógéppel segített tanulás során a szemmozgás megfigyelése a monitor képernyőjére irányul (5. ábra), mely megfigyelésre számos eszközt fejlesztettek ki.

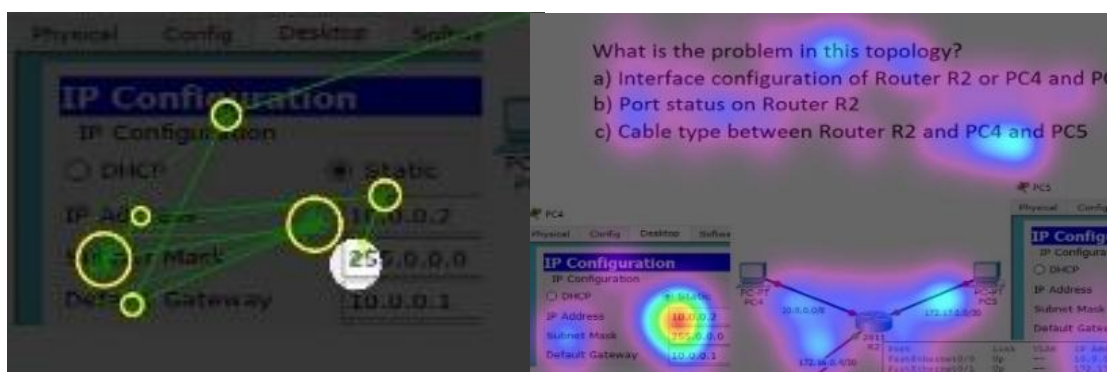


5. ábra: Szemmozgáskövetés a számítógép monitorán

forrás: <http://theeyetribe.com/dev.theeyetribe.com/dev.theeyetribe.com/general/index.html>

Az oktatási anyagok tervezésével összefüggésben azt vizsgálják, hogyan lehet az adott tananyagot optimálisan megtervezni, hogy az a tanulás, új készség vagy tudás megszerzésének hatékonyságát növelje. Az emberi kognitív tényezők fontos szerepet játszanak az információk feldolgozásában, különösen fontos a munkamemória. A vizsgálatok eredményei iránymutatást adnak az anyagok tervezéséhez, a tanulás hatékonyságának növeléséhez, vagy épp egyes hatékony tanuláshoz szükséges feltételek hiányára, mint például az előzetes tudás szintje (Ujbányi és mtsai., 2016).

A szemmozgáskövetés segítséget ad abban, hogy megértsük, hogy a tanulók ténylegesen hogyan dolgozzák fel az oktatóanyagot. Ez nem csak a kezdeti tanulás folyamatainak megértésére és támogatására, hanem arra is információkkal szolgálhat, hogy jobban megértsük, miként mit tanulunk, és a munkamemóriában valós körülmények között hogyan dolgozzuk fel az információkat. Ehhez nyújthatnak segítséget a szemmozgást leíró kvantitatív paraméterek elemzése, valamint a kvalitatív szemmozgás elemzésére használt térképek, mint például a tekintet útvonala vagy figyelemtérképe (6. ábra).



6. ábra: Szemmozgás kvalitatív vizsgálata a tekintet útvonala, figyelemtérképe által

forrás: (Ujbányi és mtsai., 2016)

2.3. Kézi gesztusvezérlő rendszerek

A kézmozgás-érzékelés számos olyan megtanult tevékenység végrehajtásának elemzésében adhat segítséget, ahol a kézmozdulat, a kézi gesztusok megfelelő végrehajtása a tevékenység sikerességét nagyban befolyásolhatja. A kézmozgás-érzékelésen alapuló ember-számítógép interfészek új lehetőséget adhatnak a számítógép irányításában, az ezzel kapcsolatos elemzések megadhatják ezen eszközök továbbfejlesztési irányait (Sziládi és mtsai., 2017). A kézzel végzett munkafolyamatok

jelentős részében nagyon fontos eredményeket adhat ezek megfigyelése és elemzése egy kézmozgás-követő rendszer segítségével. Az így megtanult kézmozdulatok további finomítása, a helytelen vagy nem tökéletes kézmozdulatok további tanulása a munka hatékonyságát növelheti. Ennek számos felhasználási területe lehet egyes kézi tevékenységek, fém-, fémegmunkálás, varrás, kötés stb. helyes mozgatsorozatainak elsajátításához. Ezen kutatási területen a jövő hozhat új eredményeket.

2.4. Virtuális 3D, kiterjesztett valóság

Az utóbbi időben számos cikk jelent meg, melyek a virtuális 3D és a kiterjesztett valóság a tanulás hatékonyságának növelésében betöltött szerepét elemzik, mutatják be. Az ismeretmegosztás összehasonlításában, a klasszikus e-mail csatolmány, webes felületeken történő megosztás (Moodle frontenden keresztül) és egy VR interfészen (MaxWhere 3D) keresztül történő megosztás hatékonyságát elemeztük. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a felhasználók a MaxWhere 3D-ben legalább 50%-kal gyorsabban tudták elvégezni a szükséges munkafolyamatot, mint a többi esetben (Lampert és mtsai., 2018). Ez azt is bizonyítja, hogy 3D-s környezetek magasabb szintű megértést nyújtanak a felhasználók számára a digitális munkafolyamatok megosztása és értelmezése terén (Lampert és mtsai., 2018). Az oktatás vonatkozásában a tapasztalat-orientált és együttműködő csapatmunka alapú oktatás, köztük az edu-coaching (Horváth, 2018) jelentőségét több tanulmány is alátámasztja, segítségével az intelligencia javításán alapuló együttműködési technikák valósíthatók meg, akár a virtuális tér segítségével is, mely így a kooperatív tanulás hatékonyságát tovább növelheti (Kövecses-Gősi, 2018). A hagyományos 2D helyett a 3D virtuális oktatási környezet (MaxWhere) használatával a felhasználók ugyanazt a digitális munkafolyamatot 30%-kal kevesebb felhasználói művelettel és akár 80%-kal kevesebb gépi művelettel oldották meg (Horváth-Sudár, 2018). A kiterjesztett valóság alkalmazásával és az újmédia elemeinek használatával (Molnár, 2014b) a tanulók az ismeretsajátítás eredményességének növelésében látják ezen technológia előnyeit, mely a valóságot kiterjesztő vizualizáció segítségével érdekesebbé, figyelemfelhívóbbá teszi az oktatási anyagot (Bíró és mtsai., 2017).

3. Összefoglalás

Az előzőekben bemutatott, ember-számítógép kapcsolaton alapuló megoldások számos alkalmazási területen és viszonylatban adhatnak lehetőséget az oktatás hatékonyságának növelésében. Ezen új technológiák fontos szerepet tölthetnek be a jövő oktatási infrastruktúrájában, ezzel interaktívabbá, kreatívabbá téve az oktatás folyamatát, és lehetőséget biztosítva az azonnali visszacsatolásra, az oktatási folyamatban az adaptivitás beépítésére a figyelem, a szem- vagy kézmozgás folyamatos elemzése által. Amint érzékelhető, hogy a hallgatóság információt befogadó képessége csökken, esetleg az új információk befogadásához az előzetes tudás hiányos, illetve az egyes folyamatok végrehajtása még nem teljes mértékben begyakorolt, úgy az oktatás aktuális folyamatát azonnal módosítani lehet szünet beiktatásával, kiegészítő, előzetes tudást megalapozó információk átadásával vagy a gyakorlás munkafolyamatában egyes lépések bemutatásával, további gyakorlásával. Összességében ezen megoldások mind a tanulás, ismeretsajátítás hatékonyságát növelhetik.

Köszönetnyilvánítás

EFOP-3.6.1-16-2016-00003 K+F+I folyamatok hosszú távú megerősítése a Dunaújvárosi Egyetemen projekt által finanszírozott kutatás.

IRODALOMJEGYZÉK

- A. Benedek, Gy. Molnár (2014): Supporting the m-learning based knowledge transfer in university education and corporate sector, In: Prof Inmaculada Arnedillo Sánchez, Prof Pedro Isaías (ed.) PROCEEDINGS OF THE 10th INTERNATIONAL CONFERENCE ON MOBILE LEARNING 2014. Madrid: IADIS Press, 2014. pp. 339-343.
- Berki B. (2018): *2D Advertising in 3D Virtual Spaces*, Acta Polytechnica Hungarica, vol 15., no 3., 175-190.
- Biró K., Molnár Gy., Dalma P., Szűts Z. (2017): *The Effects of Virtual and Augmented Learning Environments on the Learning Process in Secondary School*, 8th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunication, Debrecen, Magyarország, 371-376.
- Csépe V., Győri M., Ragó A. *Általános pszichológia 1-3. – 1. Észlelés és figyelem*, Osiris Kiadó, Magyarország, 2007
- Dr. Al Emondi: *Neural Engineering System Design (NESD)*, Forrás: <https://www.darpa.mil/program/neural-engineering-system-design> [2018.07.22]
- Gasson, Mark N., Kosta, Eleni, Bowman, Diana M. (2012, szerk.): *Human ICT Implants: Technical, Legal and Ethical Considerations*. Volume 23. Information Technology and Law Series. T.M.C. Asser Press, Netherlands.
- Molnár Gy. (2016): *The Impact of Modern ICT-based Teaching and Learning Methods in Social Media and Networked Environment*, In: Milan Turčáni, Zoltán Balogh, Michal Munk, Lubomír Benko (szerk.) 11th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics, Nitra: Wolters Kluwer, pp. 341-350.
- Horvath, I. (2018): *The edu-coaching method in the service of efficient teaching of disruptive technologies*, Springer book chapter, Cognitive Infocommunications and computing, in the Series of Topics in Intelligent Engineering and informatics, in print
- Horváth I., Sudár A. (2018): *Factors Contributing to the Enhanced Performance of the MaxWhere 3D VR Platform in the Distribution of Digital Information*, Acta Polytechnica Hungarica, vol. 15., no 3., 149-173.
- Huang, X., Yin, E., Wang, Y., Saab, R., & Gao, X. (2017): *A mobile EEG system for practical applications*. 2017 IEEE Global Conference on Signal and Information Processing (GlobalSIP). doi:10.1109/globalsip.2017.8309110
- Katona J., Kövári A. (2016): *Agy-számítógép interfész alapú rendszerek a tanulás hatékonyságának növelésében*, SzámOkt 2016 konferencia, Informatikai alkalmazások, Kolozsvár, Románia, 220-225.
- Kövecses-Gösi V. (2018): *Cooperative Learning in VR Environment*, Acta Polytechnica Hungarica, vol. 15., no 3., 205-224.
- Lampert B., Pongracz A., Sipos J., Vehrer A., Horvath I. (2018): *MaxWhere VR-Learning Improves Effectiveness over Classical Tools of e-learning*, Acta Polytechnica Hungarica, vol. 15., no 3., 125-147.
- M. A. Just and P. A. Carpenter (1980): *A theory of reading: from eye fixations to comprehension*, Psychological review, vol. 87, no. 4, 329-354.
- Molnár Gy. (2014a): *Új kihívások a pedagógus életpálya modellben különös tekintettel a digitális írástudásra*, Sokszínű pedagógiai kultúra, Nové Zámky: International Research Institute, 365-373.
- Molnár Gy. (2014b): *Az újmédia digitális, időszerű, tartalmi kérdései*, OKTATÁS-INFORMATIKA vol. VI, no. 2, 29-39.
- Rayner K. (1998): *Eye movements in reading and information processing: 20 years of research*, Psychological bulletin, vol. 124, no. 3, 372-422.
- Sziladi, G., Ujbányi, T., Katona, J., & Kovari, A. (2017). *The analysis of hand gesture based cursor position control during solve an IT related task*, 2017 8th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom), Debrecen, Magyarország, 413-418.
- Ujbányi, T., Katona, J., Sziladi, G., & Kovari, A. (2016). *Eye-tracking analysis of computer networks exam question besides different skilled groups*. 2016 7th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom), Wrocław, Lengyelország, 277-281.

HUMAN-COMPUTER INTERACTION TO SUPPORT EDUCATION

Abstract

Modern ICT technologies are becoming more commonplace in different areas of life, and with their development, human-computer interaction is also greatly evolving. It can be thought of either in brain-computer interfaces, eye-tracking, gesture control systems or even in virtual 3D, extended reality. Human-computer interfaces are opportunities that can be used successfully in the context of the education and learning process. Cognitive infocommunication appears to be a major factor in each interaction, which may even play an important role in the enhancement or investigation of certain factors in the learning process. The lecture presents, review and analyze the possibilities of the topic, the results of related researches in the field of education, and present the new research possibilities inherent in future education infrastructure.

Keywords: *ICT, digital pedagogy, human-computer interface, cognitive infocommunication*



SELFIES, SELF-PRESENTATION AND VISUAL CULTURE

MIKLÓS LEHMANN

Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education

lehmannm@tok.elte.hu

Abstract

Based on sharing, selfies are the typical web 2.0-mode of self-presentation and are now constitutive elements of visual representation of identity for the public sphere. Selfies are made in huge amount (they are the most often shared picture on social networking sites and became a unique social phenomenon) and are an important part of youngsters' visual culture. But selfies have a wider impact on society and culture, on social and cultural relations: many research showed that selfies transformed the way we see the world and our fellows, partners and friends – they are a kind of image through which we see our social environment. Last year we conducted a research on visual analysis of selfies and elaborated a project on responsible selfie use. As a result, we are convinced of selfies' psychological and social role in youngsters' life and of schools' responsibility to deal with them; but pedagogy can also exploit the potential of selfies, shape the visual culture and develop visual cognitive skills of children. The main questions are: why should we “teach” selfies – and what can we teach through them?

Keywords: *selfie, visual culture, social skills, digital environment, social networking sites*

1. Introduction

In May 2016 a perplexing sculpture was unveiled in Sugar Land, Texas: two teenage girls taking a selfie together with a smartphone (Sisley 2016). The new installation triggered a lively debate not just in the town, but on social sites like Twitter and Instagram, as well. People argued for and against the statue. On the one hand, according to the arguments the statue shows a common activity, especially in plazas like the one where the statue was installed; on the other hand, it is ridiculous and embarrassing for everyone, and is a proof that the world has turned up-side-down. And perhaps it reinforces female stereotypes, because two girls are represented. However, many critics admit that art must reflect contemporary reality – and taking selfies is part of that reality.

As the story of controversial statue shows, selfies are made mostly by youngsters, children and adolescents, the older people in turn see the phenomenon as a negative social behavior – and as such they have no place in curricula or in pedagogical devices. Nevertheless, teachers have to deal with children's social activities and especially with the ones with potential risk. This paper attempts to show how to find pedagogical value in selfies and to implement a common, everyday action in the pedagogical praxis.

2. Theoretical background

The word *selfie* does not have a long history: the first time the Oxford English Dictionary has defined its meaning was in 2013. According to the definition, selfie is “A photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and shared via social media” (Oxford English Dictionary). In the same year the dictionary selected it as the word of the year (selfie has also a variant for tableaux: grupie, but it is not widely used). The very first written use of selfie was in 2002 when an Australian young man wrote it on an online forum (ABC Science). The Oxford Dictionary's definition highlights the main difference between selfies and self-portraits: selfies are made to share them on social networking sites.

This feature is particularly characteristic already during the preparation, when the maker of selfie can experiment with many variants of composition, posture or gesture; later she or he can pick out the best one for sharing. Users find help on the internet for the perfect selfie: there are more than 8 million short video tutorials on Youtube (data collected on 16. 08. 2018.).

Most of the selfies are shared on Instagram, which is more popular in this regard than Facebook, because it is specialized for visual content. Popularity of selfies on Instagram can be measured through the frequencies of hashtags: 341 million pictures are tagged with #me and 329 million with #selfie (in rankings they are 13. and 15. in popularity; data collected on 16. 08. 2018.). Users find a multitude of selfies on social networking sites, and they are driven to make their own selfies – therefore, social networking sites are catalysts for selfie-making. Other catalysts are the tools designed for selfie-making, the front camera on smartphones and tablets, and the selfie stick (but the simplest and most used tool is not designed special for selfies: a mirror).

Although, the word *selfie* and the mass of selfies are typical 21st century phenomena, selfie-making is not totally a new activity, it appeared at the same time with the invention of photography. It is widely accepted that the first selfie was taken in 1839 by an amateur chemist and photography enthusiast Robert Cornelius in Philadelphia, a daguerreotype (<https://bit.ly/2pFkjED>). Other well-known examples are the selfies of photographers at Byron Company, New York (<https://bit.ly/2MpFitR>). And there are examples for a selfie stick too: an English couple, Arnold and Helen Hogg took a picture in 1926 (<https://dailym.ai/1LnBUbZ>), the Swedish Helmer and Naemi Larsson took a selfie in 1934 (<https://bit.ly/2KWZbDv>), both with a wooden stick. The long pre-history of selfie suggests that the main reasons of selfie-making can be found in personality psychology and in theories of cultural action.

Personality psychology attempts to identify functions and motivating factors in selfie-making, connecting them with personality traits. Sung et al. discriminate four motivations for posting selfies: (1) attention seeking, (2) communication, (3) archiving and (4) entertainment (Sung et al. 2016) – and one should add, all the four are connected with functions of selfies, like self-presentation, caring relations, making memories and leisure activity. Based on social relations, other motivations are important too: if one is active on social networking sites, selfie-making and -posting can be an expectation; furthermore, the wish of acceptance and recognition by others is also an essential factor. Thanks to these functions, selfies became an element of social behavior. For children and adolescents, who are shaping their personality, selfies are good tools to experiment with different self-visualization and self-presentation.

In personality psychology, many behavioral attributions are framed in Big Five personality traits: according to the theory, personality has different levels of extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness. Choi et al. (2017) examined, how these traits correlate with selfie-related behavior on social networking sites, like involvement in others' responses, observing others' selfies and posting "likes" or commenting them. Not surprisingly, they found one salient correlation in every case with extraversion (however, the strength of other four traits are correlated, too). More interestingly, Kim and Chock (2017) found other connections between selfie-posting behavior and personality traits: agreeableness, conscientiousness and openness are negatively correlated to posting frequency, whereas extraversion and neuroticism are positively correlated. In another research, Qui et al. (2015) investigated correlations of selfies' visual properties and personality traits, identifying visual cues on pictures. They found that private location in the background is a sign of less conscientiousness, "duckface" indicates neuroticism, and positive emotions on the selfie predict agreeableness.

Considering the personality traits, another interesting debate has unfolded about narcissism. Many research showed interrelation between narcissism and selfie-posting, as selfies can extend the affordances of social networking sites that appeal narcissists (e. g. Halpern et al. 2016; Sorokowski et al. 2015; Sung et al. 2016). Nevertheless, Kim et al. (2016) suggests that narcissism correlates with selfie-posting behavior not directly: they found significant age differences, indicating that posting selfies offers an effective mean for younger people who are interested in higher popularity. Previously I argued that tight connection between narcissism and selfie-making can be misleading (Lehmann 2017) – and contains perhaps cultural criticism, too. Methodologically, correlation does not mean causal connection. Psychologically, in addition to personality psychology, social psychology can

provide good explanatory frameworks. Network society expects from individuals a characteristic self-presentation and selfies are good instruments for image building.

Social comparison theory can interpret selfie-posting behavior along other dimension. According to the theory, the members of society have an instinct to compare themselves with others and evaluate their own abilities and opinions in light of the comparison (Festinger 1954). The same is valid for users of social networking sites. These sites provide ideal fields to reach broad audience and a base for comparison, from celebrities to friends and acquaintances as well as to get positive reactions for self-presentation (Chae 2017). Positive feedback can not only decrease self-uncertainty and increase self-evaluation, but also strengthen social relationships and provide social support. In favor of popular self-presentation, many selfies are modified, digitally edited or enhanced with filters, removing blemishes, slimming faces or shapes, and deleting undesirable elements (smartphones frequently offer special photographic programs or applications for selfies). Therefore, the person can present her/his ideal self on selfies in light of the expected audience.

Beyond social behavior, selfies influenced the social construction of experiences. A good example comes from tourism: traditionally tourists make landscapes during their travels, but today they make selfies (cf. Dinhopl – Gretzel 2016; Lyu 2016). Consequently, the way of a tourist sees the world is changing, the focus of her/his gaze is shifting from outward to reflecting on the self. Special locations and interesting views are tools to demonstrate the specialty and curiosity of the person, as background for selfies. Travel agencies modified their tours in light of new needs and shaped the routs to include good venues for selfies; for example, there are hotels and famous tourist attractions where the best place for selfies are marked.

Therefore, psychological and technological explanations for selfie-taking behavior are not sufficient: these changes show the interrelationship of real and digital environment. Many social activities have moved to digital environment and online social activities influence the perceived quality of life. After the emergence of social networking sites, users' social needs appear in digital environment and people at seeking satisfaction in a new, digital manner. Social networking sites can provide easy solutions for user needs (this is one of the reasons for the popularity of these sites), especially for the need to belong, need for self-promotion and need for self-expression (Nadkarni – Hofmann 2012) – in other words, for impression management (Wang et al. 2010; Xu 2014). All these three needs can be connected to selfies.

3. Research

In our research, we attempted to identify basic visual properties and trends on selfies in order to understand selfie-taking processes. Social networking sites are visual in nature, there are far more visual content shared than simple textual posts: two-thirds of the uploaded content is visual. Most of the selfies are shared on Instagram, more than on Facebook – therefore pictures for the research were collected on Instagram. During the planning of the research, we relied on Vilnai-Yavetz and Tifferet's (2015) findings with regard to identifying visual cues and their effects. However, Vilnai-Yavetz and Tifferet (2015) segmented social networking site (Facebook) users through visual cues for marketing purposes; in turn, our aim was to understand selfie-taking processes for pedagogical purposes, especially in visual culture education and responsible media use trainings. Users' segmentation did not play a role in our study and identified visual cues were not connected to personality traits.

During our research personal information was not collected and selfies were not downloaded or stored, every subject on pictures preserved her/his anonymity. A total amount of 1,221 selfies were analyzed (806 females and 415 males) by 12 features: (1) number of people, (2) image processing, (3) look, (4) posture, (5) environment, (6) highlighted object, (7) highlighted brand, (8) financial prosperity, (9) dress, (10) jewelry, (11) emotion, (12) eye contact.

3.1 Core results

On two-thirds of selfies the user is alone, on the remaining one-third with a partner (23%) or with a group (10%); the proportion of these three categories suggest balance between self-presentation and social bonds of users.

Half of the pictures was edited or enhanced digitally, either some elements are modified or the whole picture was transformed with filters or other software solution. Nevertheless, this result does not mean that the picture was not real: the desired personality tells a lot about the actual personality and

about the social expectations, and about the social norms to which the user tries to adapt. Often celebrities' selfies serve as a model in image manipulation or there are applied fashionable modifications offered by various applications on smartphones. As Chae (2017) states, image manipulation hints at discrepancies between real and ideal self; however, fashionable modifications hint rather at conformity and belonging to a community.

The same can be said of the look or facial expression. We found natural look on the 74% of selfies, but on remaining pictures the subject made faces, including the well-known duckface. Models for these facial expressions are also among celebrities and other selfies posted on social networking sites. Some facial expressions play also communicative roles, for example as paradigmatic expressions in a community or a subculture. Non-natural postures were present on more than a half of pictures (52%), but part of these selfies is made by traditional photography habits like half-profile posture or hand-held chin.

One of the most interesting traits was the background of pictures. We identified four main categories according to visible elements or hints on environment: more than one-third of selfies was made in private location, almost the same proportion outdoor (town or nature), and just 8% at workplace (Fig. 1.). Result can be interpreted as selfies are part of private life rather than public appearance; as self-disclosure, selfies show usually private moments for a restricted public, and are connected to specified life situations.

