

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

XIV. évfolyam
1. szám

2019

évkönyv

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

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 14 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2019



ÉVKÖNYV

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

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty

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

ÉVKÖNYV

Tanulmánygyűjtemény
Zbornik radova
Papers of Studies
Abhandlungen

Szabadka • Subotica
2019

A kiadásért felel

Ivanović Josip, megbízott dékán

Főszerkesztők

Horák Rita

Samu János

Szerkesztőbizottság

Bókay Antal (Pécs, Magyarország)
Czibere Mária (Groningen, Hollandia)
Driussi, Paolo (Udine, Olaszország)
Egyed Emese (Kolozsvár, Románia)
Francišković, Dragana (Szabadka, Szerbia)
Hózsá Éva (Szabadka, Szerbia)
Gilbert Edit (Pécs, Magyarország)
Grabovac Beáta (Szabadka, Szerbia)
Ivanović, Josip (Szabadka, Szerbia)
Matanović, Damir (Eszék, Horvátország)
Mlinarević, Vesnica (Eszék, Horvátország)
Petrovački, Ljiljana (Újvidék, Szerbia)
Tomac, Zvonimir (Eszék, Horvátország)
Vass Vilmos (Komárom, Szlovákia)

Szerkesztőségi titkár

Huszka Márta

Korrektor

Huszka Márta

Üri Anita

Zakinszki Toma Viktória

Fedőlapterv

Vinkler Zsolt

Vinkó Attila

Tördelőszerkesztő

Harangozó Attila

Nyomda

Grafoprodukt, Szabadka

Kiadó

Újvidéki Egyetem

©Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

24000 Szabadka, Strossmayer u. 11.

www.magister.uns.ac.rs

evkonyv@magister.uns.ac.rs

Tel.: +381 24 624 444

Fax: +381 24 624 424

Recenzensek

Andócsi János (Horvátországi Magyar Oktatási és
Művelődési Központ, Eszék)

Beke Ottó (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Bohner-Beke Aliz (Eötvös József Főiskola, Baja)

Boros Julianna (PTE BTK Társadalmi Kapcsolatok Intézete,
Pécs)

Bucher Eszter (PTE BTK Társadalom- és Média tudományi
Intézet Szociológia Tanszék, Pécs)

Daróczy Gabriella (Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Budapest)

Furcsa Laura (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Gábrity Molnár Irén (Közgazdasági Egyetem, Szabadka)

Grabovac Beáta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka)

Hegedűs Katalin (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka)

Horák Rita (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka)

Ivanović Josip (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka)

Janković, Prvoslav (Pedagoški fakultet, Sombor)

Koporčić, Maja (Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera,
Osijek)

Lázár Zsolt (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Major Lenke (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka)

Marić, Slađana (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Marussig, Jurij (Univerza na Primorske, Pedagoška
fakulteta, Koper)

Novák Anikó (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Oláhné Téglási Ilona (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Pásztor Kicsi Mária (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Patócskai Mária (Eötvös József Főiskola, Baja)

Povazai Sekulić Leonora (Magyar Tannyelvű Tanítóképző
Kar, Szabadka)

Rajslí Ilona (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)

Samu János (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka)

Samu-Koncsos Kinga (Pécsi Tudományegyetem

Irodalomtudományi Doktori Iskola, Pécs)

Stanić, Miljenko (Sveučilište u Rijeci, Rijeka)

Varga Attila (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Velišek-Braško Otilia (Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača, Novi Sad)

Vukov Raffai Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka)

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

Szabadka • 2020

Támogató:



TARTALOM

I.

GUSZTAFIK Ádám, HALASI Szabolcs, LEPEŠ Josip, NAGYVÁRADI Katalin, SZEILER Bálint, KOLTAI Miklós: Az agilitás és az állóképesség kapcsolata motoros pályatesztek alapján szerbiai utánpótláskorú labdarúgóknál	10-23
PUŠKAŠ Valerija, PAVLICA Tatjana, RAKIĆ Rada: Menarché az észak-bácskai kislányok körében	24-36
RAKIĆ Rada, PAVLICA Tatjana, ĐURIŠ Georgina: Az általános és központi elhízás prevalenciája 11 és 15 év közötti lányoknál Szabadkán	37-46

II.

GRABOVAC Beáta, BEKE Ottó, HÓZSA Éva, SAMU János: Affektív dimenziók az olvasás és szövegfeldolgozás tükrében	48-55
BEKE Ottó, GRABOVAC Beáta, HÓZSA Éva, SAMU János: Az érzelmek retorikája	56-62
KÁROLY Adrienn: A háború zenéje. Zene és szöveg kapcsolata Munk Artúr A hinterland című regényében	63-74

III.

MILJANOVIĆ, Tomka, GAJIĆ, Milica, ŽUPANEC, Vera, GAJIĆ, Olivera, PRIBIĆEVIĆ, Tijana: A tankönyvek minőségének paradigmái: a 8. osztályos biológia-tankönyvek összehasonlító vizsgálata	76-96
PTICINA, Ljiljana: Borislav Pekić: Čovek koji je jeo smrt című elbeszélésének módszertani feldolgozása	97-113
KOVÁCS Katalin: Mi lehet a zenei nevelés célja? – gyermekhangképzés múltja, jelene, jövője	114-125

IV.

MAJOR Lenke: A szociálpolitika és a fenntartható fejlődés fogalomrendszerének párhuzamai a jólét eszméje mentén	128-137
RÁCZ Andrea, BULYÁKI Tünde, SIK Dorottya, SZÉCSI Judit: Szociális munka és társadalmi mobilitás: gyermekes családok, szenvedélybetegséggel és pszichoszociális akadályozottsággal élők támogatása	138-151
PERIĆ PRKOSOVAČKI, Bojana, VELIŠEK BRAŠKO, Otilia: A fiatalok interkulturális szakmai cseréje mint tanulási modell	152-164
SÜTŐ Éva: Tanulási motiváció és a tanulók célja a szakiskolákban	165-176

V.

NJARI, Denis: Magyarok Nyugat-Szlavóniában a két világháború között	178-189
IVANOVIĆ, Zorica: Isidora Sekulić „Kronike palanačkog groblja” című művének frekvenciaszótára – bevezetés a kutatásba	190-200

VI.

Oklevelet szereztek	203
---------------------------	-----

VII.

Munkatársaink tevékenysége és publikációi a 2019-es évre vonatkozóan	211
--	-----

VIII.

Szerzői utasítás	237
------------------------	-----

SADRŽAJ

I.

GUSZTAFIK, Ádám, HALASI, Szabolcs, LEPEŠ, Josip, NAGYVÁRADI, Katalin, SZEILER, Bálint, KOLTAI, Miklós: Povezanost testova okretnosti, izdržljivosti i motoričke sposobnosti kod Srpskih juniorskih fudbalera	10-23
PUŠKAŠ, Valerija, PAVLICA, Tatjana, RAKIĆ, Rada: Menarha kod devojčica u Severnobačkom regionu	24-36
RAKIĆ Rada, PAVLICA Tatjana, ĐURIŠ Georgina: Prevalencija opšte i centralne gojaznosti kod devojčica od 11 do 15 godina u Subotici	37-46

II.

GRABOVAC, Beáta, BEKE, Ottó, HÓZSA, Éva, SAMU, János: Afektivne dimenzije u ogledalu čitanja i obrade tekstova	48-55
BEKE, Ottó, GRABOVAC, Beáta, HÓZSA, Éva, SAMU, János: Retorika emocije	56-62
KÁROLY, Adrienn: Muzika rata. Veza muzike i teksta u romanu „Hinterland“ Artura Munka	63-74

III.

MILJANOVIĆ, Tomka, GAJIĆ, Milica, ŽUPANEC, Vera, GAJIĆ, Olivera, PRIBIĆEVIĆ, Tijana: Парадигма квалитета у уџбеничкој продукцији: компаративна анализа уџбеника Биологије за 8. разред основне школе	76-96
ПТИЦИНА, Љиљана: Методички приступ обради приповетке „Човек који је јео смрт“ Борислава Пекића	97-113
KOVÁCS Katalin: Šta je cilj muzičkog vaspitanja? Prošlost, sadašnjost i budućnost nastava đачkog pevanja	114-125

IV.

MAJOR, Lenke: Pojam socijalne politike i održivog razvoja kroz koncepciju dobrog života	128-137
RÁCZ, Andrea, BULYÁKI, Tünde, SIK, Dorottya, SZÉCSI, Judit: Socijalni rad i socijalni mobilnost: podrška porodice, zavisnike i psihosocijalno ugrožene	138-151
PERIĆ PRKOSOVAČKI, Bojana, VELIŠEK BRAŠKO, Otilia: Interkulturene razmene mladih profesionalaca kao model učenja	152-164
SÜTŐ Éva: Motivacija učenja i ciljevi učenika strukovne škole	165-176

V.

NJARI, Denis: Mađari zapadne Slavonije između dvaju svjetskih ratova	178-189
ИВАНОВИЋ Зорица: Фреквенцијски речник Кронике паланачког гробља Исидоре Секулић - увод у проучавање	190-200

VI.

Spisak diplomskih radova	203
--------------------------------	-----

VII.

Bibliografije predavača	211
-------------------------------	-----

VIII.

Uputstvo autorima	237
-------------------------	-----

CONTENTS

I.

GUSZTAFIK, Ádám, HALASI, Szabolcs, LEPEŠ, Josip, NAGYVÁRADI, Katalin, SZEILER, Bálint, KOLTAI, Miklós: The connections between agility, endurance and motor skill tests in Serbian junior soccer players	10-23
PUŠKAŠ, Valerija, PAVLICA, Tatjana, RAKIĆ, Rada: Menarche in girls from North Bačka district	24-36
RAKIĆ, Rada, PAVLICA, Tatjana, ĐURIŠ, Georgina: Prevalence of general and central obesity in girls aged 11-15 in the town of Subotica	37-46

II.

GRABOVAC, Beáta, BEKE, Ottó, HÓZSA, Éva, SAMU, János: Affective dimensions in the mirror of reading and text processing	48-55
BEKE, Ottó, GRABOVAC, Beáta, HÓZSA, Éva, SAMU, János: The Rhetoric of Emotions	56-62
KÁROLY, Adrienn: The music of war. The relationship between music and text in Artúr Munk's novel titled The Hinterland	63-74

III.

MILJANOVIĆ, Tomka, GAJIĆ, Milica, ŽUPANEC, Vera, GAJIĆ, Olivera, PRIBIĆEVIĆ, Tijana: Quality paradigm in the textbook production: comparative analysis of the biology textbooks for the eighth grade of elementary school	76-96
PTICINA, Ljiljana: Methodical approach to story processing of Borislav Pekić: Čovek koji je jeo smrt	97-113
KOVÁCS, Katalin: What is the purpose of music education? The past, present and future of children's voice training	114-125

IV.

MAJOR, Lenke: Concept system parallel of social policy and sustainable development along the idea of well-being	128-137
RÁCZ, Andrea, BULYÁKI, Tünde, SIK, Dorottya, SZÉCSI, Judit: Social work and social mobility: support for families with children, people with addictions and psychosocial disabilities	138-151
PERIĆ PRKOSOVAČKI, Bojana, VELIŠEK BRAŠKO, Otilia: Intercultural vocational exchanges of young people as a model of learning	152-164
SÜTŐ, Éva: Learning motivation and students' goals in vocational training school	165-176

V.

NJARI, Denis: Hungarian minority in West Slavonia in the interwar period	178-189
IVANOVIĆ, Zorica: Introduction to the study of Frequency dictionary of The Chronicle of a Small Town Cemetery by Isidora Sekulic	190-200

V.

List of BA and MA theses	203
--------------------------------	-----

VI.

The activities and publications of our professors and colleagues	211
--	-----

VII.

Instructions to Authors	237
-------------------------------	-----

l.

ABSTRACT

Agility has become a major focus in sport science research in recent years. Agility includes all movements in which there is a rapid start and stop with a sudden change of direction.

This mechanical stress puts a heavy strain on the body, which, if not properly executed, results in a decline in endurance during matches. The focus of this study was to confirm if this correlation can also be verified in motor skill tests; and if yes, to what extent.

The participants in this study consisted of junior soccer players in the Topola Sport Club, in age groups U14, U16, U18, with 20 persons in each age group. The standardized agility tests – *Illinois Agility Test*, *Dribbling Test*, and *T-Test* – were recorded using the *Oxa Starter+* infrared timing gate instrument. The sport-specific endurance was measured using the *Yo-Yo IRTL 1* test with *Polar Team²* heart rate transmitter. The data were processed using *IBM®SPSS® Statistics 25* statistical software, applying normality testing, linear regression, and correlation matrix analysis ($p < 0.05$). The study analyzed the relationship between agility parameters and endurance. The efficiency observed in the *Yo-Yo IRTL 1* test (1551.29m) varied between teams and positions within the team.

A moderate correlation was observed between the number of meters run in the test and the time elapsed before reaching the maximum intensity zone and the amount of time spent in the maximum intensity zone ($r = 0.403$; $p < 0.001$ and $r = 0.560$; $p < 0.000$).

The performance of participants showed a weak correlation with the agility without the ball (AWOB) ($r = -0.295$; $p = 0.029$), while no correlation was found between the variables in terms of agility test with the ball (AWB) ($r = -0.223$; $p = 0.103$).

No significant correlation was found with heart rate variability (hereafter, HRV) parameters.

Agility and endurance have different motor characteristics; they still appear in soccer in a complex way. The various abilities must be intensively developed in a coordinated manner during sensitive periods, creating positive transfer effects for efficiency.

Keywords: soccer, junior, agility, endurance

ÖSSZEFOGLALÓ

Az agilitás képessége az utóbbi években került igazán a sporttudományi kutatások középpontjába. Ide sorolható minden olyan mozgás, melynél gyors megindulás, megállás történik irányváltoztatással egybekötve. Ezek a mechanikai terhelések erősen igénybe veszik a szervezetet, amelynek helytelen kivitelezése a mérkőzéseken állóképességi teljesítményromlást eredményez. Vizsgálatunk arra fókuszált, hogy ez az összefüggés a motoros pályatesztek során is kimutatható-e, és ha igen milyen mértékben.

A vizsgálat a Topolyai Sport Club utánpótlás labdarúgójának körében történt, U14, U16, U18-as korcsoportokban, korosztályonként 20 fővel. Az agilitási standardizált pályatesztek közül a *Dribbling*-teszt, *Illinois* teszt, *T*-teszt került rögzítésre *Oxa Starter+* infrakapus rendszerrel. A sportágspecifikus állóképesség mérése a *Yo-Yo IRTL1* tesztet alkalmaztuk *Polar Team2* pulzuskontrollal. Az adatok feldolgozása *IBM SPSS Statistics 25* programmal történt, ahol normalitásvizsgálatot, lineáris regressziót és korrelációs mátrix elemzést végeztünk ($p < 0,05$).

A vizsgálat során az agilitási paraméterek és az állóképesség együtt mozgását vizsgáltuk. A *Yo-Yo* tesztben megfigyelt eredményesség (1551,29m) csapatonként és posztonként eltérő mértékű.

A pályatesztben lefutott méterek száma és a maximális terhelési zónát megelőzően eltelt idő illetve a maximális intenzitási zónában való tartózkodás közepes erősségű korrelációt mutat ($r = 0,403$; $p < 0,001$ illetve $r = 0,560$; $p < 0,000$).

A labdarúgók teljesítménye a labda nélküli agilitással (LNA) mutat gyenge összefüggést ($r = -0,295$; $p = 0,029$). A labdás agilitás (LAA) szempontjából nem találtunk kapcsolatot a változók között ($r = -0,223$; $p = 0,103$).

A szívfrekvencia-változékonysági paraméterekkel (HRV) nem találtunk szignifikáns korrelációt.

Az agilitás és az állóképesség eltérő motoros karakterisztikával rendelkezik, mégis a labdarúgásban komplex módon jelennek meg. A különböző képességeket összehangoltan, a szenzitív időszakokban kell intenzíven fejleszteni, kialakítva a pozitív transzfer hatásokat az eredményesség érdekében.

Kulcsszavak: labdarúgás, utánpótlás, agilitás, állóképesség



ÁDÁM GUSZTAFIK¹
SZABOLCS HALASI²
JOSIP LEPEŠ³
KATALIN NAGYVÁRADY¹
BÁLINT SZEILER¹
MIKLÓS KOLTAI¹

¹ Eötvös Loránd University, Faculty of
Education and Psychology, Institute
of Sport Sciences, Szombathely,
Hungary

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

³ Gál Ferenc Főiskola, Szeged
adam.gusztafik@gmail.com

THE CONNECTIONS BETWEEN AGILITY, ENDURANCE AND MOTOR SKILL TESTS IN SERBIAN JUNIOR SOCCER PLAYERS

*Az agilitás és az állóképesség kapcsolata motoros pályá-
tesztekkel szerbiai utánpótláskorú labdarúgóknál*

*Povezanost testova okretnosti, izdržljivosti i motoričke
sposobnosti kod Srpskih juniorskih fudbalera*

INTRODUCTION

One of the exciting areas of research on sport-specific motor skills is the comparative analysis of the different skills and abilities. For example, the relationship between power and speed, which are two conditional abilities helping each other achieve positive transfer. This study compares agility, the relatively 'young' ability, and physical endurance, a basic physical parameter in soccer. At first glance, this pairing may seem like a paradox, but these two seemingly radically different performance factors are closely related.

There are many definitions of endurance training; however, this study would highlight the one in the summary prepared by Carter et al. (2003), which states that endurance training is a sport activity that lasts for a minimum of 20 minutes with 60 to 80% of the maximum intensity. The intensity can be measured by heart rate. In the last decade(s), short-term, but maximum intensity endurance training methods have gained ground. The technical language uses several names for this trend, and this study would use the term ultra-short interval training (Balyi, 2013). It is generally recognized that very effective physical activity can be performed in a short period of time (about 30 minutes), where the load is about 20-30 seconds, and the rest time is minimal, for example in *High Intensity Interval Training* (hereafter, *HIIT*) or *Tabata Workout*. Bravo et al. (2008) investigated the effects of sprint training (repetitive sprinting) and *HIIT* training on soccer players with a series of tests for 7 weeks. The *Yo-Yo IRTL 1* test showed that the repetitive sprinters improved by 28%, while participants in *HIIT* training improved by 12.5% in terms of distance run. However, the authors emphasize that both methods must be used combined to ensure successful adaptation. During this type of exercise, enzymatic activity in the muscles and

other fiber composition characteristics are noticeably adjusted as early as 8 to 10 days after the start of the training, whereas in case of aerobic training, the same results would occur in only 6 to 8 weeks (Coyle, 2005). According to Gibala, et al. (2009), during maximum intensity training for 20 to 30 seconds, significant mitochondrial growth can be observed.

The increased need for endurance nowadays also results from more and more intense play in soccer (Dellal, et al. 2011). Interestingly, despite this accelerated play, the total value of movements detected on the pitch has not changed in recent decades. In a single match, players make approximately 9 to 14 kilometers of movement over the 90 minutes, covering all ranges from walking to sprinting (Bradley, et al. 2009). The players perform high-intensity runs (19.8 -25.1 km/h) at intervals of approximately 70 seconds, depending on their position (Stolen, et al. 2005). The intervals between these types of runs are all about active rest, and gathering power to make another powerful energy investment. During the 90 minutes of the game, significant differences can be measured by looking at endurance. It can be stated that in the second half the distance run and the intensity of the runs decrease (Mohr, Krstrup and Bangsbo, 2003). A greater decrease in activity can be observed when more activities are performed in the first half (Rampinini, et al. 2007). The most prepared teams can perform more and more high-intensity activities even with the ball (Iaia, Rampini, and Bangsbo, 2009). Speed reached over high-intensity runs is called sprint, which includes runs above a speed of 25.1 km/h. Studies of recent years show that it is soccer which has had the greatest development in this regard (Barnes et al. 2014). Average heart rate values (HRmax) for professional soccer players are around the extremely high value, 87.1% during matches (Suarez Arrones, et al. 2015). HRV has become noticeable in sports science in the last decade. Nevertheless, it has a history of several decades in medical field (Matlik, 1996). HRV can be used to assess the neurovegetative regulation and autonomic function of the heart (Sáfár, et al. 2018). It has been used in sport games in recent years (Vilamitjana, et al. 2013), with a conclusion that HRV data, in addition to heart rate, may be useful in determining individualized workout-rest ratio for athletes (Bara Filho, et al. 2013).

Bangsbo, et al. (2003), developed the *Yo-Yo IRTL* protocol, a standardized test of soccer-specific endurance. There are two levels of the *Yo-Yo IRTL* protocol: 1 and 2. The *Yo-Yo IRTL 1* version was used in this study. According to Bangsbo, et al. (2006), test performance is predictive of match performance.

Agility is a Latin word for mobility and skillfulness. However, in sports terminology, it abandoned the notion of general dexterity and the meaning of the word has narrowed over the years, and has become something accurately measurable (Sporiš, et al. 2010). It is interesting to note, however, that players at the highest level of soccer do not necessarily achieve the best performance in tests (Koltai et al. 2016), which proves that agility is a soccer-specific ability.

The authors agree that agility is defined as a sudden change in the direction of body motion at a high (or maximum) speed (Bloomfield, et al. 1994). In addition, rapid start, stop (Gambetta, 1996), explosiveness (Baker and Nance, 1995) are also associated with

agility. Sport science researchers noticed the paradox that while agility tests were initially based on closed motor skills, the very essence of agility plays a major role in sports games. This is how cognitive, perceptual tests were created, where decision-making qualities have a significant impact on performance (Schandl, 2018). For decades, only the rapid start was analyzed by various cognitive studies, but stopping (braking) is an equally important skill in the set of human movements, and is an essential part of agility.

In recent years in soccer, this mechanical stress has been the focus of match analysis, due to the development of ever-finer GPS systems. In this way, certain micro injuries can be detected which can be attributed to injuries and premature fatigue, and which are the result of improper start, stop, and change of direction.

HYPOTHESES

The relationship between endurance and agility is based on the fact that coordinated and learned execution of intense mechanical work results in profitable endurance during matches, which entails maintaining a good performance as long as possible. A high-level-command of both abilities is desirable in soccer.

The following hypotheses were formulated:

1. With time, there is an improvement in the success rate of endurance tests as participants navigate up the age groups;
2. Players who reach the maximum intensity zone later, and are able to stay in the maximum intensity zone longer will have better results in the *Yo-Yo IRTL 1* test.
3. Agility test with (AWB) and agility test without (AWOB) the ball as well as the endurance tests produce different results in various player positions;
4. Players who perform better in *Yo-Yo IRTL 1* also perform well in complex agility (CAG) tests.
5. There is a relationship between HRV and meters run.

MATERIALS AND METHODS

The participants in this study consisted of junior soccer players in the Topola Sport Club, in age groups U14, U16 and U18. Altogether N=55 players took part: 4 goalkeepers, 13 defenders, 21 midfielders and 17 strikers. The following information was required from the participants: time of birth, height, weight and resting heart rate. The personal data were collected in line with the principles described in the *Declaration of Helsinki* on human experimentation.

The results of the motor skill tests were measured using the *Polar Team²* heart rate transmitter and the *Oxa Starter+* infrared timing gate instrument. As a result, players' heart rate values and track test results were recorded to the millisecond. The soccer play-

ers were introduced to the rules and after an individual warm-up (15 minutes), the *Polar Team²* heart rate transmitter with pre-entered individual data was strapped onto their chest. It can be said that the teams carried out the test with great motivation and the participants were very competitive.

The measurements performed can be divided into the following two groups:

- endurance test (*Yo-Yo IRTL1*)
- agility tests (*Illinois Agility Test*, *Dribbling Test*, and *T-Test*)

Yo-Yo IRTL1

The sport-specific endurance was measured using the *Yo-Yo IRTL 1* protocol. The test was developed for soccer, with the necessary equipment (Polar heart rate monitor, markers, speakers, *Yo-Yo* test application) provided by the research team. The test began by measuring a 20 m long strip. The start and end points were marked with markers, giving each player a zone to run. A 5 m long recovery section on the starting side was designated where participants could recover. The test measured performance in km/h. The intensity increased progressively. During the exercise, when instructed by the audio player, participants had to run line to line and then immediately make a 180° turn and run back to the start marker, arriving in the 5 m long recovery area where they have 10 seconds of recovery time before the commencement of the next shuttle. The test started at 5 km/h, that is, a fast walking pace and then gradually accelerated until becoming a fast, high intensity endurance test (Figure 2). In this test, the participants were allowed two fail attempts only before they were withdrawn from the test. If the individual failed to reach the line and get back to the start marker in the allocated time, one fail was issued (yellow card). If this happened a second, consecutive time then they were eliminated (red card).

ILLINOIS AGILITY TEST

The *Illinois Agility Test* is the most commonly used agility test in soccer. The participants performed the test with and without the ball. The course is 10 meters long and 5 meters wide. There are two 10-meter sections on the sides, which are the start and the end of the exercise. Between the two sprints, in the middle of the designated test area, there is a slalom run or a ball run where the cones are 3 to 3 meters apart. The infrared gates are located at the start and finish line.

DRIBBLING TEST

Participants performed the *Dribbling Test* without the ball, and with the ball using the dominant and the subdominant foot. The course was 10 meters long with markers placed every meter. Participants had to run a slalom ball. The test included changes of direction less than and more than 90 degrees and even 360 degrees changes of direction. The infrared gates are located at the start and finish line.

T-TEST

Participants performed the *T-Test* according to the standard procedure: without the ball. This test included forward, backward, and lateral movement. The course was 10 meters long and 10 meters wide. The starting position was also the finish line. From the starting position, participants ran forward 10 meters to the center cone. From there, they had to make a lateral movement to the cone 5 meters to the left of the center cone and touch it. Then they had to move 10 meters to the cone on the right with sideways movement and touch it. Then back to the center cone, and then run backwards to the starting position. The cones always had to be touched. The infrared gate is located at the start/finish line.

DATA PROCESSING

The data were processed using the *IBM® SPSS® Statistics* statistical software. In addition to univariate statistics (mean, standard deviation), *analysis of variance* (ANOVA), *correlation matrix analysis* ($p < 0.05$) and *linear regression* were applied.

RESULTS

The data obtained were subjected to normality test, taking into account skewness and kurtosis. Based on this, it can be seen that the distorting effects of the distributions do not have a decisive influence on future test results; therefore, no data transformation was necessary. It was verified with analysis of variance (ANOVA) that the average results of the *Yo-Yo IRTL 1* test differ between the age groups and the difference can be statistically proved. As age progressed and players navigated up the age groups, it was assumed that the results in the endurance test would show a strictly monotonous improvement.

The results of the teams were as follows (Table 1):

On average, players made 1,659.27 meters. Due to their age, U14 players ran the least, averaging 1,534.67 meters. Overall, U16 players performed better (1,770.43m) than U18 players (1,618.82m).

One of the questions of the study was the amount of time spent in the maximal intensity zone (anaerobic) and outside the maximal intensity zone (aerobic) (Table 2). The goal was to statistically prove who was a more skilled player. Outside the maximum intensity zone, teams spent an average of 281.35 seconds during the test, which is slightly more than 4.5 minutes. The U14 team spent 176.47 seconds, or nearly 3 minutes outside the maximal intensity zone, while the U16 team spent 336.22 seconds, which is over 5.5 minutes, and the U18 team spent 299.65 seconds, or 5 minutes in this range. On average, U16 participants stayed outside the maximum intensity zone for the longest time. In the maximum intensity zone, participants spent an average of 465.16 seconds, which is nearly 8 minutes. This means that on average participants spent 60.61% of the test in this zone. It is worth examining the teams in percentage: the U14 team spent 68.15% of the test in the maximum intensity zone, which is an extremely high figure, exceeding the average by 8%. The U16

team spent 57.92%, and the U18 team spent 57.61% of the test in the maximum intensity zone. To sum up, the U14 team experienced the biggest pressure by the *Yo-Yo IRTL1*, while the U16 and U18 teams responded similarly to the endurance test. The highest individual value was 1100 seconds – more than 18 minutes – which was 92% of the total test duration, that is, this particular participant spent almost the entire test in the maximum intensity zone. A U16 player produced this result.

In conclusion, the teams spent the following percentages of the test in the maximum intensity zone:

- U14 team – 68.15%,
- U16 team – 57.92%,
- U18 team – 57.61%.

The heart rate values were as follows: the average heart rate per minute during the test was 183.51 beats per minute (hereafter, BPM), with a minimum of 82 BPM, and the maximum of 217 BPM. The average heart rate throughout the entire test was 2286.56 beats, with a minimum of 745 beats and a maximum of 3903 beats.

The results for agility test with (AWB) and agility test without (AWOB) the ball are shown in Table 3. The data gathered based on player position were processed by one-way analysis of variance (Figure 1).

The results of agility without the ball (AWOB) for an individual participant were determined by adding up the data obtained in the following tests:

- *Illinois Agility Test* without the ball,
- *Dribbling Test* without the ball,
- *T-Test*.

These movements are similar to defensive movements in soccer.

The results of agility with the ball (AWB) for an individual participant were determined by adding up the data obtained in the following tests:

- *Illinois Agility Test* with the ball,
- *Dribbling Test* with the ball, using the dominant leg,
- *Dribbling Test* with the ball, using the subdominant leg.

Agility with the ball (AWB) is fundamentally more noticeable in case of strikers when they carry out one-on-one solutions during attacks (Koltai, et al. 2017).

Overall AWOB results:

Goalkeepers – 36.59 seconds, Defenders – 36.59 seconds, Midfielders – 36.73 seconds, Strikers – 36.49 seconds.

Overall AWB results:

Goalkeepers – 52.22 seconds, Defenders – 49.53 seconds, Midfielders – 48.47 seconds, Strikers – 49.54 seconds.

Yo-Yo IRTL 1 test results per player position:

Goalkeepers – 1370 meters, Defenders – 2010.77 meters, Midfielders – 1624.76 meters, Strikers – 1501.18 meters.

In terms of agility tests with and without the ball, one-way analysis of variance (ANOVA) did not statistically show significant difference between player positions. AWOB: $F=0.612$; $p=0.610$. AWB: $F=1.465$; $p=0.235$.

The next important part of the study is the complex agility (CAG) index, which is a new agility index introduced by this study. This index was obtained by adding up the results of the individual agility tests with and without the ball: $AWB + AWOB = CAG$.

The study analyzed the relationship between the AWB and AWOB, and the relationship between the *Yo-Yo IRTL 1* test and AWB, and between *Yo-Yo IRTL 1* test and AT, and then compared the complex agility to the endurance test at the very end. In the linear regression graph, each point represents the performance of a player. The linear regression of AWOB and AWB is shown in Figure 2. In this regard, those participants performed consistently whose points on the graph are close to the regression line, and those close to the origin performed best. It can also be seen in the graph that the standard deviation is relatively small, so it was assumed that there is a relationship between the two abilities. This assumption was supported by statistical calculations. AWOB and AWB show a moderate, almost tight correlation, $r=0.556$; $p=0.000$.

The regression graph of the endurance test is shown separately for AWB and AWOB in Figure 3. As mentioned earlier, the paradox of the study is that it is looking for a relationship between two fundamentally different abilities. The aim of the endurance test is to perform the test as long as possible, whereas in agility tests, the quickest execution is desirable. However, the study introduced the concept of reciprocals used in mathematics to visually illustrate the relationship between the two variables. This can be seen on the Y-axis. This approach makes it easier to interpret the values obtained, since the inverse values of the data were obtained. At first glance, it can be seen that the standard deviation is extremely high, which suggests that there is no or only a very weak relationship between the examined indicators. Values close to the line represent similar player abilities, while those farther away show different skill levels between players. The endurance test showed a weak correlation only with AWOB, $r=0.295$; $p=0.029$. There was no correlation between AWB and the *Yo-Yo IRTL 1* test, $r=0.223$; $p=0.103$.

There was a weak correlation between endurance test and complex agility index (CAG), $r=0.272$; $p=0.045$. The *Yo-Yo IRTL 1* test was the only one showing different results across player positions. Substantial differences per player positions were not observed in AWB and AWOB.

The fifth hypothesis of this study concerned HRV and the meters run. It was assumed that a trained and healthy heart would perform better in endurance tests. For this assumption, SD1 and SD2 parameters were used, which represent the rate of fluctuation of RR intervals. This hypothesis was not confirmed, there was no correlation found between the two variables: *Yo-Yo IRTL 1* – SD1: $r=0.081$ $p=0.555$; *Yo-Yo IRTL 1* – SD2: $r=0.119$ $p=0.388$.

DISCUSSION

It can be stated that endurance does not increase steadily among the age groups, as it was hypothesized by this study. There was fluctuation and halt between the teams (U14: 1534.67meters; U16: 1770.43meters; U18: 1618.82meters). This may be explained by the

use of different training methods, number of trainings, quality differences between the age groups, and the personal habits and philosophy of the coaches. The players' individual, systematic development is a guarantee of maturing into a professional soccer player. This hypothesis was rejected.

The second hypothesis aimed at verifying which of the following yields better performance in the endurance test: the time spent outside the individual heart frequency zone (aerobic, <90%), or the time spent in the maximum intensity zone (90 to 100%). A clear answer to this question could not be found, as players with adequate aerobic endurance (average 281.35 seconds) and players with adequate anaerobic endurance (average 465.16 seconds) both were able to perform well in the test, so the hypothesis was partially true.

Next, the focus was on the results of the agility tests per player position. During the agility tests, it was assumed that some type of movements would favor the defenders (for example *T-Test*), and certain tests would favor the strikers (*Dribbling Test*). After running analysis of variance, it can be concluded that the hypothesis was not proved, neither in terms of the distribution of the positions, nor in terms of the measurements with the ball and without the ball. It can be stated that the players' starting and stopping ability did not depend on the positions occupied on the pitch.

The fourth hypothesis was about the enduring and agile soccer player. Pearson's correlation was sought between the two abilities. A weak relationship was found between the distance run and the agility tests without the ball (*Yo-Yo IRTL 1(m)* – AWOB: $r=0.295$; $p=0.029$), while the agility tests with the ball and the *Yo-Yo IRTL 1* test show no correlation at all (*Yo-Yo IRTL 1(m)* – AWB: $r=0.223$; $p=0.103$). This hypothesis was not clearly substantiated, which may be because the technical execution of the ball tests required a more complex task for the participants, so even a good shape and stamina can often be accompanied by a lower technical quality.

The last hypothesis was about HRV and distance run in the *Yo-Yo IRTL 1* test. The relationship between effective endurance and a trained heart was investigated. The HRV variables SD1 and SD2 served as a basis. No relationship was found between variables, the rate of fluctuation of RR intervals is independent of the number of meters performed.

CONCLUSIONS

In this study, Serbian junior soccer players (U14, U16, U18) were assessed for their endurance and agility. Complex soccer players are characterized by good stamina and agility. However, these two qualities have opposing components; at the same time, both qualities combined is the recipe for becoming a successful soccer player. Based on the results of the endurance test, it is recommended to conduct enhanced development in both, basic endurance and advanced endurance; to have a unified club philosophy regarding training work; to progressively increase the load as players move up the age groups; to have regular control measurements every eight weeks to check endurance development.

Based on the results, it can be stated that agility is defined as an independent and complex ability. The movements that make up agility are very significant: start, stop, change of direction. Match analysis systems also reinforce the notion that these movements are essential elements of modern, preventive performance enhancement. The study allowed for the emergence of several important professional ideas, which may form the basis for further research. The significance and special place of mobility in periodization can be the subject of deeper elaboration. Conscious teaching of directional change (for example, developing a proper 'take-off') can yield time efficiency and movements that are more fluid. The proportion of AWOB and AWB exercises was an essential information. There was a moderate correlation between the samples of the two modes of execution. This study asserts that agility must be developed both directly and indirectly. Direct development refers to change of direction exercises with or without the ball, in which there is a minimal deceleration. Indirect development can be for instance mobilization and stabilization exercises, one-leg exercises to improve balance, movement coordination and speed stimulation. In addition, intensity, and in particular maximum intensity is also a fundamental performance component. These sub-areas contribute to the qualitative development of this complex ability, agility.

Clubs should be encouraged to consider agility as a crucial aspect when choosing a player.

The study has the potential to extend to further areas. It could be worthwhile to take these tests at another academy where they work with different professional concepts and periodization. Doing so might help get closer to the solution and could provide valuable information. It would be useful to apply the tests to lower age soccer players where agility and coordination skills are less developed, and to develop these skills in a combined, intensive way through a specific training program.

BIBLIOGRAPHY

1. Ángyán, L. (2002): A megállás mozgástani elemzése. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 3. évf. 1.sz. 14-17.o.
2. Baker, D., Nance S., (1999): The relation between running speed and measures of strength and power in professional rugby league players. *Journal of Strength and Conditioning Research* 13:3 230-235.
3. Bangsbo J., Mohr M., Poulsen A., Perez-Gomez J, Krstrup P. (2006) Training and testing the elite athlete. *J Exerc Sci Fit*, 4(1): 1-14.
4. Bara-Filho MG., Freitas, D.Sch, Moreira., D., Matta MO., de Lima, JRP., Nakamura FY. (2013): Heart rate variability and soccer training: a case study. *Motriz*, Rio Claro, 19(1):171-177.
5. Barnes, C., Archer, D.T., Hogg, B., Bush, M., Bradley, P.S. (2014): The evolution of physical and technical performance parameters in the English Premier League. *International Journal of Sports Medicine*, 35:13 1095-1100.
6. Bloomfield, J., Ackland, T & Elliott, B. (1994): *Applied Anatomy and Biomechanics in Sport*. 1994 edn, Blackwell Scientific Publications, Melbourne.
7. Bravo, F.D., Impellizzeri, F.M., Rampinini, E., Castagna, C., Bishop, D., Wisloff, U. (2008): Sprint vs. Interval Training in Football. *Int J Sports Med* 29:668-674.
8. Carter, J.B., Banister, E.W., Blaber, A.P. (2003): Effect of endurance exercise on autonomic control of heart rate. *Sports Med.* 33:33-46.
9. Coyle, E.F., (2005): Very Intensive Exercise-Training is Extremely Potent and Time Efficient: A Reminder. *J Appl Physiol* 98:1983-1984.
10. Dellal A., Chamari K., Wong DP., Ahmadi S., Keller D., Barros R, Bisciotti GM., Carling C. (2011): Comparison of physical and technical performance in European soccer match-play: FA Premier League and La Liga. *Eur J Sport Sci*, 11 (1): 51-59.
11. Gambetta, V. (1996): In a blur: how to develop sport-specific speed. *Sports Coach*, 19:3. 22-24.
12. Gibala M.J., McGee, S.L., Garnham, A.P., Howlett, K.F., Snow, R.J., Hargreaves M. (2009): Brief intense interval exercise activates AMPK and p38 MAPK signaling and increases the expression of PGC-1 α in human skeletal muscle. *Journal of applied physiology*, 106(3)929-934.
13. Iqbal, F.M., Rampini, E., Bangsbo, J. (2009): High-Intensity Training in Football. *Int J. Sports Physiol Perform* 4(3):291-306.
14. Istvan, B., Way, R, Higgs, C. (2013): Long-Term Athlete Development.
15. Koltai, M., Gusztafik, Á., Nagyvárad, K., Szeiler, B., Halasi, Sz., Ihász, F. (2017): Examination of agility factors of junior football players in Bačka Topola, Serbia. *The Spark*, Sarhad University of Science & Information Technology, Peshawar. Vol 2. 1-18.
16. Koltai, M., Wallner, D., Gusztafik, Á., Sáfár, Z., Dancs, H., Simi H., Hagenauer M., Buchgraber A. (2015): Measuring of sport specific skills of football players. *Journal of Human Sport and Exercise*. 10th INSHS International Christmas Sport Scientific Conference, 4-5 December 2015.

17. Matlák, J., Rácz, L., Tihanyi, J. (2014): Az agilitással kapcsolatos kutatások áttekintése. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15. évf. 59. sz. 23-31.
18. Mohr, M., Krustrup, P., Bangsbo, J. (2003): Match performance of high – standard soccer players with special reference to development of fatigue. *Journal of Sport Sciences*, 21, 519-528.
19. Rampinini E., Coutts AJ., Castagna C, Sassi R, Impellizzeri FM. (2007): Variation in Top Level Soccer Match Performance. *Int J Sports Med*, 28 (12): 1018-1024.
20. Sáfár, S., Horváth, D., Csáki I., Koller Á. (2018): A mérkőzés terhelés hatása a szívfrekvencia-variabilitás változóra, azaz a szívneurovegetatív funkció elemzése a terhelés során. *47. Mozgásbiológiai Konferencia, Budapest.*
21. Schandl G. (2018): A siker kulcsa: az agilitás kognitív aspektusai. *Recreation*. VIII. évf. 3. sz.
22. Sporiš, G., Jukic, I., Milanovic, L. & Vucetic, V. (2010): Reliability and factorial validity of agility test for soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(3), 679-686.
23. Stolen T, Chamari K, Castagna C, Wisloff U. (2005): Physiology of Soccer. *Sports Med*, 35(6): 501-536
24. Suarez-Arrones, Torreno, N., Requena, B., Sáez De Villarreal, E., Casamichana, D., Barbero-Alvarez JC., Munguía-Izquierdo, D. (2015): Match-play activity profile in professional soccer players during official games and the relationship between external és internal load. *J Sports Med Phys Fitness* Dec 55(12):1417-22.
25. Vilamitjana, JJ., Lentini NA., Pérez MR., Verde PE. (2013): Heart rate variability as biomarker of training load in professional soccer players. *Medicine and science in sports and exercise* 46(5S):841-850.

TABLES AND FIGURES

Table 1: Number of meters run in *Yo-Yo IRTL 1* test by age group

Yo – Yo (m)	Mean	Minimum	Maximum	Std. Deviation
U14	1534,67	960	2240	395,002
U16	1770,43	960	2760	502,679
U18	1618,82	1000	2360	468,640
Total	1659,27	960	2760	467,507

Table 2: The percentage of time spent outside the maximum intensity zone and in the maximum intensity zone by age groups

Topolya	<90%				90-100%			
Agegroup	Mean	Minimum	Maximum	Std. D.	Mean	Minimum	Maximum	Std. D
U14	176,47	54	331	93,602	68,15	13	92	19,181
U16	336,22	95	1250	277,086	57,92	0	92	28,167
U18	299,65	78	558	148,812	57,61	2	85	22,974
Total	281,35	54	1250	211,082	60,61	0	92	24,428

Table 3: AWOB and AWB results

	Mean	Minimum	Maximum	Std. Deviation
Agility without ball (sec)	36,49	33,61	40,88	1,514
Agility with ball	49,32	43,01	57,79	4,426

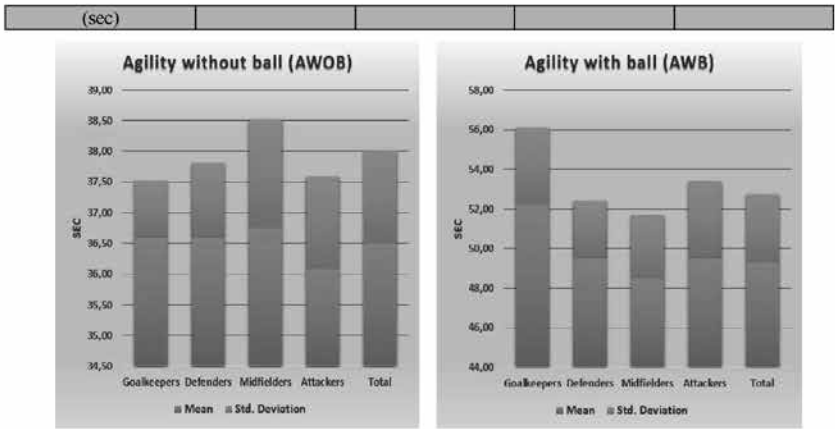


Figure 1:AWOB and AWB results per player position

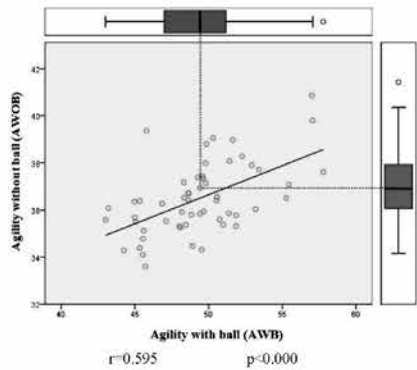


Figure 2: Linear regression of AWOB and AWB

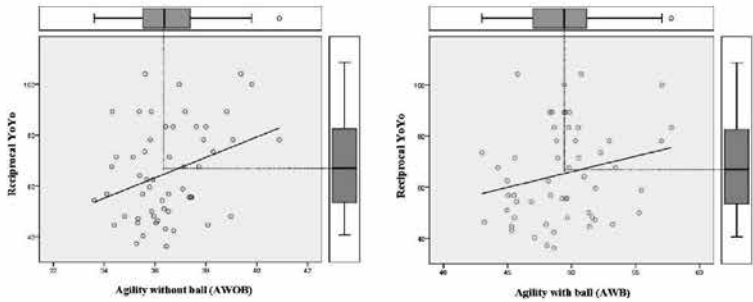


Figure 3:Regression of reciprocal Yo-Yo IRTL 1 with AWOB and AWB

ABSTRACT

Menarcheal age is the starting point of sexual maturation and is influenced by environmental and genetic factors. The goal of this study is to analyse anthropometric characteristics in girls with and without menarche and degree of familial resemblance for the age at menarche. METHODS: The cross-sectional study was performed from 2017 to 2019 in North Bačka, and included 1571 girls aged 7-15 years. Age at menarche was recorded for 258 pairs of mother and daughters. Anthropometric measurements included body height, weight, circumference dimensions, thickness of skin folds and percent of fat mass. RESULTS: The average menarcheal age for mothers (12.64 ± 1.33 years) was significantly higher ($p < 0.001$) than in their daughter's (11.89 ± 0.98 years). There was a significant correlation between menarcheal age in two generations ($r = 0.211; p = 0.001$). Girls with menarche had significantly higher values of all anthropometric characteristics, body mass index and percentage of fat.

Keywords: anthropometrics, girls, menarche, North Bačka

SAŽETAK

Menarha predstavlja početak seksualnog sazrevanja i pod uticajem je spoljašnjih i genetskih faktora. Cilj ove studije je da se analiziraju antropometrijske karakteristike kod devojak sa i bez menarhe i stepen familijarne sličnosti za godine dobijanja menarhe. Transferzalno antropometrijsko istraživanje sprovedeno je od 2017. do 2019. godine u severnoj Bačkoj, a obuhvatilo je 1571 devojčicu starosti od 7 do 15 godina. Vreme dobijanja menarhe je zabeleženo za 258 parova majki i ćerki. Antropometrijska merenja obuhvatila su telesnu visinu, masu, obimske dimenzije, debljinu kožnih nabora i procenat masne mase. Prosečna menarhalna starost za majke (12.64 ± 1.33 godine) bila je značajno veća ($p < 0.001$) nego kod ćerki (11.89 ± 0.98 godina). Utvrđena je značajna korelacija u menarhalnoj starosti kod dve generacije ($r = ,211; p = 0,001$). Devojčice sa menarhom imale su značajno veće vrednosti svih antropometrijskih karakteristika, indeksa telesne mase i procenta masti.

Ključne reči: antropometrija, devojčice, menarha, severna Bačka



**VALERIJA PUŠKAŠ
TATJANA PAVLICA
RADA RAKIĆ**

Univerzitet u Novom Sadu
Prirodno-matematički fakultet
Departman za biologiju i ekologiju
Novi Sad, Srbija
puskasv@eunet.rs,
tatjana.pavlica@dbe.uns.ac.rs,
rada.rakic@dbe.uns.ac.rs

MENARHA KOD DEVOJČICA U SEVERNOBAČKOM REGIONU

Menarché az észak-bácskai kislányok körében

Menarche in girls from North Bačka district

1. Uvod

Menarha (prva menstruacija) je najvažniji razvojni pokazatelj prelaska devojčica iz detinjstva u mladu odraslu dob, na koju utiču kako genetski tako i sredinski faktori (Eveleth i Tanner, 1990). Ona ukazuje na fizičko, nutritivno i reproduktivno zdravlje devojčica i predstavlja polaznu osnovu seksualnog sazrevanja koja može imati značajan uticaj na zdravstveno stanje, rast i reproduktivni život žena (Sloboda i sar, 2007; Thomas i sar, 2001). Prosečna godina dobijanja menarhe odražava brojne zdravstvene aspekte populacije, kao što su vreme polnog sazrevanja, rast i nutritivni status, a takođe daje uvid i u spoljašnje uslove u kojima se organizam razvija (Chumlea i sar, 2003). Mada je menstruacija univerzalni fenomen, postoje znatna odstupanja među devojčicama u pogledu godina kada se ona javlja. U poslednjih 160 godina došlo je do sistematskog smanjenja prosečnih vrednosti menarhalne starosti među različitim razvijenim zemljama (Cabanes i sar, 2009; Fredriks i sar, 2000). Neke studije ukazale su na promene u prosečnoj starosti dobijanja menarhe tokom vremena, sa stopom smanjenja od 2 do 3 meseca po deceniji, što je zabeleženo u nekim evropskim zemljama i Americi (de Muinck Keizer-Schrama i Mul, 2001; Anderson i Must, 2005; Freedman i sar, 2002; Malina i sar, 2004). Međutim, silazni trend se usporio ili zaustavio u nekim zemljama (Ong, Ahmed i Dunger, 2006), ili ne pokazuje značajan pad menarhalne starosti (Juil i sar, 2006; Mul i sar, 2001). Smatra se da smanjenje prosečne starosti dobijanja menarhe nastaje kao rezultat poboljšanog životnog standarda, odnosno poboljšanja ishrane, javnog zdravlja i uslova života u savremenim društvima (Freedman i sar, 2002; Parent i sar, 2003).

Studije su ukazale na povezanost između prosečne starosti dobijanja menarhe sa menarhalnom starošću majke, indeksom telesne mase (ITM), starošću majke pri rođenju, ishranom i visinom (Cho i sar, 2010; Hvang i sar, 2003). Kod zdravih, normalno uhranjenih devojaka, menarha u velikoj meri zavisi od genetskih činilaca, što je utvrđeno u studijama blizanaca, kao i u studijama o povezanosti menarhalne starosti kod majki, ćerki i sestara (Tehrani i sar, 2010). Cilj ovog istraživanja je da se utvrdi vreme dobijanja menarhe kod današnjih devojčica u severnobačkom regionu, da se analiziraju antropometrijske karakteristike kod premenarhalnih i postmenarhalnih devojaka, stepen familijarne sličnosti za godine dobijanja menarhe, kao i sekularne promene tokom vremena.

2. Materijal

2.1. Ispitanici i metode

Transferzalno antropometrijsko istraživanje sprovedeno je od 2017. do 2019. godine na teritoriji severne Bačke, a obuhvatilo je 1571 devojčicu starosti od 7 do 15 godina (6.50-15.49 godina). Za svaku ispitanicu izračunata je decimalna starost iz datuma istraživanja i datuma rođenja, dok je starost za menarhu izračunata na osnovu datuma rođenja i datuma pojavljivanja menarhe. Za prikupljanje pojedinačnih podataka o menarhi korišćena je status quo metoda. Vreme dobijanja menarhe kod majki zabeleženo je pomoću anketa koje su popunjavale majke. Korelacija za vreme dobijanja menarhe je računata za 258 parova majki i ćerki.

2.2 Prikupljanje podataka

Od antropometrijskih karakteristika izmerene su: visina i masa tela, obim grudnog koša, obim struka, obim kukova, kožni nabor na tricepsu (Knt), kožni nabor na bicepsu (Knb), kožni nabor ispod lopatice (Knl) i kožni nabor na trbuhu (Knttr). Procenat telesne masti (FM%) određen je pomoću aparata Body composition monitor Omron BF 511 koji radi na principu bioelektrične impedancije. Visina je merena pomoću antropometra (± 1 mm; SieberHegnerMaschinen AG Zurich, Švajcarska) sa glavom postavljenom u Frankfurtskoj ravni, a za merenje telesne mase korišćena je elektronska digitalna vaga sa preciznošću merenja od $\pm 0,1$ kg. Srednji obim grudi je meren pomoću santimetarske trake u horizontalnoj ravni koja prolazi u visini između 3. i 4. rebra na kraju normalne ekspiracije. Obim struka je meren na sredini između rebarnog luka i grebena ilijačne kosti na srednjoj aksilarnoj liniji, a obim kukova na najširem delu bokova, tj. na najširoj tački između bedara i zadnjice. Tačnost merenja obimskih dimenzija je $\pm 0,5$ cm. Kožni nabori su mereni pomoću kalipera tipa "John Bull". Kožni nabor na tricepsu meren je na dorzalnoj, a na bicepsu na ventralnoj strani sredine opružene nadlaktice. Kožni nabor ispod lopatice je meren u visini ugla lopatice pri opruženoj ruci, a na trbuhu ispod pupka 2 cm desno. Zbog preciznosti svi kožni nabori su mereni tri puta, a zatim je računata prosečna vrednost.

Sva merenja su obavljena na času fizičkog vaspitanja u opremi za vežbanje. Kao pokazatelj nutritivnog statusa izračunat je indeks telesne mase ITM, koji predstavlja odnos

mase tela u kilogramima i kvadrata telesne visine u metrima (kg/m^2). Za ocenu centralne gojaznosti korišćen je odnos između obima struka i obima kukova (WHR po engl. waist-struk, hip-kuk odnos).

2.3 Statistička analiza

Statistička analiza je urađena pomoću statističkog paketa IBM SPSS Statistics 20. Podaci su predstavljeni kao prosek ($\bar{X}$) $\pm$ standardna devijacija (SD) i medijana menarhe (Me). Razlika između premenarhalnih i postmenarhalnih devojčica je određena t-testom nezavisnosti. Značajnost razlika između godina starosti menarhe majki i ćerki određena je pomoću t-testa s ponovljenim merenjima. Veza između menarhe devojčica sa indeksima opšte i centralne gojaznosti i majčinom menarhom je određena pomoću Pirsonove korelacije analize. Značajnost je određena na nivou $p < 0,05$.

Tokom ovog istraživanja poštovani su svi važeći institucionalni i vladini propisi koji se tiču etičke upotrebe ljudskih dobrovoljaca. Pismena saglasnost za sprovođenje istraživanja dobijena je od sledećih institucija: Naučnog veća Prirodno-matematičkog fakulteta, Departmana za biologiju i ekologiju u Novom Sadu, Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost, direktora osnovnih i srednjih škola i roditelja učenica.

3. Rezultati

Menarha se najranije javila kod jedne devojčice u 10. godini, dok je sa 11 godina menarhu dobilo 4,98% učenica. Kod najvećeg broja učenica menarha se javljala između 12 i 13 godina. (Tabela 1)

Tabela 1: Ukupan broj ispitanih devojčica u pojedinačnim godištima i godine pojave menarhe

Godine	Ukupan broj		Godine pojave menarhe	
	N	%	N	%
7	105	6,68	-	-
8	246	15,66	-	-
9	232	14,77	-	-
10	240	15,27	1	0,36
11	269	17,13	14	4,98
12	197	12,54	65	23,13
13	129	8,21	71	25,27
14	115	7,32	97	34,52
15	38	2,42	33	11,74
Ukupno	1571	100	281	100

Tabela 2: *Ukupan broj premenarhalnih i postmenarhalnih devojčica u pojedinačnim godištim*

Godine	Ima menarhu	%	Nema menarhu	%	Ukupno
7	-	-	105	100	105
8	-	-	246	100	246
9	-	-	232	100	232
10	1	0,42	239	99,58	240
11	14	5,20	255	94,80	269
12	65	33,0	132	67,00	197
13	71	55,04	58	44,96	129
14	97	84,35	18	15,65	115
15	33	86,85	5	13,15	38
Ukupno	281		1290		1571

Od ukupnog broja ispitanica menarhu je imalo 17,88% devojaka, dok 82,11% nije imalo menarhu (Tabela 2). U uzrastu od 15 godina 13,15% devojčica nije imalo menarhu. Prosečna starost menarhe za majke ($12,64 \pm 1,33$) bila je statistički značajno viša ($p < 0,001$) od starosti za ćerke ($11,89 \pm 0,98$). Uočena je značajna pozitivna korelacija između vrednosti menarhe majki i ćerki ($r=0,211$; $p=0,001$). Medijama menarhe kod majki je u 13, a kod ćerki u 12. godini. (Tabela 3)

Tabela 3: *Deskriptivna statistika za godine dobijanja menarhe kod majki i ćerki u ukupnom uzorku menarhalnih devojčica*

	Majke	Ćerke
N	1464	281
X	12,64**	11,89
SD	1,33	0,98
Me	13,00	11,96
Pirsonov koeficijent korelacije	$r=0,211^{**}$	$p < 0,001$

Tabela 4. Visina, masa tela, obimske dimenzije kod premenarhalnih i postmenarhalnih devojčica i rezultati t - testa nezavisnosti za antropometrijske karakteristike u pojedinačnim godištim

	Godine	Visina		Masa		Obim grudni		Obim struka		Obim kukova	
		X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
Premenarhalne	11	147,39	7,30	42,09	10,05	72,81	8,10	64,31	8,85	79,79	8,59
	12	151,63	7,54	44,16	9,93	74,89	7,99	64,87	7,82	81,27	8,05
	13	156,62	6,85	47,88	9,85	77,64	7,46	66,23	7,40	84,53	7,76
	14	160,70	4,51	48,83	9,97	79,08	7,59	65,13	7,97	86,58	8,24
	15	162,70	6,53	53,00	9,39	80,36	6,82	67,26	2,97	88,20	7,31
Postmenarhalne	11	156,80	6,79	48,96	11,57	77,79	5,51	64,52	6,15	84,19	8,81
	12	158,14	6,63	53,08	9,93	80,62	6,50	68,68	7,45	88,52	6,68
	13	159,08	5,63	56,14	11,04	84,49	7,75	70,20	7,96	90,28	8,03
	14	163,13	6,16	57,65	7,95	84,38	5,42	69,58	5,90	92,14	5,82
	15	164,30	5,68	59,55	10,87	85,95	8,16	71,03	9,67	92,89	8,24
t-test nezavisnosti											
Godine	Visina	Masa		Obim grudni		Obim struka		Obim kukova			
11	p<0,001	p<0,01		nr		p<0,05		p<0,001			
12	p<0,001	p<0,001		p<0,001		p<0,001		p<0,001			
13	p<0,001	p<0,001		p<0,001		p<0,001		p<0,001			
14	p<0,05	p<0,001		p<0,001		p<0,001		p<0,001			
15	nr	p<0,05		nr		nr		nr			

nr - nema razlike

U tabeli broj 4 prikazane su prosečne vrednosti i standardna devijacija za visinu, masu tela i obimske dimenzije kod premenarhalnih i postmenarhalnih devojčica u odgovarajućim uzrastima, kao i vrednosti t-testa nezavisnosti za antropometrijske karakteristike u pojedinim godištim. Postmenarhalne devojčice su imale veće vrednosti antropometrijskih karakteristika u svim godištim. Razlike nisu značajne samo u 11. godini za obim grudnog koša, i u 15. godini za visinu i obimske dimenzije.

Tabela 5: *Kožni nabori i procenat telesne masti kod premenarhalnih i postmenarhalnih devojčica i rezultati t - testa nezavisnosti*

	Godine	Knt		Knb		Knl		Kntnr		FM%	
		X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
Premenarhalne	11	17,09	6,03	9,67	4,19	10,23	5,36	13,80	6,61	22,26	8,20
	12	15,59	5,39	9,08	3,94	9,57	4,65	13,62	6,86	21,44	7,30
	13	15,81	5,27	8,94	3,33	9,91	4,79	13,33	5,98	21,10	7,36
	14	15,00	5,91	9,16	4,71	10,21	5,28	13,91	7,14	21,29	9,03
	15	14,40	2,55	7,66	1,76	9,44	3,52	12,74	5,85	21,92	6,11
Postmenarhalne	11	15,61	4,86	7,99	2,72	9,53	2,76	14,30	4,89	20,96	7,13
	12	17,41	5,12	9,82	3,32	11,74	4,51	15,87	4,67	24,80	6,20
	13	18,00	5,43	9,97	3,55	12,72	5,32	16,65	5,14	26,28	6,67
	14	18,43	4,62	9,79	3,41	11,78	3,49	15,98	5,03	26,44	5,67
	15	18,81	5,46	10,56	4,93	13,31	5,80	17,72	5,33	27,78	6,76
t-test nezavisnosti											
Godine		Knt		Knb		Knl		Kntnr		FM%	
11		nr		p<0,05		nr		nr		nr	
12		p<0,001		p<0,01		nr		p<0,001		p<0,001	
13		p<0,001		p<0,01		p<0,05		p<0,001		p<0,001	
14		p<0,001		nr		p<0,05		nr		p<0,001	
15		p<0,05		nr		p<0,05		p<0,05		p<0,05	

Knt - kožni nabor na tricepsu; Knb - kožni nabor na bicepsu; Knl - kožni nabor ispod lopatice; Kntnr - kožni nabor na trbuhu; FM% - procenat telesne masti; nr - nema razlike

Potkožno masno tkivo ukazuje na energetske rezerve u organizmu, a kao najbolji pokazatelji veličine potkožne masti koriste se kožni nabori. Rezultati analize ovih karakteristika su pokazali da svi kožni nabori i procenat telesne masti su takođe u većini godišta imali veće vrednosti kod postmenarhalnih devojčica (Tabela 5). Menarha je bila u značajnoj negativnoj korelaciji sa indeksom telesne mase ITM ($r=0,123$; $p=0,041$), dok sa obimom struka i indeksom centralne gojaznosti povezanost nije značajna (Tabela 6).

Tabela 6: *Pirsonov koeficijent korelacije za menarhu i pokazatelje opšte i centralne gojaznosti*

	Menarha	ITM	Obim struka	WHR
Menarha				
r	1	-0,123	-0,023	-0,007
Sig.		0,041	0,700	0,913
ITM				
r	-0,123	1	0,921	0,100
Sig.	0,041		0,000	0,000
Obim struka				
r	-0,023	0,921	1	0,239
Sig.	0,700	0,000		0,000
WHR				
r	-0,007	0,100	0,239	1
Sig.	0,913	0,000	0,000	

4. Diskusija

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da se kod najvećeg broja adolescentkinja (48,4%) menarha javlja između 12. i 13. godine. Prosečna godina dobijanja menarhe je $11,89 \pm 0,98$, a medijana je iznosila 11,96 godina. Ranu menarhu, koja se uglavnom definiše kao menarha pre 12. godine, imalo je 5,34% adolescentkinja. Prema nekim autorima (Al Sahab i sar, 2010) rana menarha predstavlja jednu standardnu devijaciju ispod prosečne vrednosti menarhe u uzorku, što u ovom slučaju ukazuje da jedna od 18 devojčica ima ranu menarhu. Prosečna godina dobijanja menarhe u ovom ispitivanju ($11,89 \pm 0,98$) je značajno niža od ukupne prosečne vrednosti ($13,53 \pm 0,98$ godina) koja je zabeležena za 67 zemalja u 2001. godini (Must i sar, 2002). Rezultati su značajno niži i u odnosu na ispitivanja Eiben i Mascie-Taylor (2003) koji su u različitim zemljama sveta zabeležili prosečne vrednosti od 12,6-12,8 godina.

Poređenjem rezultata ovog istraživanja sa ranijim istraživanjima u Vojvodini koja su rađena 1975. (Gavrilović i Radojević, 1978), 1981. (Radojević, 1981) i 2001-2004. (Rakić, 2009), primećeno je snižavanje prosečnih godina dobijanja menarhe, s obzirom na to da se vrednosti smanjuju sa 12,84 (istraživanje 1975) na 12,68 (istraživanje 1981) i 12,63 (istraživanje 2001-2004) na 11,89 koliko je zabeleženo u ovom istraživanju. Ovo ukazuje na pozitivan sekularni trend, odnosno značajno snižavanje menarhalne starosti u Vojvodini u proteklih 40 godina. Značajno snižavanje menarhalne starosti zabeleženo je i u susednim zemljama poput Hrvatske (Veček i sar, 2012), Mađarske (Bodzsar i sar, 2016), Bugarske (Tomova i sar, 2009), kao i u drugim zemljama sveta – Koreji (Hvang i sar, 2003), Portugalu (Padez, 2007), Japanu (Hosokawa i sar, 2012), Gani (Ameade i Garti, 2016) i Kini (Meng i sar, 2017). Nasuprot tome, neke studije u Italiji, Holandiji i Danskoj nisu pokazale

nikakvo smanjenje menarhalne starosti (Veronesi i Guerresi, 1994; Mul i sar, 2001; Juul i sar, 2006). Smatra se da je poboljšanje zdravlja, higijene, ishrane, stanovanja i zaposlenosti, većinom odgovorno, ako ne i sasvim, za smanjenje prosečne starosti menarhe. Međutim, konstantno snižavanje menarhalne starosti u Vojvodini bi moglo predstavljati i javno zdravstveno pitanje, jer postoji potencijal za povećanu učestalost nezaraznih bolesti poput hipertenzije, dijabetes melitusa, koronarne bolesti srca i raka dojke u kasnijim uzrastima, jer istraživanja ukazuju na povezanost ovih bolesti sa ranom menarhom (Brinton i sar, 1988; Remsberg i sar, 2005; Feng i sar, 2008; Lakhsman i sar, 2009).

Vreme dobijanja menarhe zavisi od faktora kao što su indeks telesne mase (ITM), socioekonomski status, fizička aktivnost, nutritivni status i genetski uticaji. Smatra se da uticaj genetskih faktora predstavlja polovinu varijanse u menarhalnoj starosti (Towne i sar, 2005). U ovom istraživanju uočena je značajna povezanost menarhe sa opštom gojaznošću i menarhalnom starošću majke. Pozitivna korelacija između vrednosti menarhe majki i ćerki uočena je i u drugim istraživanjima (Cameron i Nagdee, 1996; Ersoy i sar, 2005; Papadimitrou i sar, 2008), a vrednosti koeficijenta korelacije (od 0,23 do 0,39) bile su slične vrednostima dobijenim u ovom istraživanju što ukazuje na značajan uticaj genetskih faktora na vreme dobijanja menarhe.