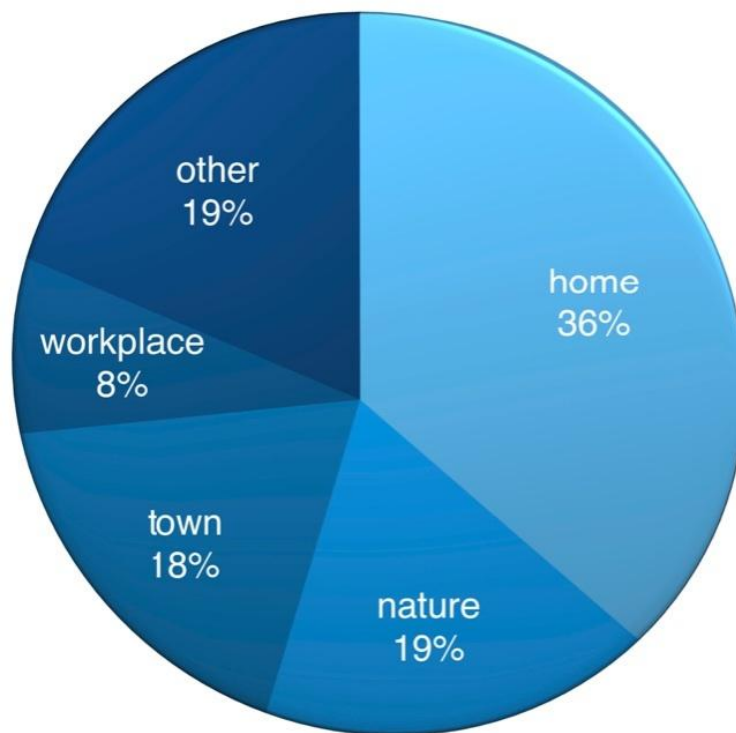


Fig. 1. *The environment on selfies (n=1,221)*

Highlighted objects and brands play a specific role in self-presentation, connecting the individual with well-known companies or signs of a lifestyle. Only 21% of selfies did not contain any highlighted object, on four-fifths of pictures there were different devices and things, including jewelry (12%), electronic devices (9%), sporting goods (6%), and cars (5%). However, jewelry can be seen on more selfies (although not specifically highlighted), nearly on 40% of examined images: in style mostly every-day jewelry, but in 11% of total cases people showed casual, special jewelry (e. g. engagement ring). One can think that these are symbols for higher status, nevertheless objects and jewelry play not just a role of signs for status, but of a component for self-presentation.

Another aspect of self-expression is a highlighted mark of a famous brand which is apparent on one quarter of pictures. Identification with a group through well-known signs is an important aim among

teenagers as well as indication of inhesion with peers. Dress, sportswear and technology brands offer a proper opportunity for such indications; not surprisingly, these brands' marketing strategies are strongly built on teenagers' intention for self-expression through famous markers.

Luxury brand marks can refer to wealth, but besides brands selfies contain other clues for financial prosperity too. There can be identified expensive cars, exotic travel destinations or luxury hotels and restaurants indicating the richness of the subject. Almost two-third of pictures are neutral in this respect, but one-third of selfies show hints to financial prosperity – while only 2% of photos indicate the poverty and the status of the subject (Deeb-Swihart et al. 2017). Results are consistent with other research and can be interpreted by social acceptance: rich people are more attractive and desired partners or friends than poorer ones (c.f. Goffman 1956).

Although expensive dress indicates richness too, dressing can play another role on selfies (Fig. 2.). Most pictures show every-day clothing (60%), and near one-fifth of selfies show casual dressing (these pictures were made mostly on special occasions). Interestingly, 4% of pictures show the subject in swimsuit, and 3% in lingerie. These selfies were intended to make the subject attractive, emphasizing her or his fitness and coolness; however, they are examples to avoid because of the possibility of abuse.

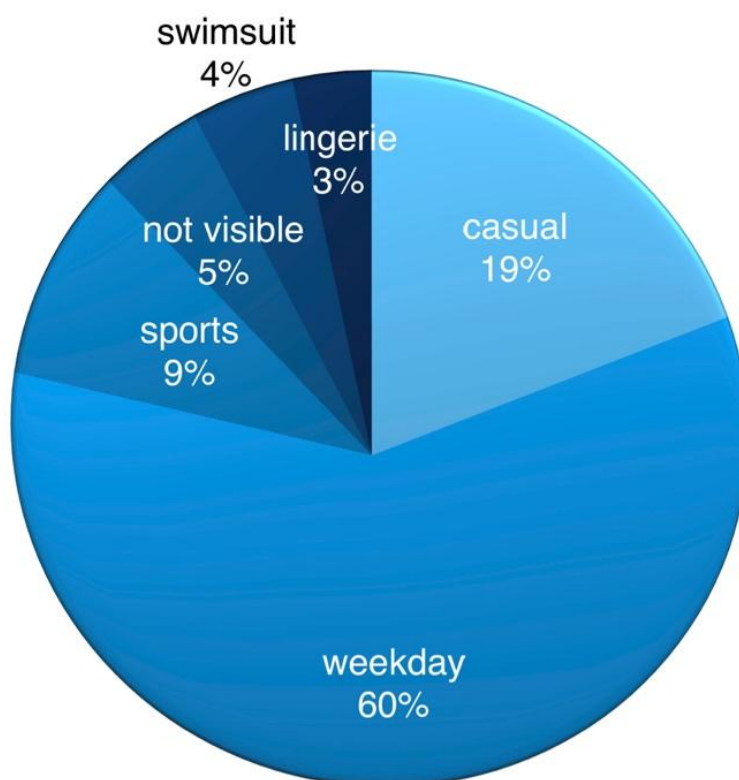


Fig. 2. *Dressing on selfies (n=1,221)*

Another aspect of attractiveness is mark of emotional attitudes. Almost three-quarter of pictures try to communicate with the spectator through eye contact, and facial expressions with emotional character can catalyze this communication. Only 14% of selfies show neutral emotions, and 61% attractive, happy emotions (41% with smiling, 20% with laughing, c.f. fig. 3.). Very few pictures show negative emotions (2% depressed, 1% anger) and subjects are serious only on 21% of selfies. Undoubtedly, emotions on selfies are partly pretended, not necessarily honest; but the intention behind pretense is to achieve an attractive effect.

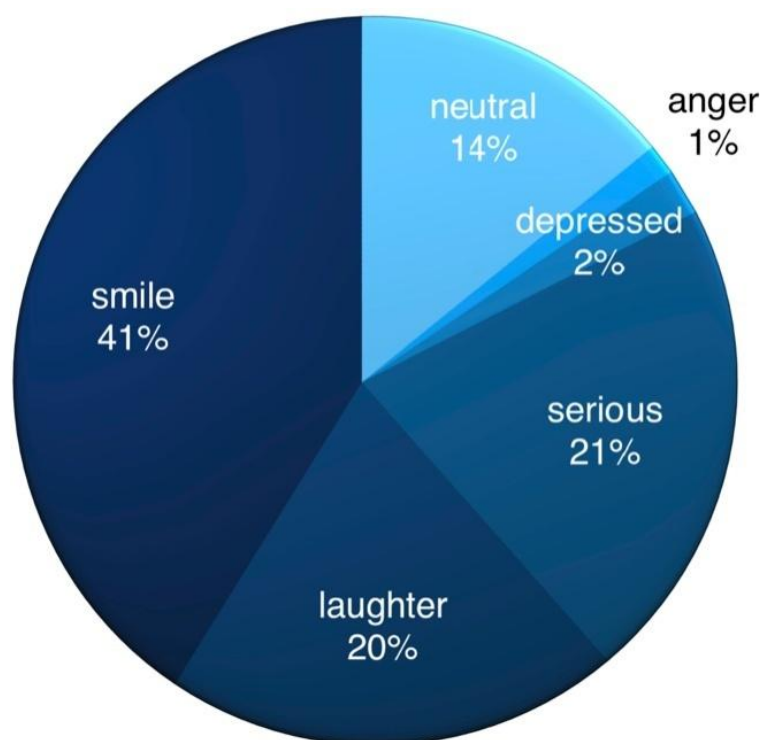


Fig. 3. *Emotions on selfies (n=1,221)*

4. Pedagogical aspects

The aim of the research was not only to explore main specificity, intentions and motivations of selfie-making, but to examine the possibility of shaping more conscious selfie-taking and -sharing behavior. By conversations and exercises students can consciously think about their own selfies and the effect they make with selfies on each other. Smartphones are there in almost every students' pocket and their capability for making photos and videos can be exploited in classes, too.

The analysis of selfies can help them to recognize meaningful elements and their hints to personality traits as well as communicative contents: media literacy in case of selfies include a competence for reading images. Teachers can experiment with children to achieve different effects, trying pictures together with desired and objectionable impressions. Classroom selfies develop students' visual expressive means and improve visual communicative competences in collaborative way, while individual work with selfies develop students' self-knowledge and -consciousness.

Pedagogical projects can use selfies as devices for reflection: beyond being self-expressive for individuals and groups, selfies provide feedback for participants and strengthen cohesion of groups. Series of pictures help to discover variant effect of distinct settings and adjustments, roles of particular elements, and the overall effect of the composition.

Selfie videos can be implemented too: through moving pictures the effects are extending and interesting interplay unfolding between space and time. An exciting precedent on Youtube is an interpretation of a famous poem in collaborative way (Hídvégi – Bácskai 2016). Creators of short video processed one of Miklós Radnóti's poem in a series of 74 selfies with 63 participants: each selfie was made by recitation of a row of the poem and filmed in distinct environments of 28 towns on four continents. Every participant could add a piece to the overall picture of the video by forming her or his own selfie with the selection of background, cropping and with interpretative performance. If students were to make selfies in this manner, they would participate in common experience of creating a meaning. Such experience can be summarized in a paraphrased old proverb: a selfie is worth a thousand words.

LITERATURE

- ABC Science: A brief history of selfie. Source: <https://ab.co/1s4xqA5> [11. 06. 2018.]
- Chae, Jiyoung (2017): "Virtual makeover: Selfie-taking and social media use increase selfie-editing frequency through social comparison", *Computers in Human Behavior* 66. 370-376.
- Choi, Tae Rang – Sung, Yongjun – Lee, Jung-Ah – Choi, Sejung Marina (2017): "Get behind my selfies: The Big Five traits and social networking behaviors through selfies", *Personality and Individual Differences* 109. 98-101.
- Deeb-Swihart, Julia – Polack, Christopher – Gilbert, Eric – Essa, Irfan (2017): "Selfie-Presentation in Everyday Life: A Large-scale Characterization of Selfie Contexts on Instagram", <https://www.cc.gatech.edu/~irfan/p/2017-Deeb-Swihart-SELLCSCI.pdf> [12. 08. 2018.]
- Dinhopl, Anja – Gretzel, Ulrike (2016): "Selfie-taking as touristic looking", *Annals of Tourism Research* 57. 126-139.
- Festinger, L (1954): "A theory of social comparison processes", *Human Relations* 7. 117-140.
- Goffman, Erving (1956): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh
- Halpern, Daniel – Valenzuela, Sebastián – Katz, James E. (2016): "'Selfie-ists' or 'Narci-selfiers'? A cross-lagged panel analysis of selfie taking and narcissism", *Personality and Individual Differences* 97. 98-101.
- Hídvégi, András – Bácskai, Judit (2016): Nem tudhatom szelfi. <https://www.youtube.com/watch?v=4Fh16twiEiw> [12. 08. 2018.]
- Hum, Noelle J. – Chamberlin, Perrin E. – Hambright, Brittany L. – Portwood, Anne C. – Schat, Amanda C. – Bevan, Jennifer L. (2011): "A picture is worth a thousand words: A content analysis of Facebook profile photographs", *Computer in Human Behavior* 27. 1828-1833.
- Kim, Eunice – Lee, Jung-Ah – Sung, Yongjun – Choi, Sejung Marina (2016): "Predicting selfie-posting behavior on social networking sites: An extension of theory of planned behavior", *Computers in Human Behavior* 62. 116-123.
- Kim, Ji Won – Chock, T. Makana (2017): "Personality traits and psychological motivations predicting selfie posting behaviors on social networking sites", *Telematics and Informatics* 34/5. 560-571.
- Lehmann, Miklós (2017): *A digitális elme*. Budapest: ELTE Tanító és Óvóképző Kar
- Lyu, Seong Ok (2016): "Travel selfies in social media as objectified self-presentation", *Tourism Management* 54. 185–195.
- Nadkarni, Ashwini – Hofmann, Stefan G. (2012): "Why do people use Facebook?" *Personality and Individual Differences* 52. 243-249.
- Oxford English Dictionary: *Selfie*. Source: <https://bit.ly/2MvPPDu> [11. 06. 2018.]
- Qiu, Lin – Lu, Jiahui – Yang, Shanshan – Qu, Weina – Zhu, Tingshao (2015): "What does your selfie say about you?" *Computers in Human Behavior* 52. 443-449.
- Sisley, Dominique (2016): *Texas town erects bronze selfie statue*. Source: <https://bit.ly/2vNsV17> [11. 06. 2018.]
- Sorokowski, P. – Sorokowska, A. – Oleszkiewicz, A. – Frackowiak, T. – Huk, A. – Pisanski, K. (2015): "Selfie posting behaviors are associated with narcissism among men", *Personality and Individual Differences* 85. 123-127.
- Sung, Yongjun – Lee, Jung-Ah – Kim, Eunice – Choi, Sejung Marina (2016): "Why we post selfies: Understanding motivations for posting pictures of oneself", *Personality and Individual Differences* 97. 260-265.
- Vilnai-Yavetz, Iris – Tifferet, Sigal (2015): "A picture is worth a thousand words: Segmenting consumers by Facebook profile images", *Journal of Interactive Marketing* 32. 53-69.
- Wang, Shaojung Sharon – Moon, Shin-I – Kwon, Kyounghee Hazel – Evans, Carolyn A. – Stefanone, Michael A. (2010): "Face off: Implications of visual cues on initiating friendship on Facebook", *Computer in Human Behavior* 26. 226-234.
- Xu, Qian (2014): "Should I trust him? The effects of reviewer profile characteristics on eWOM credibility", *Computers in Human Behavior* 33. 136-144.



IKT AZ OKTATÁSBAN JELLEGŰ PROGRAMOK ÉS FEJLESZTÉSEK AZ MTTK-N

NÁMESZTOVSZKI ZSOLT – KOVÁCS CINTIA
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs, cintiamttk@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

A tanulmányunkban rövid áttekintést adunk azokról a kurzusokról, műhelyről és tehetséggondozásról, amelyek kapcsolatosak az IKT-vel az oktatásban, az eddig elért eredményeinkről, valamint azokról a távlati célokról, amelyeket meg szeretnénk valósítani az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán.

Kulcszavak: IKT, MTTK, informatika, oktatásinformatika, MOOC

1. Bevezető

Az informatika az egyik leggyorsabban fejlődő iparág. A fejlődés mértékét és gyorsaságát a következő táblázat szemléltetheti a legjobban:

1. táblázat: Az Apollo 11 fedélzeti számítógépének és az Iphone 5s egyes adatainak összehasonlítása
(forrás: bit.ly/2pmGIbi)

	Apollo 11 fedélzeti számítógép – 1969	Iphone 5s – 2013
Sebesség	1 024 MHz	1,3 GHz (1 270x gyorsabb)
Memória RAM	4 kB	1 GB (250 000x nagyobb)
Tárhely	31 kB	64 GB (2 000 000 x nagyobb)
Súly	32 Kg	112 g (286x könnyebb)

Az összehasonlításból látszik, hogy mekkora fejlődés játszódott le kevesebb mint 50 év alatt. Emellett a technológia elérhetővé vált az emberek számára, ugyanis az Apollo 11 fedélzeti számítógépe (az eszköz vezérelte a Holdra szállást) teljesítményének akár több milliárdszorosa lapul ott az emberek zsebében. Ez egy hatalmas potenciál, és az oktatás is egyre jobban kezdi felismerni és beemelni ezeket az elemeket, elsődlegesen a BYOD (Bring Your Own Device – hozd a saját eszközöd) folyamatokon keresztül.

Emellett az információ elérhetősége is meghatározó tény a 21. században. Nem szükséges könyvtárakban órákig keresni egy-egy információt, gyakorlatilag néhány kattintással vagy koppintással elérhető az emberiség által felhalmozott tudás nagy része.

Az információ elérése mellett az intenzív és interaktív kommunikáció és az online közösségek építése jellemzi a napjainkat. Sokak szerint már nem a keresés hatékonysága került kulcsfontosságú helyre, hanem az a kapcsolati tőke, amely arról szól, hogy tudunk-e segítséget kérni egy-egy témakörben jártas és online elérhető ismerősünktől a különböző online környezetekben (közösségi oldalakon).

Ezek a folyamatok valószínűleg nehezen visszafordítható változásokat eredményeznek a mindennapjainkban. Mivel bármikor tudunk segítséget kérni vagy információt elérni, ezek az eszközök és folyamatok a memória „mankójaként” működnek, amely kétségtelenül szükségtelessé teszi a memorizálás folyamatát (telefonszámok, útvonalak, dátumok memorizálása).

Másrészről az, hogy késleltetés nélkül jutunk információhoz és „kiszolgálja” elménket az internet, egy igen lüktető és felgyorsult életmódot eredményez. Olyan emberi tulajdonságok, mint a türelem

(megvárjuk az időjárás jelentést a híradó után, vagy akár az esti mesét) kezd komolyan visszaszorulni és felváltja a gyors, egyéni igényekhez alkalmazkodó információk elérése.

Ezekben a folyamatokban nagyon sok tévhit is találkozunk. Az egyik legerősebb a generációs elméletekhez köthető, amely arról szól hogy a születési év meghatározza az eszközhasználat mértékét és minőségét, valamint ezeket a generációkat különböző betűkkel jelölték. Ez az elmélet létjogosult addig, amíg empirikusan le nem mérjük, és ekkor kiderül, hogy a helyzet sokkal árnyaltabb és összetettebb ennél.

A másik tévhit az elidegenedésről szól. Gyakran halljuk, hogy a mai gyerekek már nem játszanak, nincsenek barátaik, mert a különböző IKT-eszközök kerültek a központba. Emellett az a tény is jelen van a köztudatban, hogy a mai generációk nem olvasnak (könyveket). A helyzet itt is sokkal árnyaltabb, és az igazsághoz hozzá tartozik az a tény, hogy a különböző IKT-eszközök segítségével kapcsolatot tudnak létesíteni és kommunikálni tudnak tőlük akár több ezer kilométerre élő, akár más nyelven beszélő emberekkel is. Másrészt a közösségi oldalakon és az üzenetküldő alkalmazásokon belül folyamatosan és nagy mennyiségű szöveget olvasnak. Természetesen a szöveg minősége nem egyezik meg egy irodalmi művével, silány, sok rövidítést, angol szót és hangulatjelet tartalmaz, azonban a helyzet itt is sokkal árnyaltabb és összetettebb.



1. ábra: *Elidegenedés IKT-eszközök nélkül – a múlt század eleje (McNamara, 2015)*

A hardvergyártást manapság az elemek méretének csökkentése jellemzi, valamint egy komoly igény az alacsonyabb fogyasztás irányába. Ez elsődlegesen a hordozható eszközök térhódításának köszönhető. Emellett természetesen a működéssel jár a zaj csökkentése, a minőség és a teljesítmény növelése, valamint nem utolsósorban az ár csökkenése az elsődleges szempont az egyes hardverelemek gyártásánál. A felsorolt szempontok valósultak meg például a hagyományos monitorok (CRT – katódcsöves) vagy a hagyományos (mágneses) merevlemezek lecserélésénél is.

2. Dolgok interenete (IoT - Internet of Things)

Az informatika fejlődését manapság leginkább az egyre nagyobb számú okos eszköz internethez történő csatlakozása, csatlakoztatása határozza meg. Ezek az eszközök lehetővé teszik például az okos otthonok létrehozását, amely Wi-Fi hálózattal kiegészülve lehetővé teszi, hogy például okostelefon segítségével, a szenzorok által mért eredményeket figyelembe véve, vezéreljük a házunk fűtését/hűtését, világítását vagy figyeljük a biztonsági kamerák által továbbított képet. Emellett elérhetünk olyan kényelmi funkciókat, mint például a garázsajtó nyitása vagy a multimédiás (zene, házimozi) rendszer vezérlése. Természetesen a kényelmi funkciók mellett felmerül néhány árnyoldala ennek a rendszernek is. Például számos eset történik, amikor visszaélések történnek ezen eszközök segítségével.



2. ábra: Okos otthon (Roberson, 2017)

Megfigyelhető érdekes folyamat például, hogy számos esetben a Wi-Fi rendszerek vagy általában a drót nélküli hálózatok átveszik a hagyományos kábelek szerepét, nemcsak az internet továbbításában, hanem más területeken is. Ilyen eset például a Wi-Fi csengő, a különböző szenzorok által továbbított jelek, Wi-Fi kamerák stb.

Az okos otthonok mellett gyors fejlődésnek indultak az okosórák, okosautók stb.

3. A fejlődés hatása az oktatásra és a munkaerőpiacra

Manapság a számítógépek és az IKT-eszközök helyettesítik az emberi munkát, főleg azokon a munkahelyeken, ahol gyors és folyamatos munkavégzés (számítás) szükséges, illetve veszélyes vagy ember számára megközelíthetetlen helyeken. Ezen kívül a számítógépeknek kulcsfontosságú szerepük van az olyan feladatokra történő felkészítésben, amelyek veszélyesek vagy nagy felelősséggel járnak. Ezeket a számítógépes alkalmazásokat szimulációknak nevezzük, és használja az orvostudomány, az űrkutatás, a hadiipar stb.

Emellett az IKT-eszközök megjelennek az élet minden területén és a mindennapjainkban is. Egyre nagyobb teret hódít az e-banking (banki műveletek elvégzése és pénzügyi szolgáltatások használata IKT-eszközök segítségével), e-government (elektronikus közigazgatás), e-learning (tanulás IKT-eszközök segítségével, ahol a tanulók földrajzi helyzete nem lényeges). Az online kereskedelem, azaz az e-kereskedelem (e-commerce), illetve az interneten történő üzletelés is egyre közkedveltebb. Az online kereskedelem legnagyobb előnye, hogy nagy választék közül lehetséges a választás, valamint visszaküldhető az az áru, amellyel elégedetlenek a megrendelők. Az összes felsorolt tevékenység a papír alapú dokumentumok visszaszorulását eredményezi, és egyre nagyobb teret biztosít az elektronikus dokumentumoknak. Az elektronikus dokumentumok ökológiai szempontból (takarékosabb a papírral) igazoltak, de megsérülhetnek és törölődhetnek, valamint az adathordozó eszközök elvesztésénél és eltulajdonításánál a személyes információink is illetéktelen kezekbe kerülhetnek. Az átmenetet a két rendszer között a digitalizálás teremti meg, amely a számítógép számára teszt értelmezhetővé (szerkeszthetővé) a hagyományos dokumentumokat. A nyomtatott dokumentumok digitalizálása általában lapolvasó (szkenner) segítségével történik.

A munkavégzés szervezésére és folyamatára is kihatottak az IKT-eszközök. Ami régen elképzelhetetlen volt, ma valóság. Egyre több munkahelyen valósulhat meg az úgynevezett teleworking (táv munka), amely rugalmas munkaszervezést tesz lehetővé, és a kapcsolattartás, valamint a munka eredményeinek elküldése IKT-eszközök segítségével valósul meg.