Poznato je da devojke sa prekomernom težinom ranije sazrevaju nego pothranjene devojke. Frisch i Revelle (1970) ukazali su da stepen telesne masnoće može biti pokretač neuroendokrinih događaja koji dovode do početka menstruacije i smatraju da će menarha nastupiti kada devojčice imaju procenat masnoće koji iznosi oko 17%. To potvrđuju i rezultati ovog istraživanja gde su utvrđene značajno veće vrednosti kožnih nabora kod postmenarhalnih devojčica u većini godišta. Procenat telesne masti (FM%) je takođe imao značajno veće vrednosti kod devojčica koje imaju menarhu. U istraživanju o povezanosti godina menarhe i prekomerne uhranjenosti (Adair i Gordon-Larsen, 2001), utvrđeno je da su devojčice koje rano sazrevaju imale dvostruko veću verovatnoću da će imati prekomernu uhranjenost u odnosu na one koje su imale prosečno vreme sazrevanja. To je u saglasnosti sa rezultatima naše studije, koja je utvrdila signifikantnu negativnu korelaciju menarhe i indeksa telesne mase, što ukazuje da devojčice sa većim indeksom uhranjenosti ranije dobijaju menarhu. Ovim bi se mogle tumačiti i sekularne promene u vremenu dobijanja menarhe koje su registrovane na prostoru Vojvodine. Prema izveštaju Instituta za javno zdravlje Srbije iz 2008. godine, deca i adolescenti od 7 do 19 godina su skoro 18% ili prekomerno uhranjena (11,6%) ili gojazna (6,4%), što je značajno više u odnosu na vrednosti koje su registrovane u ranijim periodima (2000. godine) 8,2% i 4,4% respektivno. Povećanje prevalencije prekomerne uhranjenosti/gojaznosti moguće je da pored ostalih faktora utiče na raniju pojavu menarhe kod današnjih devojaka.

Postmenarhalne devojčice imale su značajno veće vrednosti visine, mase tela i obimskih dimenzija u odnosu na premenarhalne. To je u saglasnosti sa istraživanjima koja su ukazala da vreme dobijanja menarhe zavisi i od visine (Mul i sar, 2001), s obzirom na to da ishrana predstavlja osnovni faktor koji utiče na pojavu menarhe. Moguće objašnjenje ove povezanosti je da je veći unos energije putem ishrane povezan sa većom visinom i ranijim

dobijanjem menarhe. Smatra se da se visina značajnije ne menja od menarhalne dobi i da je oko 95% konačne visine u odraslom dobu postignuto u vreme menarhe (Tsuzaki i sar, 1989).

Rezultati ove studije pokazali su da je prosečna godina dobijanja menarhe kod današnjih adolescentkinja značajno niža u odnosu na ranija istraživanja u Vojvodini. U poređenju sa sličnim istraživanjem koje je rađeno 1975. godine uočeno je snižavanje menarhalne starosti koje iznosi 0,24 meseca po dekadi. Prosečna godina dobijanja menarhe kod devojčica u severnobačkom regionu je iznosila $11,89 \pm 0,98$, kada većina devojčica pohađa osnovnu školu. Vreme nastupanja menarhe je značajno povezano sa indeksom telesne mase, procentom masnog tkiva i menarhom majki. U svim uzrastima devojčice koje imaju menarhu imaju značajno veće vrednosti antropometrijskih karakteristika, potkožne telesne masti i procenta masnoće u odnosu na devojčice koje nemaju menarhu. Iako genetski faktori i faktori okoline igraju presudnu ulogu na ranu menarhu i gojaznost, potrebno je edukovati učenike o pravilnoj ishrani i značaju fizičke aktivnosti. Stalan monitoring sekularnih trendova u pubertetu može imati značaja za programe javnog zdravstva koji mogu imati dugoročne efekte na psihičko i fizičko zdravlje adolescenata.

LITERATURA

- Adair, L.S., & Gordon-Larsen, P. (2001): Maturation timing and overweight prevalence in US adolescent girls. *American Journal of Public Health*; 91: 642–644.
- Al-Sahab, B., Arderin, C.I., Hamadeh, M.J. & Tamim, H. (2010): Age at menarche in Canada: results from the National Longitudinal Survey of Children & Youth. - *BMC Public Health*. 10:736.
- Ameade, E.P., Garti, H.A. (2016): Age at Menarche and Factors that Influence It: A Study among Female University Students in Tamale, Northern Ghana. - *PLoSOne*. 11:e0155310. doi: 10.1371/journal.pone.0155310.
- Anderson, S.E. & Must, A. (2005): Interpreting the continued decline in the average age at menarche: results from two nationally representative surveys of US girls studied 10 years apart. *Journal of pediatrics*, 147, 753–760.
- Bodzsar, E.B., Zsakai, A. & Mascie Taylor, N. (2016): Secular growth and maturation changes in Hungary in relation to socioeconomic and demographic changes. - *Journal of Biosocial Science*, 48,158-173.
- Brinton, L.A., Schairer, C., Hoover, R.N & Fraumeni, J.F. (1988): Menstrual factors and risk of breast cancer. *Cancer investigation*, 6(3), 245–54.
- Cabanes ,A., Ascunce, N., Vidal, E., Ederra, M., Barcos, A., Erdozain, N., Lope,V. & Pollán, M. (2009): De-cline in age at menarche among Spanish women born from 1925. to 1962. *BMC Public Health*, 9: 449.
- Cameron, N. & Nagdee I. (1996): Menarcheal age in two generations of South African Indians. *Annals of human biology*, 23:113–119.
- Cho, G.J., Park, H.T., Shin, J.H., Hur, J.Y., Kim, Y.T., Kim, S.H., Lee, K.W. & Kim, T. (2010): Age at menarche in a Korean population: secular trends and influencing factors. *European Journal of Pediatrics*, 169(1), 89-94.
- Chumlea, W.C., Schubert, C.M., Roche, A.F., Kulin, H.E., Lee, P.A., Himes, J.H. & Sun, S.S. (2003): Age at menarche and racial comparisons in US girls. *Pediatrics*, 111,110–113.
- de Muinck Keizer-Schrama, S.M.P.F. & Mul D. (2001): Trends in pubertal development in Europe. *Human Reproduction Update*, 7(3), 287-291.
- Eiben, O.G. & Mascie-Taylor, C.G.N. (2003): The age at menarche and the social status of the family. - *Torteneti Demografiai Evkonyve*. 5-31.
- Ersoy, B., Balkan, C., Gunay, T. & Egeman, A. (2005): The factors affecting the relation between the menarcheal age of mother and daughter. *Child: care, health and development*, 31, 303–308.
- Eveleth, P.B. & Tanner, J.M. (1990): *Worldwide Variation in Human Growth. International Biological Programme* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Feng, Y., Hong, X., Wilker, E., Li, Z., Zhang, W., Jin, D., Liu, X., Zang, T., Xu, X. & Xu, X. (2008): Effects of age at menarche, reproductive years, and menopause on metabolic risk factors for cardiovascular diseases. *Atherosclerosis*, 29, 196 (2), 590–597.

Fredriks, A.M., van Buuren, S., Burgmeijer, R.J., Meulmeester, J.F., Beuker, R.J., Brugman, E., Roede, M.J., Verloove-Vanhorick, S.P. & Wit, J.M. (2000). Continuing positive secular growth change in The Netherlands 1955–1997. *Pediatric Research*, 47, 316–323.

Freedman, D.S., Khan, K.L., Serdula, M.K., Dietz, W.H., Srinivasan, S.R. & Berenson, G.S. (2002): Relation of age at menarche to race, time period, and anthropometric dimensions: the Bogalusa Heart Study. – *Pediatrics*, 110, 110–117.

Frisch, R.E. & Revelle, R. (1970): Height and weight at menarche and a hypothesis of critical body weights and adolescent events, *Science*, 169, 397–399.

Gavrilović, Ž. & Radojević, R. (1978): Menarha u nekim mestima SAP Vojvodine. *Prvi jugoslovenski simpozijum o menarhi, Zbornik radova*. 152–156.

Hosokawa, M., Imazeki, S., Mizunuma, H., Kubota, T. Hayashi K. 2012. Secular trends in age at menarche and time to establish regular menstrual cycling in Japanese women born between 1930–1985. *BMC Womens Health* 12:19.doi: 10.1186/1472-6874-12-19.

Hwang, J.Y., Shin, C., Frongillo, E.A., Shin, K.R. & Jo, I. (2003): Secular trend in age at menarche for South Korean women born between 1920 and 1986: the Ansan Study, *Annals of Human Biology*, 30, 434–442.

Juul, A., Teilmann, G., Scheike, T., Hertel, N.T., Holm, K., Laursen, E.M., Main, K.M. & Skakkeback, N.E. (2006): Pubertal development in Danish children: Comparison of recent European and US data. *International Journal of Andrology*, 29 (1), 247–255.

Lakshman, R., Forouhi, N.G., Sharp, S.J., Luben, R., Bingham, S.A., Khaw, K.T., Wareham, N.J. & Ong, K.K. (2009): Early age at menarche associated with cardiovascular disease and mortality. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 94 (12), 4953–4960.

Malina, R.M., Peña Reyes, M.E., Swee Khenh Tan, Little, B.B. (2004): Secular change in age at menarche in rural Oaxaca, southern Mexico: 1968–2000. *Annals of human biology*, 31, 634–646.

Meng, X., Li, S., Duan, W., Sun, Y. & Jia, C. (2017): Secular Trend of Age at Menarche in Chinese Adolescents Born from 1973 to 2004. *Pediatrics*. 140 (2): e20170085.

Mul, D., Fredriks, A.M., van Buuren, S., Oostdijk, W., Verloove-Vanhorick, S.P. & Wit, J.M. (2001): Pubertal development in The Netherlands 1965–1997. *Pediatric Research*. 50, 479–486.

Must, A., Phillips, S.M., Naumova, E.N., Blum, M., Harris, S., Dawson-Hughes, B. & Rand, W.M. (2002): Recall of early menstrual history and menarcheal body size: after 30 years, how well do women remember? *American journal of epidemiology*. 1,155(7):672–679.

Ong, K.K., Ahmed, M.L. & Dunger, D.B. (2006): Lessons from large population studies on timing and tempo of puberty (secular trends and re-lation to body size): The European trend. *Molecular and Celular Endocrinology*, 25, 254–255: 8–12.

Padez, C. (2007): Secular trend in Portugal. *Journal of human ecology*, 22 (1), 15–22.

Papadimitriou, A., Fytanidis, G., Douros, K., Bakoula, C., Nicolaidou, P. & Fretzayas, A. (2008): Age at menarche in contemporary Greek girls: evidence for levelling-off of the secular trend. *Acta Paediatrica*, 97, 812–815.

Parent, A.S., Teilmann, G., Juul, A., Skakkebaek, N.E., Toppari, J. & Bourguignon, J.P. (2003): The timing of normal puberty and the age limits of sexual precocity: variations around the world, secular trends, and changes after migration. *Endocrine Reviews*, 24:668-693.

Radojević, M.R. (1981): *Prilog proučavanju uticaja nekih faktora na pojavu menarhe u SAP Vojvodini*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Zavod za biologiju, pp 173.

Rakić, S.R. (2009): *Značaj nekih faktora sredine na rast i razvoj dece i adolescenata u Vojvodini*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za biologiju i ekologiju, pp. 166.

Remsberg, K.E., Demerath, E.W., Schubert, C.M., Chumlea, W.C., Sun, S.S. & Siervogel, R.M. (2005): Early menarche and the development of cardiovascular disease risk factors in adolescent girls: the Fels Longitudinal Study. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 1,90 (5), 2718–2724.

Sloboda, D.M., Hart, R., Doherty, D.A., Pennell, C.E. & Hickey, M. (2007): Age at menarche: Influences of prenatal and postnatal growth. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 92, 46–50.

Tehrani, F.R., Mirmiran, P., Zahedi-Asl, S., Nakhoda, K. & Azizi, F. (2010): Menarcheal age of mothers and daughters: Tehran Lipid and Glucose Study. *Eastern Mediterranean Health Journal La Revue de Santé de la Méditerranée orientale*, 16 (4), 391-395.

Thomas, F., Renaud, F., Benefice, E., de Meeüs, T. & Guegan, J.F. (2001): International variability of ages at menarche and menopause: Patterns and main determinants. *Human Biology*, 73, 271-290.

Tomova, A., Geno, N., Kumanov, F. & Robeva, R. (2009): Menarche in Bulgarian-secular trend in twenty century. *Akusherstvo i Ginekologia (Sofia)*, 48:10-14. PMID: 20198757

Towne, B., Czerwinski, S.A., Demerath, E.W., Blangero, J., Roche, A.F. & Siervogel, R.M. (2005): Heritability of age at menarche in girls from the Fels Longitudinal Study. *American Journal of Physical Anthropology*, 128, 210–219.

Tsuzaki, S., Matsuo, N., Ogata, T. & Osano M. (1989). Lack of linkage between height and weight and age at menarche during the secular shift in growth of Japanese children. *Annals of Human Biology*, 16 (5):429-36.

The Health Condition of Serbian Population – an analytic study 1997-2007. Serbian Institute for Public Health. Dr Milan Jovanović Batut. Belgrade. 2008; 45-51.

Available from: http://www.batut.org.rs/download/publikacije/Zdravlje_stanovnika_1997-2007.

Veronesi, F.M. & Guerresi, P. (1994): Trend in menarcheal age and socioeconomic influence in Bologna (Northern Italy). *Annals of Human Biology*, 21,187-196.

Veček, N., Veček, A., Zajc Petranović, M., Tomas, Z., Arch-Veček, B., Skarić-Jurić, T. & Miličić, J. (2012): Secular trend of menarche in Zagreb (Croatia) adolescents. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 160,51-54.

ABSTRACT

The study aimed to assess the prevalence of general and central obesity in 196 girls aged 11-15 in Subotica by means of body mass index (BMI), waist circumference (WC), waist-to-hip ratio (WHR) and waist-to-height ratio (WHtR). Material and method: The measured traits included the height, weight, waist and hip circumference and the BMI, WHR and WHtR were obtained. Results: The highest percentage of girls (71.4%) had normal nutritional status, 13.8% were overweight and 3.1% obese. Central obesity assessed by OW, WHR and WHtR was observed in 9.7%, 12.8% and 10.2% of cases, respectively. In 72.45% of girls neither general nor central obesity was detected while 4% of subjects showed both types of obesity. Higher health risk in girls with normal weight was observed in 2.9% of cases when referring to OW, in 12.9% of cases applying WHR and 1.4% when applying WHtR. Conclusion: the girls had higher prevalence of general than central obesity.

Key words: Body mass index, WHR, WHtR, waist circumference, girls

SAŽETAK

Cilj rada je bio da se ispita prevalencija opšte i centralne gojaznosti kod 196 djevojčica uzrasta između 11 i 15 godina iz Subotice, i to pomoću: indeksa telesne mase (ITM), obima struka (OS), odnosa obima struka i obima kukova (WHR), i odnosa obima struka i visine tela (WHtR).

Materijal i metode:

Izmerena je: visina, masa, obim struka i kukova, i izračunati su ITM, WHR i WHtR.

Rezultati: Djevojčice su u najvećem procentu normalno uhranjene (71,4%), prekomerno uhranjenih je 13,8%, a gojaznih 3,1%. Centralna gojaznost ocenjena preko OS, WHR i WHtR zabeležena je kod 9,7%, 12,8% i 10,2% respektivno. Iz kategorije normalne mase tela sa povećanim zdravstvenim rizikom evidentirano je 2,9% djevojčica ocenjenih preko OS, 12,9% ocenjenih preko WHR i 1,4% preko WHtR. Zaključak: Kod djevojčica iz Subotice konstatovana je veća prevalencija opšte gojaznosti u odnosu na centralnu gojaznost.

Ključne reči: Indeks telesne mase, WHR, WHtR, obim struka, djevojčice



RADA RAKIĆ¹
TATJANA PAVLICA¹
GEORGINA ĐURIŠ¹

¹Univerzitet u Novom Sadu Prirodno-
 matematički fakultet
 Departman za biologiju i ekologiju
 Novi Sad, Srbija
 rada.rakic@dbe.uns.ac.rs,
 tatjana.pavlica@dbe.uns.ac.rs

PREVALENCIJA OPŠTE I CENTRALNE GOJAZNOSTI KOD DEVOJČICA OD 11 DO 15 GODINA U SUBOTICI

*Az általános és központi elhízás prevalenciája 11 és 15 év
 közötti lányoknál Szabadkán*

*Prevalence of general and central obesity in girls aged
 11-15 in Subotica*

1. Uvod

Opšta i centralna gojaznost predstavljaju jedan od zdravstvenih problema savremenog doba. Prevalencija gojaznosti povećala se kod dece širom sveta (Wang, Monteiro i Popkin, 2002) i predstavlja rizik za nastanak udruženih metaboličkih, endokrinih, respiratornih i kardiovaskularnih poremećaja (Zdravković, 2009). Brojne studije su ukazale na povećanje prevalencije gojaznost kod dece i adolescenata (Papadimitrou i sar, 2006; Kelishadi, 2007; Gupta i sar, 2012). Na pojavu gojaznosti utiču pored naslednog faktora i brojni činioci spoljašnje sredine kao što su socio-ekonomski faktori, neadekvatna ishrana, nedovoljna fizička aktivnost, vreme provedeno ispred televizije i kompjutera (Rakić i sar, 2011; Dundar i Oz, 2012; Garmy i sar, 2014; Zhang i sar, 2016).

Najčešće korišćeni indeks za utvrđivanje opšte gojaznosti je indeks telesne mase (ITM), međutim on ne daje informacije o distribuciji masti u telu (Hatipoglu i sar, 2010). S obzirom na to da je ITM nepouzdan pokazatelj gojaznosti u detinjstvu i adolescenciji, veoma je važno odrediti centralnu (abdominalnu) gojaznost. Obim struka je pokazatelj centralne gojaznosti i u vezi je sa kardio-metaboličkim faktorima rizika u detinjstvu i adolescenciji. Odnos obima struka i kukova je jedan od prediktora abdominalne gojaznosti kod adolescenata (Savva i sar, 2000). Takođe, i odnos obima struka i visine tela je dobar pokazatelj abdominalne gojaznosti i rizika od kardiovaskularnih bolesti, i može se primeniti na decu svih uzrasta oba pola (Maffeis, Banzato i Talamini, 2008).

Povećanje prevalencija prekomerne uhranjenosti i gojaznosti zabeleženo je i u Srbiji. Prema rezultatima istraživanja zdravlja stanovništva Republike Srbije iz 2013. godine, 15

% dece je bilo prekomerno uhranjeno, a 4,9 % je bilo gojazno i to uzrasta između 7 i 14 godina. Zapažen je porast učestalosti prekomerno uhranjene dece i adolescenata za 3,5%, a gojazne dece za 2,3% u poređenju sa 2006. godinom. Prema istom istraživanju u grupi između 10 i 19 godina prekomerno uhranjenih adolescenata je bilo 20,2%, a gojaznih 8,9% u 2013. godini. Zapaža se porast učestalosti prekomerno uhranjenih adolescenata za 5,9%, a gojazne dece za 4,5% u poređenju sa 2000. godinom. (<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/reg/viewAct/fd4099d6-cd6c-4171-b0db-cda0cb34aa8f>). U okrugu severne Bačke gojaznost je otkrivena u 6,9% dečaka i 6,7% devojčica, u periodu između 1995. i 2002. (Pavlović i Lobstein, 2004). Iako je povišeni ITM faktor rizika za mnoge bolesti, povećano nakupljanje centralne masti u abdominalnoj regiji je jače povezano sa metaboličkim poremećajima i smatra se da je u osnovi mnogih stanja povezanih sa gojaznošću, pa se mere centralne gojaznosti preporučuju kao poželjne za otkrivanje abdominalne gojaznosti.

U vezi sa tim, cilj ovog rada je bio da se ispita prevalencija opšte i centralne gojaznosti kod devojčica uzrasta između 11 i 15 godina iz Subotice, pomoću indeksa telesne mase (ITM), obima struka (OS), odnosa obima struka i obima kukova (WHR), kao i odnosa obima struka i visine tela (WHtR).

2. Materijal i metod

Transferzalno antropometrijsko ispitivanje, prema Internacionalnom biološkom programu (Weiner i Lourie, 1969), izvršeno je u aprilu 2012. godine u Osnovnoj školi „Sečenji Ištvan“ u Subotici. Ukupno je ispitano 196 devojčica uzrasta od 11 do 15 godina. Za svaku devojčicu izračunata je decimalna starost iz datuma ispitivanja i datuma rođenja, i na osnovu toga formirano je pet uzrasnih grupa.

Antropometrijsko merenje je izvršeno na času fizičkog vaspitanja u opremi za fizičko vaspitanje, a obavila ga je obučena osoba za antropološko merenje korišćenjem specijalnog GPM antropološkog instrumentarija za somatologiju i osteologiju (Sieber Hegner Maschinen AG Zurich Switzerland). Izmerene su visina tela, masa tela, obim struka i obim kukova. Visina tela je izmerena antropometrom po Martin-u sa preciznošću merenja 0,1 cm. Masa tela je merena portabl vagom, a preciznost merenja je 0,1 kg. Obim struka je izmeren centimetarskom trakom u stojećem stavu, tako što je traka postavljena horizontalno oko tela, na pola puta između donjeg rebra i ilijačnog grebena, sa preciznošću od 0,1 cm. Obim kukova je izmeren centimetarskom trakom koja se postavi oko najšireg dela kukova, odnosno oko trohanter majora.

Za procenu opšte gojaznosti korišćen je indeks telesne mase (ITM kg/m^2) koji predstavlja odnos mase tela i kvadrata visine tela (eng. Body mass indeks BMI kg/m^2). Nutritivni status je određen na osnovu referentnih vrednosti Međunarodne grupe za gojaznost (eng. International Obesity Task Force - IOTF), za svako godište i pol (Cole i sar, 2000) na osnovu čega je urađena klasifikacija: pothranjeni, normalno uhranjeni, prekomerno

uhranjeni i gojazni. Procena centralne gojaznosti urađena je pomoću obima struka i indeksa centralne gojaznosti, kao što su odnos obima struka i kukova (eng. waist to hip ratio -WHR), kao i odnos obima struka i visine tela (eng. waist to height ratio -WHtR). Za procenu centralne gojaznosti korišćene su granične vrednosti za obim struka P90 percentil za uzrast i pol (Freedman i sar, 1999), za WHR granična vrednost od 0,9 (Zimmet i sar, 2007), a za WHtR granična vrednost od 0,5 (Ashvel i Hsieh, 2005).

Podaci su predstavljeni pomoću frekvencija i pripadajućih procenata. Pomoću Pirsanovog korelacionog koeficijenta testirana je povezanost između ITM za uzrast sa pokazateljima centralne gojaznosti. Statistička značajnost je na nivou $p < 0,05$.

3. Rezultati

U tabeli 1 prikazane su prevalencije indeksa telesne mase (ITM kg/m^2) prema referentnim vrednostima IOTF kod devojčica uzrasta 11-15 godina.

Tabela 1: Prevalencija (n) indeksa telesne mase (ITM kg/m^2) prema referentnim vrednostima IOTF kod devojčica uzrasta između 11 i 15 godina

Uzrast (godine)	Pothranjeni	Normalno uhranjeni	Prekomerno uhranjeni	Gojazni
11 (n = 30)	10,0 (3)	73,3 (22)	13,3 (4)	3,3 (1)
12 (n = 44)	11,4 (5)	75,0 (33)	6,8 (3)	6,8 (3)
13 (n = 39)	12,8 (5)	64,1 (25)	17,9 (7)	5,1 (2)
14 (n = 48)	16,7 (8)	70,8 (34)	12,5 (6)	0,0 (0)
15 (n = 35)	5,7 (2)	74,3 (26)	20,0 (7)	0,0 (0)
Ukupno (N = 196)	11,7 (23)	71,4 (140)	13,9 (27)	3,1 (6)

Prema referentnim vrednostima IOTF pothranjenih devojčica je bilo 11,7% u ukupnom uzorku. Najmanje pothranjenih zapaženo je kod petnaestogodišnjakinja 5,7%, a najviše kod četrnaestogodišnjakinja 16,7%. Normalna uhranjenost se kretala u intervalu od 64,1% kod 13-godišnjih devojčica, do 75% kod 12-godišnjih, i u proseku je iznosila 71,4%. Prekomerna uhranjenost se kretala od 6,8% u 12-oj godini, do 20%, u 15-oj, i u proseku je iznosila 13,9%. Gojaznih devojčica nije bilo u uzrastu 14 i 15 godina, međutim kod dvanaestogodišnjakinja evidentiran je najveći procenat 6,8%. U proseku gojaznih devojčica je bilo 3,1% (Tabela 1).

Tabela 2: Prevalencije (n) centralne gojaznosti predstavljene pomoću obima struka, WHR i WHtR za uzrast

Godine	Obim struka		WHR		WHtR	
	< P90	≥ P90	< 0,9	≥ 0,9	< 0,5	≥ 0,5
11	90,0 (27)	10,0 (3)	76,7 (23)	23,3 (7)	90,0 (27)	10,0 (3)
12	88,6 (39)	11,4 (5)	88,6 (39)	11,4 (5)	95,5 (42)	4,5 (2)
13	89,7 (35)	10,3 (4)	92,3 (36)	7,7 (3)	84,6 (33)	15,4 (6)
14	91,7 (44)	8,3 (4)	91,7 (44)	8,3 (4)	91,7 (44)	8,3 (4)
15	91,4 (32)	8,6 (3)	82,9 (29)	17,1 (6)	85,7 (30)	14,3 (5)
Ukupno	90,3 (177)	9,7 (19)	87,2 (171)	12,8 (25)	89,8 (176)	10,2 (20)

WHR- odnos obima struka i kukova; WHtR- odnos obima struka i visine tela

Najveći procenat devojčica sa centralnom gojaznošću ocenjenom preko obima struka je u 12-oj godini 11,4%, preko indeksa WHR u 11-oj 23,3%, a preko WHtR u 13-oj godini 15,4%. Centralna gojaznost ocenjena preko obima struka, WHR i WHtR je iznosila u proseku 9,7%, 12,8% i 10,2% respektivno (Tabela 2).

Tabela 3: Prevalencije (n) centralne gojaznosti određene pomoću obima struka, WHR i WHtR kod devojčica u odnosu na njihov nutritivni status

	OS ≥ P90	WHR ≥ 0.9	WHtR ≥ 0.5
Pothranjeni (n = 23)	0 (0,0)	1 (4,4)	0 (0,0)
Normalno uhranjeni (n = 140)	4 (2,9)	18 (12,7)	2 (1,4)
Prekomerno uhranjeni (n = 27)	10 (37,0)	3(11,1)	13 (48,2)
Gojazni (n = 6)	5 (83,9)	3 (50,0)	5 (83,9)

OS- obim struka; WHR- odnos obima struka i kukova; WHtR- odnos obima struka i visine tela

Pothranjene devojčice nisu imale centralnu gojaznost izuzev jedne čiji je WHR ≥ 0,9. Kod normalno uhranjenih devojčica centralna gojaznost zapažena je kod 2,9%, 12,7% i 1,4% procenjena na osnovu obima struka, WHR i WHtR respektivno. Skoro polovina (48,2%) prekomerno uhranjenih devojčica imalo je WHtR ≥ 0,5. U kategoriji gojaznih devojčica centralnu gojaznost je imalo 50% na osnovu indeksa WHR, dok je prevalencija pomoću obima struka i indeksa WHtR bila ista 83,9% (Tabela 3).

Tabela 4: Pirsonov korelacioni koeficijent povezanosti ITM sa pokazateljima centralne gojaznosti

		OS (cm)	WHR	WHtR
ITM (kg/m ²)	r	0,899	0,108	0,842
	p	0,000	0,131	0,000
OS (cm)	r	1	0,277	0,894
	p		0,000	0,000
WHR	r		1	0,335
	p			0,000

ITM- indeks telesne mase; OS- obim struka; WHR- odnos obima struka i kukova; WHtR- odnos obima struka i visine tela; r- Pirsonov korelacioni koeficijent; p- statistička značajnost; Boldovane vrednosti su statistički značajne

Iz tabele 4 uočena je jaka pozitivna korelacija između ITM sa obimom struka ($r = 0,899$; $p = 0,000$) i indeksom WHtR ($r = 0,842$; $p = 0,000$), a slaba sa indeksom WHR ($r = 0,108$; $p = 0,131$). Obim struka je u znatno većoj korelaciji sa WHtR nego sa WHR.

4. Diskusija

U ovom istraživanju prikazani su rezultati opšte i centralne gojaznosti kod subotičkih devojčica uzrasta između 11 i 15 godina. Na osnovu IOTF kategorizacije utvrđeno je da su devojčice u najvećem procentu (71,4%) normalno uhranjene. U ukupnom uzorku pothranjenih devojčica je bilo 11,7%, prekomerno uhranjenih 13,9%, a gojaznih 3,1%. Upoređujući ove rezultate sa rezultatima ranijih istraživanja dobijenih za devojčice adekvatnih uzrasta u severobačkom okrugu (Pavlović, 2000), procenat prekomerno uhranjenih se povećao sa 10,47% na 13,9%, a gojaznih smanjio sa 5,45% na 3,1%. Međutim, u kasnijem istraživanju (Pavlović i Lobstein 2004) procenat gojaznih devojčica je iznosio 3,11% što je u saglasnosti sa rezultatima ovog istraživanja. Nešto veća prevalencija prekomerno uhranjenih, a niža pothranjenih i gojaznih devojčica ovog istraživanje uočena je u poređenju sa rezultatima dobijenim za isti uzrast u Vojvodini (Rakić i sar, 2011). Kod devojčica ovog istraživanja zapažena je manja prevalencija prekomerno uhranjenih i gojaznih u odnosu na vršnjakinje u Jagodini (Pavlica i sar, 2012), gde je prevalencija prekomerno uhranjenih iznosila 16,16%, a gojaznih 4,67% za uzrast od 11 do 15 godina.

Prema izveštajima Međunarodne grupe za gojaznost (IOTF) najmanje 10% školske dece uzrasta između 5 i 17 godina je prekomerno uhranjeno ili gojazno (Lobstein, Baur i Uauy, 2004). Poređenje stanja uhranjenosti različitih populacija je teško zbog različitih kriterijuma ocenjivanja. Rezultati ovog istraživanja prevalencije prekomerno uhranjenih i

gojaznih devojčica su niže od podataka dobijenih za devojčice iz Engleske (van Jaarsveld i Gulliford 2015), Bugarske (Mladenova i Andreenko, 2015), Kipra (Savva i sar, 2014), SAD (Ogden i sar, 2014), Brazila (Ramires i sar, 2014), Koreje (Yoo 2016) i Kine (Zhang i sar, 2018), dok su više u poređenju sa devojčicama iz Turske (Acar Tec, Sanlier i Turkozu, 2017), Ukrajine (Deren i sar, 2018) i Belorusije (Hurbo i sar, 2018).

Stepen centralne gojaznosti u detinjstvu, kao i kod odraslih, predstavlja poseban rizik za razvoj brojnih zdravstvenih poremećaja. Procenjujući prevalenciju centralne gojaznosti u ovoj studiji, u ukupnom uzorku, 9,7%, 12,8% i 10,2% devojčica je imalo centralnu gojaznost na osnovu obima struka, WHR i WHtR respektivno. Kod devojčica istog uzrasta iz Bugarske (Mladenova i Andreenko, 2015), centralna gojaznost ocenjena pomoću WHtR iznosila je 7,44%. U portugalskoj studiji kod devojčica uzrasta između 6 i 12 godina (Albuquerque i sar, 2012), uočeno je 3,8% centralno gojaznih na osnovu obima struka i 19,4% na osnovu WHtR.

U ovom istraživanju 83,9% gojaznih, 37% prekomerno uhranjenih i 2,9% normalno uhranjenih devojčica imalo je centralnu gojaznost na osnovu obima struka. Rafraf, Mohamadi i Gargari (2013) kod adolescentkinja u Iranu, uočili su abdominalnu gojaznost pomoću obima struka kod 96,4% gojaznih, 50% prekomerno uhranjenih i 2,9% normalno uhranjenih. Centralna gojaznost na osnovu WHtR zabeležena je kod 83,9% gojaznih, 48,2% prekomerno uhranjenih i 1,4% normalno uhranjenih devojčica. Procenat normalno uhranjenih subotičkih devojčica kod kojih je WHtR $\geq 0,5$ (1,4%) manji je u poređenju sa rezultatima dobijenim za decu u Bugarskoj 2,6% (Mladenova i Andreenko, 2015) i Bangladešu 14% (Zabeen i sar, 2015). U našem istraživanju 50% gojaznih i 11,1% prekomerno uhranjenih devojčica je imalo abdominalnu gojaznost na osnovu WHR, što je manje od podataka prijavljenih u literaturi (Rafraf, Mohamadi i Gargari 2013). U ovoj studiji utvrđena je jaka pozitivna korelacija između ITM, obima struka i indeksa WHtR što je u skladu sa literaturnim podacima (Zabeen i sar, 2015; Acar Tec, Sanlier i Turkozu, 2017).

S obzirom na to da gojaznost u detinjstvu nosi rizik za pojavu gojaznosti u odrasloj dobi, neophodno je kontinuirano istraživanje i procena gojaznosti, i time se može smanjiti rizik od pojave brojnih zdravstvenih poremećaja koji dovode do narušavanja zdravlja.

5. Literatura

- Acar Tek, N., Sanlier, N. & Turkozu, D. (2017): The prevalence of abdominal obesity is remarkable for underweight and normal weight adolescent girls. *Turkish Journal of Medical Sciences*, **47**. 1191-7.
- Albuquerque, D., Nobrega, C., Samouda, H. & Manco, L. (2012): Assessment of obesity and abdominal obesity among Portuguese children. *Acta Medica Portuguesa*, **25.3**.169-173.
- Ashwell, M. & Hsieh, S.D. (2005): Six reasons why the waist-to-height ratio is a rapid and effective global indicator for health risks of obesity and how its use could simplify the international public health message on obesity. *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, **56**. 303-307.
- Cole, T., Bellizzi, M., Flegal, K. & Dietz, W. (2000): Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *British Medical Journal*, **320**.7244.1240-1243.
- Deren, K., Nyankovskyy, S., Nyankovska, O., Luszczki, E., Wyszynska, J., Sobolewski, M. & Mazur, A. (2018): The prevalence of underweight, overweight and obesity in children and adolescents from Ukraine. *Scientific Reports*, **8.1**. 3625.
- Dundar, C. & Oz, H. (2012): Obesity-related factors in Turkish school children. *Scientific World Journal*, **2012**. 353485.
- Freedman, D.S., Serdula, M.K., Srinivasan, S.R. & Berenson, G.S. (1999): Relation of circumferences and skinfold thicknesses to lipid and insulin concentrations in children and adolescents: the Bogalusa Heart Study. *The American Journal of Clinical Nutrition*, **69.2**.308-317.
- Garmy, P., Clausson, E.K., Nyberg, P. & Jakobsson, U. (2014): Overweight and television and computer habits in Swedish school-age children and adolescents: a cross-sectional study. *Nursing & Health Sciences*. **16.2**.143-148.
- Gupta, N., Goel, K., Shah, P. & Misra, A. (2012): Childhood obesity in developing countries: Epidemiology, determinants, and prevention. *Endocrine Reviews*, **33**.48-70.
- Hatipoglu, N., Mazicioglu, M.M., Kurtoglu, S. & Kendirci, M. (2010): Neck circumference: an additional tool of screening overweight and obesity in childhood. *European Journal of Pediatrics*, **169**.733-9.
- Hurbo, T., Skryhan, H., Radyhina, V. & Pamazanau, M. (2018): Underweight, overweight and obesity in children and adolescents from Minsk, Belarus in the period 2001-2008. *Anthropologischer Anzeiger*, **75.2**. 89-100.
- Jackson, R.T., Al Hamad, N., Prakash, P., Al Somaie, M. (2010): Waist circumference percentiles for Kuwaiti children and adolescents. *Public Health Nutrition*, **14**. 1. 70-76.
- Kelishadi, R. (2007): Childhood overweight, obesity, and the metabolic syndrome in developing countries. *Epidemiologic Reviews*, **29**.62-76.
- Kromeyer-Hauschild, K., Neuhauser, H., Schaffrath, Schaffrath Rosario, A. & Schienkiewicz A. (2013): Abdominal obesity in German adolescents defined by waist-to-height ratio and its association to elevated blood pressure: the KiGGS study. *Obesity Facts*, **6**. 165-75.

Lobstein, T., Baur, L. & Uauy, R. (2004): IASO International Obesity Task Force. Obesity in children and young people: a crisis in public health. *Obesity Reviews*, **5**. 4-104.

Maffei, C., Banzato, C. & Talamini G. (2008): Obesity Study Group of the Italian Society of Pediatric Endocrinology and Diabetology. Waist-to-height ratio, a useful index to identify high metabolic risk in overweight children. *The Journal of Pediatrics*, **152**. 207-213.

Mladenova, S. & Andreenko, E. (2015): Prevalence of underweight, overweight, general and central obesity among 8-15-years old Bulgarian children and adolescents (Smolyan region, 2012-2014). *Nutricion Hospitalaria*, **31**.6. 2419-2427.

Papadimitriou, A., Kounadi, D., Konstantinidou, M., Xepapadaki, P. & Nicolaidou, P. (2006): Prevalence of Obesity in Elementari Schoolchildren Living in Northeast Attica, Greece. *Obesity*, **14**. 1113-1117.

Pavlica, T., Rakić, R., Đurićanin, A., Korovljev, D. & Srdić, B. (2012): Growth and nutritional status of children and adolescents from 7 to 19 years of age in the town of Jagodina (Central Serbia). *HealthMED*, **6**.1. 284 -293.

Pavlović, M. & Lobstein, T. (2004): Assessment and monitoring of nutritional status of children and adolescents in North Backa Region, Serbia. – In: Caroli, MA, Chandra RK, Frelu ML. (eds): *Childhood Obesity. From Basic Sciences to Public Health*. Giuseppe de Nicola Editore, Naples. 109-14.

Pavlović, M. (2000): Model praćenja ishranjenosti dece u Srbiji-primer u Severnobačkom okrugu. Ishranjenost dece. *Zavod za zaštitu zdravlja- Subotica*, 71-92.

Rafraf, M., Mohamadi, E. & Gargari, B.P. (2013): Prevalence of overall and abdominal obesity among adolescent high school girls in Tabriz, Iran. *The International Medical Journal Malaysia*, **12**. 27-32.

Rakić, R., Bozic-Krstić, V. & Pavlica, T. (2011): Relationship between overweight, obesity and socioeconomic factors of adolescents in Vojvodina, Serbia. *HOMO - Journal of Comparative Human Biology*, **62**.4. 307-313.

Savva, S.C., Tornaritis, M., Savva, M.E., Kourides, Y., Panagi, A., Silikiotou, N., Georgiou, C. & Kafatos, A. (2000): Waist circumference and waist-to-height ratio are better predictors of cardiovascular disease risk factors in children than body mass index. *International Journal of Obesity*, **24**.1453-1458.

Savva, S. C., Kourides, Y.A., Hadjigeorgiou, C. & Tornaritis, M.J. (2014): Overweight and obesity prevalence and trends in children and adolescents in Cyprus 2000-2010. *Obesity Research & Clinical Practice*, **8**.5. 426-434.

UREDBA o Nacionalnom programu za prevenciju gojaznosti kod dece i odraslih „Službeni glasnik RS”, broj 9 od 2. februara 2018.

Preuzeto sa: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/reg/viewAct/fd4099d6-cd6c-4171-b0db-cda0cb34aa8f> [07.8.2019].

van Jaarsveld, C.H. & Gulliford, M.C. (2015): Childhood obesity trends from primary care electronic health records in England between 1994 and 2013: population-based cohort study. *Archives of Disease in Childhood*, **100**. 214-219.

Wang, Y., Monteiro, C. & Popkin, B.M. (2002): Trends of obesity and underweight in older children and adolescents in the United States, Brazil, China and Russia. *The American Journal of Clinical Nutrition*, **75**, 971-7.

Weiner, J.S. & Lourie, J.A. (1969): Human biology; a guide to field methods, International biological programme. Oxford and Edinburg: Blackwell scientific publications. p. 621.

Yoo, E.G. (2016): Waist-to-height ratio as a screening tool for obesity and cardiometabolic risk. *Korean Journal Pediatr.* **59**, 425-431.

Zabeen, B., Tayyeb, S., Naz, F., Ahmed, F., Rahman, M., Nahar, J., Nahar, N. & Azad K. (2015): Prevalence of obesity and central obesity among adolescent girls in a district school in Bangladesh. *Indian Journal of Endocrinology and Metabolism*, **19**, 5. 649-652.

Zdravković, D. (2009): Gojaznost i metabolički sindrom kod dece i adolescenata. *Pedijatrija danas*, **5**, 2. 132-141.

Zhang, G., Wu, L., Zhou, L., Lu, W. & Mao, C. (2016): Television watching and risk of childhood obesity: a meta-analysis. *European Journal of Public Health*, **26**, 1. 13-18.

Zhang, J., Wang, H., Wang, Z., Du, W., Su, C., Zhang, J., Jiang, H., Jia, X., Huang, F., Ouyang, Y., Wang, Y. Zhang, B. (2018): Prevalence and stabilizing trends in overweight and obesity among children and adolescents in China, 2011-2015. *BMC Public Health*, **18**, 1. 571.

Zimmet, P., Alberti, K.G., Kaufman, F., Tajima, N., Silink, M., Arslanian, S., Wong, G., Bennett, P., Shaw, J. & Caprio, S. (2007): IDF Consensus Group. The metabolic syndrome in children and adolescents—an IDF consensus report. *Pediatric Diabetes*, **8**, 299–306.

11.



ÖSSZEFOGLALÓ

Irodalmi szövegek olvasásakor a befogadó különböző érzelmi élményeket élhet át.

Munkánk az olvasás alatt átélt érzelmi minőségeket vizsgálja, a szövegek „érzelmi lecsapódását”, és azok kapcsolatát a szöveg megértésének mélységével és a szövegre való emlékezéssel.

A kutatás a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, Szabadkán valósult meg, és az abban részt vevő hallgatók irodalmi szövegrészleteket értékelték érzelmi dimenziók mentén, behatárolták a verbális anyag által előhívott érzelmi minőségeket. Emellett a megértésre és az emlékezetre vonatkozó kérdésekre feleltek minden egyes szöveg elolvasása után. Eredményeink azt mutatják, hogy a szövegekkel kapcsolatban átélt arousal szint, a szöveg intenzitása hatással van a megértési és emlékezeti folyamatok sikerességére.

Kulcsszavak: szöveg, olvasás, érzelmek

ABSTRACT

The recipient can have varying emotional experiences while reading literary texts.

Our work deals with emotional qualities experienced during reading, the „emotional echo” of the texts and the relationship of these with the thoroughness of understanding and memories about the text.

The study was conducted at the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica and the students who participated evaluated the literary texts and its emotional dimensions, they also framed the emotional qualities evoked by the verbal material. They have also answered questions about understanding and memorized details after each text.

Our results have shown that the experienced arousal-level of the texts, their intensity affects the success of understanding and memory processes.

Keywords: text, reading, emotions

SAŽETAK

U procesu čitanja literarnih tekstova primalac može doživjeti raznovrsne emocije.

U ovom radu istražujemo emocionalne kvalitete koje se javljaju pri čitanju, „emocionalni odjek” tekstova i njihovu vezu sa dubinom razumevanja i pamćenjem tekstova.

Istraživanje je sprovedeno na Učiteljskom Fakultetu na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, pri čemu su studenti ocenjivali delove literarnih tekstova na emocionalnim nivoima, precizirali su emocionalne kvalitete izazvane verbalnim materijalom. Nadalje, odgovarali su i na pitanja u vezi sa razumevanjem i pamćenjem detalja iz tekstova nakon svakog pročitano delo.

Rezultati su pokazali da nivo pobuđenosti izazvan tekstom utiče na uspešnost procesa razumevanja i pamćenja.

Ključne reči: tekst, čitanje, emocije



**GRABOVAC BEÁTA
BEKE OTTÓ
HÓZSA ÉVA
SAMU JÁNOS**

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

AFFEKTÍV DIMENZIÓK AZ OLVASÁS ÉS SZÖVEGFELDOLGOZÁS TÜKRÉBEN¹

*Affective dimensions in the mirror of reading and text
processing*

Afektivne dimenzije u ogledalu čitanja i obrade tekstova

¹ A tanulmány a Vajdaság Autonóm Tartomány, Tartományi Felsőok-
tatási és Tudományos Kutatási Titkárság 2018-as, 142-451-2680/2018-
01 számú projektumának eredményeit tartalmazza.

Az érzelmi élmény dimenziói

Az érzelmek dimenzionális elmélete szerint az érzelmi élményeket három dimenzió segítségével lehet leírni (Deák, 2011). Ezek a valencia, vagy kellemesség, amely a pozitív-negatív minőséghez kapcsolódik, az arousal, vagy intenzitás, amely az élmény erősségét határozza meg, és a dominancia, amely az érzelmi állapot feletti uralmat, kontrollt vagy ennek hiányát jelöli (Deák, 2011; Bradley és Lang, 2007). A felsorolt három „érzelmi jellemző” dimenzió, vagyis az esemény által kiváltott érzelemben a szintjeik eltérőek lehetnek, és különböző háromszintű kombinációk, mintázatok jönnek létre belőlük. Az érzelmi események két nagy csoportját fontos megkülönböztetni: a kellemeseket és a kellemetleneket, és ezek következményei a megközelítő vagy elkerülő viselkedések is (Deák, 2011).

Affektív folyamatok, érzelmek és szöveg

A kognitív és affektív folyamatok egymásra hatása, összefonódása régóta foglalkoztatja a pszichológusokat. A kogníció és affekció összefonódását tükrözi Bower és Forgas (2003) véleménye, mely szerint egy esemény emléke és a hozzá kapcsolódó érzelem tárolása egységes. Az eddigi kutatások több törvényszerűsége is rámutattak, amelyek közül az egyik a hangulathoz illeszkedő feldolgozás elve, amely azt mondja ki, hogy a hangulat úgy modulálja a kognitív feldolgozást, hogy ez utóbbi „illeszkedjen az adott hangulathoz” (Mérő, 2013, 418). A hangulathoz illeszkedő feldolgozáskor „az emberek szelektív módon

érzékenyvé válnak az előzetes érzelmi állapotuknak megfelelő információ felvételére” (Bower és Forgas, 2003, 108). A másik az alaposabb feldolgozás elve, amely szerint együtt jár a rossz hangulat és az analitikusabb, a részletekkel többlet foglalkozó gondolkodásmód (Mérő, 2013).

A megismerőfolyamatok közé sorolható az olvasás, amely „az emberi gondolkodást, tudásszerzést, a közösségi emlékezet fenntartását” teszi lehetővé (Csépe, 2008, 155). Az olvasás „egyike azoknak a magasán szervezett nyelvi funkcióknak, amelyek megértéséhez szükségesek mindazok az ismereteink, amit eddig megtanultunk a látási és hallási észlelésről, a figyelemről, emlékezésről és tudásról, legfőképpen pedig a nyelv alapvető szerveződési tulajdonságairól” (Csépe, 2008, 155).

A szövegek megértése, valamint a tartalomra való emlékezés nem szó szerinti, a szöveg értelmezése, a következtetések levonása miatt (Csépe, 2008).

Az utóbbi időben a kutatások azzal kezdtek el foglalkozni, hogy a szövegekben megbújó érzelmi tartalmak és az általuk kiváltott érzelmek hogyan hatnak a megértési folyamatokra, az emlékezetre és a szövegfeldolgozásra. Irodalmi szövegek, regények és mesék olvasásakor sokféle érzelmet átélhetünk, és ezáltal felvetődik a kérdés, hogy vajon vannak-e olyan érzelmi minőségek, amelyek könnyítik a megértést és a szöveg feldolgozását, illetve vannak-e olyanok, amelyek gátolják azt. Ha a feladatunk az, hogy a szövegből valamit megjegyezzünk vagy megtanuljunk, vajon az érzelmi folyamatok ezt segíthetik-e?

Kneepkens és Zwaan (1994, 125.) szerint keveset tudunk arról, hogy a különböző érzelmi folyamatok hogyan befolyásolják olvasáskor a szövegek megértésének kognitív folyamatát. Kneepkens és Zwaan (1994) az érzelmek két funkcióját különböztetik meg a szöveg-olvasáshoz kapcsolódóan: 1. a szelekcióét és azt, hogy 2. segítik a kognitív folyamatokat. Az első azt jelenti, hogy az átélt érzelem ráirányítja a figyelmet egyes tartalmakra, míg másokat mellőz, jelentőségüket csökkenti. A második arra vonatkozik, hogy ha a szövegről nem tudunk egészes képet alkotni a fejünkben, az olvasás alatt átélt érzelmi benyomás segíthet abban, hogy kiválasszuk, mi a fontos. A szerzők szerint az érzelmek hatással lehetnek a szövegolvasás gyorsaságára is – a csodálat, nagyrabecsülés, érdeklődés a szerzők szerint lassítja az olvasást.

Kaainen és társai (2018) rámutattak, hogy a pozitív és negatív érzelmi töltéssel rendelkező szavak száma egy szövegben hosszabb reakcióidőkhöz vezet különböző feladatokban, mint a semleges szavaké, emellett a pozitív tartalmakra kicsit gyorsabb a reagálás, mint a negatívakra. Ezt pozitivitási torzításnak nevezik, míg a negativitási torzítás azt jelenti, hogy a negatív szavak általában magasabb arousal szinttel rendelkeznek, mint a pozitívak, és a pozitívak is magasabbal, mint a semlegesek.

Miall és Kuiken (2002) négyfajta érzést kapcsolnak az olvasáshoz: az evaluatívát, a narratívát, az esztétikait, az én-módosítót. Az első a szöveggel kapcsolatos érzésekre vonatkozik, ilyen lehet pl. az élvezet, és az ilyen érzelmek filmnézés közben is megjelenhetnek; a második a leírt eseményhez kapcsolódik, és ide tartozhat az empátia (egy szereplővel való azonosulás az adott szövegrészen), az esztétikai a szöveg formális jegyeihez kapcsolódik, ilyen lehet egy reakció egy metaforára, az utolsó pedig a szöveg újraértelmezésével kapcsolatos.

Megalakaki és társai (2019) a szövegértés és az érzelmi dimenziók kapcsolatával foglalkoztak kutatásukban. Azt feltételezték, hogy a szöveg valenciája és érzelmi intenzitása is hatással lesz a szövegértésre. Az érzelmetli szövegek megértése jobb lesz, mint a semlegeseké, valamint a negatívaké is a pozitívakkal szemben. A magasabb érzelmi intenzitás ugyanilyen hatással járna, tehát a negatív és érzelmileg erősen színezett szövegek megértése lesz a legsikeresebb. Emellett a szerzők azt is feltételezték, hogy az érzelmetli szövegekre a résztvevők jobban fognak emlékezni a semlegesekkel szemben és az érzelmileg intenzívekre is. Az emlékezeti folyamatok szintén a magas negatív intenzitású szövegeknél lesznek a legsikeresebbek. Kutatásuk a következőképpen folyt: érzelmetli szövegeket íratnak önkéntesekkel, és a szövegek olvasása után a résztvevőknél a megértés szintjét mérték két felszíni, két parafrázelt és két következtetést igénylő feladattal. Az emlékezés sikerességét a következő módon állapították meg: öt pozitív és öt negatív szót válogattak ki a szövegekből, és ehhez tíz töltelékszót adtak (szintén öt pozitív és öt negatív egy érzelmi adatbázisból). Ezekkel kapcsolatban kellett igen/nem kérdésekre válaszolni, és arra is, hogy tisztán emlékeznek-e rá, vagy csak ismerősnek érzik a bemutatott szót a jelenlevők. Tizennyolc szöveget láttak a résztvevők, melyek után hat megértésre vonatkozó kérdés és az emlékezetet mérő kérdés következett. Megalakaki és társai (2019) eredményei azt mutatták, hogy a negatív szövegek esetében a felszíni kérdésekre több helytelen válasz érkezett, míg a következtetést igénylőkre több helyes a pozitív és semleges szövegekkel szemben.

További eredményeikre a következő részben térünk ki.

Szövegek a valencia és az arousal dimenzió tükrében

Megalakaki és társai (2019) tanulmányukban az érzelmi töltés minőségének (valencia) hatására irányuló eddigi eredmények összefoglalására törekedtek: ezek azt mutatják, hogy a pozitív és a negatív valencia is felgyorsítja a feldolgozást a semlegessel szemben; a negatív szövegek megértésével kapcsolatban az eredmények egymással ellentmondásban állnak, mivel néhol jobb, másutt rosszabb a megértés; a negatív érzelmekkel kapcsolatos emlékezési folyamatok sikeresebbek, nem így a pozitív érzelmekkel kapcsolatosak.

Az eddigi eredmények szerint a magas arousalú, intenzitású és negatív szövegekre jobban emlékszünk, viszont a szöveg fontossága felülírja az intenzitás hatását (Megalakaki és társai, 2019).

Résztvevők

A kutatásban a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első-, másod-, harmad- és negyedéves hallgatói vettek részt, összesen ötvenen. A kor 19–38 évesig terjedt, átlaga: 21,3, nemek szerint pedig hét férfi és harminc nő (a többi tizenhárom nem adta meg a nemét) személy vett részt. A hallgatók anyanyelve a magyar.

A kutatásban használt szövegek

A kutatásban felhasznált szövegrészek szerzői és írásaik címei, valamint a kutatócsoport irodalmárainak rövid véleményei következnek a szövegekről.

1. Majtényi Mihály, 1975: Különös ajándék, 88–92. o. Kutatócsoportunk irodalmárai szerint megrendítő, részvétet indukáló olvasmány.

2. Eco, Umberto, 2002: Hat séta a fikció erdejében (3. előadás), 84–87. o. Az irodalmárok értékelése szerint a befogadó intellektuális érzelmei jutnak kifejezésre ennél a részletnél.

3. Darvasi László, 2012: Óriási frizura. Pálcika, ha elindul. Akkor aztán zsupsz, 38. o. Az irodalmárok szerint az olvasás során az alapérzelmek kapnak hangsúlyt, a boldogság és a meglepődés.

4. Darvasi László, 2016: A könnymutatványosok legendája, 111–114. o. A kutatócsoport irodalmárainak értékelése szerint a szöveg tartalmát tekintve a kínzás, a fájdalom, az alárendeltség és kiszolgáltatottság érzelmi dimenzióit hordozza, illetve ezek humorba szakadó felerősítését.

5. Hernyák Zsóka, 2017: Tanár Úr verekedése, 45–46. o. Az irodalmárok szerint a düh, harag, undor és félelem egyaránt jelen van a szövegben.

6. McCarthy, Cormac, 2009: A véres délkörök, avagy vörös alkony a nyugati égen, 87–92. o. A szöveg erőszakot ábrázol, és a félelem, az esendőség tudatosítása váltja ki a befogadó érzéseit.

7. Robbe-Grillet, Alain, 2009: Érzelmes regény, 212–215. o. Az irodalmárok értékelése szerint különösen intenzív érzelmeket vált ki az olvasóból e részlet: szorongást, borzongást, együttérzést, félelmet, döbbenetet, fölháborodást.

Módszer

A felmérés a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon valósult meg, és körülbelül egy óra hosszáig tartott, három különböző csoportban. A hallgatók hét szöveget olvastak, randomizált sorrendben, és minden szöveg után hét kérdésre adtak választ, valamint értékelték a szövegolvasás alatt átélt érzelmi minőségek dimenziók szerinti szintjét, a valenciáját, az arousalét és a dominanciáját. Emellett azt is bejelölték, hogy az alapérzelmek közül melyik kapcsolódott legerősebben ahhoz a szöveghez, amit éppen olvastak, milyen érzelmet éltek át, milyen érzelem kapcsolható hozzá a legerősebben.

Adatfeldolgozás

Az adatok feldolgozása az SPSS 24 program segítségével történt. Jelen esetben az elemzéshez a valencia, az arousal és a dominancia dimenziókon kapott átlagokat és az iro-

dalmárok által meghatározott összesített megértés és összesített emlékezet osztályzatot használtuk. Az érzelmi dimenziókon a válaszok lehetséges értékei 1-től 9-ig terjedtek, a saját-érzés mutató segítségével (Deák, 2011; Bradley és Lang, 1994, angolul: Self-Assessment Manikin), amelyen piktogramok, figurák bejelölésével adható válasz. Az alapérzelmekre vonatkozó kérdésnél be kellett karikázni a legdominánsabb érzelmet. A szöveg megértéséért, illetve az emlékezésért minimum 1 pont járt, maximum pedig 6.

Eredmények

Az adatfeldolgozáshoz az egyes szövegeken kapott átlagokat használtuk első esetben, illetve a résztvevők átlagait a másodikban.

A hét szöveg átlagait figyelve a három érzelmi dimenzió és a megértés, valamint az emlékezés sikerességének értékelése között nem találtunk erős összefüggést. Egyedül a szövegek arousal és dominancia értékei között volt jelentős a kapcsolat, $r = .95$, $N = 7$, $p = .001$. Ez azt jelenti, hogy minél pozitívabb volt egy szöveg, annál jobban dominánsnak érezte magát az olvasó.

A résztvevőket csoportokra osztottuk az alapján is, hogy mennyire éltek meg első esetben pozitív vagy negatív minőséget, a második esetben az alacsony, illetve a magas arousalt, a harmadik esetben az alacsony, illetve magas dominanciát a szövegolvasás alatt (a határ a 4,5-ös átlag volt). Így minden esetben két csoportot kapva arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon a megértés és emlékezet átlaga különbözött-e a szövegeket érzelmi szinten eltérően értékelő csoportok esetében. Az arousal dimenzión találtunk jelentős különbségeket: a megértésnél $t(33.882) = -2.86$, $p = .017$, az emlékezetnél pedig $t(38) = -3.43$, $p = .001$; $N = 40$. A megértés átlaga a szövegeket magas arousalúnak értékelőknél $M = 4.16$, $SD = 1.36$, míg a szövegeket alacsony arousalúnak értékelőknél 3.12 , $SD = .91$. A magas arousalú szövegeknél az emlékezést mérő átlag $M = 3.97$, $SD = .87$, az alacsonyaknál pedig $M = 3.02$, $SD = .68$.

Ha a résztvevők átlagait vettük figyelembe, a korreláció a megértés és az arousal: $r = .39$, $N = 40$, $p = .01$ szinten és az emlékezet és az arousal között $r = .50$, $N = 40$, $p = .001$ szinten volt jelentős.

Következtetés

Kutatásunkban, melyben magyar nyelvű szövegeket értékelték a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatói, arra kerestük a választ, hogy vajon a szövegértés és a szövegre való emlékezet bárminemű kapcsolatban áll-e a szövegfeldolgozás alatt és után átélt érzelmekkel. Ahhoz, hogy ezt megtudjuk, résztvevőink különböző érzelmeket kiváltó és eltérő érzelmekhez kapcsolódó szövegeket olvastak, és később értékelték, hogy milyen érzelmi dimenziókkal és alapérzelmekkel hozták ezeket kapcsolatba.

Eredményeink egyrészt azt mutatták meg a szövegek szintjén, hogy minél pozitívabban, kellemesebben értékelt valaki egy szöveget, annál jobban érezte azt is, hogy a helyzet uralja és kontroll alatt tartja.

A valencia, az arousal és a dominancia érzelmi dimenziók és a kognitív szint (amelyet a megértésre és az emlékezetre vonatkozó kérdésekkel mértünk) között jelentős kapcsolatot találtunk az arousal, vagyis a szövegek intenzitása és a sikerebb megértés és emlékezet között. Minél intenzívebb egy szöveg, annál jobban megértették, illetve emlékeztek rájuk résztvevőink.

Ha a hallgatókat csoportokra osztottuk az alapján, hogy magas vagy alacsony intenzitásúnak, arousalúnak értékelték a szöveget, azt láttuk, hogy a megértés és az emlékezet azoknál jobb, akik ezt magasra értékelték.

A kellemesség, más néven valencia és a dominancia közvetlen hatását jelen esetben nem mutattuk ki. Viszont a szövegek arousala, intenzitása segítette a szövegfeldolgozást.

Kutatásunk gyakorlati jelentősége abban áll, hogy rámutattunk, hogy az érzelmi átéléstől függően a megismerési folyamatok működésének sikeressége is változik/változhat az olvasónál.

További, részletesebb kutatásokat igényel azonban annak a feltárása, hogy hogyan kombinálódik és fonódik össze, milyen hatással van a három érzelmi dimenzió variálódó szintje a megértési, valamint az emlékezeti folyamatokra.

Felhasznált irodalom:

Bower, G., H. & Forgas, J. (2003). A hangulatok szerepe az emlékezésben. In Forgács J. (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*, Győr: Kairosz Kiadó, 97–120.

Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring Emotion: the Self-Assessment Manikin and the Semantic Differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25, 49–59.

Bradley, M.M., & Lang, P.J. (2007). The International Affective Picture System (IAPS) in the study of emotion and attention. In Coan, J. A. and Allen, J. J. B. (eds.): *Handbook of Emotion Elicitation and Assessment*, New York: Oxford University Press, 29–46.

Csépe, V. (2008). Olvasás. In Csépe, V., Győri, M., Ragó, (szerk.): *Általános pszichológia* 3, Osiris, Budapest, 155–178.

Darvasi L. (2012). Óriási frizura. *Pálcika, ha elindul. Akkor aztán zsupsz*. Budapest: Magvető, 38.

Darvasi L. (2016). *A könnyűmutatványosok legendája*. Budapest: Magvető, 111–114.

Deák, A. (2011). Érzelmek, viselkedés és az emberi agy: *Az International Affective Picture System (IAPS) magyar adaptációja és alkalmazásának lehetőségei*. Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs

Eco, U. (2002). *Hat séta a fikció érdekében*. Fordította: Schéry András (3. előadás). Budapest: Európa Könyvkiadó, 84–87.

- Hernyák Zsóka 2017. Tanár Úr verekedése. *Morze. Kispróza*. Zenta: zEtna, 45–46.
- Kaakinen, J.K., Papp-Zipernovszky, O, Werlen, E., Castells, N., Bergamin, P., Baccino, T., & Jacobs, A.M. (2018). Emotional and motivational aspects of digital reading. In M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, & P. van den Broek (eds.): *Learning to read in a digital world*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 143–166.
- Kneepkens, E. W., & Zwaan, R. A. (1995). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23(1-2), 125–138.
- Majtényi M. (1975). Különös ajándék. In: Bori Imre, Juhász Géza, Szeli István vál. *Különös ajándék. Jugoszláviai magyar elbeszélők*. Újvidék: Forum Könyvkiadó, 1975, 88–92.
- McCarthy, C. (2009). *A véres délkörök, avagy vörös alkony a nyugati égen*. Fordította: Bart István. Budapest: Magvető, 87–92.
- Megalakaki, O., Ballenghein, U., & Baccino, T. (2019). Effects of Valence and Emotional Intensity on the Comprehension and Memorization of Texts. *Frontiers in psychology*, 10., 1-12.
- Mérő, L. (2013). Kogníció és affektivitás. In Bányai É. & Varga, K. (szerk.): *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt., 415–433.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), 221–241.
- Robbe-Grillet, A. (2009). *Érzelmes regény*. Fordította: Dunajcsik Mátyás. Budapest: Magvető, 212–215.



ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak körében 2019-ben végzett olvasáskutatás koncepcióját, elméleti keretét vázolja, továbbá eredményeit elemzi. Az olvasásfelmérést egy megnyert tartományi projekt tette lehetővé, ennek keretében fogtak össze a kar oktatói, hogy érzelem és megértés összefüggéseit vizsgálják. Az interdiszciplináris kutatás két tudományterület, vagyis irodalomtudomány és pszichológia korrelációját teszi lehetővé. A projektkutatás irodalmár résztvevői tudatos kritériumok alapján választották ki azt a hat szöveget/szövegrészletet, amely különböző intenzitású emocionális hatást válthat ki olvasójából, majd a szövegtérítés mérésére egy kérdőívet is összeállítottak. A jelenlegi tanulmány a vizsgálat irodalmi szempontjaira koncentrál.

Kulcsszavak: olvasáskutatás, interdiszciplinaritás, pedagógusjelöltek, érzelem, megértés, memorizálás, eredmény.

ABSTRACT

The study outlines the concept and theoretical framework of reading research conducted by students of the Hungarian Teacher Training Faculty of Subotica in 2019 and analyzes its results. The reading survey was made possible by a winning regional project where faculty teachers came together to examine the relationship between emotion and understanding. The interdisciplinary research allows for the correlation of two disciplines, namely literature and psychology. Based on conscious criteria the litterateur participants of the project research selected six texts, which might produce emotional effects of varying intensity from their readers, and then constructed a questionnaire to measure reading comprehension. The current study focuses on the literary aspects of the study.

Keywords: reading research, interdisciplinarity, teacher candidates, emotion, understanding, memorization, results.



BEKE OTTÓ
GRABOVAC BEÁTA
HÓZSA ÉVA
SAMU JÁNOS

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
hozseva@eunet.rs

AZ ÉRZELMEK RETORIKÁJA (OLVASÁSKUTATÁS A SZABADKAI MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KARON)

The Rhetoric of Emotions

Retorika emocije

I. Bevezetés: összetett aktivitás és interdiszciplinaritás

Az olvasással kapcsolatos eddigi kutatások a vizsgált tevékenység alapvető összetettségének megfelelően az interdiszciplináris távlatnyitás fontosságát emelik ki. A jelenlegi olvasásfelmérés szintén interdiszciplináris jellegű. Az írásban rögzített nyelvi kód értelmezésének kereteit, kontextusait és szituációit, különböző módozatait a potenciális olvasók számára adott, illetve majdan adódó szövegek és lehetőségek sokszínűségének megfelelően intézményes és részben informális keretek közösen artikulálják, ezáltal kerülnek elsajátításra, interiorizálásra. Az irodalomtudomány és a pszichológia tudományterületei lehetővé teszik a több szempontú megközelítést, illetve ezek komplexitásának vizsgálatát. Erdélyi Margit írja az olvasás folyamatáról: „Főleg pszichológiai megközelítések világítanak rá arra, hogy az olvasás folyamatában körültekintő, összetett aktivizálás szükséges, s elmaradhatatlan a dialógus olvasó és mű között. Ez a tény pedig széles skálájú sokszínűséget feltételez, mert ahány olvasó, annyiféle értelmezése lehet egy-egy műnek, sőt ugyanaz az olvasó is értelmezhet másképpen egy másféle kontextusban vagy szituációban (pl. újabb háttérismerettel felvértezve, újraolvasások alkalmával, különböző élethelyzetekben)” (ERDÉLYI 2013: 11).

A 2019-ben végzett vajdasági magyar felsőoktatási vizsgálat az érzelmek és az olvasás összefüggéseire fókuszál. Irodalomtudományi szemszögből elengedhetetlen a szövegértés ellenőrzése, erre szolgált az a kérdőív, amelyet a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar irodalmarai állítottak össze. A kérdőív a szövegértést – az olvasás fentebb érintett multifaktoriális jellegét és dialogikusságát figyelembe véve – különböző típusú

kérdések segítségével ellensúlyozta, illetve egészítette ki. A kérdések között nyitottak és eldöntendők egyaránt szerepelnek. Ezek megválaszolása által árnyalt és pontos kép bontakozik ki egy-egy olvasási folyamat milyenségéről, a megértés mélységéről, továbbá az azzal elválaszthatatlanul összekapcsolódó memorizációról. Az említett komponensek a szövegekre összpontosító specifikus kérdések megválaszolása révén viszonylagos pontossággal egymástól külön is vizsgálhatóak, miközben magát az olvasást együttes jelenlétük kíséri végig. Csakis arra az adatra, szövegösszefüggésre, következtetésre emlékezhet vissza az olvasó, amelyet valamilyen szinten megértett, továbbá a megértés mindig előfeltételezi az emlékezetbe vésést.