A számos pozitívum mellett a biztonságra és az elővigyázatosságra is figyelmet kell szentelnünk, ugyanis értékes adatokat és sok időt és energiát veszíthetünk el, ha valami folytán törölődnek, illetve

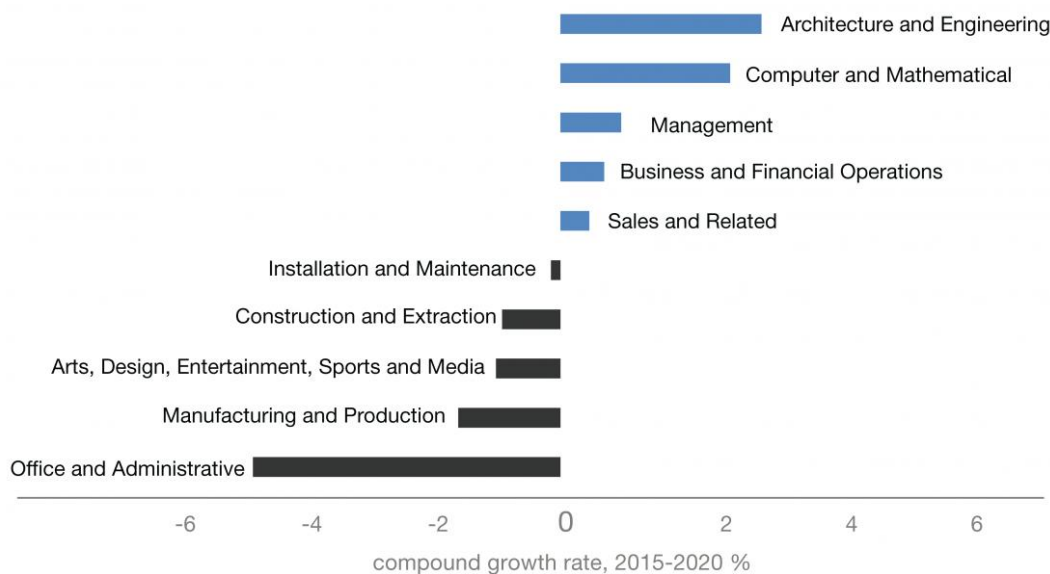
sérülnek a dokumentumaink. Ez bekövetkezhet: hardverhiba (tönkremegy a merevlemez), vírusaktivitás alkalmával, illetve a felhasználó figyelmetlensége miatt is. Biztonsági másolat készítése a fontos dokumentumainkról ezekben az esetekben megvéd bennünket az adataink teljes elvesztésétől. A biztonsági másolatot ajánlott egy külső és hordozható meghajtóra készíteni: CD, DVD, külső merevlemez, flash memória. Ezek a meghajtók a későbbiekben biztonságos helyen tárolhatóak. Manapság egyre nagyobb teret hódít a felhő alapú dokumentumtárolás, amely az interneten valósul meg. Legnagyobb előnye ennek a módszernek, hogy a legfrissebb verzió mindig elérhető a felhasználó számára, amennyiben rendelkezik internet-hozzáféréssel.

Ezen eszközök fejlődésének valószínűleg nagyon komoly hatása lesz az oktatási rendszerre, de a munkaerőpiacra is. Az oktatásban meghatározó irányelv a digitális kompetenciák fejlesztése, valamint az IKT-eszközök hangsúlyos alkalmazása, azonban kulcsfontosságú a pedagógiai/didaktikai fordulat is. Ezt a tényt hangsúlyozza, illetve a munkaerőpiac elvárásai között von párhuzamot a következő táblázat:

2. táblázat: *A pedagógusok és a munkaerőpiac elvárásai*

Új kihívások, új veszélyek (Horváth, 2018)	
Az iskolában: Ne beszéljen másokkal Az adott instrukciókat kövesse Adott információforrást használjon Önállóan dolgozzon, ne más tudására támaszkodjon	A munkahelyen: Beszélje meg a feladatokat másokkal Instrukciók nélkül oldjon meg feladatokat Mindegy, hogy hogyan, de találjon megoldást Csoportban dolgozzon, használja a közösség tudását

A gazdasági világválság idején (2008 környékén) a rutin manuális fizikai munka és a rutin manuális kognitív munka iránti piaci igény oly mértékben kezdett csökkenni, hogy ma már tudjuk, soha nem fogja elérni a válság előtti szintet. Mindeközben folyamatosan nő a nem rutin tevékenységek iránti igény a munkaerőpiacon. Olyan diákokat kell tehát nevelnünk, akik nem rutin tevékenységeket végeznek majd, hanem olyan munkakörnyezetben kell érvényesülniük, amiben robotokkal, számítógépekkel és mesterséges intelligenciákkal, gépi tanulással ellátott rendszerekkel kell együttműködniük, és mindehhez és természetesen humán szakemberekkel és mesteremberekkel is kooperálnak. Ebben a közegben szükséges lesz egyfajta nyelvi kontextus ismerete, ami adott esetben a programozás, algoritmikus gondolkodás nyelve. Azon munkakörök többsége, amelyekre ezidáig az oktatás felkészített, megszűnik (Horváth, 2018).



Source: Future of Jobs Report, World Economic Forum

3. ábra: *Munkahelyek alakulása 2015 és 2020 között (Haug, 2016)*

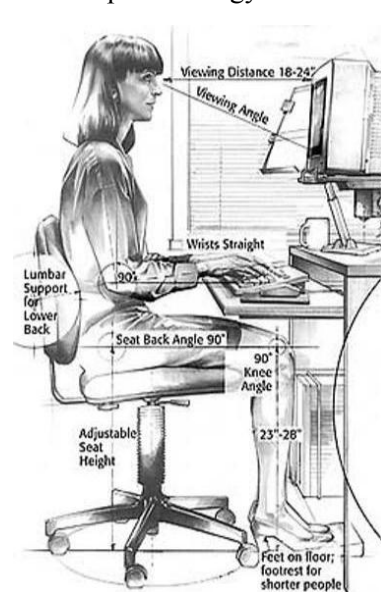
A telekommunikáció, a média és a bankok terén már gyakorlatilag nincs olyan munkakör, ahol ne egy számítógép mögött dolgozna a munkavállaló. Az autóiparban ma már egy középkategóriás autó árának nagy részét az informatikai és elektronikai megoldások költsége teszi ki. Egy Audi esetében ez 50%, míg egy Teslánál még ennél is több. Ez az ár-érték arányon belüli változás tovább fog folytatódni. A számítógépek az OECD államok átlagában felállított 1–5-ös skálán 3-4-es szinten (tehát „közepesnél” jobban) teljesítenének az olvasás-szövegértési feladatokban. Ez azt jelenti, hogy mindenki, aki az átlagosnál rosszabb szintet ér el, a munkaerőpiacon helyettesíthető egy egyszerű számítógéppel (Horváth, 2018).

Ezekkel a tényekkel gyorsan elosztható az a tévhit, amely szerint a gépek nem tudják helyettesíteni az emberi kommunikációt. Egyszerűbb feladatokra, már valós időben is, kérdésekre válaszolva, felhasználhatók a számítógépek (időpont egyeztetése: <https://goo.gl/uBeYnE>) vagy szimultán tolmácsként (<https://goo.gl/vrghRV>). Természetesen ezek a folyamatok is döntőben meghatározzák a munkaerőpiacot, a felsőoktatást, a szak- és felnőttképzést.

4. Ergonómia és egészségvédelem

Az informatikai jellegű munkát végző emberek körében, a mozgásszegény és rohanó életmód miatt, gyakrabban fordul elő a túlsúly, valamint a magas vérnyomás és koleszterinszint problémája.

Emellett a helytelenül megtervezett munkakörnyezet és a helytelen testtartással végzett munka miatt izom-, hát- és nyaktájéki fájdalmak jelentkezhetnek. Súlyosabb esetekben vérkeringési zavarok, szívfájdalom, porckorong-bántalmak léphetnek fel. Az így kialakuló izomfájdalmakat egységesen RSI-szindrómának (repetitive strain injuries, azaz ismétlődő megterhelés okozta sérülések) nevezzük. Ezek a panaszok gyakrabban léphetnek fel a laptopok felhasználóinál, mivel itt nincs lehetőség a



képernyőt, a billentyűzetet és az egeret átmozgatni a megfelelő helyre. A megoldás ebben az esetben a megfelelően kialakított csatlakoztatható külső billentyűzet és egér használata.

Az ergonómia mint tudományág kényelmes és biztonságos eszközök és gépek tervezésével, valamint az ember és környezet egymásra hatásával foglalkozik. Az ergonomikus számítógép olyan számítógép, amelynek használatakor minimálisra csökken vagy megszűnik a számítógép használatához kapcsolható baleseti és munkavédelmi kockázat. A legtöbb vállalat a munkaerő megszerzése és megtartása érdekében ma már egyre nagyobb figyelmet fordít alkalmazottai pillanatnyi kényelmére és hosszú távú egészségére is. Az ergonomikus munkakörnyezet, a hardver mellett, figyelmet fordít a megfelelő bútorokra (állítható magasságú), az ablakok elhelyezésére, valamint mesterséges megvilágításra is. A helytelenül megvilágított munkaállomás (monitor) gyakran fej- és szemfájást eredményez. Az ergonómia mellett nagyon fontos a takarékoság az elektromos energiával is (ajánlott a számítógépek és/vagy a monitorok kikapcsolása a nagyobb szünetek idejére).

4. ábra: A megfelelően kialakított számítógépes munkakörnyezet (optimális képernyőtávolság 45 cm) (forrás: <https://bit.ly/2PMrY0E>)

5. A fejlődés hatása a Tanítóképzőn, az informatika jellegű tárgyak bemutatása

Az informatikai jellegű tantárgyak, amelyek jelen vannak a szerbiai tanítóképzés rendszerében, a helyi besorolás szerint informatika és informatikai technológiák az oktatásban tudományterülethez tartoznak, és többségében alapozó tárgyként jelennek meg az alapképzés elején. Ezen kurzusok alapfeladata az, hogy felkészítsék a leendő pedagógusokat az IKT-eszközök hatékony és biztonságos használatára a későbbi oktató-nevelő tevékenységük során. A hallgatók az általános iskolában azonos tárgyakat hallgattak le, habár itt is lehet eltérés a különböző intézményekből érkező tanulók előtudásában, mivel az informatika és számítástechnika választható tantárgyként volt jelen az általános iskolában, és csak a 2017/2018-as tanévtől vált kötelező tantárggyá. A középiskolai tantervek viszont teljes mértékben eltérőek. Léteznek olyan szakirányok (természettudomány/informatika vagy műszaki jellegű), ahol nagyszámú informatikai tantárgy jelenik meg, másrészt pedig vannak középiskolák

(művészeti, egészségügyi), ahol csak a négyéves tanulmány első évében/éveiben jelenik meg az informatika. Ez a tény jelentősen kihatott az informatikai tartalmak tervezésére a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, mivel jelentősen eltérő tudásszinttel számolhattunk a hozzánk érkező hallgatók esetében. Mivel a képzés struktúrája megegyező az okleveles tanítók és az okleveles óvodapedagógusok esetében, ezek a tantárgyak is gyakorlatilag teljes egészében azonos tartalmakkal jelennek meg, amely bizonyára előnyöket és hátrányokat is hordoz magában, azonban a rendszer átjárhatósága miatt (az első két év szinte teljes egészében azonos felépítésű alapoó képzés a tanítók és az óvók esetében is) ez alapkövetelmény volt.

Az alapképzés során a pedagógusjelöltek a következő informatikához kötődő tárgyakat hallgatják le (Námesztovszki és Kovács, 2018):

1. Informatika alapjai (1. szemeszter), amely tantárgy során a hallgatók az elméleti előadások során megismerkednek az informatika alapfogalmaival, hardver- és szoftvertörténettel, valamint a személyi számítógépek ismérveivel. A gyakorlati órákon elkezdődik a felzárkóztató jellegű alapozás, és elsajátításra kerülnek az operációs rendszerek és ezen belül az alapvető műveletek, a szövegszerkesztés és a táblázatkezelés.
2. Oktatásinformatika (2. szemeszter) elméleti előadásai során a hallgatók megismerkednek az információs társadalom kihívásaival, a megváltozott pedagógusszereppel, a helyes prezentációs technológiával és a tudatos és biztonságos internethasználattal. A gyakorlati órákon pedig az online és offline prezentációs lehetőségeket sajátítják el a pedagógusjelöltek.
3. Oktatástechnológia (4. szemeszter) tantárgy a legkorszerűbb taneszközök alkalmazásának technikai és módszertani elemeire fókuszál. A tantárgy keretein belül a hallgatók megismerkednek az interaktív táblával és a hozzá tartozó különböző szoftverekkel, emellett a mobil alkalmazások és az egyszerűbb robotok oktatásban történő felhasználásával. A hallgatók mikrotanítások segítségével tudják kipróbálni és alkalmazni az elsajátított technikai és módszertani tudást.
4. E-learning (6. szemeszter) tantárgy lehallgatás során a hallgatók megismerkednek az online tanítás és tanulás elméleti jellemzőivel, honlapszerkesztés elméleteivel, valamint a gyakorlati órák során létrehoznak online tanulási környezeteket (MOODLE vagy Schoology környezetekben), változatos tartalmak (multimédiák, oktatóvideók, különböző formátumú online és offline dokumentumok, fórumok stb.) felhasználásával. Emellett létrehoznak egy WordPress alapú honlapot, szintén változatos tartalmak felhasználásával.

6. Eddigiekben megvalósult informatikai programok, fejlesztések az MTTK-n

Karunk már ebben a pillanatban is jelentős referenciákkal rendelkezik az informatika és számítástechnika oktatásával kapcsolatosan. Ezeket a referenciákat fogja gazdagítani az az informatikai modul (műveltségi terület), amelyet a Kar jövőben tervez beindítani. Referenciáink a következők:

6.1. Tudományos konferencia

Az MTTK idén ötödször szervezi meg az IKT az oktatásban elnevezésű konferenciáját, amelyre több száz előadó érkezett az elmúlt időszakban az egész Kárpát-medencéből.

6.2. K-MOOC

Emellett az MTTK két online kurzust hozott létre és tart fenn a K-MOOC rendszerben. Ezek: Népmese (<https://www.kmooc.uni-obuda.hu/course/35>), Oktatástechnológia 2.0 (<https://www.kmooc.uni-obuda.hu/course/69>).

6.3. KockAsuli

Második éve működik az MTTK-n a KockAsuli, amelynek keretein belül programozási alapismereteket sajátítanak el a középiskolások (<https://hu-hu.facebook.com/kockasuli/>).

6.4. Hallgatói műhely informatika tantárgyból

Harmadik éve működik az MTTK-n az a műhely, ahol az érdeklődő hallgatók (oktatás)informatika témakörben tanulhatnak és kutathatnak személyes tutor segítségével.

Az informatikai műhelyben megvalósul a teljesen testre szabott, egyéni igényekre épülő foglalkozás. A 2017/2018-as tanévben az online tanulási és a virtuális tanulási tér mellett, amely elsődlegesen az okostelefonokra telepíthető kiterjesztett valóság alkalmazásokon keresztül jelent meg, megjelent a játékos programozás micro:bit eszköz segítségével. A műhely vezetője sok esetben a tanulókkal tanult, próbálta ki az alkalmazásokat és valósította meg a különböző projekteket. Az idei évtől egyre több foglalkozást tartottunk micro:bit eszköz segítségével, amellyel a játékos programozást, a programozólogika fejlesztését, valamint az alapvető programozói elvek elsajátítását (Ha, ciklus, változók fogalma stb.) tűztük ki célul. A tartalmak kidolgozása mellett próbáltunk megfelelni a közoktatási intézmények elvárásainak, hogy a műhelyünket ne csak az MTTK-n, hanem az egyes általános iskolákban is megszervezzük. Így nagyszámú foglalkozást szerveztünk meg a székhelyen kívül és több száz általános iskolás tanuló ismerhette meg ezeket az eszközöket. A műhely egyik legjelentősebb indikátora, hogy a tagjai közül két hallgató jelenleg is PhD tanulmányokat folytat. Emellett számos diplomadolgozat készült informatikából vagy az informatikát is érintő interdiszciplináris területekről.

A műhely céljai:

- A mobil eszközök lehetőségeinek feltérképezése a szerbiai magyar nyelvű oktatásban, konkrét alkalmazások tesztelése (kiterjesztett valóság)
- A játékos programozás és a robotok programozásának népszerűsítése (a tananyaggal összhangban)
- Egy online kurzus (Tudatos és biztonságos internethasználat – <https://goo.gl/wt2Lwt>) adatainak elemzése, különös tekintettel a videómegtekintések számára és időpontjára, az online tesztek kitöltésének idejére és a fórumaktivitások intenzitására, összehasonlítás a nemzetközi szakirodalommal
- A műhely tagjainak tevékeny részvétele a KockAsuli (<https://www.facebook.com/kockasuli>) kezdeményezésben
- Blogrendszerek (LMS, WordPress) lehetőségeinek kivizsgálása az oktatási folyamatban
- Prezentációs lehetőségek (PowerPoint és Prezi) megfelelő alkalmazása az oktatásban, empirikus vizsgálat – az eredmények beépítése egy körvonalazódó akkreditált pedagógus-továbbképzés tartalmi közé (Út a sikeres prezentációhoz)
- Egyéni igények és elképzelések támogatása

A műhely feladatai:

1. Az elméleti háttér kialakításához szükséges szakirodalom áttanulmányozása
2. Empirikus vizsgálatok elvégzése
3. A mobil eszközök népszerűsítése a közoktatási folyamatokban
4. A programozás és a robotok programozásával kapcsolatos események szervezése
5. A megfelelő prezentációs stratégia meghatározása és alkalmazása
6. PowerPoint prezentációk szerkesztése
7. Tartalmak szerkesztése és feltöltése az online felületekre

A műhely képzésének fő sajátosságai: a műhely egyik legjelentősebb sajátossága az online kommunikáció és az IKT-eszközök intenzív alkalmazása, valamint az informatikai készségek (játékos programozás, robotok programozása stb.) és a hallgatók, diákok digitális kompetenciáinak fejlesztése.

A műhely tagjai több mint 10 TDK dolgozatot írtak, sőt, mint már említettük, 2 hallgatónk már PhD tanulmányokat folytat ezen a tudományterületen.

6.5. Intézményi online tanulási környezet

Az MTTK-n több éve használjuk a Moodle keretrendszert, amelyben több tantárgyunk elérhető online is (<http://e.magister.uns.ac.rs/>).

7. Akkreditált pedagógus-továbbképzések (szakirányú továbbképzés)

Karunk már több éve sikeresen valósít meg informatika jellegű pedagógus-továbbképzést magyar és szerb nyelven. Ezeket a képzéseket az ország különböző helységeiben tartottuk és több száz résztvevője volt. A képzések magyar és szerb nyelven is népszerűek. Ezek:

1. A gyakorló pedagógusok felkészítő képzése az interaktív tábla alkalmazására (a képzés linkje a hivatalos katalógusból: <http://katalog2016.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=870&godina=2014/2015>). A képzés leírása magyar nyelven: <http://magister.uns.ac.rs/A-gyakorlo-pedagogusok--felkeszito-kepzes-ez-interaktiv-tbla-alkalmazasara/tartalom/766/>
2. Út a sikeres prezentációhoz (PowerPoint haladó lehetőségei, Prezi prezentációk) (a képzés linkje a hivatalos katalógusból: <http://katalog2016.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=874&godina=2014/2015>). A képzés leírása magyar nyelven: <http://magister.uns.ac.rs/Ut-a-sikeres-prezentaciohoz-powerpoint-halado-lehetosegei-prezi-prezentaciok/tartalom/767/>
3. Web 2.0-ás eszközök lehetőségei az oktatásban (Google Drive dokumentumok, Prezi prezentációk, WordPress honlapok) (a képzés linkje a hivatalos katalógusból: <http://katalog2016.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=863&godina=2014/2015>). A képzés leírása magyar nyelven: <http://magister.uns.ac.rs/Web-20-as-eszkozok-lehetosegei-az-oktatasban-google-drive-dokumentumok-prezi-prezentaciok-wordpress-honlapok/tartalom/768/>
4. A Kar munkatársai vezetnek egy teljesen online képzést is: A tudatos és biztonságos internethasználat alapjai címmel (a képzés linkje a hivatalos katalógusból: <http://katalog2016.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=871&godina=2014/2015>). A képzés elérhetősége: <https://webuni.hu/kepzes/a-tudatos-es-biztonsagos-internethasznalat-alapjai>

8. Informatikai modul az MTTK-n

A 2017/2018-as tanévtől Szerbiában kötelező tantárggyá vált az informatika és a számítástechnika a felső osztályokban. Ettől az iskolaévtől az ötödik osztályban került bevezetésre, majd fokozatosan minden osztályban megjelenik. Ez a tény szakmai szempontból rendkívül előnyös és követi az európai trendeket, azonban a vajdasági magyar pedagógustársadalom esetében komoly erőforráshiányhoz vezethet, mivel az órák száma gyakorlatilag két évente duplázódni fog. Ezt az erőforráshiányt valószínűleg nem fogják pótolni az informatika szakon tanuló magyar anyanyelvű hallgatók, valamint súlyosbítja a helyzetet az a tény, hogy a közelmúltban több kiváló informatikatanár váltott munkahelyet és a közoktatásból a magánszektorba szerződött. Ez a folyamat a fejlődő gazdasággal rendelkező városok környékére jellemző (például Szabadka).

Erre a helyzetre nyújt megoldást a Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönyében (Službeni glasnik RS), Tanügyi Közlönyében (Prosvetni glasnik) megjelent rendelet <https://goo.gl/byPce7> (2017. december 26., 179. oldal), amely a szabályzat módosításával lehetővé tette, hogy mester végzettséggel rendelkező tanítók is alkalmazásba kerülhessenek informatika és számítástechnika tantárgy oktatására az általános iskolákban, amennyiben a tanulmányaik alatt összegyűjtöttek legalább 90 kreditpontot informatikai jellegű tantárgyakból.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar létrehozta a képzési struktúráját, a Belgrádi Tanítóképző Kar modellje alapján (http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=24126), amelyben összesen 31 tantárgy (114 kreditpont), ebből 10 meglévő kötelező (36 kreditpont), 21 új tantárgy (78 kreditpont) kap helyet. A képzést előreláthatóan pénteken és szombaton szervezzük meg.

A magyarországi oktatókat a Makovecz-programban alkalmazzuk, valamint a képzés beindításához szükség volt 1 külsős (Szabadkai Műszaki Szakfőiskola) alkalmazására, akit az Újvidéki Egyetemen nevezünk ki docensnek, ezzel bekerülnek az egyetemi felsőoktatási szférába.

Ez a képzés lehetővé tenné azt, hogy a meglévő széles spektrumú képzésre felépüljön egy komoly informatikai tudást nyújtó modul, kiegészülve nagyarányú szakmai gyakorlattal. Ami viszont talán ezeknél a tényeknél is fontosabb, hogy az MTTK-n diplomázó hallgatók, akik felveszik az

informatikai modul tárgyait, elsajátítják a magyar informatikai szakterminológiát, ami csak korlátozottan történik meg az újvidéki szerb nyelvű karokon, viszont elengedhetetlen a megfelelő alapkészségek elsajátításához, valamint a sikeres kommunikációhoz is.

A képzést 2018 októberében indítjuk be 15 fős csoporttal. A képzést meghirdetjük a már diplomázott mester tanítóknak és a hallgatói státusszal rendelkező tanítóknak is. A tanulók rangsorát egy írásbeli teszt és egy motivációs beszélgetés határozza meg (60 pont – 40 pont), amelyre a képzés megkezdése előtt kerül sor.

A képzés lehetőséget nyújt az MTTK-nak, hogy az eddig felhalmozott elméleti, gyakorlati, valamint oktatásszervezési tapasztalatait felhasználja, és egy jelentős előrelépést tegyen a piaci elvárások irányába.