Az empirikus kutatás azért érdemel fokozott figyelmet, mert tanító- és óvopedagógus-jelöltek körében valósult meg, vagyis a kiválasztott célcsoport jövője az olvasástanításhoz, a kezdő olvasók motiválásához, valamint a kisiskolások lehetséges „olvasási és információkezelési stratégiáinak” (CSÍKOS 2007: 121) alkalmazásához kapcsolódik. A vizsgálat által felölelt személyek a köznevelési és -oktatási intézmények leendőbeli munkatársaiként, szakembereiként nem csupán az irodalmi műveltség átadásának alapjait, kommunikációs-nyelvi-olvasási csatornáit, hanem egyúttal a kulturális élet egyéb területeihez, valamint a tudományossághoz vezető utat is bejárhatóvá teszik. A modern polgári élet mindennapjai előfeltételezik és megkövetelik a minél magasabb szintű olvasástudást. A világháló jelentős mértékű, illetve több kutató által vélelmezett domináns textualitása (FERRARIS 2008; ECO–CARRIÈRE 2010) hasonló követelményeket támaszt.

Az eddigi egyetemi tapasztalatok arra utalnak, hogy „a felsőfokú óvó-, tanító- és tanárképzésnek határozottabban megfogalmazott feladatokat kell magára vállalnia mind az elmélyült olvasáskutatás terén, mind az olvasástanítási módszerek felülbírlata, eredményessége tekintetében” (ERDÉLYI 2013: 26). Ennek hátterében többek között a kulturális tér egyre határozottabb mértékben tapasztalható megváltozása, technicizálódása, majd pedig digitalizációja, továbbá az olvasási feladatok differenciálódása és az új típusú olvasási módok megjelenése és meghatározóvá válása (FARKAS 2003) húzódik meg.

Érzelem és művészet szövevénye szinte kibogozhatatlan, „az egymástól különböző típusú, de azonos formájú érzelmek” biztos kézzel való szétválasztása ugyancsak „költői kuszaságot” eredményez (MÉRŐ 2010: 303). Az egyetemi hallgatók körében elvégzett olvasáskutatás azonban céltudatosan arra irányult, hogy a szövegeknek az olvasókra gyakorolt érzelmi hatásai mennyire és hogyan befolyásolják a szövegek megértését, befogadását és emlékezetbe vésődését.

II. A kutatás bemutatása: érzelmi reprezentáció és megértés

II.1. Az olvasáskutatás helyszíne a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, célcsoportja pedig az intézmény hallgatóiból áll össze. A tantermi vizsgálat hipotézise: a szöveg által kiváltott emóciók intenzitása elősegíti a szövegértést és egyúttal az emlékezetbe vésést, illetve a két jelenségcsoport között korreláció áll fenn. Minél erősebb a befogadóra

gyakorolt érzelmi hatás, annál könnyebben jut el az olvasó a megértésig, az azzal elválaszt-hatatlanul összefüggő memorizálásig, majd az interpretáció aktusáig.

A szövegválogatást a projektum irodalmár tagjai közösen végezték. A szelekció kritériumai a következők:

a) A kiválasztott *olvasmányok* között szépirodalmi és irodalomelméleti szövegek is jelenjenek meg. Ezáltal ugyanis a kifejezett mértékben retorikus és referenciális nyelvhasználati mód együttesen képviselteti magát, továbbá az egymástól elválasztott, ám mégis közös, kérdőíves keretben megjelenő fogalmi és narrativizációs jelleg szintén hozzájárul a sokszínűséghez. Feltételezhető, hogy a szépirodalmi szövegek, többek között az általuk tematizált emocionális regiszternek, valamint a nyelvi kód különböző szinteken megnyilvánuló rendezettségének köszönhetően sikeresebb megértést és emlékezetbe vésést eredményez. Feltételezhetően a teoretikus szövegek azonos szintű értelmezése és elemeinek memorizációja hosszabb olvasási időt igényel.

b) A szövegek között teljes szövegek és részletek is legyenek! Ennek következtében a szöveghatárokkal kapcsolatos változatosság is megjelenik a felölelt korpuszban. A jól kivehető, grafikailag is jelölt szöveghatárok, illetve azok hiánya ugyanis érinti az olvasás folyamatát. Az önmagába zárt, illetve befejezett szöveg a totalitás illúzióját villantja fel, míg a részlet olvasása határozottabb mértékben sarkall inter-, illetve transztextuális kapcsolatok felfedezésére, továbbá felidőzésére.

c) Műfaji szempontból változatos szövegeket olvassunk! Ennek fontosságáról a fentiekben már szó esett. A műfaji változatosság az építőelemként, illetve hordozóként megjelenő nyelvi kód különböző szintű strukturáltságát, továbbá különböző nyelvi, stilisztikai és retorikai megoldások alkalmazását jelenti, amelyek közül az ironiát, a szarkazmust, a fokozást, az ellipszist, az allúziót érdemes kiemelni.

d) A szövegekben a legváltozatosabb érzelmi utalások és ráhatások forduljanak elő! Ez a követelmény a pszichológiai alapú kutatás lehetőségét teremti meg az olvasatott szövegek tekintetében. Ez a kritérium az előbbivel közösen nyeri el értelmét, illetve azt egészíti ki. A *c* pontban megfogalmazott elvárás ugyanis a nyelv szövetében megformálódó emocionalitásra összpontosít, a *d* pont alatti követelmény pedig inkább olvasáspszichológiai jellegű, és az olvasóban kiváltott érzelmi hatást teszi kutathatóvá, felmérhetővé. Feltételezhető ugyanis, hogy a szövegekben megjelenő, azok által tematizált érzelmi regiszter a befogadó érzelmi világát sem hagyja érintetlenül.

e) A kutatásba gyermekirodalmi szöveget is vonjunk be! A gyermekirodalom aktualizációja szoros összefüggésben áll az intézmény profiljával, a felölelt személyek olvasói motivációjához pedig nagyban hozzájárul. A gyermekirodalmi alkotások hegemoniája eltorzíthatta volna a kutatás objektivitását, így ez a szövegkorpusz csupán egyetlen elemként képviselteti magát az olvasásra szánt szövegek között. A kiválasztott rövid, enigmatikus, teljes szöveg (Darvasi László: *Pálcikájából az Óriási frizura*) megértéséhez a ragadós, óriási frizura kilétének beazonosítása, megfejtése szükséges.

f) Magyar irodalmi és fordításszövegek is szerepeljenek a felmérésben, pl. az idegen nevek és közeg, valamint utalások miatt! A mai olvasó számára ugyanis a teljes mértékű

kulturális és nyelvi homogenitás ellenhatást válthat ki az interpretációban, ennek megfelelően is indokolt a változatosság beépítése a szövegtörzshöz. A nethasználat nemzetközi, sőt, globális viszonyai között szocializálódott olvasó számára a nyelvi és kulturális tarkaság mindennapi tapasztalat.

g) Többször eltérő nyelvhasználatú, illetve beszédmódú kortárs szövegekre fókuszáljunk! Ezáltal a megértés és a memorizálás a kurrens nyelvi kód gyakran retorizált, különböző szinteken stilizált szekvenciákra irányul. Ez a követelmény a *c* és a *d* pontban megfogalmazottakkal szoros összefüggésben fejt ki hatását.

Az említett szempontok alapján végül hat szöveggel, illetve szövegrészlettel találkoztak a hallgatók. A felhasznált szövegek az alábbiak:

a) Mc Carthy, Cormac: *A véres délkörök, avagy vörös alkony a nyugati égen*. Fordította: Bart István;

b) Darvasi László: Óriási frizura. *Pálcika, ha elindul. Akkor aztán zsupsz;*

c) Darvasi László: *A könnyűmutatványosok legendája;*

d) Hernyák Zsóka: Tanár Úr verekedése. In: Uő: *Morze. Kispróza;*

e) Majtényi Mihály: Különös ajándék. In: Bori Imre, Juhász Géza, Szeli István vál. *Különös ajándék. Jugoszláviai magyar elbeszélők;*

f) Eco, Umberto: *Hat séta a fikció országában*. Fordította: Schéry András (3. előadás).

II.2. A felmérés eredménye

Az elvégzett empirikus alapú, kérdőíves olvasáskutatás kvantitatív eredményeiből kiviláglik, hogy a megfogalmazott hipotézis igazolást nyert. Az olvasóra gyakorolt érzelmi hatás az értelmezéshez és az emlékezetbe véséshez egyaránt hozzájárul.

A jelenlegi projekt kutatás validitása megkérdőjelezhető, hiszen a hiteles eredményhez a szövegtörzs és az adatszolgáltatók számának kiterjesztése, a tér- és időbeli dimenziók további vizsgálata szükséges. Ez a „részeredmény” mégis igazolja a kutatás hipotézisét, miszerint az érzelmek intenzitása nagy mértékben befolyásolja a szövegértést. A szöveg-válogatás lehetővé tette ennek megfigyelését, ugyanis – a sokkoló hatású szövegtől a megrendítőig – a szélsőségek és a vegyes töltetű érzelmek is jelen voltak.

Az eredmények feldolgozása több nehézségbe ütközött. Figyelembe kellett vennünk az olvasottság hiányát, illetve a sokféle esztétikumhoz vonzó hallgatókat, akik most nem szabadon választhatták meg olvasmányaikat, mindez a jelenlegi konkrét szövegértésre is hatott. A posztmodern szövegek, az intertextuális és intermediális utalások értelmezése számos akadályba ütközik, ezt az oktatási folyamatban is tapasztaljuk. Értő olvasásig és interpretációig, valamint a retorikai-stilisztikai vonatkozások felfedezéséig azok a hallgatók juthatnak el, akik számára az olvasás folyamatos tevékenység, mindennapjaik része, nyelvi kultúrájuk pedig megfelelő szintet ér el. Az irodalmárok által összeállított kérdőív a szövegben rejlő információ megértésére irányult, amely a gyakorlott olvasók többsége esetében nem jelent kihívást. Az iskolai olvasástanításban mind inkább összpontosítani kellene erre a szempontokra. A tanítóképző karokon az irodalomórák megfelelő óraszámával tudják felkészíteni a tanítójelölteket az olvasási módok elsajátítására, hogy a későbbiek

során ezt tanítani tudják. Az érzelmek iránti fogékonyságról, az érzelmi intelligencia hátterbe szorulásáról sok vita folyik manapság a tudományban, a mostani megmérettetés is felvetette ezeket a diszkurzív kérdéseket.

Függelék KISPROJEKTUMI KÉRDŐÍV (2019)

I. Minden szövegre vonatkozik:

1. Kit tart a szöveg főszereplőjének? Indokolja meg röviden!
2. Talált-e borzongató elemeket a szövegben? Említsen példákat!
3. Milyen kulcsfontosságú, a szövegben megjelenített tárgyakat emelne ki? Írjon példákat!
4. Érzékelt-e szó szerinti vagy tágabb értelemben vett határokat/határátlépéseket a szövegben?
5. Illesse három jelzővel a szöveg beszédmódját, stilisztikai-nyelvi sajátosságait!
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____

II. Konkrét szövegértés

6.) Darvasi László: *A könnyemutatványosok legendája*

Mit érez Bahaj Jánossi György szitkozódásainak hatására?

Mc Carthy, Cormac: *A véres délkörök, avagy vörös alkony a nyugati égen*

Hogyan jelenik meg a menyasszony a szövegben?

Eco, Umberto: *Hat séta a fikció erdejében*

Milyen térbeli művészeteket említ Eco példaként?

Majtényi Mihály: *Különös ajándék*

Kinek árulják el a gyerekek a függöny mögött rejtőző kép titkát?

Darvasi László: *Pálcika... – Óriási frizura*

Mivel magyarázza, hogy Pálcika frizurája ragadós és ehető?

Hernyák Zsóka: *Morze – Tanár Úr verekedése*

A Tanár Úr vélekedése szerint „ami nem öl meg, az _____” Hogyan fejezi be az idézett mondatot?

Kiadások

Mc Carthy, Cormac 2014. *A véres délkörök, avagy vörös alkony a nyugati égen*. Fordította: Bart István. Budapest: Magvető

Darvasi László 2012. *Óriási frizura. Pálcika, ha elindul. Akkor aztán zsupsz*. Budapest: Magvető, 38.

Darvasi László 2009. *A könnyemutatványosok legendája*. Budapest: Magvető

Hernyák Zsóka 2017. Tanár Úr verekedése. In: Uő.: *Morze. Kispróza*. Zenta: zEtna, 45–46.

Majtényi Mihály 1975. Különös ajándék. In: Bori Imre, Juhász Géza, Szeli István vál.: *Különös ajándék. Jugoszláviai magyar elbeszélők*. Újvidék: Forum Könyvkiadó, 88–92.

Eco, Umberto 2002. *Hat séta a fikció érdekében*. Fordította: Schéry András (3. előadás). Budapest: Európa Könyvkiadó, 84–87.

Irodalomjegyzék

CSÍKOS CSABA (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki Kiadó, 117–132.

ECO, Umberto – CARRIÈRE, Jean-Claude (2010): *Ne remélje, hogy megszabadul a könyvektől* [a beszélgetéseket vezeti: Jean-Philippe de Tonnac]. Budapest: Európa Könyvkiadó

ERDÉLYI MARGIT (2013): *Olvasás és szövegértés*. Dunaszerdahely: Media Nova M, Nap Kiadó

FARKAS Károly (2003). Gyorsolvasás – Számítógép: Hatékony informálódás a nyomtatott és az elektronikusan megjelenített dokumentumokból. *Új Pedagógiai Szemle*, ápr.: 34–45.

FERRARIS, Maurizio (2008): *Hol vagy? A mobiltelefon ontológiája*. Budapest: Európa Könyvkiadó

MÉRŐ LÁSZLÓ (2010): *Az érzelmek logikája*. Budapest: Tercium Kiadó

SADRŽAJ

Nismo baš često u mogućnosti da čujemo nešto o muzikalnosti dela Artura Munka koje je tematski vezano za događaje iz Prvog svetskog rata, iako se u njemu mogu pronaći mnogobrojne epizode koje sadrže intermedijalnost područja muzike i književnosti. Rad analizira vezu muzike kao grane umetnosti i književnosti, sistematizuje ovu vezu u delu „Hinterland“ Artura Munka. Istraživanje prvenstveno analizira na koji način Munk primenjuje intermedijalne reference u scenama koje opisuju rat i koje efekte one imaju na tekst. Pomeranje granica između medija i njihova međusobna veza prikazani su na osnovu Verner Volfove tipologije, prikaz je dat na osnovu dve posredne forme intermedijalnosti (tematizacija i imitacija), a dopunjen je analizom koja poredi kompatibilnost muzike i književnosti.

Ključne reči: Artur Munk, „Hinterland“, Prvi svetski rat, muzika, intermedijalnost

ABSTRACT

We do not often hear about the musicality of Artúr Munk's thematic works of the First World War, although the number of episodes containing the musical-literary intermediality in them is outstanding. The thesis examines the relationship between music as an art branch and literature and organizes it in Artúr Munk's fictional novel, *The Hinterland*. The research primarily analyzes how Munk uses intermedial references in his war-related scenes, and how they interact with the text. The interrelationships between the media crossings are presented on the basis of the typology developed by Werner Wolf, two forms of indirect intermediation (thematization, imitation/dramatization), complemented by a comparative study of the possibilities of interplay between music and literature.

Keywords: Artúr Munk, *The Hinterland*, First World War, music, intermediality

ÖSSZEFOGLALÓ

Nem túl gyakran hallhatunk Munk Artúr az első világháborút tematizáló műveinek muzikalitásáról, pedig az azokban található zenei-irodalmi intermedialitást tartalmazó epizódok száma kiemelkedő. A dolgozat a zene mint művészeti ág és az irodalom kapcsolatát vizsgálja és rendszerezi Munk Artúr fikciós regényében, *A hinterlandban*. A kutatás elsősorban azt elemzi, hogy Munk a háborúval kapcsolatos jeleneteiben miként alkalmazza az intermedialis referenciákat, és azok hogyan fejtik ki hatásukat a szövegben. A médiumközi határátlépések összefüggései a Werner Wolf által kidolgozott tipológia, a közvetett intermedialitás két formája (tematizálás, imitáció) alapján kerülnek bemutatásra, kiegészítve a zene és az irodalom közötti át- és együtt járhatóság lehetőségeinek összehasonlító vizsgálatával.

Kulcsszavak: Munk Artúr, *A hinterland*, első világháború, zene, intermedialitás



KÁROLY ADRIENN

Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi
 Kar
 Nyelv- és Irodalomtudományi Doktori
 Iskola
 karolyadrienn93@gmail.com

A HÁBORÚ ZENÉJE – ZENE ÉS SZÖVEG KAPCSOLATA MUNK ARTÚR A HINTERLAND CÍMŰ REGÉNYÉBEN

*The music of war – The relationship between music and
 text in Artúr Munk's novel titled The Hinterland*

*Muzika rata – Veza muzike i teksta u romanu
 „Hinterland“ Artura Munka*

Bevezető

Munk Artúr életének és irodalmának egyik legmeghatározóbb szegmenseként az első világháború nevezhető meg. 1914. július 27-ei mozgósítását követően három éven át szolgált orvostisztként a balkáni és a keleti front területén, majd 1917. július 8-ától négy éven át tartó orosz hadifogságba került (Munk 1999, 15, 82). A háború eseményeit és szerzett élményeit tematizáló első műve, *A nagy káder* 1930-ban jelent meg, amely a témát övező érdeklődés miatt a budapesti Pantheon Kiadó gondozásában négy vagy öt kiadást is megért (Bori 1981, 236). Oroszországi hadifogságának történetét a rálátás távlatából öntötte könyvformába, amely keletkezésével kapcsolatban Bori Imre megjegyzi, hogy az íráshoz Munk „az I. világháború idején tér vissza, amikor orvostisztként a Monarchia 65. gyalogezredének tábori újságját, a *Ludwig Bakát* szerkeszti, alkotó munkára azonban majd csak az orosz fogságának élményei serkentik, 1921 után, amikor *A nagy káder* című művét fogalmazza.” (Bori 1981, 236) *A nagy kádert* *A hinterland* című fikciós regénye követte, amely sikere jóval elmaradt hasonló témájú önéletírásáról. Művét a *Budapesti Napló* 1932 novemberétől kezdte el közölni, könyv alakban pedig 1933-ban jelent meg a szabadkai Minerva gondozásában (Bori 1981, 237). 1953-ban jelent meg *Köszönöm addig is...* című önéletírás, amely annyiban különbözik *A nagy kádertől*, hogy az előbbiben kizárólag a háborúval kapcsolatos élményeit, hadi orvostként és hadifogolyként eltöltött éveit beszéli el, addig az utóbbiban végigkísérhetjük életét a gyermekkorától kezdve szinte a haláláig, kiegészítve néhány, a környezetében lezajló esettel. Írásai közül egyedül a naplója keletkezett a harctéren, amely kiadása sokat váratott magára: részleteiben 1996-ban adták közre

betűhíven az *Üzenet* folyóiratban, könyv formájában pedig 1999-ben láthatott napvilágot az Életjel Kiadó gondozásában (Gubás 1999, 6). A kötet Munk frontszolgálatának pár hónapját öleli fel, amelyet 1915. október 28-ától 1916. január 17-ig vezetett rendszeresen, az 1921. júliusi hazaindulásáig tartó időszak eseményeit pedig utólag pótolta egyetlen bejegyzéssel. A napló előszavában Gubás Ágota kiemeli, hogy „eme izgalmas és hiteles krónikára úgy tekinthetünk, mint Munk Artúr regényeinek kútforrására” (Gubás 1999, 6). Erre utal Bori Imre is *A hinterland* Utószavában, mely szerint Munk „a katonaelet során gyűjtött tapasztalatai – konkrétumai nélkül nem is tudott volna dolgozni. A kreatív képzelet nem volt sajátja [...], annál erősebb jellemzője volt a látottnak és a tapasztaltnak a művészi másolatként való felhasználási készsége.” (Bori 1981, 237)

Önéletráisait és naplóbejegyzéseit olvasva számos esetben találkozhatunk a zene jelenlétével, legyen az valamilyen általa megélt esemény, régi emlék, szerzett impresszió vagy használt motívum. Írásaiban nem egy alkalommal azonosítja a háború hangjait a zenével: a puskaropogást és a gépfegyverkattogást „jól ismert zene”-ként jellemzi (Munk 1931, 67), vagy az ágyúzás számára „úgy hangzik, mintha valaki egy nagy dobot folyton ész nélkül üt” (Munk 1999, 79). Egy 1915. novemberi naplóbejegyzésében egy olyan esetet jegyez fel, amikor a muzsikálás miatt átmeneti fegyverszünet jön létre a keleti fronton: „Egyik nap Gacksch alezredesünk, ezredkommandansunk elhatározta, hogy válaszul az oroszok minapi muzsikálására - mi is megmutatjuk, hogy mit tudunk. / Az ezred bandáját bekommandierozta a lövészárókba és vagy két óra hosszáig húzták, fújták a legszebb marschokat és nótákat. A legénység valósággal felvidult, az oroszok nem lőttek és velünk tapsoltak az egyes számok után.” (Munk 1999, 35) A különleges esetet igazolva egy, vélhetőleg a saját beszámolója alapján született újságcikket is beragaszt a naplójába: „Térzene a lövészárókban. A szabadkai 86-os bakák Orosz-Lengyelországban harcolnak s már jó ideje az oroszok lövészárkai közelében vannak. Egy közöttük tartózkodó katonaeorvos érdekes esetről emlékezik meg. Február tizenegyedikén - írja Szabadkára - felejthetetlen napunk volt. Ezredparancsnokunk a nagy ágyuzene után térzenét rendelt el a lövészárókban. Este hattól hétig tele tüdővel fújták muzsikusaink a szebbnél szebb magyar nótákat. Az oroszoknak feltűnően tetszettek a magyar nóták s az egyes zeneszámok után még jobban tapsoltak, mint mi. A kitűnő mulatságot egyetlen lövés sem zavarta. Reggelre aztán újból megkezdődött az ágyuzene.” (Munk 1999, 35) Oroszországi hadifogságának egyik karácsonyán arról ír, hogy a korábban vidám gúnydalokat éneklő orosz örök elhallgatnak, amikor énekelni kezdenek: „Vacsora után felcsendült ajkunkon a szomorú dal... Az örök tiszteletteljesen hallgatták énekünket, mintha valami égi hatalom némitotta volna el őket...” (Munk 1931, 97)

Elmondása szerint egyebek mellett a zene miatt szeretett volna a frontvonal mögé kerülni: „Régi vágyam volt már, hogy háromévi frontszolgálatom után végre az ezred-törzshöz kerüljek, mint ezredorvos-főnök. Untam már örökös zászlóalj-beosztásomat, untam az »előretolt« segélyhelyeket, meguntam a rengeteg ágyuzást. Az én egy életemmel ne játszik senki. Hátral az ezredes mellett egész más: volt ott cigányzene, koncert, katonazene, sokszor meg is feledkeztek, hogy háború van.” (Munk 1931, 7) Csernowitzki tartózkodása alatt íródott feljegyzéseiből megtudjuk, hogy habár a település nagyon közel volt az oro-

szokhoz, állandóan dörögtek az ágyúk, repültek el felettük repülők, amelyekre „a mieink élénken tüzeltek gépfegyverrel”, mégis „Csernowitz egy igen igen kellemes városnak bizonyult”, főként a naponta hallható térzene miatt (Munk 1999, 40). Naplójában a háború fejleményei mellett zenés bankettekről és kabarékról is tudósít, melyek beszámolóját olvasva nem is gondolnánk, hogy azok a harcok közelében zajlottak le. A Duliby-ben 1915. november 14-én az ezredes úr kinevezésének tiszteletére megtartott bankettet ő maga rendezte meg, amely esemény az ő szavaival élve: „[...] nagyon jól sikerült. A katonazene-kar közreműködésével. / A tósztokból nekem is jutott. Az ezredes engem is felköszöntött, mint akit most neveztek ki főorvossá. / A regimentsambour 82 saját szerzeményű »Oberst Kraumann« indulóját játszatta el az ezred zenekarával. / Az iskola épület csak úgy regett a kürtök harsona szavától.” (Munk 1999, 52) A következő banketre rögtön, egy hét múlva sor került: „Reggel 4 óra után még mindig huzattam a cigányal a nótámat, hogy aszongya: »Levél jött levél ment messze Bácsországból.« Ehhez hasonlóan sikerült mulatságot talán még nem is rendeztek a harctéren. / A »disznótor« kabaréval volt egybekötve. A kabarét humoros felolvasások tarkították szavallatok, ének, zeneszámok és Bálint szopofonista productioja. (Bálint kadett a kezével dudaszzerű hangokat tud kiadni.) Az estélynek volt vagy 10 vendége huszár és tűzertisztek, Egry huszárkap. vezetésével, az 5 ik Batterietől Scholtz Elemér főhadnagy. / Én is sikerrel olvastam fel egy actualis humoreszket és bökkverseimet. / A zenét Hamza budapesti cigányprímás zenekara szolgáltatta. Hamza Budapesten Radics bandájának prímása. Pompásan játszik. Elsőrangú cigányvirtuóz. Nagyon élveztünk játékán. / Éjfélkor pezsgő került az asztalra. / Ismétlem ideálisán mulattunk. Gyönyörű világos éjszaka volt. A nagy hó szépen világított.” (Munk 1999, 56) Ugyancsak Hamza cigánybandája játszott 1916 szilveszterén a besorozott katonák számára „szebbnél szebb nótákat” (Munk 1999, 78).

A jelen dolgozat céljaul a zene mint művészeti ág és az irodalom médiumközi kapcsolatának vizsgálatát tűztem ki Munk Artúr fikciós regényében, *A hinterlandban*. Az intermediális megközelítés létjogosultságát nyújtja, hogy a zene a háborúval kapcsolatba hozható szinte összes szintéren megszólal, a különböző zenei művek interpretációja, előadása áthatja a regény teljes szövegét. Magyar nótákkal búcsúztatják Porvárosban a bevonuló katonákat, akik menetdalokat énekelnek a gyakorlatozásaik alatt. A fronttól távol, egy kórház elmeosztályának lépcsőjén esténként felsír az „okarina mélabús hangja”, ahol a hullaház közelében a szanitécek a fűbe heveredve századszor forgatják „a rekedt gramofonon a repedt lemezeket” (Munk 1981, 69), s a „sebesült bakák vidám nótázása” hallatszik át a szomszéd legénységi kórteremből (Munk 1981, 87). Német nyelvű dalokat dúdolnak a tisztek (Munk 1981 85, 88), az Iszapfüreden megrendezett bálon a vacsora után az „alkalmi zenekar andalító valcerjére táncra perdülnek” a betegséget és sérüléseket szimuláló katonatisztek (Munk 1981, 222), stb.

Az alkotáson belül megnyilvánuló intermediális jelenségek elemzését a Werner Wolf által meghatározott, közvetett intermedialitás (covert/indirect intermediality) két altípusa, az intermediális tematizáció (thematization) és imitáció (imitation/dramatization) alapján végzem. „A kapcsolat közvetett jellegéből adódóan a regény szövegében előfordu-

ló zeneművek, zenei műfajok és motívumok csak az irodalom által használt szemiotikai rendszerek »fordításában« jelenhetnek meg, így a két médium a mű keretei közt már nem különíthető el egymástól.” (Wolf 1999, 41–42) – emeli ki Avar Katalin Wolf megállapítását a jelen tanulmánnyal azonos zenei-irodalmi intermedialitást tárgyaló írásában (Avar 2016, 8780). A közvetett intermedialitás az irodalom¹ a zene² feletti dominanciáját jelenti (Wolf 2001, 23). Ez az imitáció esetében gyengébbnek bizonyul, hiszen használata által a zenei jelleg benyomása kelthető, míg a tematizációban az utalások csak referenciaszerpet töltenek be. Emiatt Werner Wolf a zene a narratív szövegben való tematizációjára az „elmondás” („telling”), az imitációjára pedig a „megmutatás” („showing”) terminust is használja (Werner 1999, 44–45). A dolgozatban nem csak az intermedialis aspektusok kifejezőmódjainak az elemzésére és rendszerezésére szorítkozok, hanem kitérek arra is, hogy Munk Artúr regényében miként alkalmazza az intermedialis referenciákat, s azok hogyan fejtik ki hatásukat a szövegben.

Bakavirtus vagy propaganda?

A *hinterland*-ban a zene-irodalmi intermedialitás leggyakrabban előforduló megjelenési formája az imitáció, azaz a szemiotikai rendszerre mutató utalások. Az elbeszélésben imitációnak minősül a dalszöveg részleges reprodukciója, amely által az olvasó vokális zenére asszociálhat (Wolf 1999, 67–68). Avar Katalin tanulmányában az idézetből zenére való asszociáció kategóriáját a közvetett intermedialitás harmadik, a tematizáció és imitáció melletti külön altípusaként kezeli (Avar 2016, 8782), azonban Werner Wolf egy zenemű szövegének ilyen formájú felidézését, a zenei jelleg utánzásának keltése miatt, az imitáció alá sorolja (Wolf 1999, 44–45; Wolf 2001).

A kötet intermedialis epizódjai főképp a besorozott katonák által énekelt, valóban létező háborús katonadalok köré csoportosulnak, amelyeket témájuk alapján három csoportra lehet osztani:

1. Az otthonról és a katonaletről szóló, vidám dalok:

- „Nincsen párja, hogy is volna párja

A standbeli, porvárosi bakának...” (Munk 1981, 6, 9)

- „Nekiment, nekiment

a meggypiros regiment...” (Munk 1981, 29)

- „Recece, nem vagyok én kapitány

Recece, nem járok én paripán,

Porvárosi baka vagyok én

Recece hej –

Gyalog masírozok én.” (Munk 1981, 93, 170)

- „Kérde tőlem a kapitány

¹ „domináns” médium, azaz a szóban forgó mű

² „nem domináns” médium, azaz a másik médiumra való utalás

Rongyos baka mitől sáros a csizmád?...” (Munk 1981, 170)

2. Szerelmi vonatkozású, a (hűtlen) kedvesről szóló dalok:

- „Bal válláról a jobb vállára

Hej de – jobb válláról a bal vállára,

Sej, haj –

De göndörödik a haja...” (Munk 1981, 87)

- „Fekete falunak fehér tornya látszik,

Hej de az én babám más legénnyel játszik...” (Munk 1981, 93)

- „Sugármagas a jegenye teteje,

Elesett a legényeknek eleje...” (Munk 1981, 169)

3. A szabadság és a leszerelés gondolatával foglalkozó katonadalok:

- „Rájen rájen doppelrájen rekszum...

Direkció az a magas templom.

Lesz még nekem direkció más is:

A hazai vasútállomás is.” (Munk 1981, 170)

Ezen nóták szövegét Munk az intermediális átvitel során minden változtatás nélkül jegyzi fel vagy csak néhány szócserevel oldja meg az átalakítást, hogy a szöveg jobban illeszkedjen a helyszínhez és a szereplőkhöz. Például a *Re-ce-ce nem vagyok én kapitány...* dalban a „negyvenhatos baká”-t³ „porvárosi baká”-ra, vagy *Fekete város* dalszövegében a „város”-t⁴ egyszerűen „falu”-ra cseréli.

Szegedy-Maszák Mihály két megkülönböztetést határoz meg a művészetek az irodalmi szövegekben való felhasználásáról. Egy műben idézett másik alkotás lehet a képzelet szüleménye, amely a kitaláltságot erősíti, vagy lehet ténylegesen létező, amely így a létező művek közötti kölcsönhatás lehetőségét veti fel (Szegedy-Maszák 2016, 245). Werner Wolf *The Musicalization of Fiction* című kötetében az utóbbi kategóriát, azaz a konkrét zenei művek irodalom általi közvetítését kvázi-intertextuális intermedialitásnak (quasi-intertextual intermediality) nevezi (Wolf 1999, 46–47). Munk Artúr úgy használja fel regényében a fenti létező katonanótákat, hogy bízik a szövegközi viszonyok felismerésében, s nem utolsó sorban az általuk keltett érzelmi visszhangban. A katonák által énekelt dalok az aktuális helyzettől függően, más-más, de főként pozitív érzéseket közvetítenek: többnyire „féktelen jókedvvel” nótáznak vagy „lelkésítő nótákat” húznak (Munk 1981, 5, 170). A *Re-ce-ce, nem vagyok én kapitány...* című dal először a kiképzés alatt csendül fel, amikor a katonák „vidám, pattogó dalokat” énekelnek, amellyel kedveskedni akarnak a kapitánynak, aki „szerezzetek az ütemes bakanótákat”, de így prezentálják „az utcán bámuló asszonynépségek is [...] hogy van még bakavirtus” (Munk 1981, 92–93). A menet közben egy sebesült szakaszvezető jegyzi meg büszkén, hogy „Jó gyerekek ezek... Bolond, poros fülű bakák... A fronton is így doppelrájenben mennek a másvilágra... nótázva...” (Munk 1981, 93)

³ Vö. Ortutay (szerk.) (2000): *Re-ce-ce nem vagyok én kapitány...* Forrás: <http://mek.oszk.hu/06200/06234/html/nepdalok0020310107.html> (2019.04.09.)