Istraživanje je deo projekta Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost za finansiranje naučnoistraživačkih projekata nacionalnih manjina-nacionalnih zajednica u Autonomnoj pokrajini Vojvodini u 2018. godini, pod brojem 142-451-2681/2018-01

Naziv projekta je „Uporedna analiza studijskih programa za obrazovanje učitelja i vaspitača Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici sa odgovarajućim studijskim programima srodnih fakulteta u Republici Srbiji i u regionu”. U projektu učestvuju: Valerija Pinter Krekić, Josip Ivanović, Žolt Namestovski, Rita Horak, Lenke Major.

IRODALOMJEGYZÉK

Horváth Ádám (2018): Az első pun háborútól, az ementáli sajtig. II. Digitális Pedagógiai Műhelyen tartott előadásának beszámolója. Forrás: <https://goo.gl/tQ3jqg> [2018. 09. 15.]

Námesztovszki, Zs., Kovács, C., (2018): IKT az oktatásban jellegű programok és fejlesztések az MTTK-n. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Nagyvárad (közlésre elfogadva, megjelenés előtt)

Google Duplex, Időpontegyeztetés – Youtube előadás. Forrás: <https://goo.gl/uBeYnE> [2018. 09. 15.]

Google Pixel 2, Szimultán tolmács – Youtube előadás. Forrás: <https://goo.gl/vrghRV> [2018. 09. 15.]

ÁBRÁK, TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. ábra: Paul McNamara (2015): Elidegenedés IKT-eszközök nélkül – a múlt század eleje

Forrás: <https://bit.ly/2QImJ3g> [2018. 09. 15.]

2. ábra: Jackie Roberson (2017): Okos otthon. Forrás: <https://bit.ly/2jlaI7n> [2018. 09. 15.]

3. ábra: Laurent Haug (2016): Munkahelyek alakulása 2015 és 2020 között. Forrás: <https://bit.ly/2ck4OPw> [2018. 09. 15.]

4. ábra: A megfelelően kialakított számítógépes munkakörnyezet (optimális képernyőtávolság 45-cm) Forrás: <https://bit.ly/2PMrY0E> [2018. 09. 15.]

1. táblázat: Apollo 11 fedélzeti számítógépének és az Iphone 5s egyes adatainak összehasonlítása Forrás: <https://bit.ly/2pmGIbi> [2018. 09. 15.]

ICT EDUCATION PROGRAMS AND DEVELOPMENTS AT "MTTK"

Abstract

The study provides an overview of the workshops, talent management courses and about the achievements, and about the long-term goals that we want to implement at the Hungarian Language Teacher Training Faculty of the University of Novi Sad.

Keywords: ICT, MTTK, Informatics, Educational Informatics, MOOC



Plenáris előadás

K-MOOC HELYE ÉS SZEREPE A MAGYARORSZÁGI ÉS HATÁRON TÚLI KÉPZÉSBEN

SIMONICS ISTVÁN

Óbudai Egyetem, Budapest, Magyarország

simonics.istvan@tmpk.uni-obuda.hu

Összefoglaló

Az Óbudai Egyetem által alapított KÁRPÁT-MEDENCEI ONLINE OKTATÁSI CENTRUM–K-MOOC – magyar nyelvű online kurzusok indítását és elterjesztését tűzte ki célul, elsődlegesen a Kárpát-medencei magyarság, de szerte a világon minden magyar anyanyelvű számára. A K-MOOC egyrészt kredittel vagy tanúsítvánnyal elismert online oktatási formát biztosít a Kárpát-medencei, részben vagy egészben magyar tannyelvű képzést folytató felsőoktatási intézmények, karok, tanszékek hallgatói számára, másrészt egy újabb oktatási formát kínál az egész életen át tartó tanulás megvalósításában is. Résztvevői a K-MOOC hálózatához csatlakozó magyarországi és határon túli magyar tannyelvű egyetemek és főiskolák. A hálózathoz csatlakozó egyenrangú intézmények minden tudományterületen maguk is készítenek és meghirdetnek a K-MOOC keretében mindenki számára ingyenesen elérhető, online, kredites magyar nyelvű kurzusokat, diákjaik pedig felvehetnek kurzusokat a hálózat bármely intézménye által meghirdetettekből. A K-MOOC tag felsőoktatási intézmények elfogadják és beszámítják az itt megszerzett kreditpontokat a hallgatók tanulmányaiba az európai kreditátviteli rendszer, illetve a K-MOOC szabályzatának megfelelően.

Kulcsszavak: MOOC, oktatás, európai kreditátviteli rendszer, eLearning, felsőoktatás

1. K-MOOC szakmai és technológiai háttere

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma előterjesztésével a kormány 2016-ban adta ki a **Fokozatváltás a felsőoktatásban** című stratégiai tanulmányt (Kormány, 2016). Ebben egyértelműen megfogalmazásra került: „Célunk az egységes Kárpát-medencei oktatási tér kialakítása, hiszen a határon túli oktatás valamennyi szegmense – régióként eltérő sajátosságai ellenére is – ezer szállal kötődik a magyarországi oktatási rendszerhez, azzal összefüggő struktúrát alkot, ezért a határon túli magyar felsőoktatás sem szakítható ki a magyarországi felsőoktatás vérkeringéséből.” A magyarországi kormány **Digitális Jólét Programja** megalkotta **Magyarország Digitális Oktatási Stratégiáját** (DOS). A DOS-t „az a felismerés hívta életre, hogy a digitális átalakulás nem választás kérdése: olyan elkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie, hiszen 20. századi tudással senki nem lehet versenyképes a 21. században. A digitális eszközöket és szemléletmódot be kell vinni a tantermekbe, mivel napról napra mélyebben integrálódnak a hétköznapi életünkbe is (Kormány, 2016).

Az Óbudai Egyetem is felismerte, hogy a felsőoktatási intézmény feladata is specifikus, a saját profiljának, képzési portfóliójának és képzési szolgáltatásainak megfelelő, az e-tanulás szolgáltatásához, az oktatási folyamathoz szükséges minőségi elektronikus tananyagok, digitális taneszközök használata, fejlesztése, és azok online közzétételét szolgáló felületek létrehozása, működtetése szükséges. Hallgatóink már a Z generáció tagjai, akik a világhálón töltik szabadidejüket nagy részét, az oktatásban igénylik az interaktivitást, a technikai eszközök használatát, a sokszínűséget, az idejüket maguk szeretnék beosztani. Ennek érdekében a tanulás támogatásához az egyetemen bevezettük a Moodle elektronikus tanuláskezelő rendszer használatát, amelyet összekötöttünk a hallgatói nyilvántartó Neptun rendszerrel is. Ennek több előnye is van, hiszen a hallgatók a Neptun azonosítójukkal és a jelszavukkal be tudnak lépni az egyetemi eLearning

rendszerbe is, ahol az általuk felvett tantárgyakhoz kapcsolódó tananyagokhoz tanulást segítő háttéranyagokhoz automatikusan hozzáférhetnek. Az oktatók a Neptun rendszerben rögzített és hozzájuk rendelt tantárgyakhoz kötelesek tananyagokat és háttéranyagokat feltölteni az egyetemi Moodle rendszerbe, ezzel is segítve a hallgatókat szakmai anyagok elsajátításában. 2017-ben mind az alap, mind a mesterképzésben, megváltoztak a képzési és kimeneti követelmények – KKK –, emiatt újra kellett tervezni az egyes szakok teljes tananyagát, és korszerű tantárgyleírásokat kellett szerkeszteni az egyetemi oktatóknak.

Az Óbudai Egyetem online oktatási stratégiát dolgozott ki, amelynek egyik eredményeként minden szakon a BSc mintatantervekben minden félévben egy elektronikus tanulással elsajátítható kötelező szakmai tárgy jelenik meg. Ez azt jelenti, hogy szakonként 7 kötelező tantárgy, valamint 4-5 szabadon választható tárgy tanulható elektronikus úton. A tárgy jellegétől, az elsajátítandó szakmai ismerettől függően ez történhet teljesen online, vagy vegyes (blended) változatban, azaz az online tananyagot kiegészítik tantermi gyakorlati órák is. A vizsgáztatásban is jelentős változások történtek. Egyre több tantárgy megszerzett ismeretének ellenőrzése történik online, tesztekkel, a feladatok automatikus kiértékelésével. Ha a tananyag tartalma, szakmai követelménye ezt igényli, az elektronikus vizsgáztatáshoz szükséges a személyes jelenlét, akkor ez az egyetemi számítógépteremben történik. Természetesen az online tudásellenőrzést – pl. belépő szint vizsgálata – kiegészíthetik hagyományos szóbeli és írásbeli vizsgaelemek is, ahol a személyes részvétel elengedhetetlen.

Az egyetemi online oktatási stratégia részeként jelent meg, hogy az elektronikus tanulástámogató módszerek alkalmazásában megszerzett tapasztalatainkat kamatoztassuk a határon túl élő fiatalok és az egész életen át tartó tanulás keretében tudásukat bővíteni kívánók számára is. Az Óbudai Egyetem Szenátusának döntése alapján 2014. szeptember 1-jén alakult meg a Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum (K-MOOC), az Egyetemi Kutató, Innovációs és Szolgáltató Központ részeként.

2. K-MOOC felépítése

Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum honlapja a <https://www.kmooc.uni-obuda.hu/> címen érhető el (1. ábra).



1. ábra: Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum honlapja

A Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum – K-MOOC –, az interneten gyorsan terjedő MOOC képzések (Massive Open Online Course = Bárki számára elérhető online képzések) módszereire alapozva jött létre. A K-MOOC magyar nyelvű online kurzusok indítását, elterjesztését tűzte ki célul, elsődlegesen a Kárpát-medencei magyarság, de szerte a világon minden magyar anyanyelvű számára. A K-MOOC egyrészt kredittel vagy tanúsítvánnyal elismert online oktatási formát biztosít a Kárpát-medencei, részben vagy egészben magyar tannyelvű képzést folytató felsőoktatási intézmények, karok, tanszékek hallgatói számára, másrészt egy újabb oktatási formát kínál az egész életen át tartó tanulás megvalósításában. Résztvevői a K-MOOC hálózathoz csatlakozó magyarországi és határon túli magyar tannyelvű egyetemek és főiskolák.

A hálózathoz csatlakozó egyenrangú intézmények minden tudományterületen maguk is készítenek és meghirdetnek a K-MOOC keretében mindenki számára ingyenesen elérhető, online, kredites, magyar nyelvű kurzusokat, diákjaik pedig felvehetnek kurzusokat a hálózat bármely intézménye által meghirdetettékből. A rendszer nyelve magyar, működtetője az Óbudai Egyetem.

A K-MOOC kurzusok mindenki számára elérhetőek mind az anyaországban, mind a határon túli magyar közösségekben! A K-MOOC kurzusok meghirdetése a Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum honlapján történik. Az Óbudai Egyetem és a K-MOOC hálózathoz csatlakozott felsőoktatási intézmények által meghirdetett kurzusokra szintén a honlapon keresztül lehet regisztrálni.

Mit tesz a K-MOOC a határon túli magyarokért:

- tovább erősödik az anyaországhoz tartozás és összetartozás érzése a Kárpát-medencében,
- élővé és a mindennapok gyakorlataivá válik az összes magyar tannyelvű képzést folytató intézmény és az összes magyar anyanyelvű hallgató kapcsolata,
- a határon túli magyar diákok a szülőföldjükön maradván a magyarországi felsőoktatás részének is tekinthetik magukat,
- az oktatók számára lehetőség nyílik, hogy a meglévő kredit értékű tárgyaikat megújítsák,
- a korszerű tananyagok kifejlesztése elősegíti az oktatók szakmai fejlődését és hozzájárul az intézményben folyó képzés színvonalának emeléséhez.

14 határon túli magyar tannyelvű oktatási intézmény csatlakozott eddig a hálózathoz:

1. Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Erdély
2. Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad
3. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
4. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
5. Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem
6. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-Európai Tanulmányok Kara
7. Comenius Tudományegyetem, magyar tanszék, Pozsony
8. Selye János Egyetem, Révkomárom
9. Szabadkai Műszaki Főiskola
10. Vajdasági Magyar Tudományos Társaság
11. Strossmayer Egyetem, Eszék
12. Danubius University, Szlovákia
13. MÜFT Oktatási Központ, Székelyudvarhely
14. II. Rákóczi F. Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász

22 magyarországi felsőoktatási intézmény csatlakozott eddig a hálózathoz:

1. Budapesti Corvinus Egyetem
2. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
3. Debreceni Egyetem
4. Debreceni Református Hittudományi Egyetem
5. Kaposvári Egyetem
6. Miskolci Egyetem
7. Óbudai Egyetem
8. Pázmány Péter Katolikus Egyetem
9. Pécsi Tudományegyetem
10. Szegedi Tudományegyetem

11. Szent István Egyetem
12. Dunaújvárosi Egyetem
13. Eszterházy Károly Egyetem, Eger
14. Neumann János Egyetem, Kecskemét
15. Nyíregyházi Egyetem
16. Zsigmond Király Egyetem
17. Apor Vilmos Katolikus Főiskola
18. Bhaktivedanta Hittudományi Főiskola
19. Gábor Dénes Főiskola
20. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár
21. Sárospataki Református Teológiai Akadémia
22. Wekerle Sándor Üzleti Főiskola

Jelenleg a K-MOOC hálózathoz 36 felsőoktatással foglalkozó intézmény tartozik.

A hálózathoz csatlakozó egyenrangú intézmények minden tudományterületen maguk is készítenek és meghirdetnek a K-MOOC keretében mindenki számára ingyenesen elérhető, online, kredites magyar nyelvű kurzusokat. Ehhez módszertani segítséget is kapnak a központ honlapján (2. ábra).



MOOC kurzusok készítése Moodle keretrendszerben

Moodle mint tartalomkezelő rendszer

Egy keretrendszer fő feladata, hogy általa folyamatosan elérhetőek legyenek a tartalmak, értékelési és nyomon követi a tanulási folyamatot, kezeli a kommunikációt. A Moodle egy nyílt forráskódú rendszer, melynek tárhelyre van szüksége, maga a keretrendszer nem igényel különlegesen erős hardvert, de tartós és nagyteremtő használatnál elengedhetetlen egy minőségi hardver. A Moodle széleskörűen kezel sokféle tartalmat, a rendszergazdák magas fokon tudják konfigurálni, képesek automatikusan kezelni a felhasználók belépését a megfelelő szerepkörök hozzárendelésével.

Pedagógiai és módszertani szempontok

A tananyagot az írott szöveg nem papíron, hanem képernyőn jelenik meg. Egy elektronikus tananyag annál hatékonyabb, minél több médiumot tartalmaz (kép, hang, videó).

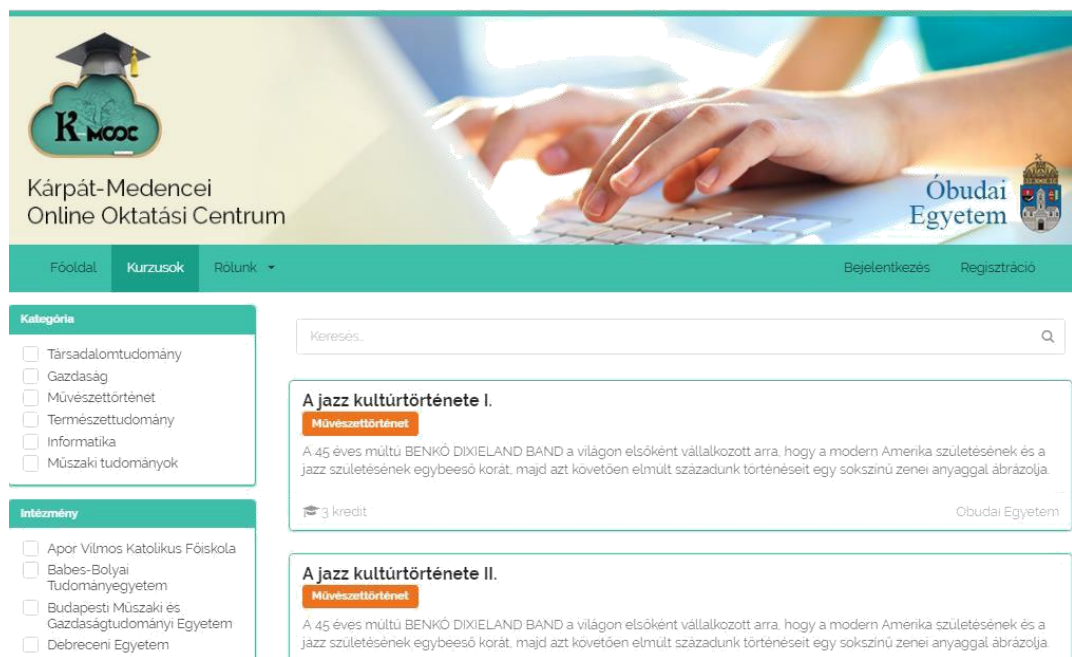
- A tananyagot egy jól strukturált rendszerben kell segítenie a tanulást, pontosan meg kell benne határozni a célokat és a követelményeket.
- A segédletek, leírások maximálisan biztosítsák és támogassák az egyéni tanulási folyamatot.
- A szerkezetet tegye lehetővé, hogy bármelyik ponton be lehessen kapcsolódni a képzésbe.
- Tartalmazzon önellenőrző kérdéseket, teszteket, melyek segítségével biztosítsa a visszacsatolás lehetőségét.
- A kiválasztott keretrendszerhez (LMS) és annak sajátosságaihoz pontosan illeszkedjen.
- A nyelvvezető legyen egyszerű, megfogalmazása tömör és lényegre törő.

A tananyag szerkezeti elemei

2. ábra: MOOC kurzusok készítése

A hálózat felsőoktatási intézményeinek diákjai felvehetnek kurzusokat a hálózat bármely intézménye által meghirdetettekből. A rendszerbe csak olyan kurzus kerülhet, amelyet a K-MOOC hálózat tagjaként a meghirdető egyetem vagy főiskola saját kredites tantárgyként elfogadott.

A K-MOOC kurzusok közzététele és a kurzusokra való jelentkezés a honlapon keresztül történik. A K-MOOC képzések az egyetemek, főiskolák keretrendszerében érhetőek el. Minden K-MOOC kurzus eredményes elvégzése kreditigazolással vagy tanúsítvánnyal kerül elismerésre. A képzések bemutatása a honlapon ábécérendben történik (3. ábra).



3. ábra: K-MOOC kurzusok

A képzések kiválasztása történhet témakörök szerint is:

- Társadalomtudomány
- Gazdaság
- Művészettörténet
- Természettudomány
- Informatika
- Műszaki tudományok

Szűkíthetjük a listát a képzőintézmények kiválasztásával is. Mindkét esetben lehetőségünk van több kategória vagy intézmény kijelölésére is.

3. K-MOOC alkalmazásának tapasztalatai

3.1. Kurzusok statisztikai adatai

A 2014. évi kezdéstől a kurzusok és a jelentkezők száma dinamikusan fejlődik. Az

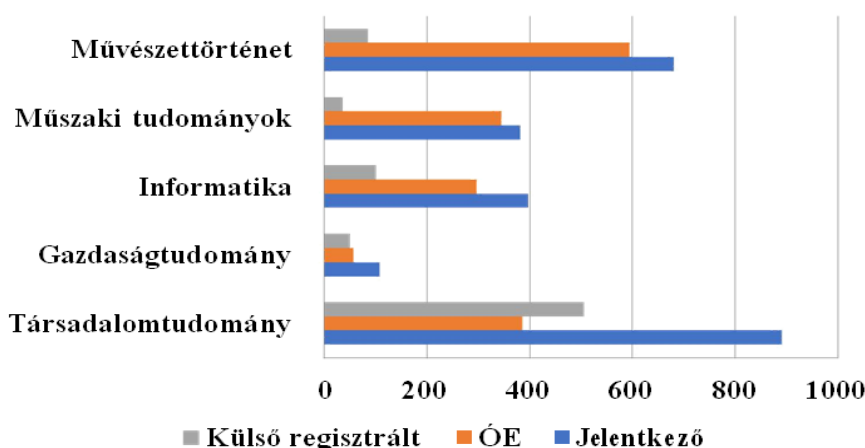
1. táblázat mutatja be a szemeszterenkénti adatokat.

1. táblázat: K-MOOC tantárgyak felvétele

Tanév/Félév	Kurzusok száma	Összes jelentkező	ÓE	Regisztrált
2014/2015/1	4	271	170	101
2014/2015/2	9	551	374	177
2015/2016/1	20	1346	764	582
2015/2016/2	23	1524	958	566
2016/2017/1	45	1614	1102	512
2016/2017/2	48	1702	1039	663
2017/2018/1	61	2620	1812	808
2017/2018/2	64	3949	3012	937

Az elmúlt négy év alatt a tantárgyak száma tizenhatszorosára növekedett, és összesen közel 14 000 hallgató vett fel K-MOOC kurzust.

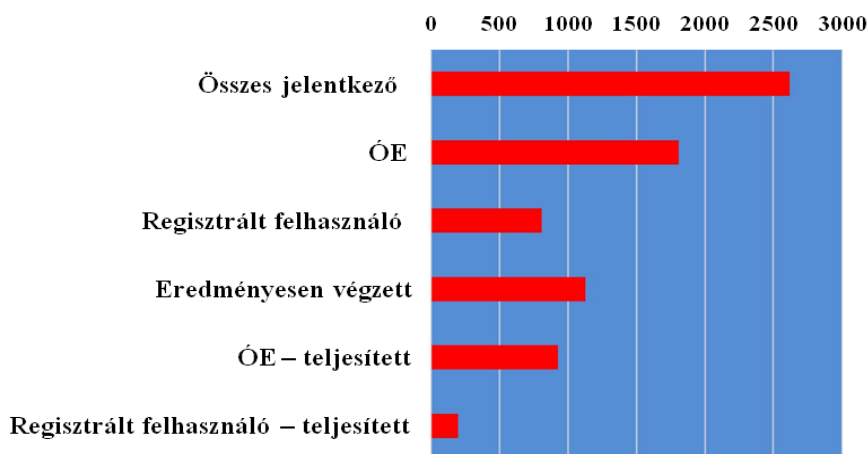
A kurzusfelvételek során választott szakterületeket a 4. ábra mutatja be. A legnépszerűbbek a társadalomtudomány témakörű képzések voltak, közel 900-an választottak ilyen tantárgyakat. Ezt követte a művészettörténet közel 700 jelentkezővel. Erre egy kis magyarázatot ad, hogy ide tartozik a jazz kultúrtörténete kurzus is, amelyben a kurzusleírás alapján a „45 éves múltú BENKŐ DIXIELAND BAND a világon elsőként vállalkozott arra, hogy a modern Amerika születésének és a jazz születésének egybeeső korát, majd azt követően elmúlt századunk történeteit egy sokszínű zenei anyaggal ábrázolja. A cél az, hogy a felsőoktatásban részt vevő hallgatók is megismerkedjenek a zenei világ e szegmensével. A sorozat öt koncertből áll, felsorakoztatja a magyar művészek legjobbjait a könnyűzene világától az opera műfajáig, története magába foglalja a kultúra táján értelmezett területeitől (zene, festészet, költészet stb.) a sport, tudomány, építészet és a történelem legérdekesebb elemeit, természetesen az erős időkorlát figyelembe vételével. Szórakoztatva ismert meg világunk dolgaival az időtengely mentén az egyidejűség felismerésének élményét is kínálva!”



4. ábra: Kurzusjelentkezők

A műszaki tudományok és az informatika közel azonos számú érdeklődő figyelmét keltette fel. A gazdaságtudomány iránt volt a legkisebb érdeklődés.

A tömeges online kurzusok esetében nem elég csak a vonzó és érdekes tartalmú témakörök kiírása. Nagyon sok múlik a résztvevők kitartásán és motiváltságán is. Nem elég, hogy a témakör felkeltette a potenciális résztvevők érdeklődését, a kurzusra be kell iratkozni, végig kell csinálni a sikerhez szükséges feladatokat, és esetleges vizsgákon is bizonyítani kell, hogy hatékonyan elsajátították az ismereteket. Az 5. ábra azt szemlélteti, hogy milyen arányban áll a beiratkozott és a tanfolyamot sikeresen elvégzők aránya.



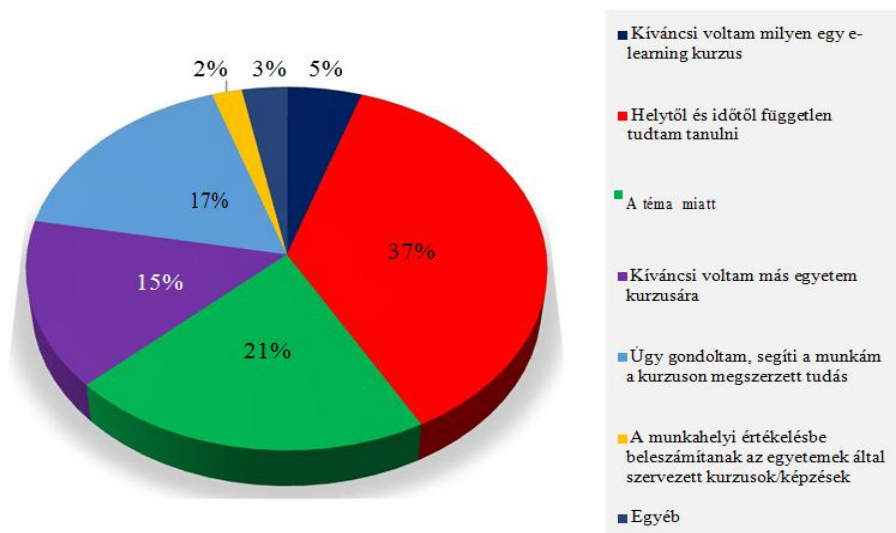
5. ábra: K-MOOC kurzusokra jelentkezők és eredményesen végzettek

A 2017/18-as tanév 1. félévében a 2620 jelentkezőből 1127-en végezték el sikeresen a kurzusokat, 926 fő az Óbudai Egyetem hallgatójaként.

3.2. Hallgatói visszajelzések, adatelemzések

A K-MOOC működése során az Elektronikus és Digitális Tananyagok Irodájának vezetője, tananyagfejlesztők és oktatók többször készítettek különböző felméréseket a kurzusok hallgatóival, oktatóival, illetve elemeztek működési adatokat annak érdekében, hogy a hallgatói szolgáltatásokat folyamatosan fejleszteni tudják (Hegyesi, Kártyás és Rudas, 2018; Hegyesi és Kártyás, 2017; Hegyesi et al., 2016).

Az oktatók kérdőíves felmérés segítségével vizsgálták, milyen elemek motiválják a hallgatókat az online kurzusokon történő részvételre (6. ábra).



6. ábra: Hallgatók motivációja

A hallgatók 37%-a a helytől és időtől független tanulás lehetőségét hangsúlyozta. 21%-a a téma érdekessége miatt választotta az online tanfolyamot. Közel azonos arányban, 15% és 17% jelezte, hogy kíváncsi volt más egyetem kurzusára, illetve a munkája során kívánja hasznosítani a kurzus segítségével megszerzett tudást.

Egy másik kérdőíves felmérés során a kurzusok hasznosságát vizsgálták az oktatók (7. ábra). A hallgatók 42%-a jelezte, hogy a kurzuson elsajátított tananyag segíti a továbbtanulást. 38% a munkájában kívánja hasznosítani a megszerzett tudást. Ez összecseng a motivációnál jelzett vélemények megfogalmazásával. 7% a kötelező tárgyak könnyebb elsajátítását vélte fontosnak, amely elősegítette a tanulási folyamatot, azaz a szolgáltatás minőségével egyértelműen elégedett volt a hallgató.



7. ábra: A kurzusok hasznossága

4. K-MOOC jövőjének sikere

- a hallgatók száma növekszik,
- egyre több felsőoktatási intézmény kapcsolódik be a kurzusaival,
- *megkezdődött a határon túli egyetemek és hallgatók csatlakozása,*
- a felsőoktatási intézmények kiteljesedett együttműködésének köszönhetően nyomon követhető a fejlődés a K-MOOC-ban.

A K-MOOC akkor lesz életképes a jövőben a Kárpát-medencében, ha a hálózathoz csatlakozott magyarországi és határon túli felsőoktatási intézmények még nagyobb számban, még több saját kurzussal kapcsolódnak be a közös munkába.

A K-MOOC sikeressége ezen beindult folyamatok megerősödése, amelynek kulcsa a felsőoktatási intézmények innovatív hozzáállása és összefogása!

IRODALOMJEGYZÉK

Hegyesi Franciska, Kártyás Gyula és Rudas Imre (2018): Az online oktatás-tanulás tapasztalatai, MOOC típusú kurzusokban, egy műszaki képzést folytató egyetemen = The experiences of online education, MOOC courses, at a university with technical training In: Csibi Vencel és Barabás István (szerk.) *26. Nemzetközi Gépészeti Konferencia*. Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság (EMT), Kolozsvár, 183–186.

Franciska Hegyesi és Gyula Kártyás (2017): Teacher in Online Engineering Education. In: *INES 2017, IEEE 21st International Conference on Intelligent Engineering Systems: Proceedings*. IEEE, Larnaca, 205–208.

Franciska Hegyesi, Krisztina Némethy, Anikó Szakál, József Gáti és Gyula Kártyás (2016): Human interactions in the context of K-MOOC, Óbuda University courses. In: Szakál A. (szerk.) *14th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics: SISY*. IEEE Hungary Section, Budapest, 271–274.

Fokozatváltás a felsőoktatásban

Forrás: <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/felsőoktatási%20konceptió.pdf>
[2018. 06. 25.]

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (DOS)

Forrás: <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> [2018. 06. 25.]

PLACE AND ROLE OF K-MOOC IN HUNGARIAN AND TRANS BORDER EDUCATION

Abstract

Óbuda University established Carpathian Basin Online Educational Centre K-MOOC – abbreviation is according to the Hungarian name – to start Hungarian language online courses for people living in Carpathian Basin and all over the World speaking Hungarian.

K-MOOC provides online courses with credit points or Certificate for students of Hungarian speaking Higher Education Institutes (HEI) and Life Long Learning as well. Members of this Network are Hungarian or Trans border Hungarian speaking HEIs. These equal members are elaborating online eLearning courses as a free of charge service and their students can join to this courses provided by any member of Network. The partner institutes recognize the credit points received by their students according to the European Credit Transfer System and rules accepted by partner HEIs. The paper summarizes the results and successful story of K-MOOC.

Keywords: MOOC, Education, European Credit Transfer System, eLearning, Higher Education



AZ ELŐZETES TUDÁS ÉS A SZEMMOZGÁS PARAMÉTEREK KAPCSOLATA EGY FELADATMEGOLDÁS KAPCSÁN

UJBÁNYI TIBOR

Dunaújvárosi Egyetem, Dunaújváros, Magyarország

ujbanyit@uniduna.hu

Összefoglaló

Az ember tekintetéből számos kognitív tényező meghatározható, amelyek a technika fejlődésének köszönhetően korszerű mérnöki eszközzel vizsgálhatók. A cikkben bemutatott kutatás motivációját a tanulással összefüggő kognitív folyamatok mérnöki eszközökkel történő megfigyelésében rejlő lehetőségek adták. Az emberi szem mozgásának mérésével meghatározható a vizuális figyelem, ezáltal pedig bizonyos rejtett kognitív folyamatok is feltárhatók, vizsgálhatók. A cikkben végzett kutatás rámutat arra, hogy egy feladat megoldása során a szemmozgást leíró paraméterek összefüggésben vannak a feladatot megoldó témával kapcsolatos előzetes tudással. Az eredmények hasznos információval szolgálhatnak a tanulás folyamatának ellenőrzésében, vizsgálatában, így ezen eszközök és módszerek a jövő oktatási infrastruktúrájának szerves részét képezhetik.

Kulcsszavak: szemmozgás-követés, előzetes tudás, elemzés

1. Bevezető

Az ember-számítógép interakcióval egy olyan tudományterület foglalkozik, amely az ember számára készített interaktív számítógéprendszerek tervezését és megvalósítását foglalja magában, illetve az ezzel összefüggésbe hozható főbb jelenségeket tanulmányozza. Az ember-számítógép kapcsolatban fontos szerepet tölt be az emberi viselkedés, a két fél közötti interakció, mely számos alkalmazásban, a tanulással összefüggésben is fontos tényező (Molnár, Szűts, 2014; Molnár, 2014), mint a szociális média vagy hálózati tanulási környezetek (Molnár, 2016). Az ember és a számítógép közötti kölcsönhatás számos formában vizsgálható, legyen szó akár agyi tevékenységről, gesztusokról vagy szemmozgásról. A cikkben végzett kutatás motivációját a tanulással összefüggő kognitív folyamatok mérnöki eszközökkel történő megfigyelésében rejlő lehetőségek adták. A mérések egy szemmozgáskövetésen alapuló célhardver-célszoftver eszközrendszer támogatásával lettek elvégezve. Ezáltal pontosabb képet kaphatunk a szemmozgás kognitív folyamatokkal való összefüggéséről és feltárhatjuk a köztük lévő kapcsolatokat.

Az emberi szem mozgásának mérésével meghatározható a vizuális figyelem, ezáltal pedig bizonyos rejtett kognitív folyamatok is feltárhatók, vizsgálhatók (Duchowski, 2007; Rayner, 1998). A szem mozgásának vizsgálatával meghatározható az ember vizuális fókuszpontjának geometriai helye egy-egy tárgy megfigyelése során. A szem mozgásának mérésével továbbá megállapítható a tekintet útvonala, és hogy milyen részleteken időzik el hosszabban. Ezen paraméterek alapján vizsgálható, a vizuális ingerek milyen módon függenek össze konkrét feladat végrehajtásával, melyek más módszerekkel kevésbé elemezhetők.

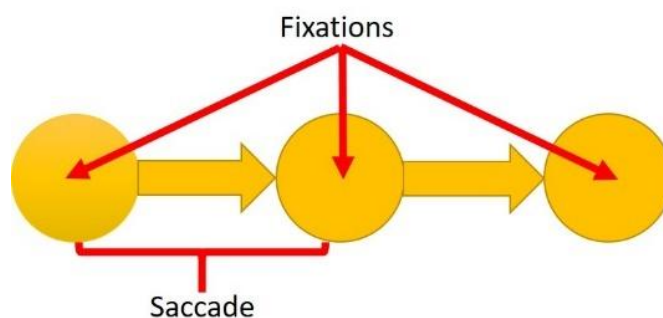
Az előzőekben ismertetett kognitív folyamatokat a szem által érzékelt vizuális információk befolyásolják, ezek közötti kapcsolatok jelentőséggel bírnak. A kognitív folyamatok fontos eleme az emberi tanulás folyamata, mely során a legfontosabb információforrás a vizuálisan érzékelt és megfigyelt információk. Ezért a tanulás folyamatának megfigyelésében a szemmozgáskövetésen alapuló rendszerek olyan új lehetőségeket tárnak elénk, amelyek a jelenlegi és jövőbeli kutatások számára az eddigiekhez képest szélesebb spektrumú vizsgálatokat tesz lehetővé.

1.1. A szemmozgás paraméterei és a szemmozgáskövetés eszközei

A szem mozgásának követése a felhasználó vizuális fókuszpontjának, geometriai helyének meghatározására szolgál, vagyis azt mutatja, hogy mit és mennyi ideig nézünk, figyelünk meg. A szem mozgásának mérésével megállapítható, hogy a tekintet milyen mintázatot, útvonalat jár be, és milyen képrészleteken időzik el hosszabban és ezt milyen frekvenciával teszi. Ezek az adatok részletes információt adhatnak arról, hogy a felhasználók egy feladatot, tevékenységet a vizuális ingerek felhasználásával milyen módon hajtanak végre, mint például keresés, olvasás, képek megtekintése, vagy akár a séta, autóvezetés, melyek más módszerekkel kevésbé vizsgálhatók. Manapság egyre nagyobb mértékben elterjedőben van a képfeldolgozás alapú szemmozgáskövetés. Szemmozgás követésre alkalmas, képfeldolgozáson alapuló célhardvert több gyártó kínálatából is választhatunk, ahol olyan eszközök lelhetők fel, mint például a Tobii, a The EyeTribe, a Mirametrics, a GazePoint vagy a SmartEye. A kamerás rendszerek alapja a pupilla pozíciójának meghatározása képfeldolgozási algoritmusok által. A kamera elhelyezkedhet a szemtől távolabb, mondjuk egy számítógép monitorához rögzítve, vagy a szemhez közel egy szemüvegen.

1.2. A szemmozgás típusai

A szemmozgás lehetővé teszi, hogy információt szerezzünk környezetünk fontos részleteiről. Általában a szemek nem tudatos mozgásának eredménye. A szemmozgás célja tulajdonképpen az, hogy az ún. fixációkon keresztül a tárgyak képe az éles látás területére essen. Alapvetően kétféle típusú mozgást különböztethetünk meg: fixációkat és szakkadikus mozgást (1. ábra).



1. ábra: Szemmozgás – fixációk, szakkádok

a) Fixáció: adott pontra történő fókuszálás. Olyan mutatószámok származtathatók, mint:

- fixáció hossza: adott ponton történő időzés
- fixációk száma: fixációs pontok száma
- első fixáció helye: adott területen elhelyezkedő első fixációs pont
- első fixációig eltelt idő: az első fixációs pont megtalálásáig eltelt idő
- összes fixáció időtartama: az összes fixációs pont együttes ideje
- fixációk alatti vizuális információfelvétel: az az információmennyiség, amelyet a megfigyelt területre nézve megszerzünk.

b) Szakkád: ugrásszerű, gyors és rövid mozgás két fixáció között. A vizuális keresés egyik fontos tényezője, ami megadja a következő tekintési pozíciót. A szakkádokból is származtathatók mutatószámok:

- tekintet időtartama: az összes fixáció és szakkád időtartama az adott területre vonatkozóan. A tekintet elemzésével mérhető a figyelem megoszlása az egyes célterületek között.

1.3. A szemmozgás típusai

A szemmozgáskövetés-analízis célja annak elemzése, hogy mutathatók-e ki változások a szemmozgás paraméterek alakulásában, miközben a tesztalany egy meghatározott tevékenységet végez. A vizsgálatokhoz egy célspecifikus hardver-szoftver környezet összeállítására van szükség. A célhardver funkcióját az EyeTribetracker szemmozgáskövető, a szemmozgással összefüggő adatok kiértékelését végző célszoftver funkcióját pedig az OGAMA szoftver töltötte be.

Az EyeTribetracker egy videó alapú, hordozható szemmozgáskövető eszköz, amely segítségével megfigyelhető a tekintet iránya. A trackert egy kamera és egy nagy felbontású infravörös LED alkotja. A kamera követi a felhasználó szemmozgását, képes leolvasni a koordinátákat, amelyek szoftveres úton egy segédprogram segítségével válnak megjeleníthetővé. Az EyeTribetracker költséghatékonysága ellenére jól használható pszichológiai kutatásokban (Dalmaier, 2014).

2. Szemmozgás alapú vizsgálat

A cikkben végzett kutatás rámutat arra, hogy egy feladat megoldása során a szemmozgást leíró paraméterek összefüggésben vannak-e a feladatot megoldó témával összefüggő előzetes tudással.

2.1. Vizsgálati személyek

A vizsgálatban 32 végzett vagy leendő informatikus vett részt, akiknek egy számítógép-hálózatok témakörével kapcsolatos feladatot kellett megoldaniuk. A kísérletben részt vevő vizsgálati személyek csoportját önkéntes alapon, szakmai ismeretségi körből, jelenlegi és korábbi Dunaújvárosi Egyetemen végzett hallgatók, illetve informatikai OKJ továbbképzésben részt vevő diákok alkották. A vizsgálat résztvevői elsősorban a fiatalabb korosztály képviselői voltak, és volt közöttük egy külföldi hallgató. A tesztalanyok nemek közötti eloszlása: 28 férfi és 4 nő. Életkorukat tekintve pedig valamennyien 20 és 30 év közöttiek.

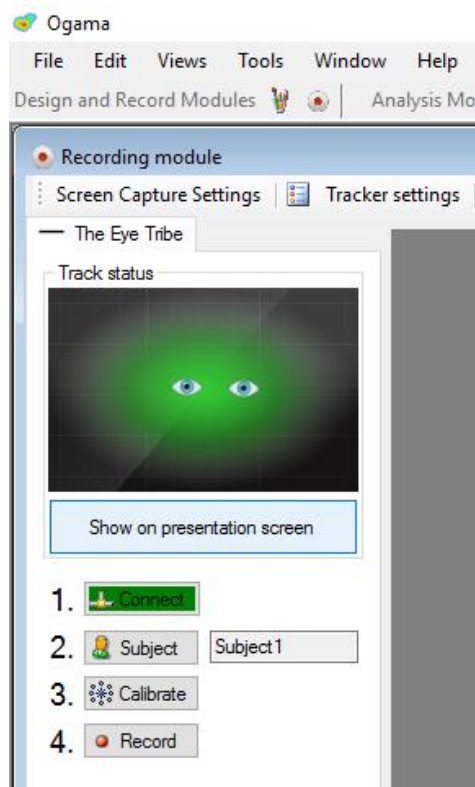
2.2. Előzetes tudásfelmérő tesztek

A vizsgálati tesztek megkezdése előtt a tesztalanyoknak egy számítógép-hálózatok témakörével kapcsolatos feladatsort kellett megoldaniuk, amely azután kiértékelésre került. A tesztre kapott eredmény adta a tesztalanyok előzetes tudásának mértékét. A tesztalanyok a tesztsorra adott válaszok alapján (max. 10 pont), az előzetes tudásuk szerint három csoportba kerültek besorolásra: átlag alatti (0–3 pont, LTA – Lower Than Average), átlagos (4–6 pont, A – Average), átlagosnál jobb (7–10 pont, BTA – Better Than Average) tudással rendelkezők. A tudásszintet mérő teszt eredménye alapján az átlagos tudással rendelkezők csoportjába 13 fő került, az átlagosnál alacsonyabb tudásszinttel rendelkezők 11, az átlagosnál magasabb tudásszinttel rendelkezők csoportjába pedig 8 fő volt besorolható.

2.3. A vizsgálat menete

A vizsgálati teszt megkezdése előtt a tesztalanyoknak le kellett ülni a szemmozgáskövetést megvalósító számítógép elé. Ezután az OGAMA szoftver segítségével első lépésben kalibráció történt (2. ábra). Amennyiben a kalibráció sikeres volt, következhetett a teszt futtatása.

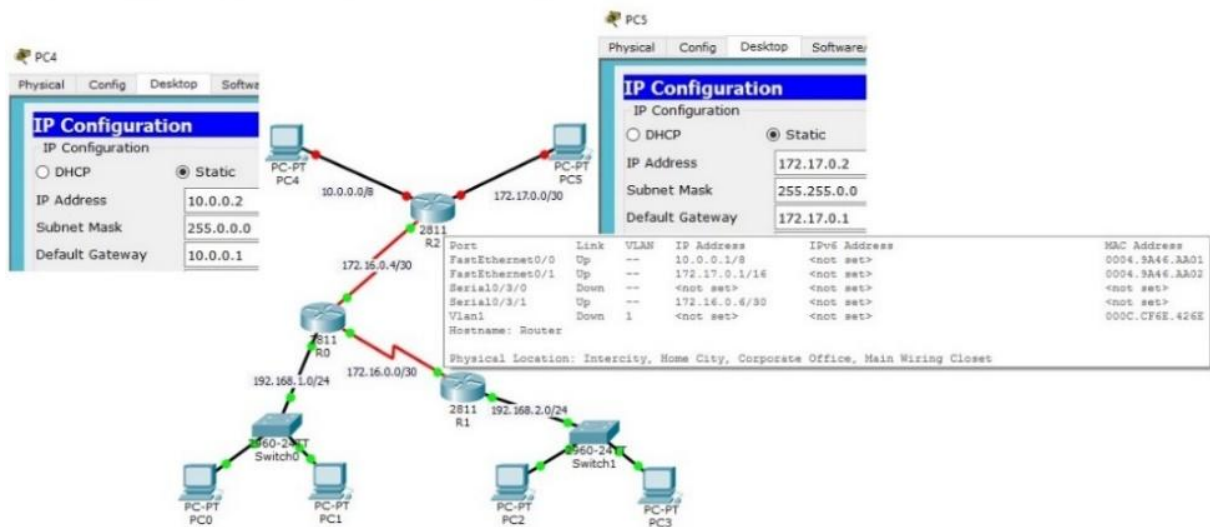
A teszt során a képernyőn egy számítógép-hálózatokkal összefüggő feladat jelent meg, melyre három válaszlehetőség közül kellett az egérmutató mozdításával kiválasztani a helyeset. A képernyőn megjelenő feladat az OGAMA szoftver Recording modulja által láthatóvá tett, előre elkészített slide-on jelent meg (3. ábra). Az első teszt a helyesnek gondolt válasz kiválasztásával fejeződött be. Az adatok utófeldolgozása a tesztek elvégzése után történt.



2. ábra: A kalibráció megkezdése

What is the problem in this topology?

- Interface configuration of Router R2 or PC4 and PC5
- Port status on Router R2
- Cable type between Router R2 and PC4 and PC5



3. ábra: A recording modul által megjelenített slide

3. Vizsgálati eredmények

Az OGAMA szoftver statisztikai moduljának segítségével meghatározásra került a szemmozgás néhány lényegesebb paramétere, amelynek eredményét az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: Mérési eredményeket tartalmazó táblázat

Csoportok	Eye-tracking mutatók				
	Fixációk (db)	Fixációk (db/s)	Fixációk átlagos időtartama (ms)	Fixáció/Szakkád arány	Átlagos szakkád hossz (px)
LTA	296	1,92	283	543	228
A	252	2,21	288	636	219
BTA	218	2,43	303	736	198

Ahogy a táblázatból látható, a három – tudásszintben eltérő – csoport szemmozgás paramétere is eltérést mutatnak. Az értékek az egyes csoportok tagjainak eredményeiből számított átlagértékek. Az LTA csoportban a fixációk száma nagyobb (296), mint az A (252) és BTA (218) csoportok esetén. Ezzel szemben a fixációk időtartamának középértékénél fordított arányosság tapasztalható: a BTA csoport tagjai produkáltak nagyobb értéket (303), az A (288) és az LTA (283) csoportokhoz képest. Hasonlóság tapasztalható az adott időtartam alatt mért fixációk száma és a fixációk/szakkádok aránya között. Az LTA csoport esetén a két érték a legkisebb: 1,92 és 543, addig az A és BTA csoportoknál 2,21 és 636, illetve 2,43 és 736. Az átlagos szakkád hosszok alakulásának aránya hasonló a fixációk esetében látottakéhoz. Az LTA csoport átlaga 228, addig az A és BTA csoportoké 219, illetve 198 körüli érték.