⁴ Vö. Ortutay (szerk.) (2000): *Fekete város*. Forrás: <http://mek.oszk.hu/06200/06234/html/nepdalok0010080344.html> (2019.04.09.)

Bence Erika *A hinterland*-dal kapcsolatban kiemeli, hogy a regény „erős képet fest a háborús propaganda megtévesztő hatásáról, illetve a hatalmi körök és a hadvezetés önkényes/korrupst jellegéről.” (Bence 2014, 109) A háború melletti propaganda egyik eszköze éppen a zene, amellyel kapcsolatban érdemes kiemelni a hazafiasságot és vidámságot közvetítő nóták, a háború éltetése és a regény központi témája közötti kontrasztot, hiszen a fő szereplők a frontról hazaszökő, szimuláló katonák. Utasi Csilla *A hinterland krónikása* című cikkében írja, hogy a regényben „betekintést nyerünk a lógósok, a frontszolgálatot kijátszó aktív és tartalékos tisztek hátszágbeli társadalmába.” (Utasi 2000) Hammerstein Judit is megjegyzi, hogy a „szerző nem a dicső helytállásnak, a bátorságnak, a hősiességnek, de nem is a kiszolgáltatottságnak, az áldozattá válásnak, hanem a gyávaságnak, a becestelenségnek, a képmutatásnak, a szimulálásnak, a gátlástalan korrupciónak és a spekulációnak állít emléket szarkasztikus hangvételű írásában.” Majd a képmutatás mintapéldányaként Falta kapitányt nevezi meg, aki erejével és bátorságával harsányan kérkedik, kiválóan vív és előszeretettel becsületbíraskodik (Hammerstein 2017, 161–162). A harcoktól távol még büszkén lovagol a nótázó, menetelő zászlóalj élén, s villogó kardjával nagyokat suhint a levegőbe, „mintha képzelt ellenséggel harcolt volna” (Munk 1981, 93), ám harcokból kiújult aranyerére hivatkozva marad ki. A regény fő alakja, Stein Leó, aki a regény kezdetén hadnagyként vonul be, már az első, Šabacnál vívott harctéri ütközet után hazamenekül és szabadságoltatja magát egy akácfá okozta karcolás miatt. De Faltával ellentétben ő úgy tette magát betegnek, harcképtelennek, hogy közben folyamatosan gyötri a lelkiismerete, s a háborútól való rettegése ismeretes (Hammerstein 2017, 163). Ezzel szemben a katonadalok fenti csoportosításból kitűnik, hogy a kérkedő típusú, általában a toborzáskor elhangzó nóták hangzanak el a legnagyobb arányban. Rögtön a regény nyitó fejezetében, a buzdító, „Éljen a háború!” felkiáltás után egy igazán intenzív jelenet kerül bemutatásra, ahol a katona- és cigányzenekar egymásnak kontrázva húzzák a lelkesítő nótákat, éltetik a háborút és búcsúztatják a frontra induló, porvárosi katonákat: „A háziezred piros parolis bakái virágosan, lobogósan vonultak a pályaudvar felé. A katonazenekar az ezred indulóját játszotta. A négyes sorok mellett batyus civilek, lányok, asszonyok, gyerekek lépkedtek. / A Nagy-kávéház előtt pattogó cigányzene szólt. A kövér cigányprímás szakadásig húzta a lelkesítő nótákat. [...] Boros, szédült, olajos bőrű nyárspolgárok magasra tartott poharakkal éltették a hadsereget és a háborút. A cigányok buzgó tussal feleltek az éljenzésre.” (Munk 1981, 5) Munk Artúr kihasználja a zene által kínált lehetőséget a hangulatok és érzelmek közvetítésére: a tempó fokozódásával és a zene egyre hangosabbá válásával párhuzamosan növeli a lelkesedést is. Peremiczky Szilvia *A magyar irodalom és a zene* című írásában állapítja meg, hogy „az érzékekre, érzésekre, hangulatokra hagyatkozó irodalmi alkotások természetes szövetségesre találtak a zenében, egy-egy zenemű címének vagy egy hangnemnek a felidézésében.” (Peremiczky 2007). Ezt a vélekedést osztja Lajosi Krisztina *Áthallások zenében és irodalomban* című tanulmányában, szerinte „a zene nyelv, mégpedig teljesen egyenrangú és független nyelv, mely nem ugyanúgy, de ugyanolyan gondolatok, érzések, emberi és természetes megnyilatkozások kifejezésére képes, mint a beszélt vagy irodalmi nyelv.” (Lajosi 2011, 174) A jelenetben ezt követően a cigányzenekar által a

Rákóczi-induló hangjai csendülnek fel: „A nehéz katonabakancsok koppanása túlharsogta az éljenést, a nagydob dörgését, a zenekar indulóját. A cigányzenekar a *Rákóczi-induló*t húzta.” (Munk 1981, 5) Egy konkrét dalra való utalás egyszerre szűkíti és szélesíti az intertextuális mezőt. Szűkíti, mert konkretizálja; szélesíti, mert az alkotón túl, a zene felé mutat (Peremiczky 2007). Munk nem véletlenül említi meg ezt a kultuszdalat, hanem az olvasó ismeretére támaszkodva így fokozza az epizódot átható hazafiasság érzését, hiszen a *Hymnus* és a *Szózat* megszületése előtti évtizedekben a *Rákóczi-induló* számított a magyar nemzet legfontosabb zenei szimbólumának (Mikusi 2017).

A háború zenésze

A *hinterland* amatőr zenészeként egy Nagy István nevű mellékszereplőre tekinthetünk, aki esetében az intermediális epizódok nemcsak a jellemábrázolásában és érzelmeinek közvetítésében játszanak kiemelt szerepet, hanem általuk követhetjük végig testi-lelki változásait is. A regény elején Stein Leó édesanyja a katonák frontszolgálatra való indulásakor őt kéri meg arra, hogy vigyázzon fiára. István azonban hamar túlnő a rábízott „feladatán”, hiszen az ő alakja és a vele kapcsolatos szövegrészek vezetnek be a narrációba a Wolf-féle közvetett intermedialitás másik megjelenési formáját, a tematizációt. Az irodalmi művekben a tematizálás mindig valamely mediális produktumra, különböző zenei művek megemlézésére, tárgyalására, megkomponálására vagy szereplők általi előadására utal (Wolf 1999, 44–45; Avar 2016, 8780), de annak tekinthető egy zenész, zeneszerző karakter vagy a zenei hallgatóság szerepeltetése is (Wolf 2001, 24).

Nagy István első éneke és gitárkísérete a šabaci ütközet után a helyőrségi kórház egyik szobájában hangzik el, ahol Stein Leó frontszolgálati alkalmasságának felülvizsgálata előtt látogatja meg. Pista takaróján hadnagyi zubbonya és hátizsákja mellett egy gitár hever, amelyről izgatottan árulja el, hogy „galíciai emlék”-ként zsákmányolta (Munk 1981, 53). Leó gondolatai viszont a frontszolgálat rövid ideje alatt látott szörnyűségek körül forognak, sóhajtozva ül barátja ágyán, aki így kiált fel: „Mi az testvér, te sóhajtozol? Félre bánat, félre bú... [...] Uraim [...], nem ér ez a rongy élet egy fabatkát sem muzsika nélkül... Hallgassák meg egy szerelmes hadnagy bús szerelmi dalát. Az orosz fronton tanultam. / És énekelni kezdett kellemes baritonján:

Férfira hogyha rátör a bánat,
Átadja magát a búsulásnak:
Kesereg nyíltan és szilajul,
Felsír nóta, zokog a húr...
Kicsap a pezsgő gyöngyöző habja,
Rózsaszín mámor ráül az agyra,
Enyhül a bánat, gombház a lány –
Ki búsul egyért, hisz szép valahány.

Nőnek a lelke akárhogy fájjon,
Nem keres irt rá künn a világon:
Profán szemeknek nem adja át,
Az ő mérhetetlen nagy bánatát...
Jár panasz nélkül, álcázott arccal,
Vergődő szívvel, mosolygó ajkkal;
S jöhet elébe más, száz délcegebb –
Mit ér, ha nem Ő, ha nem az az egy...” (Munk 1981, 70–71)

Egy zenei mű előadásának leírása nemcsak egy szemiotikai rendszerről való „fordítás” egy másikra, hanem a darab egy vagy több szereplő által létrehozott interpretációja is – magyarázza Avar Katalin (Avar 2016, 8780). Nagy István a szöveget egy *Férfi és nő* című versből veszi át és zenésíti meg, amely eredetije két költő neve alatt is megjelent: elsőként cz-s írásmóddal *A Hét* 1902. 40. számában Jögrné Draskóczy Ilma költőnő⁵, majd 1925-ben Budapesten a *Botond* szépirodalmi és tudományos folyóiratban Pál János honvéd százados neve alatt⁶. A regényben a vers szövegét minimális interpunkciós és esztétikai változtatásokkal⁷ olvashatjuk. Lajosi Krisztina *Áthallások zenében és irodalomban* című tanulmányában ír a zene és az irodalom kapcsán létrejövő szövegköziségről, amely véleménye szerint az értelmezését egyaránt befolyásolhatja rombolóan és építő jelleggel is, hiszen a megszokott olvasási módok mellett egy új jelentésalkotási lehetőséget kínál (Lajosi 2011, 169). Munk ezt az intertextuális kapcsolódási pontot titokban tartja, viszont ennek felismerése kulcsfontosságú, hiszen Nagy István zenei szakértelmének magas fokára elsőként ezen költemény megzenésítése által utal. Szegedy-Maszák Mihály felvetése szerint irodalom és zene kapcsolatba hozásának legcélszerűbb és egyben legkönnyebb, ugyanakkor szakértelmet feltételező módja a szöveg megzenésítése (Szegedy-Maszák 2007, 40).

Habár Nagy István „bús szerelmi dal”-ként nevezi meg ezt a költeményt, az éppen a szerelmi csalódás feldolgozásáról szól a férfi és a nő szempontjából. A dal története kapcsolódik előadójának már a regény első fejezetétől kezdve bontakozódó szerelmi drámájához, amely esetében nem a csalódás feldolgozásával, hanem kibéküléssel és házassággal végződik. Frontszolgálatra való indulásakor még nagy hévvel tesz ígéretet Stein Leó édesanyjának arról, hogy majd ha rohamra kerül sor, Leó elé áll, hiszen őt úgysem siratná meg senki, a menyasszonya is elhagyta: „Nem adja hozzám az anyja. Valami gazdag emberrel akarja összehasonorolni. [...] Isten neki fakeszt. Legyen boldog!” (Munk 1981, 7–8) Megsértett félként könnyedén azt gondolja, hogy legyen boldog mással a lány. A frontszolgálat alatt viszont eluralkodik rajta a bánat, amely majdnem a halálba is hajszolja: „sokat keseregtem Teri miatt... aki anyja unszolására igent mondott gazdag, özvegymajom kérőjének.

⁵ Vö. Jögrné Draskóczy Ilma (1902): *Férfi és nő. Új kép*, 1902, 40: 630. Forrás: http://misc.bibl.u-szeged.hu/19165/1/a_het_1902_040.pdf 2019.04.04.)

⁶ Vö. Pál János (1902): *Férfi és nő. Botond*, 1925. december, 4: 18. Forrás: http://misc.bibl.u-szeged.hu/17835/1/botond_001_004.pdf 2019.04.04.)

⁷ S átadja magát – Átadja magát; Szép valahány! – hisz szép valahány; künn a világon – kint a világon; mondhatatlan nagy bánatát – mérhetetlen nagy bánatát (a *Férfi és nő* című vers eredeti szövege – *A hinterlandban* fellelhető szövegváltozat)

Otthon még azt mondtam: gombház, de ahogy kikerültem a frontra, egyre jobban fáj a dolog. Nagyon fáj. Itt fáj valami, itt a bal oldalon, valahol a noteszom alatt. Ide kívántam egyenesen az ellenséges golyót. [...] Bolond voltam, egy nyugodt napom sem volt. Aludni is csak akkor tudtam, ha a fülembe ágyuztak. Bántott, csudára bántott ez a dolog. Csak ott, a harctéren jöttem rá, hogy milyen nagyon szerelmes vagyok én abba a kis fruskába... a Virág Terikébe. Olyan szerelmes voltam, mint egy megkótyagosodott csacsi. Kerestem a halált... Meg akartam halni. Valami esztelen vágy mindig oda húzott, ahol a legnagyobb volt a veszély, a tűz, fegyverropogás.” (Munk 1981, 54–55) Két véres šabaci ütközet után az orosz frontra kerül, amikor a tábori posta meghozza Teri levelét, amely újra összehozza a két szerelemest: „Rózsaszínű levél volt, megismertem a keze írását, meg aztán ott állt a boríték hátulján szép kerek betűkkel: feladó Virág Teréz. Nyolcoldalas levelet írt, hogy bocssásk meg, így meg úgy, ő csak engem szeret. Elküldte a fényképét meg ezt az őszirózsát. Itt hordom azóta a szívem felett. Kell-e ennél jobb fájdalomcsillapító?” (Munk 1981, 57) A dal elhangzásának időzítése és maga a dalszöveg sem illik az események láncolatába, hiszen István ekkora már kibékül otthon hagyott kedvesével. A zenét figyelemelterelésként hozza be, s addig játssza el újból és újból a bűvös melódiát a többi sérült katonatársának és a gyötrődő Leónak, míg hangos kacagás nem tölti be a termet, kicsit megfeledkezve a háborúról, a sérülésekről és a félelemről.

Nagy István története a regény végére tragédiába fordul, amikor a fronton harcolva egy gránátszilánk a jobb alsó állkapcsát szétroncsolja, és a jobb szemére megvakul. Arcán üreg tátong, melyből kilátszódnak fogai, beszéd közben sípoló hangot ad ki. Jellemábrázolásának kivetülése a gitárja, amely hű társa a harcokban, és vele együtt sérül meg: „– A gitár is veled volt a fronton? – kérdezte erőltetett mosollyal a segédorvos. / – Velem... Hazahoztam a hű barátot... A hasát feltépte ugyan a gránátszilánk, de most annál panaszosabban szól. Az én hangomnak úgyis örökre fuccs. / Gyengéden simogatta gitárját.” Pozitív szemlélete nem hagyja el teljesen, amikor sérüléseiben is a „jót” próbálja látni, s azt mondja, hogy a „gránát gyökerestől vágta ki a fájós fogát” és „egy szemmel is eleget lát az ember ebből a csúnya világból” (Munk 1981, 212–213), viszont énekhangját is elveszíti. Saját szerzeményének előadása nem csak a vele kapcsolatos események, de a regény dramaturgiai tetőpontjának is tekinthető, melyben Nagy István a korábitól eltérő szerepben, a háborúban tönkrement férfiként mutatkozik: „A segédorvos kezébe vette a hangjegylapot: / – Vers... / – A lövészárokban született. Muzsikát csináltam hozzá... / És gitárkiséréttel, különös sípoló hangon tagolta:

Jönnék, mennek a halálvonatok,
Bennük katonák, halálovagok...
Toprongyos, álmos, sápadt magyarok,
Meghalni repülő, gyászos, bús rabok.

És nem jön és nem jön sehol a hajó,
Halk muzsikával álomba ringató,
Mindent feledtető, mindent begyógyító
Megváltó, megváltó életriadó!...” (Munk 1981, 213)

Az alkotási folyamatba nem nyerünk betekintést, viszont ez az epizód mutat rá Nagy István azon adottságára, hogy érzelmeit egy dal megírásában is kifejezésre tudja juttatni. Szóban nem panaszkodik, helyette a zenébe önti a lelkében kavargó, igaz érzelmeket, melyben a mély bánat és a teljes reménytelenség dominál. Már szó sincs szerelemről és életről, hiszen a háború a számára az egyik legfontosabb dolgot, az énekhangját vette el tőle.

Zárószó

A zene és az irodalom közötti interszemiotikai kapcsolat áthatja Munk Artúr *A hinterland* regényének teljes szövegét, amely határátlépések az intermediális imitációk és tematizációk révén jutnak kifejezésre. A zenei elemek nem csupán a cselekmény kiegészítőiként vagy dekorációiként jelennek meg, hanem meghatározó szerepet töltenek be a mű értelmezésében és a hangulatteremtésben is. Miközben a szereplők gyakran megkérdőjelezzik a háború kitörésének értelmét vagy a harctól való félelmünkben betegségeket szimulálnak, a szövegben felbukkanó, vidám dalok nagy arányukban propaganda jellegűek, a katonaéletet éltetik és népszerűsítik, alig néhány foglalkozik a szabadság vagy a leszerelés gondolatával. A Nagy István nevű mellékszereplővel kapcsolatos intermediális epizódok pedig egyaránt betekintést adnak jelleméről és érzelmeiről, ugyanakkor építik a szűzsé vázát is. A regény muzikalitása nem csak a különböző médiumok összekapcsolása nyújtotta lehetőségekről, hanem Munk katonaévei alatt tapasztalt, háború és zene közötti kapcsolatról, valamint a művészeti ág iránti fogékonyságáról is tanúskodik.

Felhasznált irodalom:

Kiadások:

Munk Artúr (1930): *A nagy káder*. Budapest: Pantheon

Munk Artúr (1981): *A hinterland*. Újvidék: Forum Könyvkiadó

Munk Artúr (1999): *Napló 1915–1916*. Szabadka: Szabadegyetem

Munk Artúr (2018): *Köszönöm addig is...* Budapest: Minerva

Irodalom:

Avar Katalin (2016): Intermedialitás Turgenev Nemesi fészek című regényében. *Barátság*, 2016, 23. évf. 6: 8780–8784.

Bence Erika (2014): *Napló*(regény) az első világháborúról. Darvas Gábor: „Mindent meggondoltam és mindent megfoltoltam...”. *Hungarológiai Közlemények*, 2014, XLV/XV. évf., 3: 106–117.

Bori Imre (1981): Munk Artúr és *A hinterland*. In Munk Artúr: *A hinterland*. Újvidék: Forum Könyvkiadó, 235–243.

Gubás Ágota (1999): A háború mint abszurdum. In Munk Artúr: *Napló 1915–1916*. Szabadka: Szabadegyetem, 5–12.

Hammerstein Judit (2017): A háterszág szélhámosai. Munk Artúr: A hinterland. *Kortárs*, 2017, 7–8: 161–165.

Lajosi Krisztina (2011): Áthallások zenében és irodalomban. Zene és irodalom mint fordítás. In Balogh András (szerk.): *Újrateremtett világok. Írások Cs. Gyimesi Éva emlékére*. Budapest: Argumentum, 165–177.

Jörgné Draskóczy Ilma (1902): Férfi és nő. *Új kép*, 1902, 40: 630. Forrás: http://misc.bibl.u-szeged.hu/19165/1/a_het_1902_040.pdf (2019.04.04.)

Mikusi Balázs (2017): A Rákóczi-induló. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár. Forrás: <https://rakoczi-indulo.oszk.hu/> (2019.04.05.)

Ortutay Gyula (szerk.) (2000): Magyar népdalok. Budapest: Neumann Kht. Forrás: <http://mek.oszk.hu/06200/06234/html/> (2019.04.05.)

Pál János (1925): Férfi és nő. *Botond*, 1925. december, 4: 18. Forrás: http://misc.bibl.u-szeged.hu/17835/1/botond_001_004.pdf (2019.04.04.)

Peremiczky Szilvia (2007): A magyar irodalom és a zene. In Szegedy-Maszák Mihály – Veres András (szerk.): *A magyar irodalom története 2. 1800-tól 1919-ig*. Budapest: Gondolat Kiadó

Szegedy-Maszák Mihály (2007): *Szó, kép, zene. A művészetek összehasonlító vizsgálata*. Pozsony: Kalligram

Szegedy-Maszák Mihály (2016): *Jelen a múltban, múlt a jelenben*. Budapest: Kalligram

Utasi Csilla (2000): A hinterland krónikása. *Üzenet*, 2000, 4–6. Forrás: <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/34/utasi.html> (2019.04.01.)

Wolf, Werner (1999): *The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality*, Amsterdam-Atlanta, GA: Rodopi B. V. Editions

Wolf, Werner (2001): Intermediality Revisited. Reflections on Word and Music Relations in the Context of a General Typology of Intermediality. In Bernhart, Walter (szerk.) (2016): *Word and Music Studies. Essays in Honor of Steven Paul Scher and on Cultural Identity and the Musical Stage*. Amsterdam – New York: Brill Rodopi, 13–34.

Wolf, Werner (2011): (Inter)mediality and the Study of Literature. *Comparative Literature and Culture*, 2011, 3.

III.

ABSTRACT

Starting from the valid quality standards in their work, the authors of the paper carried out a comparative analysis of selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school in the Republic of Serbia. The aim of the research was to determine whether there were differences among them in terms of the following criteria: 1) the content of textbooks; 2) Didactical and methodical principles; 3) Language; 4) Visual-graphic principles (design) and technical equipment of textbooks; 5) Ethical and educational principles of textbooks. The methodological design incorporated a mixed-method qualitative and quantitative research approach, by using a descriptive method and the content analysis technique. The results of the research showed that all the analyzed textbooks met the selected criteria and quality indicators, and that there were no significant differences among them, except for the standards of didactical and methodical principles, where the differences were reflected in terms of cognitive principles in the assignments, as well as in terms of the technical equipment of textbooks, where there were differences among the selected textbooks regarding their format and paper. This research points at the importance of a comprehensive overview of standards and indicators of the quality of textbooks as a factor of the overall quality of education, with the aim of its further improvement.

Keywords: Biology, comparative analysis, quality, standard, textbooks.

САЖЕТАК

Ауторке су, полазећи од важећих стандарда квалитета, извршиле компаративну анализу одабраних уџбеника биологије за 8. разред основне школе у Републици Србији. Истраживањем се желело утврдити да ли постоје разлике између њих у погледу следећих критеријума: 1) Садржај уџбеника; 2) Дидактичко-методички захтеви; 3) Језик; 4) Ликовно-графички захтеви (дизајн) и техничка опремљеност уџбеника; 5) Етички и васпитни захтеви уџбеника. Методолошки дизајн објединио је примену дескриптивне методе и технике анализе садржаја. Резултати истраживања показали су да сви анализирани уџбеници испуњавају одабране критеријуме и индикаторе квалитета, те да не постоје значајне разлике између њих, осим у погледу стандарда дидактичко-методичких захтева где се разлике огледају у погледу когнитивних захтева у задацима, као и у погледу техничке опремљености уџбеника, где је утврђено постојање разлика између изабраних уџбеника кад је реч о формату и папиру. Ово истраживање указује на значај свеобухватнијег сагледавања стандарда и индикатора квалитета уџбеника, као чиниоца општег квалитета образовања, у циљу њиховог даљег унапређивања.

Кључне речи: Биологија, компаративна анализа, квалитет, стандарди, уџбеници

Évkönyv 2019, XIV. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.016:57(075.3)(049.32)
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2019. március 11.
 Az elfogadás időpontja: 2019. december 14.



TOMKA MILJANOVIĆ

University of Novi Sad, Faculty of Sciences
 Department of Biology and Ecology
 tomka.miljanovic@dbe.uns.ac.rs

MILICA GAJIC

University of Novi Sad, Faculty of Sciences
 Department of Biology and Ecology
 milicagajic92@yahoo.com

VERA ŽUPANEC

University of Novi Sad, Faculty of Sciences
 Department of Biology and Ecology
 e-mail: vera.zupanec@dbe.uns.ac.rs

OLIVERA GAJIC

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
 Department of Pedagogy
 e-mail: gajico@ff.uns.ac.rs

TIJANA PRIBICEVIĆ

University of Novi Sad, Faculty of Sciences
 Department of Biology and Ecology
 e-mail: tijana.pribicevic@dbe.uns.ac.rs

QUALITY PARADIGM IN TEXTBOOK PRODUCTION: COMPARATIVE ANALYSIS OF BIOLOGY TEXTBOOKS FOR THE EIGHTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL¹

*A tankönyvek minőségének paradigmái: a 8. osztályos
 biológia-tankönyvek összehasonlító vizsgálata*

*Парадигма квалитета у уџбеничкој продукцији:
 компаративна анализа уџбеника Биологије за 8.
 разред основне школе*

¹ The research is a result of the Project "The Quality of Educational System in Serbia from the European Perspective" (No. 179010), which is financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (2011-2019).

Introduction

The textbook is not only the oldest (Malić, 1986), but also the primary (Devetak & Vogrinc, 2013), or the most important, source of knowledge in the educational process (Hummel, 1988; Mikk, 2000). As a compulsory, national, and a given book, the textbook is a particular guide in the educational process, which corresponds with social changes, and which is in function of the overall development of students (Milijević & Branković, 1999). A contemporary textbook is created in relation to concrete, but also global social and cultural milieu, in relation to a particular concept of education and teaching, as well as to the forms of learning that need to be supported, in relation to the psychological characteristics and needs of its immediate beneficiaries (students), and in relation to the types of knowledge which should be presented in the textbook (Trebešanin & Lazarević, 2001).

Most theoreticians think that textbooks play the most important role in teaching, forming the basis of the curriculum (Chiappetta & Fillman, 2007; Pizzini, Shepardson, & Abell, 1992). Textbooks are important tools for promoting specific types of curricula. They are organized in a purposeful manner, and consequently their content and structure are very important for the promotion of a specific vision of a curriculum (O'Keeffe, 2013). Textbooks continue to retain priority as a teaching tool. Even though many modern edu-

cational tools can be used in education, such as tablets, smart boards etc., the most favored teaching tool of teachers and educational institutions is printed books (Gönen, Katranci, Uygun, & Uçuş, 2011). In addition to this, they play an important role for students to link the relationship between subjects mentally, learn subjects individually, repeat their knowledge, evaluate themselves, and complete the lack of self-assessment (Erten, Şen, & Yüzüak, 2015). Therefore, a number of authors have dealt in their papers with the definitions and analyses of the textbooks, primarily those textbooks used in the educational process at school (Ivić et al., 2003; Ivić et al., 2004; Ivić, Pešikan, Antić, & Pešić, 2005; Ivić, Pešikan, & Antić, 2008; Ivić, Pešikan, & Antić, 2012; Pešić, 2005; Pešikan & Antić, 2003; Plut, 2000; Plut, 2003).

The research has increasingly comparative nature and an interdisciplinary approach (Ničković, as cited in Španović, 2008; Trebješanin & Lazarević, 2001), and the leitmotif in the analysis is the value of the textbooks (Laketa, 1999), then the issue of the school textbook structure (Pešić, 1998), its self-education function (Španović, 2008), influence on the intellectual development of students (Bojović, 2003), introduction of social concepts into textbooks of lower grades of elementary school (Pešikan, 2004) and similar.

A key issue of every educational system is the issue of the quality of school textbooks (Richaudeau, 1980). Increasing the quality of textbooks would significantly contribute to improving the quality of education in general, because the textbook is an indispensable element of the general quality of education (Ivić et al., 2008).

The most common textbook analysis is to evaluate parameters such as the content analysis, whereby the evaluation of application and evaluation of educational achievements and outcomes are missing. In order to overcome these shortcomings, the following three research approaches have been proposed (Weinbrenner, 1992): *Process-oriented* research (include the construction, dissemination, approval, use and withdrawal of textbooks); *Product-oriented* research (research of a textbook as a cultural product and means of learning); *Admission-oriented* research (the receipt of textbooks that deal with the problem of the impact of textbooks on teachers and students, as well as the reactions caused by the textbooks in different social groups).

Background to the Problem

For a very long time, the function of the textbook was reduced and limited only to a clear and accurate presentation of the teaching material, i.e. to providing information, and therefore the fundamental part of it was an explicit text. However, the contemporary textbook has been characterized by the tendency of reducing the text (the teaching materials), and extending the so-called “didactical and methodical apparatus” in the textbook (Vučenov, 1988). The authors agree that a basic function of textbooks is precisely a transmissive function reflected in the transfer of knowledge (Ivić et al., 2012). In the concept of learning-oriented and student-oriented education, the perception of textbooks is different.

With its content and didactic apparatus, the textbook supports the construction of the learner's knowledge (Pešikan, 2004). This represents a shift of focus to the textbook which now has a primarily development-formative role, rather than a dominantly transmissive role (the role of transferring knowledge). In case of the transmissive function of textbooks, the principle of building knowledge (the principle of addition) applies. In the development-formative function of textbooks, the principle of creating conditions for constructing the students' knowledge is the dominant principle, which is a selection of the most efficient ways to organize an assembly of the selected knowledge in particular fields, students, and their intellectual and all the other abilities (Pešikan & Antić, 2003; Pešikan & Antić, 2009).

While some authors believe that the structure of textbooks is created not only of visible elements, but also of elements which are made visible through theory, since there are only few such cases in today's textbooks (Plut, 2003), others believe that the structure of textbooks is a didactic design of the contents in different, mostly visible forms, which appear when reading the textbook (Mitrović, 1994, 25). A systematic and precise overview of the structural elements has been given by Lj. Kocić (Kocić, 2001). He distinguishes three global entities: 1. elements of the structure in function of the content presentation; 2. elements of the structure in function of the content acquisition and more efficient learning; and 3. elements of the structure in function of orientation when working with the textbook. In this context, the organization principles of the textbook text are very important (Pešić, 1998). The author suggests that the following principles should be followed when structuring the textbooks: 1) the availability of relevant knowledge and experiences, 2) discredibility of the teaching material, 3) clarity and stability of knowledge, 4) coherence and obviousness of the textbook text, 5) problematization of teaching materials, and creation of a cognitive conflict, 6) achievement of metacognitive function, 7) building a culture of how to use the book; and 8) the principle of individualization of the teaching materials.

Research Focus

In our country, textbooks have been the subject of theoretical and empirical studies for decades, and the results of these studies are the criteria and rules for constructing all the important components of textbooks elaborated in detail, such as the information carriers (visual and verbal), illustrations, questions and assignments, the structure of the book as a whole, and every individual topic or a problem, running a learning process, and the like (Trebešanin, 2008).

It could be said that there is a general consent of the experts dealing with the textbook issues (Antić, 2009; Bežen, 2004; Ivić et al., 2004, 2008, 2012; Pešić, 2005). There are the following categories of the textbook quality standards:

- quality standards of textbook contents,
- quality standards of didactic design of these contents,
- quality standards of language and media characteristics of textbooks.

However, when it comes to the concrete elaboration and specification of these categories of standards, there is a great variety and insufficient clarity and precision in defining the quality standards of textbooks (Ivić et al., 2008). There are several criteria and indicators of the quality of textbooks in the literature. If they are considered from the standpoint of the teachers' experience, the criteria and indicators of the quality of textbooks are mostly derived from a direct educational practice (Panić, Dimitrijević, Pavlović, & Đorđević, 2005).

In 2010, National Education Council in the Republic of Serbia adopted the *Regulations on Textbook Quality Standards and Instructions on Their Use* (2016). The quality standards of textbooks, in the sense of the provisions prescribed by the Rulebook, are conditions that the textbooks should fulfill, which are being approved for use in elementary and secondary schools in Serbia. They apply to the contents, pedagogical-psychological, didactical and methodical, linguistic, ethical-educational principles, as well as to graphic, visual and technical equipment of textbooks. These criteria are diverse, and they cover to a significant extent all the necessary elements which a modern textbook should incorporate.

Methodology of Research

Statement of the Problem

The problem of the research has been formulated as a comparative analysis of Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school by using a set of selected criteria and quality indicators. The formulation of the aim of the research is determined by the question: Are there any differences among the selected Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school, which are published by different publishing houses in the Republic of Serbia, regarding the following criteria: the content of textbooks, didactical and methodical principles, language, visual and graphic principles (design), technical equipment of textbooks, and ethical and educational principles of textbooks.

Research Questions (RQ) that derive from the formulated aim are the following:

1st RQ: Are there any differences among selected Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school in terms of standards: *The content of textbooks*: Compliance with the curriculum and general education standards and their outcomes, and what are their characteristics?

2nd RQ: Are there any differences among the selected Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school in terms of standards: *Didactical and methodical principles*: clear and transparent structure and cognitive level principles in the assignments, and what are their characteristics?

3rd RQ: Are there any differences among the selected Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school in terms of standards: *Language*: An appropriate and functional language and analysis of the scientific vocabulary, or the load of textbooks with the scientific vocabulary, and what are their characteristics?

4th RQ: Are there any differences among the selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school in terms of standards: *Visual and graphic principles (design) and technical equipment of textbooks*, and what are their characteristics?

5th RQ: Are there any differences among selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school in terms of standards: *Ethical and educational principles of textbooks*: A respect for gender equality, and what are their characteristics?

Based on the aim of the research, a *general hypothesis* is set as follows: H_0 "There are no differences among the selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school, which are published by different publishing houses in the Republic of Serbia, regarding the selected criteria and indicators: the content of textbooks, didactical and methodical principles, language, visual and graphical principles (design), technical equipment of textbooks and ethical and educational principles in the textbook".

Starting from the research assignments it is possible to set the following *specific hypotheses*:

H_{01} There are no differences among the selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school in terms of standards related to the content of textbooks (compliance with the curriculum, compliance with general outcomes and education standards).

H_{02} There are no differences among the selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school in terms of standards related to the didactical and methodical principles (clear and transparent structure, cognitive level of principles in the assignments).

H_{03} There are no differences among the selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school in terms of language standards (appropriate and functional language, load of textbooks with scientific vocabulary).

H_{04} There are no differences among the selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school in terms of standards of visual and graphic principles (design) and technical equipment of textbooks.

H_{05} There are no differences among selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school in terms of quality standards and ethical and educational principles for textbooks: respect for gender equality.

Instrument and Procedures

The methodological approach is a mix-methodic study, i.e. a combination of quantitative and qualitative paradigms. It seems that the field of qualitative educational discourse of comparative analysis of the textbooks is more promising in terms of connecting theory and practice, and more direct application of the scientific results in advanced educational practice, and quantitative approaches that have limited reach. Furthermore, an integrated configuration of quantitative and qualitative research paradigm has proved to be more functional, especially in the methodological sense (Johnson & Onwegbuzie, 2004).

The descriptive method and *the method of theoretical analysis* were used in the research. Concerning the techniques, the *content analysis technique* was applied, and the results of the research were recorded in the *observation protocol*. The method of textbook analysis was used for the evaluation of selected textbooks. This method was used by Ajda Kahvec (in her work on Quantitative Analysis of Science and Chemistry Textbooks for Indicators of Reform: A Complementary Perspective) (Kahveci, 2010).

Data Analysis

Data analysis was carried out in the following ways:

1) *Content of the textbook: Compliance with the curriculum and with general outcomes and standards of education*; This assignment was implemented by analyzing the compatibility of every studied textbook with the curriculum of Biology for the *eighth* grade of elementary school, i.e. with educational objectives and outcomes, because it was very important how much the textbook was in function of mastering the knowledge and skills foreseen for the grade level.

2) *Didactical and methodical principles: How much the textbook activates pupils and what cognitive levels are required in the assignments*; This task involved examining the frequency of the assignments according to the level of cognitive principles and the location of the assignment in the selected textbooks. The analysis was carried out in a way that the textbooks were divided into three entities each, and then a chapter was randomly selected from every entity, in order to be analyzed further. Within the selected chapters, there was registered the frequency of assignments that require recollection, processing, and application of knowledge. There was a special emphasis on the location of the assignments of a certain level of cognitive principles: at the beginning of the chapter, in the main part of the text in the chapter, or at the end of the chapter (Valentirović Suman, 2017).

3) *Language: the analysis of a scientific vocabulary, or the load of textbooks with a scientific vocabulary*; This task aimed at testing the load of selected textbooks with the scientific vocabulary. The text of the page was calculated as the entire text page, while the pages where the text took up less than half of the page was calculated as a half of the page. The total number of the text pages were calculated by summation. Within the framework of the analysis of the scientific vocabulary, every fifth page of the analyzed textbooks was considered by registering the number of scientific terms. The determined frequency of scientific terms per page was multiplied by factor 5 in order to estimate the total number of scientific terms in the textbook (Valentirović Suman, 2017). The total number of scientific terms was further divided by the number of pages in the textbook, with the aim of determining the average number of scientific terms on the page (Groves, 1995).

4) *Visual-graphic principles (design) and technical equipment of textbooks*; This task included an assessment of the visual, graphic, or technical design of the textbooks. These principles applied to illustrations, graphic characters and symbols, as well as to its format, covers and bindings, the choice of paper, the type and size of letters, the length of lines, the spatial arrangement of the page, and the like.

5) *Ethical and educational principles of the textbooks: Respect for gender equality*. Within this task, it was determined whether there was equality between genders in the text and illustrations of the selected textbooks (Valentirović Suman, 2017). The analysis of the text and illustrations in the textbook on gender equality was done separately. The analysis of the text involved counting of nouns and pronouns referring to the names of male and female persons listed in the text of the textbook. Also, male and female persons were registered in numbers (Elgar, 2004).

The analysis of illustrations was carried out by identifying the number of illustrations on which male and female persons were presented. There were separately registered illustrations showing male and female persons together.

Results of Data Analysis with Discussion

The paper analyzed Biology textbooks used in elementary schools in the Republic of Serbia, which were approved by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. The sample was intentional.

For the research needs, there were selected three Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school (Table 1).

Table 1. The list of analyzed textbooks.

No.	Textbook title	Author(s)	Publisher	Year of publication	Number of pages	Grade
1.	BIOLOGY Textbook for the <i>eighth</i> grade of elementary school	Matanović, V. & Stanković, M.	Gerundijum, Belgrade	2013	150	VIII elementary school
2.	BIOLOGY Textbook for the <i>eighth</i> grade of elementary school	Randelović, V.	Klett, Belgrade	2017	236	VIII elementary school
3.	BIOLOGY Textbook for the <i>eighth</i> grade of elementary school	Lakušić, D. & Jovanović, S.	Zavod za udžbenike, Belgrade	2012	215	VIII elementary school

Findings Related to Content and Objectives

Within the framework of the standard analysis related to the content of textbooks, it was considered how much the textbook was in function of mastering the knowledge and skills provided for the grade level, i.e. how much it was coordinated with the curriculum by the contents and educational objectives and outcomes.

The analyzed textbooks included the following chapters: 1. Introduction; 2. Ecology and Environment; 3. Endangering, Protection and Development of Ecosystems; 4. Global Effects of Environmental Pollution; 5. Environment and Sustainable Development; 6. Environment, Health and Culture of Living, which should implement the objectives defined in the curriculum of Biology for the *eighth* grade of elementary school, with the fund of 2 hours of classes per week, i.e. 68 hours per year. By having an insight into the analyzed textbooks, it could be stated that they enabled the achievement of the objectives and assignments of the subject Biology for the eighth grade of elementary school, and contributed to the fulfillment of educational standards. The themes and teaching units of all the analyzed textbooks mostly coincided with the curriculum envisaged content, being used to meet the basic objectives and assignments. It should be noted that there was no complete match between the topics and the teaching units of the textbooks and the curriculum, because they were differently conceived, their order was different, the name of the teaching topics / teaching units was different, some topics were more comprehensively elaborated, and sometimes they were in a more concise form, etc. For example, in the Biology textbook for the *eighth* grade of elementary school published by *Zavod za udžbenike*, in the chapter „Aquatic and Terrestrial Ecosystems”, the contents were presented very poorly, while the teaching unit „Agrosystems and Urban Ecosystems” was missing the text on vulnerability and protection possibilities.

In the Biology textbook for the *eighth* grade of elementary school published by *Gerundijum*, the teaching unit „Red Books of Flora and Fauna” was missing, and only little was said about this topic within the teaching unit „Endangering and Protection of Biodiversity”. However, despite the noted differences, all the analyzed textbooks enabled the implementation of the most important educational objectives and outcomes.

All the analyzed textbooks were valid from the viewpoint of the fundamental scientific discipline, providing accurate and current knowledge. The contents presented the correct facts, as well as accurate and latest scientific explanations. Terminology was adequate and appropriate to the nature of the content. Textbooks provided horizontal and vertical links of the contents within the same and related subjects. The contents were optimally selected, and gradually presented. The most comprehensive and shortest text was in the textbook published by the publishing house *Gerundijum*. An example of a very good and systematic presentation of the content was the teaching unit “Ecosystem of Terrestrial Waters” in the Biology textbook for the *eighth* grade of elementary school published by the publishing house *Klett*.

Based on the analysis of this standard, it could be concluded that there were no differences among the selected Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school in

terms of standards related to the content of the textbooks (compliance with the curriculum, compliance with general education outcomes and standards), and accordingly, the hypothesis H_{01} could be accepted.

Findings Related to Didactical and Methodical Principles

The analysis of the standards related to didactical and methodical principles attempted to determine the extent to which the structure of the textbooks supported learning and activity of students. All three analyzed textbooks had a clear and transparent structure, and were didactically well-structured. This means that the overview of contents, the title and subtitle system, was organized according to a clear principle, providing the transparency and easy handling. The textbooks contained the structural components: introduction, content overview, teaching unit, vocabulary of the most important terminology. Titles, subtitles, and other graphic modes (color, type and size of letters, iconic symbols, etc.) clearly indicated the basic organizational units of the textbooks. The parts of every lesson were clearly marked as functional entities: the introductory part summarized what was already learnt, the basic text, the summary, the didactic apparatus (separated key words, examples, orders, illustrations – photographs, charts, graphs, etc.). In this way, there was achieved better transparency and readability of the text, as well as its understanding.

Within the “Knowledge Testing” apparatus, there were questions for thinking, which would help students to develop their research curiosity, express their ideas and attitudes easier, and make conclusions. The significance of Biology, Ecology and Environmental Protection were especially highlighted in the contents which could be found on particular websites to which the students were referred in the textbook under the “Explore” framework (this was especially true for the textbook of the publishing house *Klett*, where students were referred to the website after every teaching unit, while in the textbook of the publishing house *Gerundijum*, the students were sometimes referred to the websites).

At the end of a thematic unit, there were the structural components: knowledge integration, terminology map (key terms and their mutual relationship), references to other sources of knowledge, questions and assignments for the self-assessment of mastering the content. Unknown words were clearly highlighted and explained in all the textbooks, mainly on the same page where they were introduced. Iconic means of expression (different visual means) in the textbooks contributed to a better understanding of the content. The examples given in the textbooks were diverse, age-appropriate, and in function of better presentation and understanding of the content.

Thanks to the existence of consistent graphic signaling, summaries and different types of the contents (thematic, index), the textbooks could be easily viewed, and the desired information could be easily found. The good structure of textbooks, in general, supported learning through the optimal and functional organization of teaching topics and teaching units in the textbook, as well as their transparency. Orders - questions and assignments

in the textbooks were logically related to the content, clearly formulated, accurate and feasible. They had different functions (repeating, linking, knowledge testing, identifying, understanding, applying knowledge), they were differentiated by complexity, and suitable for different levels of knowledge, abilities and skills of students. The orders did not require from pupils the activities which could in any way endanger them, or which might endanger the working and living environment.

The analysis of the cognitive level of the requirements in the assignments of the analyzed textbooks was carried out according to the principles of Bloom's taxonomy of educational objectives and assignments (Blum, 1981), and Revised Bloom's Taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002). The Taxonomy was based on the constitutional elements of personality, and was defined for the cognitive, affective and psychomotor sphere. In the cognitive sphere, the student's activities during solving assignments could be *recollection*, when the student needed to recognize, name, state, quote, repeat, list or find specific information, or *understanding*, which involved the transformation and reorganization of the content, and required from students to distinguish, organize, shorten, calculate, and define the content of the assignment, or *application of knowledge*, for which solving the student himself/herself needed to choose and apply the necessary abstraction in solving the problem situation. These activities corresponded to the levels of educational assignments in the Biology teaching for the *eighth* grade of elementary school: *level of information*, *level of understanding*, and *level of application* (Miljanović & Žderić, 2016, 9; *Regulations on the Curriculum for the Eighth Grade of Elementary Education*, 2017).

Analyzed textbooks slightly differed in terms of the number of assignments they contained. Thus, the textbook of the publishing house *Zavod za udžbenike* contained 29 assignments, the textbook of the publishing house *Klett* contained 23 assignments, while the textbook of the publishing house *Gerundijum* contained 24 assignments. By analyzing the cognitive level of assignments in the analyzed textbooks, it was found that all the textbooks had most represented assignments in the category 'Knowledge'. The representation of these assignments ranged from 37.5% to 74.0%. Assignments from the category 'Comprehension' ranged from 17.3% to 33.3%, while assignments from the category 'Application of Knowledge' ranged from 8.7% to 29.2%.

On the basis of the obtained results, it could be concluded that in the textbooks there were most represented assignments from the category 'Knowledge', then from the category 'Comprehension', while the least represented assignments were from the category 'Application of Knowledge'. However, it should be emphasized that there were differences among the textbooks of different publishing houses, since among all the analyzed textbooks, the textbook of the publishing house *Gerundijum* had the least represented assignments from the category 'Knowledge', and most assignments from the category 'Application of Knowledge' as the highest level of knowledge quality. This is graphically illustrated in the Figure 1.

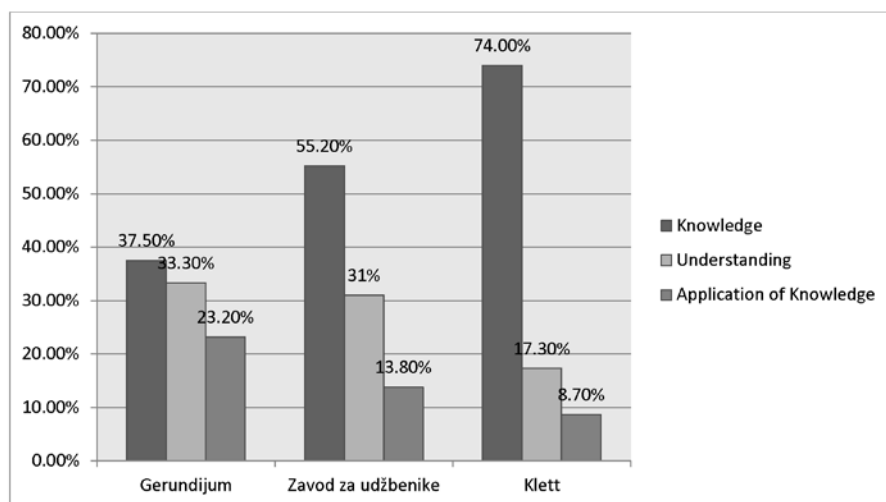


Figure 1: Representation of assignments in the textbooks according to the level of cognitive principles.

The location of assignments in chapters of the textbook was also important for the efficient use of the textbook. Namely, it was noted that the assignments in many textbooks were usually positioned at the end of the chapter. It could be concluded that in the textbooks included in the analysis, the questions and assignments were distributed at the end of the chapter, i.e. the teaching unit. With such organization, they were, in a way, distanced from the text of the textbooks, and could significantly influence the students' activity.

Based on the results of the analysis of this standard, it could be concluded that there are differences among the selected Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school in terms of the standards of didactical and methodical principles (cognitive levels of the assignment requirements). Namely, all three analyzed textbooks have a clear and transparent structure, being didactically well structured. However, differences are reflected in terms of cognitive requirements in the assignments, since the textbook published by the publishing house *Gerundijum* has the least represented assignments in the category 'Knowledge', and the most represented assignment in the category 'Application of knowledge', out of all the analyzed textbooks. Based on the analysis results, the H_{02} hypothesis can be accepted only partially.

Findings Related to the Language

When it comes to *the analysis of the language-related standard*, it should be emphasized that the language of the textbook is a didactic language, which means that the text

in the textbook must be written in a way that it can be used by the students in accordance with their developmental abilities. However, it also must be in line with the textual standards (Chate 1985, Beaugrande 1984, Biber 1986, Crystal 1995, as cited in Pešić, 1998; Gašić-Pavišić, 2001).

By analyzing the selected textbooks, it was found that the language of the textbooks was appropriate and functional, and that it respected the rules of the standard language (in which it was written). The text was linguistically and stylistically uniform, and the language in general contributed to easier understanding. The content in the textbook was presented in clear, unequivocal sentences, and the foreign terms were used only when necessary.

The research also wanted to examine the load of selected textbooks with a scientific vocabulary. The obtained results are shown in Table 2.

Table 2: A scientific vocabulary in the Biology textbooks for the eighth grade of elementary school.

Analyzed textbooks	A number of analyzed pages	Total number of words with the biological meaning	The average number of words with the biological meaning per page of the text
<i>Gerundijum</i>	30	308	10.3
<i>Zavod za udžbenike</i>	40	584	12.6
<i>Klett</i>	42	385	9.17

On the basis of the data presented, it can be concluded that the textbook of the publishing house *Gerundijum* has the smallest number of analyzed pages, because this textbook has the smallest number of pages in general, compared to the other two analyzed textbooks. However, concerning the average number of words with biological meaning, it can be said that the textbook of the publishing house *Zavod za udžbenike* is heavily loaded. It is followed with a little less loaded textbook of the publishing house *Gerundijum*, while the textbook of the publishing house *Klett* is the least loaded with the scientific vocabulary.

Groves (1995) analyzed the load of textbooks of natural sciences with the scientific vocabulary, and found that modern textbooks had the average load of 5.8 scientific terms per page. Njamcul (2016) examined the load with the scientific vocabulary of Chemistry textbooks for the 7th grade of elementary school of the publishing houses *Klett* and *BIGZ*, and found that it was extremely high, since it amounted to 20.9 and 27.5 of chemical scientific terms per page, respectively.

Therefore, it can be concluded that the load with biological scientific vocabulary in selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school, which are analyzed in this paper, is within the optimal range. This particularly applies to the textbooks of the publishing houses *Gerundijum* and *Klett*. Something bigger load with the scientific vocabulary, but not significantly, is in the Biology textbook of the publishing house *Zavod*

za udžbenike. A scientific vocabulary in the textbooks can be considered as an additional source of information that offers wider opportunities for acquiring relevant scientific terminology and fosters the process of learning and acquiring the knowledge.

This means that there are no differences among the selected Biology textbooks for the eighth grade of elementary school in terms of language standards (the appropriate and functional language, load of textbooks with the scientific vocabulary), and that the hypothesis H_{03} can be accepted.

Findings Related to Visual Design

Quality standards relating to visual and graphic design elements and technical equipment of textbooks were considered very significant. Based on the analysis of the selected sample of the textbooks, it could be concluded that all the publishing houses in their textbooks fulfilled the indicators of this standard: the textbook covers contained all the necessary data, titles were clearly stated, the graphic structure of the textbook followed the structure of the content and provided transparency, the visual and graphic means were functional and used logically and consistently.

Pagination was clear and consistent, allowing students to quickly and easily find chapters and lessons. The chapters were visually separated, which enabled fast and easy finding of information. The relationship between the textual and visual elements on a page was corresponding. Illustrations (images, charts, graphs, tables) were clear, unambiguous, transparent and clearly marked, especially in illustrations in the textbook of the publishing house *Klett*, as well as in the other analyzed textbooks.

Pictures, illustrations, and photos were clear; there were no blurred and unclear images, while most of the illustrations were in the function of the text (a picture representation of what was described in the text), and the text and images were optimally altered. Although there were plenty of frames, boxes (windows), and various types of characters (icons, letters, numbers, arrows), these decorative elements did not distract from the content, which supported the conclusion that design could hardly be standardized.

The textbook formats were different: The format of the textbook of the publishing house *Gerundijum* was 16 x 24 cm, the format of the textbook of the publishing house *Zavod za udžbenike* was 20.5 x 26.5 cm, while the format of the textbook of the publishing house *Klett* was 20.5 x 29 cm. It should be emphasized that each of these textbooks, despite differences in format, was in line with the size of the letter and the density of the text on the page. The font size allowed for transparency and corresponded to the age of the students. As far as the paper was concerned, the proper quality of paper and binding was ensured, but it should be noted that only the textbook of the publishing house *Klett* was printed on the matte paper that did not reflect the light (did not tire the eyes).

Despite the differences, quality of paper, covers and bindings, all selected textbooks provide easy and functional use of the printed textbook. It means that the differences among the selected textbooks have been established (in terms of format and paper), thus the hypothesis H_{04} can only be partially accepted.

Findings Related to Ethical Principles

One of the starting points in this research was the principle of equality in teaching Biology with respect to all aspects of diversity. This principle best describes the attitude “science for all” (Snyder & Broadway, 2004). A key aspect of equality for all in the teaching was gender equality. Elgar (2004) pointed out that the equal representation of sexes in the textbooks of natural sciences gave teachers the opportunity to support modern educational reforms with a greater degree of motivation.

In order to answer the question about (non) existence of differences among the selected Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school in terms of ethical and educational principles of textbooks, such as respect for gender equality, the frequency of indicators of gender equality were separately analyzed in texts and illustrations of the selected textbooks (Valentinović Suman, 2017). Indicators of gender equality in the textbooks were the number of male and female nouns related to names and occupations (Table 3).

Table 3: Frequencies of indicators of gender equality in the text of analyzed Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school.

Analyzed textbooks	Names f		Occupations F		Total f	
	male	female	male	female	male	female
<i>Gerundijum</i>	9	1	5	0	14	1
<i>Zavod za udžbenike</i>	4	0	4	0	8	0
<i>Klett</i>	6	0	5	0	11	0

It was found that the number of names in the basic text of the analyzed textbooks was very modest and uniform. The highest number of names, fourteen, was stated in the textbook of the publishing house *Gerundijum*. The names referred to male scientists (Charles Darwin, Ernest Heckel, Eugen Worming, Milorad Janković, Siniša Stanković, etc.), and one female scientist, Rakel Carson. The textbooks of the publishing houses *Klett* and *Zavod za udžbenike* contained eleven and nine names, respectively, and all the names referred to male scientists. Concerning the common nouns used in the analyzed Biology textbooks, particularly significant were those related to the occupation. All the analyzed textbooks mainly used nouns: a scientist, a professor, a zoologist, a botanist, an ecologist, etc.

Gender inequality was noticed in the illustrations of the analyzed textbooks. The total number of illustrations of persons was different. Accordingly, the textbook of the publishing house *Zavod za udžbenike* contained already 36 such illustrations, the textbook of the publishing house *Klett* contained 28, while the textbook of the publishing house *Gerundijum* contained 23 such illustrations. Gender equality was not achieved, and it was most represented in the textbook of the publishing house *Gerundijum*, while the domination of the male sex was extremely emphasized in the other two analyzed textbooks.

Concerning the analysis of gender-sensitive language in the analyzed textbooks, there was noted the use of a gender neutral language that implied the use of neutral expressions which did not define the gender they were related to, i.e. which referred to both sexes: e.g. using the words of persons or addressing students in the infinitive: read, quote, compare, etc.

In terms of these indicators, there are no significant differences among the analyzed Biology textbooks: there is a greater proportion of male sex in all the analyzed categories: in photographs and illustrations, as well as in the texts of the textbooks. Accordingly, the disparity is present also in the sex representation of occupations / roles, while the gender neutral language is used. Based on these indicators, it is concluded that the hypothesis H_{05} is accepted.

Conclusions and implications

Among all teaching tools that support the process of elaboration of the educational program, the textbook belongs to the central position with the dominant role. The results of the comparative analysis presented in this paper are important because they contribute to the discussion on already initiated and asked questions related to the analysis, evaluation and selection of the textbooks. The research procedure has confirmed the authors' expectations that the process of evaluating textbooks, even by using a set of selected criteria and indicators, is extremely complex, since it is necessary to make qualitative analyzes with precise parameters on the degree of satisfaction of a particular criterion.

For the purposes of a comparative analysis of the quality of the analyzed Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school, there have been applied Quality Standards adopted by the National Education Council: *Regulations on Textbook Quality Standards and Instructions on Their Use* (2016), in accordance with Articles 14 and 17 of the *Law on Textbooks* (2015). From the given overview it can be noticed that these criteria are diverse, and that they cover to a significant extent all the necessary elements that a modern textbook should unite. When selecting the indicators, the basic requirements have been respected that they are measurable and as concrete as possible, although in practice these requirements cannot be fully implemented.

Frames within which the comparative analysis have been carried out are defined and bounded with five key fields: content, didactical and methodical principles, language, visual design, ethical and educational principles, each of which significantly contributes to the overall consideration of the quality standards of the textbooks.

Based on the above mentioned research results, it can be concluded that the *general hypothesis* H_0 stating that "There are no differences among the selected Biology textbooks for the *eighth* grade of elementary school published by different publishing houses in the Republic of Serbia in the selected criteria and indicators: content of the textbooks, didactical and methodical principles, language, visual and graphical principles (design), techni-

cal equipment of the textbooks, quality, and ethical and educational requirements of the textbooks” is partially confirmed because there have been found differences in terms of didactical and methodical principles (cognitive levels of requirements in the assignments), the visual and graphic principles (design), and technical equipment of the textbooks (format and paper).

This research has not included electronic editions of the textbooks, although there are very clear quality standards for electronic textbooks. The focus has been placed on printed editions, noting that electronic editions are very important and must be respected in their futuristic dimension. Despite the emphasis on e-learning and e-learning objects and curriculum initiatives, the textbooks continue to play a central role in supporting effective teaching and learning of science, as they should be, by their intent, synchronized with the national curriculum for a specific subject of certain educational levels (Hrast & Ferik Savec, 2017). While the ‘textbook’, as we know it, may change (O’Keeffe, 2013), the pedagogical considerations of the ‘text material’ will still focus on enhancing quality.

Educational experts in most developed countries of the European Union, as well as in the countries in the region, point to the fact that the quantitative and qualitative improvement of the school textbooks is a crucial factor for the improvement of teaching. At present, a large number of preconditions necessary for the rapid improvement of the quality of school books is fulfilled in the Republic of Serbia. These preconditions, which include a long tradition in the production of textbooks, sufficient publishing capacities of old and new publishers of the textbook literature, a particular high-quality of textbooks in terms of some quality components, important results of the research of textbooks, etc, have already been reached.

The basic purpose of the textbook quality standards is to serve as the basic instrument for approving textbooks which can emerge on the market and which can be used at schools (Gajić, 2008). Evaluation of the quality of textbooks through the selected criteria presented in this paper can certainly help teachers to better choose the textbooks which will correspond to the requirements of educational work with their quality, which will be used in the classroom and which will optimally support the teaching process.

Finally, what gives reasons for pedagogical optimism is the fact that the demonopolization process in the textbook market is open, thus gradually creating conditions through the competition for the improvement of the quality of textbooks from year to year.

References

- Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001): *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Antić, S. (2009): Savremena shvatanja udžbenika: Posledice na konstrukciju i merila kvaliteta [Contemporary Understanding of Textbooks: Consequences on the Construction and Quality Criteria], *Inovacije u nastavi*, 22(4), 25-39.
- Bežen, A. (2004): Put do izvrsnog udžbenika [The path to an excellent textbook]. In S. Halačev (Ed.), *Udžbenik i virtualno okruženje* (pp.61-72). Zagreb: Školska knjiga.
- Blum, J. (1981): *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva [Taxonomy or classification of educational objectives]*. Beograd: Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja.
- Bojović, Ž. (2003): Teorije učenja i udžbenik [Learning Theories and Textbook]. *Pedagogija*, 3-4, 72-83.
- Chiapetta, E. L., & Fillman, D. A. (2007): Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature science. *International Journal of Science Education*, 29 (15), 1847-1868.
- Devetak, L., & Vogrinc, J. (2013): The Criteria for Evaluating the Quality of the Science Textbooks, in M.S.Khine (Ed.), *Critical Analysis of Science Textbooks: Evaluating instructional effectiveness* (pp.3-16). Heidelberg-New York-London: Springer Science+Business Media. Retrived from file:///C:/Users/AS/AppData/Local/Packages/MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/book.pdf
- Elgar, A.G. (2004): Science textbooks for lower secondary schools in Brunei: Issues of gender equity. *International Journal of Science Education*, 26 (7), 875-894.
- Erten, S., Şen, C., & Yüzüak, A. V. (2015): A Critical Analysis to 5th Grade Elementary Science Education Textbook, *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2 (1), 60-65. Retrived from file:///C:/Users/AS/AppData/Local/Packages/MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/ACriticalAnalsisElemantaryS.E.Textbook.pdf
- Gajić, O. (2008): Pluralizam izdavaštva udžbeničke literature u razrednoj nastavi – postoje li indikatori kvaliteta [Pluralism of Publishing Textbooks for lower grade teaching – are there any quality indicators]. In: *Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole*, Zbornik radova sa Drugog Međunarodnog naučno-stručnog skupa (pp.513-530). Zenica: Pedagoški fakultet.
- Gašić-Pavišić, S. (2001): *Jezik udžbenika; savremeni osnovnoškolski udžbenik - teorijsko-metodološke osnove [Language of Textbooks; Contemporary Elementary School Textbook - Theoretical and Methodological Basics]*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gönen, M., Katranci, M., Uygün, M., & Uçuş, Ş. (2011): A Study of Primary School Students' Childrens' Books Related to Physical Structures, Content and Illustrations, *Education and Science*, 36 (160), 250-265.
- Groves, F.H. (1995): Science Vocabulary Load of Selected Secondary Science Textbooks. *School Science and Mathematics*, 95 (5), 231-235.

Hummel, C. (1988): *School textbooks and lifelong education: An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Hrast, Š., & Ferik Savec, V. (2017): Informational Value of Sub microscopic Representations in Slovenian Chemistry Textbook Sets. *Journal of Baltic Science Education*, 16 (5), 694/705. Retrived from http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol16/694-705.Hrast_JBSE_Vol.16_No.5.pdf

Ivić, I., Pešikan, A., Pešić, J., Plut, D., Jankov, R., & Bogojević, A. (2003): *Kvalitet školskih udžbenika i mehanizmi obezbeđivanja tog kvaliteta [The Quality of School Textbooks and Mechanisms for Ensuring the Quality]*. Beograd: Obrazovni forum.

Ivić, I., Pešikan, A., Jankov, R., Bogojević, A., Pešić, J., Čičović, D., Antić, S., & Marinković, S. (2004): *Osnovni standardi kvaliteta školskih udžbenika [Basic quality standards of school textbooks]*. Beograd: Institut za psihologiju i Obrazovni forum.

Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2012): *Vodič za dobar udžbenik: opšti standardi kvaliteta udžbenika [A Guide to a Good Textbook: General Textbook Quality Standards]*. Beograd: Klett.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić S., & Pešić, J. (2005): Standardi kvaliteta udžbenika. Od teorijskih postavki do praktičnog instrumenata [Standards of Quality of Textbooks. From Theoretical Settings to Practical Instruments]. In: *Empirijska istraživanja u psihologiji* (pp.60-61). Beograd: Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2008): *Opšti standardi kvaliteta udžbenika: vodič za dobar udžbenik [General Textbook Quality Standards: A Guide for Good Textbook]*. Novi Sad: Platoneum.

Johnson, R.B., & Onwegunzie, A. J. (2004): Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.

Kahveci, A. (2010): Quantitative analysis of science and chemistry textbooks for indicators of reform: A complementary perspective. *International Journal of Science Education*, 32 (11), 1495-1519.

Kocić, Lj. (2001): Didaktičko-metodički zahtevi u oblikovanju strukture udžbenika [Didactical and Methodical Principles in Designing the Textbook Structure]. In B. Trebješanin, & D. Lazarević (Eds.), *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (pp.131-156). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Krathwohl, R.D. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Theory into Practise*, 41 (4), 212-218.

Laketa, N. (1999): Lista vrednosti savremenog udžbenika [List of Values of a Contemporary Textbook]. In N. Laketa (Ed.) *Vrednosti savremenog udžbenika III* (pp. 63-92). Užice: Učiteljski fakultet.

Lakušić, D., & Jovanović, S. (2012): *Biologija: za osmi razred osnovne škole [Biology: for the Eighth Grade of Elementary School]*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Malić, J. (1986): *Koncepcija savremenog udžbenika [The Concept of Contemporary Textbooks]*. Zagreb: Školska knjiga.

Matanović, V., & Stanković, M. (2013): *Biologija: za osmi razred osnovne škole [Biology: for the Eighth Grade of Elementary School]*. Beograd: Gerundijum.

Mikk, J. (2000): *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing.

Milijević, S., & Branković, D. (1999): Didaktičko-metodičke paradigme za izradu i vrednovanje udžbenika [Didactical and Methodical Paradigms for Creating and Evaluating Textbooks]. In N. Laketa (Ed.) *Vrednosti savremenog udžbenika III* (pp.181-194). Užice: Učiteljski fakultet.

Miljanović, T., & Žderić, M. (2016): *Didaktičko-metodički primeri iz metodike nastave biologije*[Didactical and Methodical Examples from the Teaching Methods in Biology]. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet.

Mitrović, M. (1994): *Prikazivanje sadržaja u štampanim didaktičkim materijalima i udžbenicima za decu od šest do deset godina* [Displaying Contents in Printed Didactic Materials and Textbooks for Children from Six to Ten Years Old]. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Njamcul, K. (2016): *Analiza odabranih udžbenika iz Hemije za 7. razred osnovne škole* [Analysis of Selected Chemistry Textbooks for the 7th Grade of Elementary School]. (Unpublished Master Thesis). Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

O'Keeffe, L. (2013): A Frame for Textbook Analysis. *International Review of Contemporary Learning Research*, 1, 1-13. Retrived from <http://htwww.naturalspublishing.com/files/published/v567m253gt1e5x.pdf>

Panić, N., Dimitrijević, J., Pavlović, D., & Đorđević, S. (2005): Školski udžbenici [School Textbooks]. In: *Vodič za unapređenje rada nastavnika i škola* (pp.26-40). Beograd: Reformski obrazovni krugovi.

Pešikan, A. (2004): *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*[Teaching and Development of Social Concepts in Children]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pešikan, A., & Antić, S. (2003): Aktivno učenje u udžbenicima [Active Learning in Textbooks]. In: *Zbornik radova naučnog skupa Obrazovanje učitelja u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti* (pp.181-191). Sombor: Učiteljski fakultet.

Pešikan, A., & Antić, S. (2009): Konstrukcijska rešenja u udžbeniku i potencijalni ishodi učenja: komparativna analiza pitanja i zadataka u udžbenicima istorije i metoda učenja koje mogu da podstiču [Structural Solutions in the Textbook and Potential Learning Outcomes: A Comparative Analysis of Questions and Tasks in History Textbooks and Supportive Learning Methods].In: *Empirijska istraživanja u psihologiji* (pp.49-50). Beograd: Filozofski fakultet.

Pešić, J. (2005): Problemski diskurs udžbenika [Problem Discourse of Textbooks], *Psihologija*, 38 (3), 225–237.

Pešić, J. (1998): *Novi pristup strukturi udžbenika : teorijski principi i konstrukcijska rešenja* [A New Approach to Textbook Structure: Theoretical Principles and Construction Solutions]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pizzini, E. L., Shepardson, D.P., & Abell, S. K. (1992): The questioning level of select middle school science textbooks. *School Science and Mathematics*, 92 (2), 74-79.