Az eredmények azt mutatják, hogy a feladat megoldása közben a jobb felkészültséggel rendelkező hallgatók esetében a feladat megoldása átgondoltabb módon valósult meg, mint a kevésbé felkészült hallgatók esetén. A kevésbé felkészült diákok esetén az egyes hálózati elemek nem átgondolt sorrendű, többször visszatérő megtekintése a megoldásban rejlő bizonytalanságukra utal, mely feltehetően a hiányos előismeretüknek tudható be. A felkészültebb hallgatók esetén az átgondolt, a hálózatot alkotó

rendszer szisztematikus összeállításához szükséges hálózati elemek, paraméterek rendszerezettebb áttekintése volt megfigyelhető a szemmozgás által bejárt útvonalban, a jobban megfigyelt területek elhelyezkedésében. Összességében megállapítható, hogy a feladat megoldása során a szemmozgás paramétereiben eltérés tapasztalható az előzetes tudástól függően.

3.1. Eredmények értékelése

Az előzőekben látható volt, hogy a megadott informatikai feladat megoldása közben vizsgált szemmozgás paraméterek közül több is az előzetes tudásszint függvényében alakult. Azonban ezen szemmozgás paraméterek közül a vizsgálat szempontjából a fixációk számának kiemeltebb jelentősége van, mivel korábbi kutatások rávilágítottak arra, hogy egy összetettebb probléma megoldása (mint például egy komplex keresési feladat) során a fixációk száma a feladat összetettségétől függ (Jacob&Karn2003; Goldberg & Helfman 2010). Valamint hogy a fixációk száma és a kognitív tevékenység aktivitásának mértéke között összefüggés tapasztalható (Geise, 2011; Holmqvist, Nystrom, Andersson, 2015). Más kutatásokban a fixációk száma a nagyobb mértékű figyelmet leíró mérőszámként, indikátorként jelent meg (Bente, 2004; Rötting, 2001). Összefoglalva a fixációk számának alakulása egy objektum figyelemfelkeltő jellegével hozható összefüggésbe (Ehmke, Wilson, 2007), amely egy problémamegoldást igénylő feladat során kapcsolatban van a problémamegoldáshoz szükséges előzetes tudással.

4. Vizsgálati eredmények

A cikkben bemutatásra került egy szemmozgáskövetésen alapuló, informatikai feladatmegoldással összefüggő vizsgálat, amelynek célja kideríteni, hogy eltérő előzetes tudás esetén a szemmozgást leíró paraméterekben mutathatók-e ki különbségek. A vizsgálat eredményéből arra következtethetünk, hogy az előzetes tudásszint befolyásolja a szemmozgás paraméterek alakulását. Az alacsonyabb előzetes tudással rendelkezők fixációs száma magasabbnak, míg a jobb előzetes tudással rendelkezők esetén alacsonyabbnak adódott.

Köszönetnyilvánítás

EFOP-3.6.1-16-2016-00003 K+F+I folyamatok hosszú távú megerősítése a Dunaújvárosi Egyetemen projekt által finanszírozott kutatás.

IRODALOMJEGYZÉK

- A. Duchowski: Eyetracking methodology (2007): Theory and practice, Springer-Verlag, New York Inc
- K. Rayner (1998): Eyemovements in reading and information processing: 20 years of research, Psychological bulletin, vol. 124, no. 3, p. 372
- Edwin S. Dalmaijer (2014): Is the low-cost EyeTribe eyetracker any good for research?,PeerJPrePrints2:e585v1
- Jacob, R. K., & Karn, K. (2003). EyeTracking in Human-Computer Interaction and Usability. In H. J., R. R., & D. H., The Mind'sEye: Cognitive and Applied Aspects of Eye Movement Research (pp. 573-605). Amsterdam: Elsevier Science.
- Goldberg, J., & Helfman, J. (2010). Visual scanpath representation. In Proceedings of the 2010 Symposium on Eye-Tracking Research & Applications (pp. 203-210). Oracle USA: ACM.
- Geise, S. (2011). Eyetracking in Communication and Media Science: Theory, Method and Critical
- Gy. Molnár, Z. Szűts (2014): Advanced mobile communication and mediadevices and applications in the base of higher education, Proceedings of the IEEE 12th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics, Subotica, Szerbia, pp. 169-174.
- György Molnár (2016): The Impact of Modern ICT-based Teaching and Learning Methods in Social Media and Networked Environment, Proceedings of the 11th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. Štúrovo, Szlovákia, pp. 341-350.
- Evaluation. SCM - Studies in Communication and Media, (pp. 149-263).

- Holmqvist, K., Nystrom, M., & Andersson, R. (2015). EyeTracking: A Comprehensive Guide to Methods and Measures. Oxford University Press, (p. 560). United Kingdom.
- Molnár Gy. (2014): Az újmédia digitális, időszerű, tartalmi kérdései, Oktatás-Informatika, vol 6, no 2, pp. 29-39.
- Bente, G. (2004). Erfassung und Analysedes Blickverhaltens, Lehrbuchder Medienpsychologie. Hogrefe, (pp. 297-324). Goettingen.
- Rötting, M. (2001). Parametersystematik der Augen- und Blickbewegungen für arbeitswissenschaftliche Untersuchungen. Germany, Germany.
- Ehmke, C., & Wilson, S. (2007). Identifying web usability problems from eye-tracking data. In Proceedings of the 21 st British HCI Group Annual Conferenceon People and Computers: HC1...but not as we know it - Volume 1, BCS-HCI '07 (pp. 119-128). Swinton, UK: British Computer Society.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIOR KNOWLEDGE AND EYE MOVEMENT PARAMETERS DURING PROBLEM SOLVING

Abstract

From a human's point of view, a number of cognitive factors can be identified, which can be examined by modern engineering tools thanks to the development of technology. The motivation of this research was provided by the potential of learning-related cognitive processes with engineering tools. By measuring the movement of the human eye is possible to determine the visual attention, and thus some hidden cognitive processes can be investigated. The research in this article presents the relationship of eye movement parameters and the prior knowledge when resolving a task. The results can provide useful information in checking and analyzing the learning process so that these tools and methods can form an integral part of future education infrastructure.

Keywords: *eye tracking, prior knowledge, analysis*



SZEM- ÉS KÉZMOZGÁS PARAMÉTEREINEK ELEMZÉSE HAGYOMÁNYOS ÉS KÉZMOZGÁS ALAPÚ KURZORVEZÉRLÉS ESETÉN

UJBÁNYI TIBOR

Dunaújvárosi Egyetem, Dunaújváros, Magyarország

ujbanyit@uniduna.hu

Összefoglaló

Az ember–számítógép interakciókban jelentős szerepet töltenek be azok az eszközök, amelyeket a számítógépes rendszerek vezérlésére használnak. A számítógépes rendszerek vezérlése olyan (hagyományosnak tekinthető) bemeneti perifériák segítségével valósul meg, mint a billentyűzet vagy az egér. A technika fejlődésének köszönhetően az irányítási funkciók (egy-egy vezérlőparancs vagy kattintás) megvalósíthatók alternatív megoldásokkal, például a szemmozgás és/vagy gesztus alapú vezérléssel. A cikk célja annak elemzése, hogy milyen összefüggések tárhatók fel a szemmozgás és az egérkurzor mozgatása között a szem–kéz koordináció alakulásában. Az eredmények alapján megállapítható, hogy az egérkurzor mozgatót leíró, a szemmozgás elemzésére alkalmazott paraméterekben különbségek mutathatók ki.

Kulcsszavak: szemmozgáskövetés, gesztusvezérlés, elemzés

1. Bevezető

Az ember–számítógép, mint két rendszer, közötti kapcsolatban fontos szerepet játszik az emberi viselkedés, interakció, amelyet többféle módon is vizsgálhatunk, akár az agyi tevékenység (Katona, 2014; Katona, 2015), akár a gesztusok (Sziládi & Kővári, 2016), vagy akár a szem mozgása által (Hari & Jaswinder, 2012). Maga az ember–számítógép interakció egy olyan tudományterülettel foglalkozik, mely az ember számára készített interaktív számítógépek tervezését, megvalósítását érinti, valamint az ezzel összefüggő főbb jelenségeket tanulmányozza (Hewett & Strong, 1992). A szemmozgás vizsgálatának a jelentőségét az adja, hogy a számítógép felhasználók az információk jelentős részét vizuális ingerek mint információs csatornákon keresztül kapják (Bárdos és mtsai., 2012). Az emberi szemmozgás vizsgálata abból a szempontból is hasznos, hogy a szem mozgásának mérésével, a vizuális figyelem meghatározásával, a kevésbé vizsgálható, rejtett kognitív folyamatokra is közvetetten következtetni lehet.

A szem mozgásának követése a felhasználó vizuális fókuszpontjának, geometriai helyének meghatározására szolgál, vagyis azt mutatja, hogy mit és mennyi ideig nézünk, figyelünk meg. A szem mozgásának mérésével megállapítható, hogy a tekintet milyen mintázatot, útvonalat jár be, és milyen képrészleteken időzik el hosszabban, és ezt milyen frekvenciával teszi. Ezek az adatok részletes információt adhatnak arról, hogy a felhasználók egy feladatot, tevékenységet a vizuális ingerek felhasználásával milyen módon hajtanak végre, mint például keresés, olvasás, képek megtekintése.

A napjainkban fejlesztett komplex rendszerek segítségével egyre közelebb kerülünk egy jól használható ember–számítógép interfész megvalósításához. A manapság használt beviteli eszközök többsége mechanikus elven működik, azonban az ember–számítógép interfészek fejlődésének köszönhetően a számítógépek is képesek az emberi testbeszéd, a gesztusok megértésére, alkalmazására a tanulás folyamatának támogatásában (Molnár, Szűts, 2014; Molnár, 2014) a korszerű IKT adta lehetőségek alkalmazásával (Molnár, 2016).

A gesztusok felismerésnek többféle módját dolgozták ki, amelyek többsége képfeldolgozáson alapulnak. A feldolgozást megvalósító interfészek szempontjából két nagy csoportot különböztetnek

meg. Az első az ún. offline gesztusok, amelyek esetében a feldolgozást a felhasználói interakció után kezdi meg a rendszer. Ez tökéletes megoldás arra, ha aktiválni akarunk egy menüt vagy egy funkciót, mint például egy program elindítása. A másik típus az online gesztusok köre, ahol a gesztussal közvetlen, valós időben irányítunk. Erre jó példa egy test vagy rajz forgatása a kézfejük mozgatásával.

A szemmozgás paraméterei és a szemmozgáskövetés eszközei egy korábbi tanulmányunkban már ismertetésre kerültek (Ujbányi, 2016). A továbbiakban röviden a gesztusvezérlés módszerei és eszközei kerülnek áttekintésre, majd a vizsgálat és annak eredményei kerülnek bemutatásra.

1.1. A gesztusvezérlés eszközei és módszerei

Ahhoz, hogy a számítógép érzékelni tudja a testbeszédet, követnie kell a mozgást valamilyen fizikai eszköz segítségével. A mozgáskövető rendszerek közül számos megoldást dolgoztak ki az évek során. A legelsőek közt volt az 1980-as években kifejlesztett, ún. DataGlove (Thomas, Jaron, Chuck, Steve, & Young, 1987), amely egy többretegű kesztyű, felszerelve több flex szenzorral – a szenzorban található fémszalagok ellenállás változását méri hajlítás esetén –, ultrahang érzékelőkkel a kéz pozíció, valamint az orientáció meghatározásához. Az új generációs eszközök közül az egyik legnépszerűbb gesztusvezérlő a Kinect (Microsoft, 2016) alapú rendszer, amely az újabb generációs Xbox 360 és Xbox One játékkonzolokhoz, valamint asztali számítógépekhez készült mozgáskövető rendszer. Az eszközt a Microsoft fejlesztette ki és fejleszti jelenleg is. Elődje az Xbox Live Vision rendszer volt.

2. A vizsgálat

A cikkben végzett kutatás rámutat arra, hogy az egérkurzor mozgást leíró, a szemmozgás elemzésére alkalmazott paraméterekben különbségek mutathatók ki.

2.1. A vizsgálat célja

A számítógép-hálózatokkal összefüggő feladat megoldása kapcsán a szem- és egérkurzor mozgásának megfigyelése, analízise és egyes jellemző paramétereinek meghatározása, majd kiértékelése hagyományos és gesztusvezérlés alapú mozgás során. A vizsgálat célja annak elemzése, hogy az egérkurzor mozgást leíró, a szemmozgás elemzésére alkalmazott paraméterekben mutathatók-e ki különbségek, miközben a tesztalany egy meghatározott tevékenységet végez.

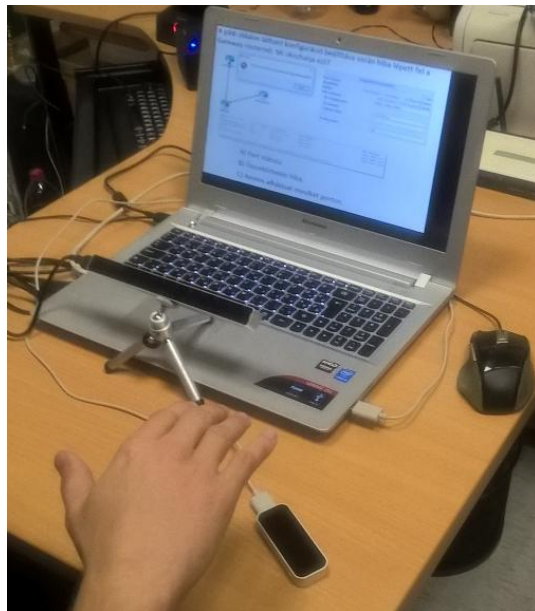
2.2. A vizsgálat eszközei

A vizsgálatokhoz egy célspecifikus hardver-szoftver környezet összeállítására van szükség. A célhardver funkcióját az Eye Tribe tracker szemmozgáskövető és a Leap Motion gesztusvezérlő látta el, a szemmozgással összefüggő adatok kiértékelését végző célszoftver funkcióját pedig az OGAMA szoftver töltötte be.

2.3. A vizsgálat menete

Első lépésben az OGAMA szoftver segítségével kalibráció történt. Amennyiben a kalibráció sikeres volt, következhetett a teszt futtatása. A megválaszolandó kérdést tartalmazó slide megjelenésének pillanatától indul a szemmozgás-adatok rögzítése addig, ameddig a tesztalany meg nem jelölte az általa helyesnek gondolt választ.

A teszt során a szemmozgás alapú tekintet mozgásának megfigyelése és kiértékelése mellett a kézi gesztusvezérlésen alapuló egérmutató mozgásának kiértékelése a szemmozgás vizsgálatához hasonló módon történt. Az OGAMA szoftver a tekintet mozgásának elemzésén felül az egérmutató mozgásának elemzésére is alkalmas a

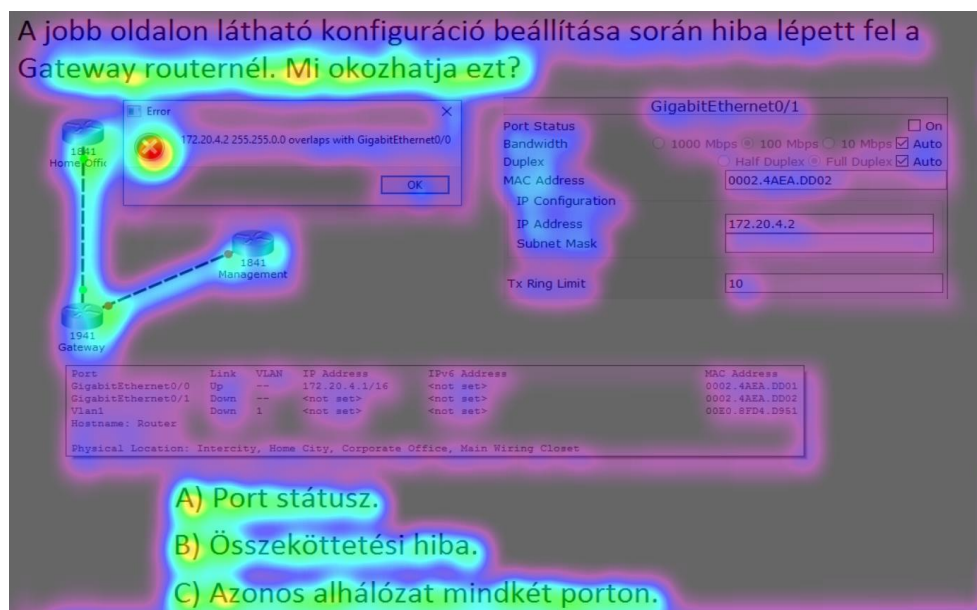


4. ábra: A vizsgálatához kialakított hardver-szoftver környezet

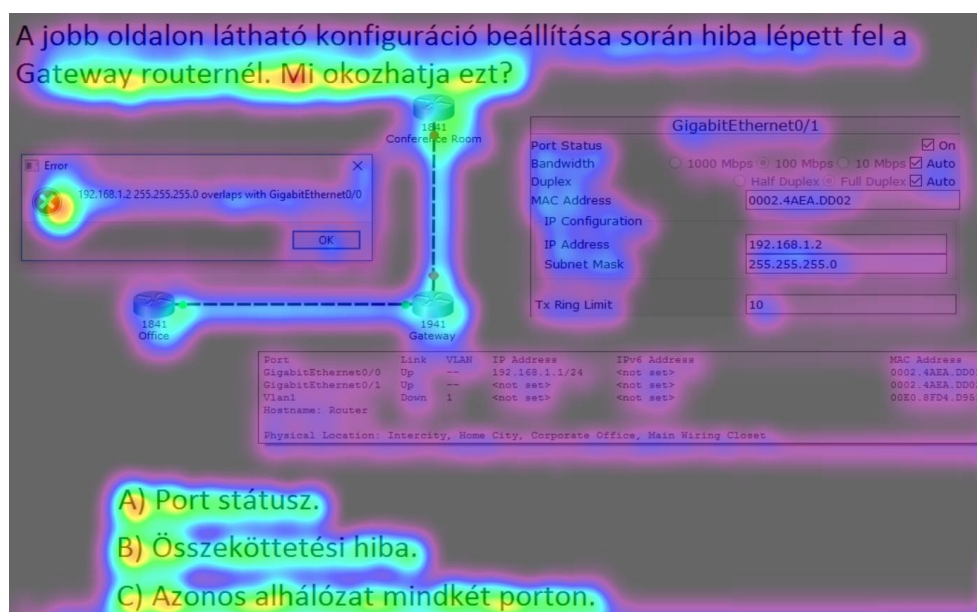
szemmozgást jellemző paraméterekkel azonos adatok meghatározása által. A Leap Motion gesztusvezérlő eszköz lényegében kézmozgáskövető funkciót lát el, hasonlóan az Eye Tribe szemmozgáskövetőhöz. A teszt két feladatból állt, az első esetében hagyományos egeret használva kellett az egérmutatóval a helyesnek gondolt választ megjelölni, míg a második feladat során a kézi gesztusvezérlő alkalmazásával. A két feladat ismét a számítógép-hálózatok témakörével kapcsolatos kérdést ölelt fel. A feladatok ugyan nagyon hasonlóak voltak, de megoldásukhoz azonos előzetes tudás szükséges.

3. Vizsgálati eredmények

Az alábbiakban a szemmozgás, valamint a kurzormozgás kvalitatív vizsgálati eredményei, a megfigyelt területek domborzati és a kurzormozgás fixációs térképe láthatók a következő ábrákon. A 2. és 3. ábrákon látható a kiemelten megfigyelt területek térképe, amelyen látható, hogy a kérdés, a válaszok, valamint a hálózati topológia, a hibaüzenetek és a hálózati paraméterek kerültek elsősorban megfigyelésre.



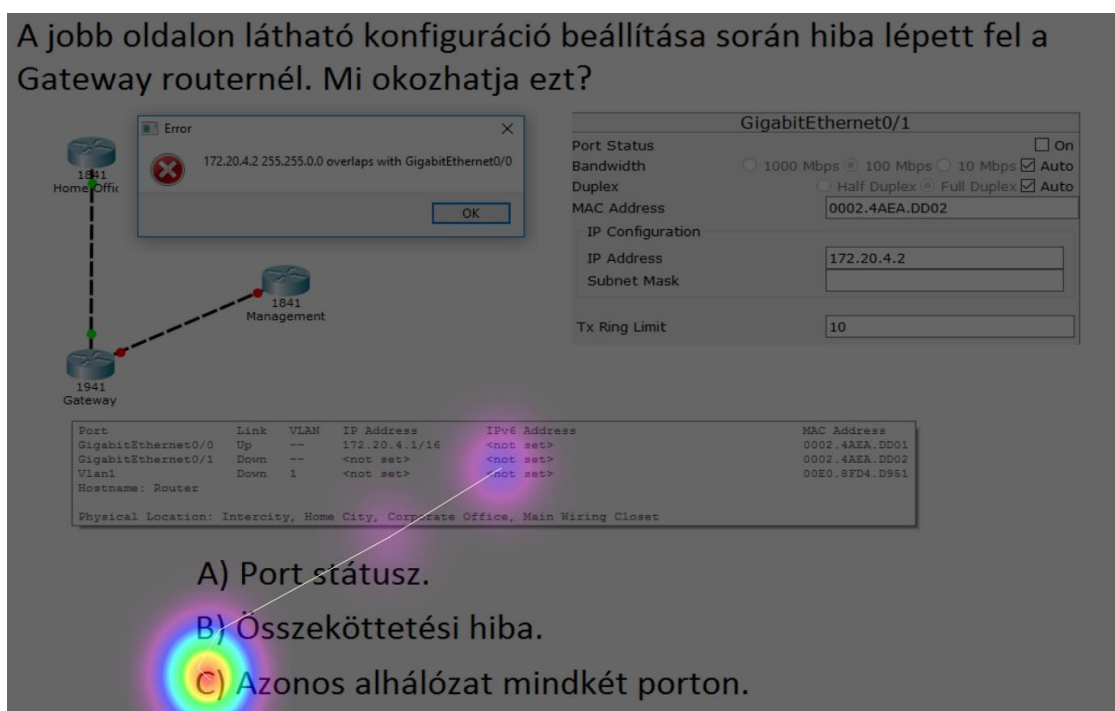
5. ábra: A kiemelten megfigyelt területek térképe I.



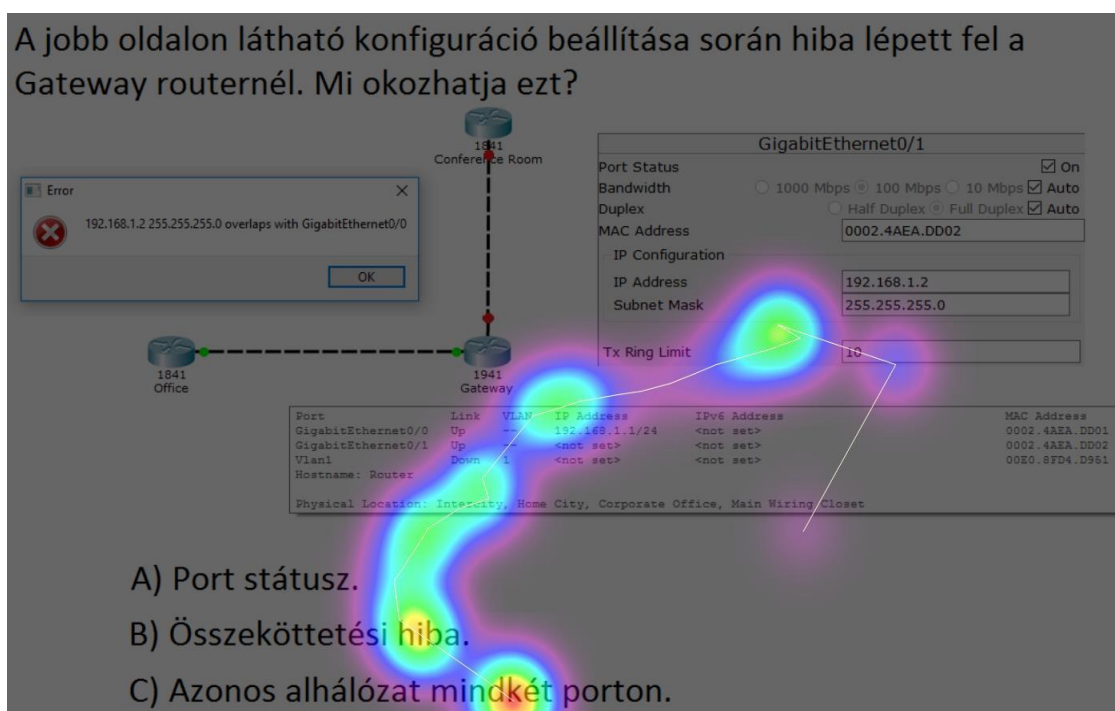
6. ábra: A kiemelten megfigyelt területek térképe II.

Az első tesztnél hagyományos egér segítségével történt kurzormozgatás. A 4. ábrán látható fixációs térképén megfigyelhető, hogy a válasz kiválasztása során a kurzor relatív rövid útvonalon mozgott, lényegében folyamatos mozgással haladva a válasz kiválasztási pozíciójába.

A második teszt során a helyes megoldás kézi gesztusvezérlő által mozgatott kurzor segítségével került kiválasztásra. Az 5. ábrán látható fixációs térképén megfigyelhető, hogy a válasz kiválasztása során a kurzor nem a legrövidebb útvonalon mozgott a tesztalany által helyesnek gondolt válasz irányába. A képen megfigyelhető a fixációk sűrűsödése több helyen, amely a kurzor nehezkesebb, akadozóbb mozgására utal. Az első kurzormozdulat a kéznek a gesztusvezérlő érzékelési terébe történő behelyezésekor valósult meg.



7. ábra: A kurzormozgás fixációs térképe I.



8. ábra: A kurzormozgás fixációs térképe II.

Az 1. táblázatban látható a tekintet és a kurzor átlagos távolságát leíró mérőszám értéke, hagyományos egér általi, illetve gesztusvezérlés esetén:

8. táblázat: A tekintet és a kurzor átlagos távolsága

Feladat	A tekintet és a kurzor átlagos távolsága [pixel]
Hagyományos	407,88
Gesztus	367,28

3.1. Eredmények értékelése

A mért adatok statisztikai vizsgálatokkal is kiértékelésre kerültek, amely alapján az alábbi megállapítások tehetők:

- F próba alapján a két minta szórása eltérő, mivel F értéke nagyobb, mint $F_{krit}=1,82$.
- Az eltérő szórású mintákon végzett kétmintás t-próba alapján a két minta átlaga szignifikánsan eltérő, mivel a t érték nagyobb, mint $t_{krit}=2,01$.

4. Vizsgálati eredmények

A cikkben bemutatásra került egy szemmozgáskövetésen alapuló, informatikai feladatmegoldással összefüggő vizsgálat, amelynek célja annak elemzése, hogy milyen összefüggések tárhatók fel a szemmozgás és az egérkurzor mozgatása között a szem-kéz koordináció alakulásában. Az eredmények alapján megállapítható, hogy az egérkurzor mozgatást leíró, a szemmozgás elemzésére alkalmazott paraméterekben különbségek mutathatók ki, a tesztalanyoknak az egérkurzor mozgatása során a tekintet és a kurzor távolsága nagyobb értéknek adódott, mint kézmozgásvezérlés esetén. Ez feltételezhetően annak tudható be, hogy a kézmozgásvezérlés esetén a tesztalanyoknak jobban kellett odafigyelniük az egérkurzor helyes mozgatására, a folyamat kevésbé ment rutinszerűen.

Köszönetnyilvánítás

EFOP-3.6.1-16-2016-00003 K+F+I folyamatok hosszú távú megerősítése a Dunaújvárosi Egyetemen projekt által finanszírozott kutatás.

IRODALOMJEGYZÉK

- Katona, J. (2014). Examination and comparison of the EEG based Attention Test with CPT and T.O.V.A. Proceedings of 15th IEEE International Symposium on Computational Intelligence and Informatics (pp. 117-120). Budapest, Hungary: IEEE.
- Katona, J. (2015). The examination of the application possibilities of brain wave-based control. DUF Press, (pp. 167-176). Dunaujvaros.
- Sziládi, G., & Kővári, A. (2016). Gesztusvezérlésen alapuló ember-számítógép interfészek. Dunakavics, 4, 63-73.
- Hari, S., & Jaswinder, S. (2012). Human Eye Tracking and Related Issues: A Review. International Journal of Scientific and Research Publications, 2(9), 1-9.
- Thomas, G. Z., Jaron, L., Chuck, B., Steve, B., & Young, H. (1987). A hand gesture interface device. VPL Research Inc. USA.
- Microsoft. (2016). Microsoft: Kinect for Xbox One. Retrieved from <http://www.xbox.com/hu-HU/xbox-one/accessories/kinect-for-xbox-one>
- Ujbányi T., Kővári A. (2016): Szemmozgáskövetés háttéré és módszerei, Dunakavics, vol 4, no 5, pp. 5-14
- Gy. Molnár, Z. Szűts (2014): Advanced mobile communication and media devices and applications in the base of higher education, Proceedings of the IEEE 12th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics, Subotica, Szerbia, pp. 169-174.

György Molnár (2016): The Impact of Modern ICT-based Teaching and Learning Methods in Social Media and Networked Environment, Proceedings of the 11th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. Štúrovo, Szlovákia, pp. 341-350.
Molnár Gy. (2014): Az újmédia digitális, időszerű, tartalmi kérdései, Oktatás-Informatika, vol 6, no 2, pp. 29-39.

ANALYZING OF THE EYE AND HAND MOVEMENT PARAMETERS FOR TRADITIONAL AND HAND-BASED CURSOR CONTROL

Abstract

Human-computer interactions play an important role in the devices that are used to control computer systems. Computer systems are controlled by input peripherals such as keyboard or mouse. Thanks to advances in technology, the management functions (control command or mouse click) achieved at alternative solutions, such as eye movement or gesture-based control. The purpose of the article to analyze the relationship between eye movement and mouse cursor movement, observe the eye-hand coordination. Based on the results, it can be stated there are differences in the parameters of mouse cursor movement and eye movement.

Keywords: *eye tracking, gesture control, analysis*



KREATIVITÁS FEJLESZTÉSE A KÖZOKTATÁSBAN, ZENETANÍTÁS KAPCSÁN VR TÁMOGATÁSSAL

VARJÚNÉ FEKETE ILDIKÓ – GULYÁS ZSUZSA –
GULYÁS ISTVÁN – SCHMELCZ GÉZÁNÉ
Kelet-Pesti Tankerület, Budapest, Magyarország
Média Oktatásáért Alapítvány, Szentes, Magyarország
ildiko.fekete@kk.gov.hu, gulyas007@gmail.com,
igulyas@medesz.hu, kemence.egyesulet@gmail.com

Összefoglaló

A digitális szakadék csökkentése és a magasabb szintű kompetenciák elsajátítása a 21. századi munkaerőpiacon kiemelt fontossággal bírnak. Így elsődleges célunk, hogy megállítsa Magyarország digitális leszakadását az uniós átlaghoz viszonyítva, valamint hozzájáruljon a tanárok és diákok digitális kompetenciáinak fejlesztéséhez.

A tanórába kapcsolódó high-tech hardver, szoftver, perifériás elemek az IKT eszközeivel támogatott tartalmi fejlesztések által valósulnak meg a bevezetésre kerülő új módszertan részeként (e-Learning, v-Learning).

Négy intézmény összesen 40 tanár és 400 diák digitális kompetencia fejlesztését valósítjuk meg. Az IKT-eszközökkel támogatott módszertani fejlesztésünk eredményeként az ének-zene órák tekintetében az eszközhasználat a jelenlegi 10%-ról várhatóan minimum 40%-ra fog emelkedni. A kreativitás fejlesztése azért tekinthető kiemelten fontos célnak, mert az átültethető egyéb képességterületekre is.

Kulcsszavak: IKT, e-Learning, v-Learning, kreativitás, kompetencia

1. Bevezetés

Az információs társadalom fontos jellemzője a tudás folytonos újratermelése, a tudásszervezés és tudásátadás kiemelkedő szerepe. A 21. századra a gazdaság és a hatalom fő forrásává vált a tudás. Egy-egy ország gazdasági fejlettsége ma már elsősorban a lakossága iskolázottságán, képzettségén, tudásán múlik. Az információs és kommunikációs technológia (IKT) hatása beleszövődik a társas kapcsolatok, a kommunikáció, az együttműködés és a tudásmegosztás rendszereibe (Lakatosné, 2010). Az információs és kommunikációs technológiák kezelése napjainkban használatos gyűjtőfogalom, a digitális írástudás (digital literacy) integrálni igyekszik a tudást és a képességelemeket, alapismereteket és a speciális használatot. Maga a fogalom az írástudás, mint képesség tág értelmezésén alapszik. Az UNESCO kutatási programokat megalapozó írástudás-definíció szerint az írástudás, bármely közegben is valósuljon meg, „képesség arra, hogy megértsük, interpretáljuk, megalkossuk, közöljük és feldolgozzuk nyomtatott és egyéb módon közölt szövegeket különböző közlési helyzetekben. Az írástudás folyamatos tanulást igényel, s így teszi lehetővé, hogy elérjük életcéljunkt, bővítsük ismereteinket és képességeinket, vehessünk részt szűkebb és tágabb közösségünk életében” (UNESCO Literacy Portal, 2009).

A magyar általános és középiskolások 73%-a egyetért azzal a kijelentéssel, hogy az internet és az informatika hatására több és jobb tanulási lehetőségeik vannak – ez az EU 27 országának átlagában hasonló érték, 72% (European Commission, 2010).

Az UNESCO Információkat Mindenkinél Program (Information for All Programme, leírása: UNESCO: Information Society Policies. Annual world report. 2009) kiemeli az IKT-eszközökkel való tanulás elterjesztésének szükségességét. Az oktatáspolitikai dokumentum fontosnak tartja indikátorok kidolgozását, amelyek lehetővé teszik az új írástudásfajta rendszeres és világméretű értékelését, azaz

elterjedésének és minőségének vizsgálatát is. 2007 májusában az Európa Tanács 16 indikátort állított fel, amelyekkel a közoktatási rendszer fejlettsége megítélhető (European Council 2003). Egy, az Európa Tanács által megbízott nemzetközi kutatócsoport ehhez illesztette hozzá a digitális írástudás fejlettségét vizsgáló, speciális mérőföldkő listáját (Catts–Lau, 2008: 26).

1. táblázat: *Indikátorok*

Indikátorok
Részvétel óvodai jellegű képzésben
Speciális igényű tanulók oktatása
Korai iskolaelhagyás
Olvasás, matematika és természettudományos tantárgyakban elért eredmények
Nyelvi képességek
IKT skills
Társadalmi (civic) képességek
Tanulási képességek
Fiatalok középfokú iskolai végzettsége
Fiatalok felsőfokú iskolai végzettsége
Egyetemisták és főiskolások mobilitása
A felnőttek részvétele az élethosszig tartó tanulásban
A teljes népesség oktatási eredményei
Befektetés az oktatásba
Tanár(tovább)képzés, képzők képzése

2. Digitális pedagógia

Az IKT szerepel a magyar Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciái között is.

A digitális pedagógia a pedagógusképzés kitüntetett területének számít. A technikai felkészítés egyre kevésbé releváns, hiszen a tanulók rendszeres számítógép- és internethasználóként érkeznek az iskolákba, míg a pedagógusok még többségében nem a digitális generáció és nemzedék tagjai. Ezért fontos, hogy a digitális pedagógia módszereivel megismerkedjenek a szakemberek, akiknek erre szükségük van. Ezt az UNESCO is fontosnak tartja, digitális írástudásról szóló policy dokumentuma is említést tesz erről (Kárpáti, 2011). Egy másik UNESCO dokumentum, a 2009-es Éves jelentés az információs társadalomról (Rab, 2009) megfogalmazza korunk legjelentősebb informatikai kihívását: a digitális szakadék csökkentését.

Jelenleg Magyarországon az európai tagállamok között az egyik legalacsonyabb az IKT-val támogatott tanórák aránya, amelynek egyik fő oka nem elsősorban a megfelelő technológiai eszközök, hanem a pedagógusok megfelelő képzettségének, motivációjának és támogatásának a hiánya. Egy korábbi vizsgálat alapján Magyarországon a pedagógusok kevesebb, mint 20%-a használ a tanórák több mint 25%-ban IKT-eszköz támogatást[1].

Az IKT kiemelt szerepe:

„Senkinek semmit sem vagyok képes megtanítani, csupán elgondolkodtatni tudom az embereket.”
Szókratész

Oktatási-képzési rendszerünk fő feladatának az tekintendő, hogy a jövő nemzedékét a munkaerőpiac által elvárt alapképességekkel vértessze fel. A technika rohamos fejlődésének köszönhetően ma már elengedhetetlen a digitális alapképességek megléte, akármelyik munkaerőpiaci területre is gondolunk.

Kérdés: hol tart ma ebben a folyamatban a köznevelés rendszere, van-e teendők a fenti elvárásoknak való megfelelés érdekében?

Kérdés: hol tartanak a pedagógusok, diákok, szülők – egy szóval az iskolahasználók?

Információs társadalom, informatikai szemlélet, információs és kommunikációs technológiák, napjainkban egyre többet hangoztatott kifejezések. Az információ előállítása, megszerzése, tárolása, továbbítása ma az élet minden területén meghatározó tényezővé vált. A felhasználói szintű informatikai ismeretek birtoklása fokozatosan a mindennapok részévé válik, az ilyen jellegű ismeretek

megszerzése egyre inkább az alapműveltség követelményeivé válik. Pontosítva: egyre hangsúlyosabb követelményévé válik.

Az információs technológia megismerése mellett még meghatározóbb az informatikai szemlélet kialakítása. A sorozatos és rohamléptekkel haladó fejlesztések következtében a technikai megoldások egyre egyszerűbbé, gyakorlatilag mindenki számára kezelhetővé válnak. Emellett azonban az informálódni tudás igényének és képességének megszerzését a technológia állandó megújulása nem feltétlenül biztosítja. Erre a kihívásra a modern társadalmak oktatási rendszereinek kell választ adniuk. Egyúttal az egyén szintjén pedig el kell fogadni az élethosszig tartó tanulás – life long learning – követelményét.

Az oktatási rendszer digitális átalakítása a kulcs a digitális világra való sikeres felkészülésnek/felkészítésnek. Csak így tudjuk felkészíteni gyermekeinket a 21. század munkaerőpiaci elvárásaira. A digitális kompetenciák nélkül elszigeteltté, kirekesztetté válunk. A köznevelés fejlesztő tevékenysége nélkül azonban ezek a képességek nem tudnak kibontakozni és megrekednek a felszínes élményeknél, ahelyett, hogy a diákok képessé válnának tudásuk állandó megújítására.

A gyorsan változó digitális világhoz az oktatásnak is alkalmazkodnia kell, meg kell újulnia. Nemcsak lépést kell tartania, hanem példát is kell mutatnia. Ezért a megújulás állapotában létező Nemzeti alaptanterven belül a digitális eszközök és a digitális tudás használata is célzottabban jelenik meg. Ez nem csupán az informatika tanórák számának növeléséről, tantárgyi ismereteinek gyarapításáról szól, hanem egy teljesen új gondolkodásmód, oktatásszervezési és pedagógiai munka követelményéről.

Az a generáció, amely most kerül be a köznevelésbe, már egy fejlettebb digitális tudással rendelkezik, ezért ezeknek a gyerekeknek eleve másfajta oktatással kell szembesülniük. Az informatikát a tanulóknak készség és ismeretsajátítás eszközeként kell „felhasználniuk”, pl. digitális óravázlatok, digitális – tanárok, diákok által fejlesztett – tankönyvi, tartalmi elemek, a virtuális világ által nyújtott élmények, megtapasztalások útján.

Ezzel párhuzamban, mindezek okán, a digitális pedagógiai kompetencia keretrendszer elvárásként jelenik meg a pedagógus életpályamodellben. Ez az elvárás viszont a digitális fejlődéssel szinergiában folyamatosan frissül majd. Ebből adódóan a pedagógusoknak is folyamatosan újra kell „képezniük” magukat, IKT kompetenciáikat folyamatosan karban kell tartaniuk. Melyek is ezek a kompetenciák?

Tanárok informatikai kompetenciái – nemzetközi standardok alapján (A National Educational Technology Standards for Teacher – mely ugyan az Egyesült Államok tanárai számára íródott, a kompetencia kérdésének gyakorlatiasabb megközelítéséhez nyújthat segítséget), amely standardok a következő területek ismeretét fogalmazza meg követelményként:

- Technológiai eljárások és fogalmak ismerete
- A technológiával támogatott tanulási környezet és tanítási folyamat megtervezése, megvalósítása
- A tantervnek megfelelő technológiával támogatott módszerek és stratégiák alkalmazása a hatékony tanulás érdekében
- A tanulási folyamat technológiával támogatott követése, értékelése, adminisztrálása
- Szakszerű technológiával támogatott eredményes pedagógiai gyakorlat
- A szociális, etnikai, jogi és humán elvek információs technológiai környezetben való alkalmazása (ISTE, 2000)

Egy másik átfogó, az iskolai számítógép-használat eredményeit és hiányosságait is bemutató vizsgálat alapján a pedagógusok IKT alkalmazásával kapcsolatos ismeretek:

- Ismeri az oktatásban használt informatikai eszközöket és ezek főbb alkalmazási területeit.
- Képes önállóan kezelni a legelterjedtebb eszközöket (például nyomtató, szkennel, digitális kamera, digitális mérőműszerek).
- Képes kiválasztani és használni a szakterületén bevált szoftvereket (például szövegszerkesztő, táblázatkezelő, ábrakeresztő, egyéb grafikus program, multimédiás tananyag). Ismeri és használja az ezekről szóló információs forrásokat, nyomon követi és lehetőség szerint kipróbálja az újdonságokat.
- Képes információkeresési és kommunikációs céllal használni az internetet és iskolája belső hálózatát. Magabiztosan használ levelezőprogramot, vitafórumot, szakmai levelezőlistát.
- Képes egyszerű hardver- és szoftverhibák felismerésére, segédletek alapján ezek elhárítását megkísérli, és tudja, hogyan, honnan kérhet segítséget.

Számítógéppel segített tanítási órák tervezése és végrehajtása

- Képes a tanulóközpontú, IKT-elemekkel gazdagított oktatási környezet megtervezésére és jelenlegi környezetének megújítására.
- Képes a szakirodalom és honlapok, kiállítások, szakmai rendezvények előadásai és bemutatói segítségével tantárgyához és tanulóinak érdeklődéséhez, képességeihez leginkább illő digitális tananyagokat, oktatási megoldásokat választani.
- Ismeri és használja a gyakorlást, prezentációt, mentorálást, szimulációt, problémamegoldást, közös munkát és kommunikációt támogató alkalmazásokat. Egyéni és a kollaboratív tanulást támogató szoftvereket egyaránt beépít oktatási programjába. A számítógépet a problémamegoldó és kritikai gondolkodás és az aktív tudásszerzés szolgálatába állítja.
- Támogatja a diákok online kommunikációját helyi és nemzetközi szinten egyaránt.
- A tanulók fejlettségi szintjének, képességeinek és tudásának megfelelő oktatásinformatikai alkalmazásokat használ, s ehhez igyekszik információkat szerezni tanítványai IKT kultúrájának tartalmáról és technikai színvonaláról. Támogatja a diákok innovatív IKT-használatát és lehetőséget ad kreatív, egyéni bemutatók és egyéb produktumok létrehozására. Figyelemmel van a diákok sajátos igényeire és szükségleteire az IKT-eszközök, technológiák és azok használata tekintetében, és azokat elérhetővé teszi minden tanuló számára.
- Pedagógiai programjai készítésekor tanulmányozza a használni kívánt IKT-megoldásokkal kapcsolatos irodalmat, igyekszik megismerni és alkalmazni a jó gyakorlat példáit.
- Az egész tanév munkájába beépíti az IKT-eszközök használatát. Képes megítélni, hogy mely tananyagrészekhez milyen alkalmazások a legmegfelelőbbek, s így javítja az oktatás eredményességét, motiválóvá és érdekessé teszi a tanulást. Számítógépes eszközökkel is támogatja az interdiszciplináris oktatási programokat, integrált és komplex órákat.
- Értékeli a számítógéppel segített órák eredményeit, és a tapasztalatok alapján javítja oktatásinformatikai módszereit.
- A tanórákra készülve is használja a számítógépet, például bemutatók, szóróanyagok, tesztek készítéséhez.
- Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása esetében ismeri az IKT alapú támogató technológiákat és eszközöket, továbbá képes az általa elkészített oktatási anyagok IKT alapú akadálymentesített adaptációira.
- A szülőkkel megbeszéli a számítógép helyes otthoni használatának lehetőségeit.

A számítógép használata az osztálytermi munka szervezésére, a tanulók folyamatos értékelésére és vizsgáztatására

- Az IKT-módszerek segítségével monitorozó, értékelő és teljesítménymérő tevékenységeket iktat be a tanulási programba.
- Számítógépes adatbázisokat kezel, amelyekben a diákok teljesítményét nyilvántartja és feldolgozza. A kapott eredményeket beépíti a tanítási folyamatba.
- Az iskolaév és az egyes projektek időbeosztását, illetve a napi, heti, havi oktatási és szervezési feladatokat programtervező, időmenedzselő szoftver segítségével teszi átláthatóvá.

Az IKT használata információszerzésre és tanulásra

- Ismeri iskolájának IKT-stratégiáját és a nemzeti fejlesztési elképzeléseket. Saját továbbképzési terve van az IKT és a pedagógia területén.
- Követi a tantárgyának oktatásában és az oktatásszervezésben felhasználható új alkalmazásokat, s igyekszik ezeket beszerezni, elsajátítani.
- Ismeri és alkalmazza a számítógéppel támogatott kommunikáció és kutatás szabályait, konvencióit.
- Számítógépes kommunikációs platformokon tartja a kapcsolatot a szülőkkel, diákokkal, tanártársaival, szakmai közösségekkel.
- Érdeklődése és képességei szerint részt vesz digitális projektekben és tananyag-fejlesztői, -tesztelői társulásokban.
- Saját készítésű bemutatóit, tananyagait megosztja a tanárok kisebb-nagyobb közösségeivel.
- Ügyel a rendelkezésére bocsátott gépek és digitális tananyagok biztonságos üzemeltetésére, a megbízható adatkezelésre.

- Részt vesz az iskola környezete, a lakóközösség számára szervezett informatikai jellegű programokban, szolgáltatásokban. (Például: információs portál létrehozása, oktatás a teleházban, vagyis a településen létesült közösségi számítógépes szolgáltatóhelyen.)

Az informatikai kultúrával kapcsolatos társadalmi, etikai, jogi és egészségügyi szabályok ismerete és betartása

- Ismeri és betartja, illetve betartatja a számítógép- és internethasználat nemzetközi, országos és helyi szabályait, a szerzői jogi törvényeket és rendelkezéseket, illetve az információkezelés egyéb szabályait.
- Ügyel arra, hogy tanulói egyenrangúan, egyenlő eséllyel férjenek hozzá az iskola IKT-eszközeihez és az információs forrásokhoz. Igyekszik elősegíteni a digitális szakadék felszámolását.
- Számol az IKT-nak a tanulók, illetve a közösség életére gyakorolt pozitív és negatív hatásaival.
- Felismeri a számítógép-használat egészségre káros hatásait, és igyekszik egészséges munkakörnyezetről gondoskodni a tanulóknak.
- Lehetőség szerint ügyel arra, hogy a tanulókhöz ne jusson el az IKT-eszközök közvetítésével ártalmas, hamis, káros információ. Ha ilyenekkel találkozik, felhasználja ezeket az információszűrés és -elemzés képességeinek fejlesztésére.
- Ismeri a számítógépes kultúrának az ifjúsági szubkultúrákban betöltött szerepét, és ennek megfelelően alakítja pedagógiai munkáját.

A pedagógusok informatikai kompetenciájának meghatározása a nemzetközi szakirodalomban nem válik el az egyéb pedagógusi kompetenciaterületek leírásától. Hagyományosan tevékenységorientált, hiszen a pedagógusnak nem tudnia kell egy eszközről vagy tartalomról, hanem használnia kell azt.

Az informatikai kompetencia fejlesztése nem azonos az informatikai alapismeretek tanításával, de az alapszintű jártasság elengedhetetlen. A „számítógépes írástudás” (computer literacy) helyett „(információ) technikai jártasság” a cél (technological fluency, Papert, 1993). Erre épülhet az eszközök célzott használata, a digitális írástudás (digital literacy). Ennek részei: a számítógép-használattal kapcsolatos technikai ismeretek, az információk közötti eligazodás kompetenciája, az információs társadalomban való eligazodás képessége (vagyis az eszközök, tartalmak és kapcsolatok közötti eligazodás, egyéni orientáció), a társas érintkezéssel kapcsolatos tudás és az informatikai eszközök etikus használatának képessége.

A fentiekben megfogalmazottak jelzik azt, hova kell, hogy eljussunk. És honnan indulunk? Át kell, hogy gondoljuk a következő dimenziókat: tanulás-tanítás IKT-eszközökkel, tanítás és IKT, tanulás és IKT, tanulók és IKT, tanárok és IKT, módszerek és IKT.

IKT-tanítás:

Az IKT-eszközök megjelenése a tanítás folyamatában újraértelmezte a tanítási célok rendszerét is, mely a 2012-es NAT-ban már megjelent, és mely a jelenleg átdolgozás alatt lévő, új NAT esetében még frekvenciátaliban jelenik majd meg. A kulcskompetenciák közé bekerült a digitális kompetencia, melynek szerepe nemcsak az informatika oktatásában jelenik meg, hanem kiterjesztést nyer gyakorlatilag valamennyi tantárgyra, tantárgyi területre. Projektünk során egy-egy választott területen keresztül vezetjük be a digitális, élmény alapú fejlesztési lehetőségeket, melyhez a legkorszerűbb virtuális eszközöket kívánjuk alkalmazni.

IKT-tanulás:

A hagyományos tanuláselméletek mellett napjainkra a technikai fejlődés magával hozta a virtualitás megjelenését és alkalmazási lehetőségét a tanulás folyamatában is. A virtualitás fogalmat 3 megközelítésben használhatjuk. Részben mint technikai alkalmazás (pl. virtuális memória), részben mint virtuális közösség az internet világában és a harmadik a virtuális valóság. A mai ember számára a valóság fogalma szintetizálja a fizikai és a virtuális valóságtartalmat. Ez a megkettőzött világfelfogás értelemszerűen az iskolában is megjelenik – tanár és diák is már nemcsak a valós, hanem a virtuális térben is megjelenik szereplőként.

IKT-tanár:

A pedagógusok vonatkozásában ma inkább a „számítógépes írástudás” a jellemző, sajnos ez sem a nagy általánosságban. Az IKT-eszközök új technológiai lehetőségeket adnak a tanárok kezébe, melyek alkalmazása során viszont újra kell gondolniuk azokat a didaktikai kérdéseket, melyeket eddig a mindennapjaik során alkalmaztak. Az innovátorokkal, a korai adaptálókkal együttműködve, tudásukat, kockázatvállalási hajlandóságukat kiaknázva lehetőség van a lemaradók felzárkóztatására. Manapság sajnos az utóbbiak vannak még mindig többségben.

A pedagógus vonatkozásában 4 felhasználói IKT-készséget szükséges kialakítani, fejleszteni:

- hatékonyan alkalmazza és szelektálja az IKT-rendszereket és eszközöket,
- használja a közös általános szoftver eszközöket a magánéletében,
- használja a speciális eszközöket a munkában,
- rugalmasan alkalmazkodik a változásokhoz az infrastruktúra és alkalmazások terén.

A tanár szerepe jelentősen átalakul a fenti készségek, elvárások alkalmazásával. Az információ átadásának és a tudás megszerzésének módja demokratikusabbá válik, a hagyományos oktatásra jellemző munkaszervezési formák átalakulnak. A tanár egyre inkább folyamatsegítő és -irányító lesz, együttműködő partner. A tanulókon kívül figyelnie kell a megfelelő eszközök pontos működésére, használatára.

IKT-módszerek:

Az oktatás alapvető kérdései közé tartozik a „Hogyan tanítsam?; Hogyan tudom a tanulók érdeklődését felkelteni és fenntartani?; Hogyan tudom hatékonyabbá tenni az oktatást?”

Hogyan segítheti az oktatást egy új high-tech eszköz alkalmazása?

Falus István (2006) az alkalmazott tanítási módszerek 3 kategóriáját állította fel: klasszikus módszerek, interaktív módszerek, új generációs módszerek. Jelen projektünk kapcsán természetesen a 3. kategória kap hangsúlyt, ahol nagyobb szerepet kap a tanulói együttműködés, a közösségi tudásépítés számítógépes támogatása. Az ismeretalapú tudás helyébe az alkalmazásképes tudás kerül, ami a képességek és készségek repertoárjának bővülését jelenti, nem a tárgyi tudásra fókuszál. Mindez kiegészül az élményalapú megismerési folyamatokkal, a tapasztalással.

IKT-tanulók:

A tanítás-tanulás folyamatában megjelenő IKT-eszközök a diákok irányában is kiterjesztett követelményeket állítanak, mivel a cél:

- a kreativitás és az innováció – azaz a diákok kreatívan gondolkodjanak, tudást építsenek, innovatív folyamatokat fejlesszenek, innovatív produktumokat hozzanak létre IKT-eszközök használatával;
- kommunikáció és kollaboráció – a diákok széles tudásbázison keresztül, projektmunka keretében, együttműködve problémákat oldjanak meg, melyek eredményeit kommunikálják környezetük felé;
- kutatás és informatikai készségek – a diákok tervezzék meg az információfeldolgozás folyamatában szükséges stratégiákat (információ gyűjtése, adatok szelektálása, analízis, szintetizálás, értékelés, eredmények publikálása);
- kritikai gondolkodásmód, problémamegoldás, döntéshozatal;
- digitális állampolgár – a diákok alkalmazkodjanak a digitális korszak elvárásaihoz, elfogadással viszonyuljanak a megújuló kihívásokhoz, értsék meg, hogy a tanulás nem lezárt folyamat.

3. SNI/BTM

Az IKT-eszközök használatának jelentősége a kiemelt figyelmet igénylő csoportoknál:

Jelen fejezetben azokról a gyermek-, tanulócsoportokról írunk bővebben, akiknek a fejlesztésében más-más okokból különösen fontos szerepet kaphat az IKT-eszközök használata, a digitális írástudás. A címben is szereplő megnevezést, mint önálló kategóriát, 2011-ben, a nemzetközi tapasztalatokat hasznosítva vezette be Magyarországon a köznevelési törvény.

A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek szakértői besorolásakor a nemzetközi gyakorlatban (OECD) az alábbi három tényezőt veszik figyelembe:

- fogyatékoság (Disability)
- tanulási nehézség (Learning Difficulty)
- hátrányos helyzet (Disadvantage).

Fogyatékos személy a vonatkozó hazai törvény szerinti megfogalmazásban „az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja” (1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról).

A köznevelés rendszerében a fogyatékos tanulókat sajátos nevelési igényű tanulóknak nevezzük. Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.

A köznevelési törvény alapján beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottnan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

A hazai szabályozásnak megfelelően hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, alacsony foglalkoztatottsága, vagy a gyermeknek elégtelen a lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei – olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámsági igazgatásról).

A nemzetközi gyakorlatban számos példa mutatkozik a fenti tényezők némelyikének vagy mindegyikének alkalmazására. A hazai köznevelési törvény a harmadik, szociális elemet egy külön kategória meghatározásához használja fel. Ennek megfelelően a jogszabályban a következő csoportosítás található:

- a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:
 - aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló
 - ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló
 - ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló
- b) a gyermekek védelméről és a gyámsági igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek.

A felosztás azonban nem csupán lineárisan értelmezhető, hiszen előfordul pl. diszlexiás és magatartászavaros, valamint kiemelten tehetséges és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló is.

A következőkben részletesebben bemutatjuk az egyes alkategóriákat és azok problémáit, valamint az IKT-eszközök célcsoportra szabott speciális előnyeit.

4. Kelet-Pesti Tankerületi Központ

Cél, hogy a Kelet-Pesti Tankerületi Központ az oktatási stratégiai célkitűzéseknek és az oktatáspolitikai elvárásoknak megfeleljen. A Tankerületi Igazgató dr. Varjúné dr. Fekete Ildikó.

A Tankerülethez 27 intézmény tartozik, melyből 16 intézmény a X. kerületben, 11 intézmény pedig a XVII. kerületben található közigazgatásiilag. A Tankerület a pályázatba bekapcsolódó intézmények kiválasztását egy tanulmány alapján végezte. A tanulmány felmérte a szakemberek elhivatottságát, szakmai kompetenciájukat, a fejlődéssel kapcsolatos motivációjukat is az IKT területén (pl.: infokommunikációs eszközök használatának gyakorisága, módja, eszköze(i), az órán

előforduló digitális tevékenységek száma, aránya, jellege, IKT-ismeretek, továbbképzési lehetőségek és fejlődési motiváció ezen a területen stb).

Kelet-Pesti Tankerületi Központ fenntartásában lévő négy köznevelési intézmény tanulói megoszlása.

- Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola és Gimnázium
- Kőbányai Komplex Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola (általános iskolai részlege)
- Gregor József Általános Iskola
- Kőbányai Szent László Általános Iskola

Intézmények	HH	HHH	SNI	BTMN	Összes tanuló
Komplex Óvoda, Általános Iskola	10	1	153	0	147
Szent László Általános Iskola	9	4	16	89	628
Gregor József Általános Iskola	3	10	117	0	688
Kőrösi Csoma Sándor	33	6	8	78	938
Összesen:	55	21	294	167	2401

Kreativitás fejlesztése virtuális valósággal / v-Learning1

Sajnos egyre több a sajátos nevelési igényű gyermek, figyelemzavaros, beilleszkedési zavarral küzdő diák. Az IKT-eszközöket nap mint nap használják, számítógépet, laptopot, tabletet, mobiltelefont. Ezek az eszközök kötik le a figyelmüket, így a diákok saját digitális környezetébe helyezett tananyag újdonsága meghatározó lehet a hatékony tanulás tekintetében. Rövid információ átadása, képi- hang- digitális tematikán alapuló implementálással valósul meg a tudástranszfer. Míg a diákokat vonzza a legújabb technológia, úgy a pedagógusok idegenkednek tőle. A pedagógusok speciális érzékenyítése nemcsak ebből az aspektusból fontos tényező, hanem a mindennapi életben felhasznált digitális eszközök professzionális használatára is felkészítjük a pedagógusokat. A kormány programjában szerepel a digitális állampolgárság megteremtése, így a tanítás–tanulás tekintetében úttörőként tudunk megjelenni egy olyan innovatív módszertan adaptálásával, elterjesztésével, amely során a kormány másik, a Digitális Oktatási Stratégiában kitűzött meghatározó céljainak elérését is meg tudjuk valósítani.

Fejlesztani tudjuk a kreativitást mind a pedagógus, mind a diák tekintetében. Emeljük a zenei kompetenciákat, így kihatással lesz más tudományterületekre is. Megtartva az esélyegyenlőséget, kiemelten az SNI, BTM, HH, HHH-s diákokra fókuszáltnak. (<http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncept%C3%B3.pdf>, a letöltés dátuma: 2017.07.12., az EMMI tanulmányára hivatkozva)

A kreativitás fejlesztésének támogatása érdekében alkalmazott digitális pedagógiai módszerek adaptálása és implementálása, a tanítási–tanulási gyakorlatba történő beépítése és a digitális kompetenciák fejlesztése az alábbiak szerint:

- A nemzetközi és hazai, azaz a csehországi (i-Sen.cz) és a Pető Intézet jó gyakorlataira (1. számú melléklet szerint) alkalmazott IKT-eszközökkel (tablet és applikációk) támogatott pedagógiai módszertan adaptálása a célunk, amely fejleszti minden diák, közöttük az SNI, BTMN diagnózissal rendelkező diákok IKT-kompetenciáit, a figyelem fenntartását, a vizuális behatás mozgással dinamizált készségeit. Továbbá könnyebben rögzíti az új információkat, kondicionál, a gyakorlás révén új tudást tud ráépíteni az eddig megszerzett ismeretre, melynek végső eredménye a kísérletezővé és kíváncsivá vált diák. A figyelem fenntartása, a finommotorika folyamatos edzésben tartása, valamint az újfajta látásmód sarkallják a képzésben részt vevő diákot a kreativitásra, hiszen megoldási alternatívák közül kell választania interaktív módon. Ennek eredményeként mérhető a változás és a fejlődés mind az SNI tanulók, mind a hagyományos környezetben frontális oktatásban részesülő tanulók között.

Az adaptált pedagógiai módszertan a sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséget mutató diákok fejlesztését célzóan szinte minden órán alkalmazhatóvá teszi az IKT-eszközöket, de elsősorban a diákok jellemzői határozzák meg a kiválasztásra kerülő területet.

- Korunk új gazdasági elvárásai új kompetenciákat igényelnek, amelyek fejlesztéséhez alkalmas, új módszertani és oktatástechnológiai eszközök bevezetése elengedhetetlen. Ennek egyik meghatározó, kreativitást fejlesztő és innovatív IKT-eszköze lehet a virtuális valóság (VR), amely a tanulmányok során elsajátítandó ismereteket, tudást és készségeket hatékonyabban tudja elmélyíteni a tanulási folyamat során. Ez a hatékonyság a lexikális tudásmennyiség csökkentése mellett gyakorlati feladatokkal, játékos és audiovizuális elemek ötvöztetésének alkalmazásával érhető el, ahol a tudás a feladat végrehajtásának feltételes eszköze és nem közvetlen célja. A virtuális világokban komplexebb feladatok adhatók a tanulóknak, melynek eredménye a gondolkodni tanulás mechanizmusainak és annak gyakorlatban történő azonnali alkalmazásának támogatása. Az így megvalósuló gyakorlati alkalmazással a megszerzett tudás még gyorsabban rögzíthető és építhető tovább új ismeretekkel, azaz a tanulási folyamat felgyorsul a hatékonyság elvesztése nélkül. Virtuális világokban szinte végtelen számú, különböző – pl. természettudományokkal, történelemmel, irodalommal, zenei stb. kapcsolatos – környezetbe helyezhetők a tanulók, amelyben bővíthetik ismereteiket, tudásukat, új kompetenciákat szerezhetnek. A játékos környezet ösztönözheti a jobb eredmények elérését az osztálytermi tanulás során, az egymás közötti versengés kialakulásának hatására. A virtuális valóság ideális IKT-eszköz a tudásvágy felébresztésére, új kompetenciák elsajátítására.

Cél, hogy a kreativitás fejlesztése virtuális valósággal / v-Learning1 új digitális módszer alkalmazásával valósuljon meg az innovatív, a mindennapi pedagógiai munkában alkalmazható ismeretátadás, a készség szintű tudás elsajátítása által a pedagógusok részéről:

- mérés, értékelés digitális módszerekkel
- online térben való biztonságos mozgás (fel- és letöltések)
- információszerzés, -szűrés
- digitális tartalmak elkészítése, fejlesztése
- elektronikus napló használata
- közösségi médiában való jártasság
- biztonsági elemek ismerete a számítógép használatában
- IT biztonság, adat- és személyiségvédelem
- VR rendszerek alkalmazásának ismerete
- VR rendszerek biztonságos használata és beépítése a tanítás–tanulás folyamatában
- prezentációk elkészítése
- digitális kommunikációs készség
- feladatmegosztó rendszerek ismerete, használata
- egyénre szabott feladatok elkészítése, továbbítása, differenciált mérése, értékelése
- csatlakozás az eLEMÉR rendszerhez
- digitális portfólió bővítése

A kitűzött főbb célok elérése érdekében:

- Az attitűdformálást tekintjük a legelső lépésnek a célok megvalósítása érdekében.
- Módszertani fejlesztések az intézmények pedagógusainak.
- Internethasználat, biztonság, személyes adatok védelme, közösségi médiában megjelent tartalmak, szülő és pedagógus összefogása a gyermekek védelmében.
- IKT-kompetencia fejlesztése, az új innovatív oktatástechnológiai hardver és szoftver eszközök integrálása
- Hatékony beépülés a mindennapi oktatásba. Ezáltal tud megvalósulni egy kreatív gondolkodást támogató, kooperatív tanulási környezetet teremtő pedagógiai módszertani fejlesztés.
- Az online és virtuális környezetben megvalósuló értékelési eszközök alkalmazása.
- A képzések során az önfejlesztés és az életen át tartó tanulás igényének felkeltése és/vagy megerősítése a résztvevőkben.

- A célcsoport tagjainak sikerélményekhez juttatása, önbizalmuk növelése, önértékelésük pozitívabbá válása.
- A tanulási hatékonyságot megerősítő élménypedagógia, azaz játszva tanulás megvalósítása.

Kiemelten fontos a pedagógiai közvetett cél, a szülők elérése és bevonása az új pedagógiai, módszertani folyamatok megismertetésében. Kiemelt szerepet tölt be a pedagógusok és a szülők munkája, melyet a gyermekek neveléséért, oktatásáért közösen folytatnak.

Az iskola keretein belül lévő folyamatokba való betekintést, a digitális oktatást a szülőkkel közösen lehet felvértetni, így a családokat a digitális társadalomba való kompetenciákkal is szükséges fejleszteni.

IRODALOMJEGYZÉK

Bábosik István (1982): *Nevelélmélet*, Osiris Kiadó, Budapest

Falus Iván, *Didaktika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998.

Bedő Ferenc - *A pedagógus történet tanulásmódozatai*, 2002

ONLINE FORRÁS:

[https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-](https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/Hungary%20country%20profile.pdf)

[agenda/files/Hungary%20country%20profile.pdf](https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/Hungary%20country%20profile.pdf), letöltés dátuma 2017.05.31.

Vissza a természetbe-digitális tanterem – Gulyás István ELTE PPK, 2011. Budapest

http://www.jampaper.eu/Jampaper_E-ARC/No.1_VI._2011_files/JAMPAPER110102h.pdf

DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN EDUCATION, IN CONNECTION WITH TEACHING MUSIC WITH THE SUPPORT OF VR

Abstract

In the 21st century increasing the digital chasm and the acquirement of a higher-level competence are of high priority. So our prime aim is to stop the digital compared to the EU standard, as well as to contribute to the development of the digital competence for teachers and students.

The high-tech hardware, software and peripheral components are materialized by the content development supported by the implements of ICT as a part of the new method (e-Learning, v-Learning).

Four institutions will be develop digital competence for theirs 40 teachers and 400 students

As a result of the methodology development supported by the implements of ICT, the use of tools with regard to music teaching are expected to increase from 10% to 40 percent. Development of creativity is seen as a priority target, because these results could be use in another fields of abilities.

Keywords: ICT, e-Learning, v-Learning, creativity, competence

AYTOPIH / SZERZŐK / AUTORI / AUTHORS

1. ANDRAŠIĆ, SLOBODAN
2. BÁLINT KRISZTIÁN
3. BANOS-GONZÁLEZ ISABEL
4. BENCÉNÉ FEKETE ANDREA
5. BERBIĆ KOLAR, EMINA
6. BERTÓK RÓZSA
7. BODNÁR ÉVA
8. BOGUT, IRELLA
9. BORSOS ÉVA
10. CZÉKUS GÉZA
11. CSIBA PETER
12. CSILLIK OLGA
13. DARUKA MAGDOLNA
14. DOBOSNÉ FÖLDI BRIGITTA
15. DRAGUN, DRAGICA
16. DRLJAČA, JAGODA
17. DUDOK FANNI
18. FEHÉR ZOLTÁN
19. GÁBRITY ESZTER
20. GÁBRITY MOLNÁR IRÉN
21. GLIGORIĆ, IGOR MARKO
22. GÖGH ELŐD
23. GRABOVAC BEÁTA
24. GULYA NIKOLETTA
25. GULYÁS ISTVÁN
26. GULYÁS ZSUZSA
27. HAJDICSNÉ VARGA KATALIN
28. HAJNAL VIRÁG
29. HERCZ MÁRIA
30. HORÁK RITA
31. IVANOVIĆ, JOSIP
32. JANURIKNÉ SOLTÉSZ ERIKA
33. JÁREB OTTMÁR
34. JEZDIMIROVIĆ, TATJANA
35. JUHÁSZ GYÖRGY
36. KAPÁS MÓNICA
37. KIS GÁBOR FERENC
38. KOVÁCS CINTIA
39. KÖVÁRI ATTILA
40. KULCSÁR SAROLTA
41. LADISLAV, JARUSKA
42. LASIĆ, KATARINA
43. LEPES VIKTOR
44. LEPEŠ, JOSIP
45. MAJOR LENKE
46. MIKLÓS LEHMANN
47. NAĐ OLAJOŠ ALEKSANDAR
48. NÁMESZTOVSZKI ZSOLT
49. NÉMETH ORSOLYA
50. NEŠIĆ, MILAN
51. PEJIĆ, STANKO
52. PINTÉR KREKIĆ VALÉRIA
53. POPOVIĆ, ANA
54. POPOVIĆ, ŽELJKO
55. POZSONYI FERENC
56. ROMANOV, ROMANA
57. SASS JUDIT
58. SCHMELCZ GÉZÁNÉ
59. SIMONICS ISTVÁN
60. SORBÁN ANGELLA
61. ŠPANOVIĆ, SVETLANA
62. SZARKA KATARÍNA
63. TAKÁCS NIKOLETT
64. UJBÁNYI TIBOR
65. VARJÚNÉ FEKETE ILDIKÓ
66. VATAI ÉVA

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

314.15(082)
371.13(082)
371.3(082)
37:004(082)

УЧИТЕЉСКИ факултет на мађарском наставном језику. Међународна научна конференција (12 ; 2018 ; Суботица)

Зборник радова [Elektronski izvor] = Tanulmánygyűjtemény = Zbornik radova = Book of selected papers / [12. међународна научна конференција [и] 7. методичка конференција [и] 5. "ИКТ у образовању" конференција [са темом] "Миграциона структура, очување заједнице, образовање", Суботица, 18-20. октобар, 2018. ; уредници Éva Borsos, Rita Horák, Zsolt Námesztovszki]. - Суботица : Учитељски факултет на мађарском наставном језику = Szabadka : Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar = Subotica : Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, 2018

Način dostupa (URL): <http://magister.uns.ac.rs/Kiadvanyaink/>

Način dostupa (URL): <http://magister.uns.ac.rs/Публикације/>. - Насл. са насловног екрана. - Опис заснован на стању на дан: 19.10.2018. - Радови на срп., мађ., енгл. и хрв. језику. - Лат. и ћир. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-87095-81-6

1. Методичка конференција (7 ; 2018 ; Суботица) 2. "ИКТ у образовању" конференција (5 ; 2018 ; Суботица)

а) Миграције - Зборници б) Учитељи - образовање - Зборници с) Настава - Методика - Зборници д) образовање - Информационе технологије - Зборници

COBISS.SR-ID 326181639