Plut, D. (2000): Istraživanje udžbenika kao osnov za aktivne i smislene strategije nastave [Researching textbooks as the Basis for Active and Meaningful Teaching Strategies], *Učitelj*, 18 (67-68, 1-2), 75-84.

Plut, D. (2003): *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem [Textbook as a Cultural-Support System]*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.

Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja [Regulations on the Curriculum for the Eighth Grade of Elementary Education](2017): Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik 7/2017.

Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstvo o njihovoj upotrebi [Regulations on Textbook Quality Standards and Instructions on Their Use] (2016): Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik 42/2016. Retrived from: <http://bazapropisa.net/sr/32-zakonodavstvo/pravilnici/9691-pravilnik-o-standardimakvaliteta-udžbenika-i-uputstvo-o-njihovoj-upotrebi.html>

Randelović, V. (2017): *Biologija. Udžbenik za 8. razred osnovne škole [Biology. A Textbook for the eighth Grade of Elementary School]*. Beograd: Klett.

Richaudeau, F. (1980): *The design and production of textbooks: A practical guide*. Paris: Gower publishing company.

Snyder, V. L., & Broadway, F. S. (2004): Queering high school biology textbooks. *Journal of research in science teaching*, 41(6), 617-636.

Španović, S. (2008): *Didaktičko oblikovanje udžbenika. Od otkrivajućeg vođenja do samousmerenog učenja [Didactic Shaping of the Textbooks. From Revealing Leading to Self-Directed Learning]*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Trebešanin, B. (2008): Početni efekti liberalizacije tržišta osnovnoškolskih udžbenika [The Initial Effects of Market Liberalization of Elementary School Textbooks], *Savremeni udžbenik*, 4 (11), 7-9.

Trebešanin, B., & Lazarević, D. (Eds.) (2001): *Savremeni osnovnoškolski udžbenik. Teorijsko-metodološke osnove [A Contemporary Elementary School Textbook. Theoretical and Methodological Basics]*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Valentirović Suman, S. (2017): *Uporedna analiza udžbenika hemije za sedmi razred osnovne škole u Republici Srbiji [Comparative Analysis of Chemistry Textbooks for the Seventh Grade of Elementary School in the Republic of Serbia]*. (Unpublished Specialist thesis). Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Vučenov, N. (1988): *Koraci ka savremenoj nastavi, učenju i udžbeniku: studije i rasprave [Steps to Contemporary Teaching, Learning and Textbook: Studies and Discussion]*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Weinbrenner, P. (1992): Methodologies of textbook. Analysis used to date. In Bourdillon, H. (ed.) *History and social studies. Methodologies of textbook analysis* (pp. 21-34). Braunschweig (Germany).

Zakon o udžbenicima [Law on Textbooks] (2015): Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik 68/2015. Retrived from: <http://www.zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2014/06/ZAKON-ODUC5%BDBENICIMA-15.pdf>

АПСТРАКТ

Као постмодерна, вишеслојна и вишезначењска, приповетка Борислава Пекића представља извесни изазов за сваког методичара практичара. У раду се нуди један од могућих методичких приступа за обраду, од којег су могућа извесна одступања при самом раду, што ће зависити од самог састава разреда, потом од њиховог интересовања, предзнања и мотивације за рад. Представљени приступ се ослања на проблемску наставу и наставу путем откривања, а делом и на оно што Младен Вилотијевић објашњава као претичућу наставу, када се садржај, који је неопходно обрадити у току само једног или два часа, унапред дозира, а ученици припремају и мотивишу за усвајање нових знања. Одлучили смо се да се у обради у највећој мери осврнемо на портретизацију главног лика, те појам слободе, слободе избора и одговорности коју такав избор са собом носи.

Кључне речи: постмодернизам, приповетка, Пекић, Нови Јерусалим, проблемска настава, слобода, портретизација

ABSTRACT

A postmodern, multifaceted and multimeaningful Borislav Pekic's short story represents a challenge for any methodist, especially those in applied methods of teaching. One possible approach is represented in this paper and deviations are possible, which mainly depends on group organisation and composition, students' interests, previous knowledge and motivation. Problem solving method and discovery learning method are applied in this approach and partly a method explained by Mladen Vilotijevic as an outpacing teaching. This way of teaching is used when the content, meant for only one or two lessons, is being dosed in advance and students get prepared and motivated for learning process. In this paper a character portrayal prevails as well as the following topics: concept of freedom, freedom of choice and responsibilities that choices bring.

Key words: postmodernism, novel, Pekic, New Jerusalem, problem-based teaching, freedom, character portrayal



ЉИЉАНА ПТИЦИНА
 Универзитет у Новом Саду
 Филозофски факултет
 Докторске студије – Књижевност и
 језик

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ОБРАДИ ПРИПОВЕТКЕ „ЧОВЕК КОЈИ ЈЕ ЈЕО СМРТ“ БОРИСЛАВА ПЕКИЋА

*Borislav Pekić: Čovek koji je jeo smrt című elbeszélésének
 módszertani feldolgozása*

*Methodical approach to story processing of Borislav
 Pekić: Čovek koji je jeo smrt*

1. Увод

У раду се представља методички приступ обради приповетке Човек који је јео смрт Борислава Пекића, а која се налази у збирци приповедака Нови Јерусалим. Ова тема се обрађује у склопу редовне наставе српског језика и књижевности у четвртом разреду гимназија и средњих стручних школа и припада избору из савремене српске књижевности. Наставним планом и програмом предвиђен је један час за обраду ове наставне јединице. Неки од централних термина којима ћемо се бавити у раду односе се на теорију постмодерне књижевности, а са неким од њих ученици упознају се час пре обраде Пекићеве приповетке, односно при обради дела Милорада Павића. Такав термин је интертекстуалност, а у терминологију теорије књижевности уводи га Јулија Кристева и он суштински означава међусобну комуникацију текстова, упућује на дијалог писца одређеног дела са другим делима, те самим тим и са историјом, повешћу. Интертекстуалност се реконструише кроз цитате, алузије и пародије (РКТ, 291). „Аутор ове елементе интертекстуалности уноси или свесно или посредно и несвесно, као одразе неког ширег система (петраркизма, романтизма и сл.), а од читаоца зависи у којој мери ће бити у стању да продре и у интертекстуалност“ (РКТ, 291).

Методички приступ, који ће овде бити представљен, унеколико одступа од онога што је предвиђено самим Планом и програмом. Наиме, с обзиром на то да је за упознавање ученика са књижевним опусом Борислава Пекића предвиђен само један час, неопходно је код ученика подстакнути читалачку и истраживачку радозна-

лост, како би се самоиницијативно враћали читању дела овог аутора ван наставе. Стога, у обради је стављен нагласак на појам слободе, који се посматра са моралног становишта, директно утичући на ученичку свест и позивајући их да посматрају судбину човека кроз једну прилично комплексну филозофску-моралну дилему. Зашто је то важно? Наиме, људи су одувек склони да туђе поступке анализирају и нечесто осуђују као неморалне, недовољно добре, сматравши да би они све много боље и праведније учинили. На овом часу ученици ће и сами бити у ситуацији да доносе одлуке без могућности да своје одлуке и разлоге претходно размотре. Тек након учињеног, када је већ све свршено, моћи ће да размисле о последицама својих одлука, што је јако важно за изградњу личности, а упоредивши ту ситуацију са оном у којој се налази главни јунак приповетке, биће у могућности и да се саживе са њим, али и да увиде како и најмање одлуке „малих“ људи могу да промене ток историје, те људских судбина.

Очекујем да ће сама дебата о појму слободе међу ученицима произвести упли-тање личних ставова, те самим тим и саживљавање са аутором дела и тиме допри-нети мотивацији за даље читање.

Нагласак је на мотивацији ученика за читање и ван наставе, јер је чињеница да у сфери дигитализације навика читања знатно постаје угрожена, што показују и истраживања, на пример истраживање *American Time Use Survey*¹, по којем само 19% Американаца узраста 15 година и нешто старији читају у слободно време, а највећи пад се запажа у узрасној групи од 35 до 44 године. Овај феномен паралел-но прати изузетан пораст гледања телевизијског програма. Стога, сматрамо да је важно у овом добу оформити будућу читалачку публику и показати јој да читање и интерпретација дела могу да донесу велико задовољство и да могу да буду за-нимљиви.

2. Циљеви и задаци часа обраде приповетке *Човек који је јео смрт*

Образовни циљеви који се остварују кроз реализацију понуђеног приступа јесу обнављање стечених и стицање нових знања из области постмодерне књижевности. Ученицима је скренута пажња приликом обраде Павићевих дела да је интертексту-алност као поступак одавно присутан у књижевности, али да га као таквог први пут уводи Кристева и да га интензивно користе постмодернисти и постструктуралисти.

Осим знања из књижевности, ученици активирају своја знања из историје о Француској револуцији, али кроз призму једног чиновника, човека којег нико не примећује и који на почетку приповетке не изгледа као неко ко може да учини било шта људски, а камоли историјски. Он оживљава пред очима читаоца у потпуности тек када се прочита цела приповетка, јер на самом почетку изгледа као да о њему нити знамо нешто, нити ћемо бити у могућности да сазнамо.

¹ <https://www.bls.gov/tus/>

Ученике упознајемо са појмовима *цитатност*, *ерудитвност* и *сцијентизам* кроз рад на тексту. Пре него што се они са значењем појмова упознају, покушаћемо да добијемо одговоре на основу њиховог предзнања. Након тога се уобличавају дефиниције и проналазе примери у самом тексту.

Цитатност је „врста интертекстуалности заснована на уметничком поступку у коме аутор у властити текст уноси „туђи“ текст“ (РКТ, 107). Примере налазимо већ на самом почетку збирке, која почиње цитатом из *Библије*. Сцијентизмом се издиже наука изнад осталих тумачења живота, те се све оно што се не може проверити или доказати занемарује и изоставља. Зато аутор и поткрепљује своју причу документима. Појам ерудиције је у блиској вези са постмодернистима, посебно са Пекићем и његовим делима. Она представља, најједноставније речено, опсежно знање, широко образовање и познавање света. Послужићемо се цитатом Умберта Ека, који на ироничан начин говори о ерудитима:

„(...) све су то били послови у којима сам стекао оно што је Паоло Вилађо у једном тренутку назвао чудовишном културом. Губитници, као и смаоуки, увек поседују много шира знања од победника, али ко жели да буде победник, мора да овлада само једном облашћу, а не да губи време да их све упознаје, док је задовољство ерудиције препуштено губитницима“ (Еко, 2015: 17).

Један од васпитних циљева јесте успостављање везе између старог и новог, односно прошлости и садашњости, јер су ученици принуђени да из своје перспективе посматрају чин чиновника из прошлости. Овим размршују комплексан сплет моралних, психолошких и друштвених околности и мотивација, што ће им помоћи у каснијем животу да то и практично примене, да лакше сагледају неке сложене ситуације. Други циљеви јесу развој емпатије и солидарности, што је увек присутно када се читалац саживи са књижевним ликом, те покушава да га схвати, разуме, оправда. Развијају се и читалачке навике, јер одломак у овом случају није довољан како би се ученици у потпуности саживели са ликом и добили прегледност околности и „преселили се“ у доба Француске револуције. Једна од главних тема у овом методичком приступу биће слобода и слобода воље, те се интензивно подстиче развој слободарског духа код ученика, али и свест о слободи избора, те последица које они са собом носе. Уважавање туђих ставова ће бити увелико подстицано, с обзиром на то да је тема таква да ће ученици засигурно износити различита виђења, заснована на различитој породичној ситуацији, околини и уопште узев, другачијем склопу личности.

Када су у питању функционални (практични) циљеви, ученици ће бити у могућности да у животу примене способност да одбране став који заузму. Говорећи о делу, слободи, моралности, оспособљавају се да језички уобличе своја знања, да им дају леп и смислен израз. Ово се постиже дебатом на самом часу, али и касније путем домаћег задатка, односно есеја који ће написати, јер ће тиме накнадно сумирати мисли, те направити анализу и синтезу свега реченог на часу, али и истражујући градиво из области књижевности из претходних разреда.

3. Методички приступ обради

3.1. Уводни део часа

Увођење ученика у књижевни свет Борислава Пекића одвија се путем одломка из Пекићеве приповетке *Човек који је јео смрт*, а која припада већој целини Нови Јерусалим.

Нови Јерусалим се састоји из наизглед засебних целина, пет приповедака, а које све на самом почетку повезује цитат из Откровења, чиме већ увиђамо једну од главних карактеристика постмодернизма. Оне су све повести из различитих историјских тачака, те имамо приче из 1347, 1649, 1793, 1987. и из будућности, тј. 2999, која даје крунски облик, те сведочи о човековом поимању и тумачењу историје на основу ископина, а без писаних потврда. Сам назив збирке приповедака и последње приповетке је метафоричног значења и упућује на неминовни дијалог са Библијом. Нови Јерусалим представља обећану земљу и након ишчитавања приповетке *Луче Новог Јерусалима* увиђамо да истраживач, главни лик проналази археолошко налазиште, Нови Јерусалим, чијим проучавањем утврђује да је то попут Атлантиде, цивилизација за узор, цивилизација каква би требало да се оживи. „Висок осећај за правичност, по коме ништа што живи среће не сме бити лишено, усађен беше у општа начела и праксу ове мудре цивилизације“ (Пекић, 2011: 190). Оно што истраживач не зна, а читалац зна, јесте чињеница да је Нови Јерусалим заправо Архипелаг Гулаг, а тим сазнањем се читава историја пародира. Сазнање о једној од најозлоглашенијих људских творевина добијамо, на пример, из назива за становника ове цивилизације – Зек и декодирања малобројне сачуване документације где се и сусрећемо са појмовима архипелаг, гулаг, политбиро, комунализам. Овим појмовима се даје сасвим друго објашњење попут оног да је политбиро првосвештенички скуп новојерусалимске религије, чиме се постиже ефекат пародије. Ту, дакле, имамо дијалог са још једним делом, а то је Солжењицинов Архипелаг Гулаг.

Прича која ће бити центар нашег интересовања носи наслов *Човек који је јео смрт*, датумски је везана за 1793. годину у Француској, односно доба велике револуције, а налази се у самој средини збирке, односно заузима централно место. Њен елеменат је вода. Наиме, Пекић свакој приповеци приписује одређени елемент из теорије о пет елемената из којих се, по древним предањима, састоји читав свет: ваздух, земља, ватра, вода и метал. Интертекстуалност произилази и из ове повезаности, а главном лику се приписује живот трага у води: „Невидљиви су, нечујни, нестварни, без отисака у пешчаној пустињи човечности“ (Пекић, 2011, 95). Тај елемент се провлачи кроз причу откривајући различита значења у кореспонденцији са митолошким и религијским предањима.

Главни актер приповетке која је у средишту нашег интересовања је француски чиновник Попје. Радња је смештана у доба непосредно након Француске револуције, тачније у 1793. годину, доба великих друштвених превирања. Писац нас упознаје са наизглед неухватљивом личношћу писара Попјеа који ради у Палати правде као

један од писара ангажованих да воде евиденцију о осуђеницима на гиљотирање. Првобитно Попје сасвим механички обавља свој посао да би, прво случајно, а затим и својевољно наставио да скоро сваки дан уклања по једну пресуду у писменом облику тако што би је дословно појео. Чини то водећи рачуна да не поједе пресуду неке истакнуте личности, а у то време је Робеспјер осудио на смрт неке водеће људе Француске револуције попут Датона. Касније је Попје био толико сигуран у своје готово божански надахнуто дело да је престао да зазире и одлучио се на „крупније залогаје“. Тиме је привукао пажњу и на крају и сам био осуђен на смрт гиљотирањем и то у исти дан када и Робеспјер, на којег је почињао физички да личи. Првобитну поједену пресуду одабире случај, након чега улогу има избор главног јунака, да би на крају та улога припала надахнућу, чиме Попје покушава да олакша своју савест уколико његов самосвесни избор није праведан, моралан.

При обради ове наставне јединице користићемо *проблемску наставу* као наставни облик са елементима *наставе путем откривања*, а методе којима ћемо приступити обради су претежно дијалогска и монолошка метода, те текст-метода јер се ученици морају враћати тексту како би поткрепили своје идеје или пронашли, на пример, доказе за своје ставове. Проблемска настава погодује овој наставној јединици, јер, како је наглашено, за упознавање Пекићевог опуса Планом и програмом предвиђен је само један час, а она је усмерена на „самостално сазнавање, трајну мотивацију и развој мисаоних способности ученика“ (Вилотијевић, Вилотијевић, 2016: 40), што је управо неопходно постићи само једним часом. С друге стране, учење путем откривања „заснива се на поставци да се знање никоме не може дати у готовом облику него га онај који учи мора откривати“ (Вилотијевић, Вилотијевић, 2016: 62). Ученик ће на овакав начин „учити одређене лекције посматрањем, анализом података, откривањем њихових међусобних веза и односа, издвајањем онога што је битно, уопштавањем“ (Вилотијевић, Вилотијевић, 2016: 62).

Како би ученици имали потпунији поглед на значајан опус овог постмодерног аутора, важно је да прочитају приповетку у целисти, а не само одломак. Припремни ток за час обраде би почео инструктивно-мотивационом фазом² у којој ученици добијају задатак. Наиме, на таблу пишем наслов Човек који је јео смрт и молим ученике да наслов запишу у своје свеске и да код куће размисле, те запишу какав то човек може да једе смрт и на који начин. Осим одговора у виду неколико реченица, групе синтагми (на пример: незадовољан, очајан, митски, демонског порекла, ван граница наше спознаје итд.), очекујем и нека идејна решења из области ликовне уметности, фотографије, а понудила бих и опцију кратког филма или снимка у трајању до минута. Ученици овде самосталним путем посматрају, анализирају и укључују своја претходна сазнања из живота, те долазе до стваралачког процеса, односно решења задатка (оперативно-самообразовна фаза учења путем откривања). Овај задатак ученици добијају неколико часова пре часа обраде како би имали времена да раз-

² Подела преузета из: *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Подела се односи на методички систем учења путем откривања.

мисле и припреме своје идејне предлоге. Албина Миланов, бавећи се Булгаковим у настави, истиче неопходност извесне постмодернизације наставе, посебно наставе књижевности. Она наводи потребу да се књижевност посматра као „култоролошки феномен и фундамент образовања, која за потребе интерпретације подразумева и знања из области друштвено-хуманистичких наука и уметности“ (Milanov, 2015: 59). Овде налазимо одлично објашњење зашто ученици могу, чак би било и пожељено, да користе своја знања и способности и из других области. „Ученици треба да користе сва знања која поседују, да уочавају све могуће везе између дела које анализирају на часу и остварења која припадају другим уметностима, као што су филм, стрип, видео-игрице и томе слично, полазећи од тога да сви ти садржаји почивају на некој врсти текстуалне грађе“. (Milanov, 2015: 59) Може се и напоменути да је Пекићево *Време чуда* екранизовано (сценарио су заједно писали Борислав Пекић и Горан Паскаљевић), те се тиме приближити медијима који су ученицима блиски. Овим задатком ученици покушавају да дају своје виђење овако специфично окарактерисаног књижевног лика. Осим тога, задатак подстиче истраживачке способности, те креативност и на другим нивоима осим литерарног јер ученици имају различитих склоности, те ће неким бити много лакше да се изразе овим путем него вербално. Овим донекле успевамо да реализујемо принцип индивидуализације, узевши у обзир различите способности ученика и различит степен изграђености њихове менталне структуре. Наставник овде нуди информацију коју је потребно посматрати и анализирати, а потом пружити одговор стваралачког типа.

Након реализованог задатка, односно када ученици понуде своје асоцијације на наслов, окрећемо се тексту. Ученици имају задатак да прочитају приповетку у целости пре часа обраде и тако сазнају да ли њихова почетна идеја, замисао заиста одсликавају саму радњу приповетке. Уместо да добију готову повратну информацију од наставника, ученици би у овој фази аутокорекције и аутоверификације требало да одговор пронађу у тексту. Очекујем да одговори буду прилично креативни, инвентивни и вероватно далеко од онога што се приповетком описује, што би требало код ученика да изазове чуђење, заинтересованост за сарадњу на часу, те саму анализу дела. Очекује се да ће ученици приказати приповетку из различитих перспектива, односно, нагласиће појединачне елементе, а обједињавањем њихових креативних одговора можемо заједно и да синтетизујемо овакву анализу на крају њиховог излагања освртањем на приповетку као целину. Одговори се могу представити монолошком методом, уколико сваки ученик понаособ представља своје решење задатка, потом дијалошком уколико укључимо и размену мишљења о идејним решењима.

На самом почетку часа обраде, следи још један додатни поступак за **мотивисање** ученика, у којем се користи монолошка метода док објашњавам задатак, а потом дијалошка, јер расплет ситуације у којој ће се ученици изненада наћи изискује размену мишљења и анализу проблемске ситуације. Испричаћу ученицима да у другој школи имамо литерарни конкурс и да постоје три одлична рада, али правила доз-

вољавају одабир само једног као најбољег. С обзиром на то да не желим да будем субјективна, неопходна ми је њихова помоћ. Исписујем три имена на таблу. Они ће гласати тако што ће на парче папира написати име за које су се одлучили и она особа која буде имала највише гласова биће награђена. Овим се ствара проблемска ситуација. Очекујем различите реакције, које су уједно и разрешавање проблемске ситуације, јер овакав поступак има директан улив у морална начела и осећај правде. Наиме, покушаћу да их доведем у ситуацију сличну у којој бива Попје када одлучује кога ће да спаси од сигурне смрти: он пред собом има само штуре или никакве податке сем имена и презимена. Дакле, пре саме расправе о томе да ли је Попје поступио исправно или не, и они ће сами бити у ситуацији да донесу одлуку коју ће тек касније моћи да преиспитују, те ће дословно бити у улози главног лика, на неколико тренутака. Управо тих неколико тренутака могу да промене нечији живот, односно да утичу на њега. Често ни одрасли, а посебно млади људи, средњошколци, не бивају свесни последица својих поступака на околину, на друге људе, те је ово један од важних васпитних задатака часа. У овом поступку преовладава потпуна истраживачка метода, јер наставник само поставља проблем, док ученици сами, својим рекацијама и анализом тих рекација, долазе до сазнања и закључака. Улога наставника овде се огледа само у томе да ученике води у процесу дијалога, односно да се побрине да су ставови поткрепљени и да се дође до заједничког закључка. Овим се завршава мотивациони и уводни део часа.

3.2. Главни део часа

Важно је бавити се жанровским одређењима дела која се обрађују, а с обзиром на то да се ово дело налази у Плану и програму за четврти разред гимназије и средњих стручних школа, могуће је са ученицима остварити и краћу дискусију по том питању, где ће преовлађавати дијалогска метода, те потом монолошка када наставник објашњава неке од основних појмова у вези са карактеристикама постмодернизма. Дакле, било би пожељно отворити полемику о томе и потом пружити стручна објашњења. Ученицима постављам питања: У коју врсту дела уврштавамо Човек који је јео смрт? Очекивани одговор је приповетка. Такође истичем да Пекићева дела припадају постмодерној књижевности 20. века. С обзиром на то да постмодерна приповетка има више елемената који ученицима могу бити непознати или недовољно јасни, неопходно је и те појмове објаснити (интертекстуалност, цитатност) и записати.

Пекићева збирка приповедака Нови Јерусалим жанровски је одређена као готска хроника. „Готска хроника је, као и свака готска прича, пуна страве и ужаса – не од необјашњивих, фантастичних догађаја, већ од историје“ (Cvijetić, 2007: 146). Придев готски се првенствено тумачио као супротност класицизму, а готска прича је она која је „пуна језе, мрачних заплета и тајанствених догађаја, углавном због тога што се радња многих од њих заснивала на средњовековним мотивима или се дешавала у средњовековном амбијенту“ (PKT, 242). Овај појам није предвиђен Планом и програмом, но уколико буде било временски могуће, може се споменути.

Кроз портретизацију и карактеризацију главног лика можемо да анализирамо читаву приповетку. Зашто смо се одлучили за овај поступак? Приповетку готово неосетно на својим леђима носи овај необичан лик и његовом личношћу, те поступцима, ствара се читава проблематика. Осим тога, важно је да анализа књижевних дела не иде увек устаљеним поступцима, јер се тиме остварује и критички потенцијал ученика, али и подстиче иновативност, те се показује ученицима да је пожељно тражити другачије перспективе анализе и приступ делу.

Прво покушавамо да утврдимо његов опис, изглед. Захваљујући мотивишућим припремним задацима и читању приповетке, ученици већ имају одређену идеју о томе ко је и какав је лик Попје. Ти задаци су их навели да промисле, замисле, сачине Попјеа пред собом. Разговором о Попјеу покушаћемо да га оживимо, а за то нам је прво неопходан његов физички изглед, те се на самом почетку бавимо тим питањем: Да ли можете да замислите како Попје изгледа?/ Да ли аутор даје довољно информација?/ На који начин Пекић портретише Попјеа и на који начин га оживљава?/ Да ли се и чиме разликује од других људи?/ Које карактеристике га издвајају?/ Пронађите део текста из приповетке којим бисте поткрепили своје одговоре.

Дакле, при оживљавању Попјеа користимо дијалошку и текст-методу. Дијалошку када изричемо и анализирамо ставове, а текст-методу када за наведене истраживачке задатке налазимо примере и потврду у самој приповеци.

Аутор портретишује лик највише кроз његове активности, његова дела, унутрашњи свет, док много мање пажње посвећује спољном изгледу. „Пројекција психе на органско подручје тече ван вољне активности, па зато психогено портретисање делује као суочавање и непоткупљиво сведочење“ (Николић, 1992: 367). Такав приступ и ефекат је управо у складу са Пекићевим сцијентизмом, склоношћу да се све представи као проверена, непобитна чињеница.

Попје се испрва чини као измаглица, нека неважна људска тачка у мору људства историје. На самом почетку хронике, Пекић наглашава да су људи од богова добили „способност да живе, али да не буду“ (2011: 95) и главног актера уводи као човека који је јео смрт, а тек потом сазнајемо његово име и презиме.

Зашто је важно аутору да нагласи неодређеност овог лика? И ако је у потпуности измаштан, и ако је чињенички постојао, читава процедура разговора аутора са читаоцем, утврђивање идентитета чини се као вишак, као нешто без чега бисмо могли и без чега би прича лакше текла. Међутим, Пекић у нарави сакрива одговор на ову упитаност: „има он увек друго име, а његово дело друкчији облик“ (2011: 99). Дакле, пред собом имамо било кога, општу особу, човека ситног у машинерији који својим мајушним покретима, својим наизглед незнатним делима покушава да мења историјски ток, несвестан тог тока и ток несвестан њега. Постоји много оваквих људи које је званична историја занемарила, оставила у неким списковима који само упућују на огромну администрацију, заборављајући да је неко од њих можда направио корак који је „покреноу радњу“.

Чини се да опис нећемо ни добити, јер се и сам његов „први биограф“ прилично мучи да га сагледа са свих страна. Но, и поред тога ипак успевамо да, склапајући делове слагалице расуте по причи, саставимо и конкретизујемо Попјеа. С обзиром на то да он, као и други писари, живи на врху Палате правде, у којој и ради, увиђа се да је његов живот у потпуности изједначен са службом. Чак не посеже ни за „мири-сом жене“ и њиховим друштвом, јер то све кошта. Нема никакву породицу, те сама револуција за њега не значи много, не мења његов живот ни братство, ни јединство јер он нема с ким све то да дели, а ни слобода исказивања мисли јер он их (мисли) „или није имао, или их из скромности није сматрао за исказивање вредним“ (Pekić, 2011: 107).

Ћутке је уписивао имена у рубрике за које је знао да након тога постају смрт-не пресуде. Није показивао интересовање за судбине тих људи. Није имао ни неке изразите црте личности, јер да их је имао, вероватно би и он чекао свој ред да га упишу у рубрику, а потом и одведу до гиљотине, коју никада није видео. Он је био део народне масе, део точкића, мирно је радио свој део посла, био равнодушан према свим тим променама око себе. То је равнодушност према историји једног народа (Pekić, 2011: 108), еремитска одвојеност од историјског времена (Pekić, 2011: 108). Све до свог преображаја, прочишћења, он својим понашањем и изгледом подсећа на плонжере, конобаре, пераче посуђа из Орвелове исповести Нико и ништа у Паризу и Лондону. Попут њих, ради пуно, зарађује мало, онемогућивши тиме заувек да се ожени, да има породицу, али, што је још тужније, онемогућивши себи да размишља о било чему осим послу. Храни се слабо, спава у одећи у којој ради, а ни хигијена није на завидном нивоу. Дакле, ради један од оних готово сизифових послова чијем постојању се смисао не назире. Пренувши се из тог меланхоличног стања, он постаје другачији и споља и изнутра. Он постаје човек који делује, који врши избор, који анализира, баца са себе оклоп робота који механички преписује не дозволивши да га било шта у томе дистрактује. Осим тога, почиње да води рачуна о свом изгледу, купује лепшу одећу и тиме почиње да се издваја од осталих колега писара. Не почиње он да личи на господу, он почиње да личи на главног, на зачетника терора, на Неподмитљивог, Робеспијера.

Дакле, полазимо од тога да је првобитни опис прилично неодређен, штур, те долазимо до тога да је главни јунак физички врло сличан Робеспијеру. Постављам ученицима питања: Како су Попје и Робеспијер слични, а како различити? Шта Пекић тиме покушава да каже својим читаоцима? Да ли се они на неки начин и разликују? За своје одговоре ученици налазе потврду у тексту приповетке.

Рекло би се да Пекић пародира саму историју начинивши оваквог двојника. По чему су Робеспијер и Попје слични? У чему се налази њихова повезаност када се они налазе на сасвим два супротна краја друштвене лествице (иако влада братство, јединство и једнакост)? Да би ученици дошли до одговора који следе, наводимо их. Постоји могућност да они овакву везу не виде, не успеју да повежу са својим претходним сазнањима, али, са друге стране, постоји сасвим лепа могућност да пруже

и неке друге, неочекиване одговоре које треба уважити и образложити. Очекивано је да се уочи самопридодата боголикоост главног лика приповетке, али је могуће да су ученици заборавили или нису ни споменули историјски догађај од 7. маја 1794. године, као што може бити случај и са друштвеном сликом тог доба. Но, уколико им се понуди помоћ на путу истраживања, могуће је да сами дођу до предвиђених одговора. Помоћ може бити у виду питања која наводе до жељеног одговора, потом могу да се испишу цитати из приповетке који упућују на то да Попје воли моћ коју је добио и тиме приписује себи улогу Бога и неки Ничеови цитати (нпр. „Увек је претерана наивност човека да себе сматра смислом и мером свих ствари“, потом идеја о добром човеку као иделаном робу итд.), те ученици могу, на основу тога да донесу закључак. Овакав приступ захтева додатно време, а час за обраду је само један.

Осим одеће, која је први знак уочљив врло брзо, ту су још две главне карактеристике:

1. *Улога Бога* – Наиме, Робеспијер 7. маја 1794. године установљава Врхунско биће, чија је прослава 8. јуна исте године, а коју Попје пропушта, јер је одлучио да баш тог дана оде и види машину која је однела толике животе, односно ону којој је „месецима отимао храну“ (Pekić, 2011: 130). Пекић назива Робеспијера првосвештеником нове вере, а узевши у обзир надимак Неподмитљиви и чињеницу да је он увек истицао морал као арбитар вредности, назире се својеврсна боголикоост у њему. Слично налазимо и у Попјеу. Његов страх од казне ишчезава, као и помисао да може да погреша: „(...) а онда је престајао да размишља, поверавао се видовидости надахнућа и мирно јео пресуду коју му је оно изабрало. Јер, надахнуће никад није грешило“ (Pekić, 2011:129).

Од ученика се очекује уочавање ове повезаности током ишчитавања приповетке. Делове који на то упућују је неопходно подвући у самом тексту. Уколико не уоче, указати на последњи цитат и размотрити путем дијалога на шта аутор мисли када спомиње „надахнуће“, „видовидост надахнућа“, потом надахнуће које никада не греша.

2. *Воља за моћ* је присутна и код Робеспијера и код Попјеа. Мада познат као високо моралан, Робеспијер је знао да би крај његовог терора (односно гиљотирања наводних непријатеља Револуције) значио и крај његове политичке моћи, те раскида са Дантоном и хербертистима, осудивши тиме и њих на гиљотину. Исто тако, Попје је свестан да се његова моћ губи уколико се смањи или у потпуности нестане број осуђених на смрт. У том страху, почиње јести и по две пресуде дневно. Своје моћи је сасвим свестан и њоме је, како то обично бива, у потпуности омамљен: „Опет је сам, али свестан да друкчије и не може бити. Моћ је увек сама“ (Pekić, 2011:128). Немогуће је не запитати се да ли је та воља код обојице истоветна. Да ли је то она Ничеова неаутентична воља чији циљ није поспешивање живота? Који су уопште мотиви Робеспијера и Попјеа да своју моћ намећу? Верују ли они искрено да то што чине несумњиво доноси бољитак друштву? На крају, њих двојица заједно одлазе на гиљотину, Робеспијер у првим таљигама, а Попје у последњим, али Парижани

увиђају сличност и исмевају га, понижавају, међу првима жена чија је пресуда прва поједена, а живот спасен.

Осврћемо се и на појмове *слобода воље* и *избор*, а на ту тему ученици могу да дискутују, односно дебатују. Дебата веома позитивно утиче на развој критичког мишљења, на испитивање и потврду или оповргавање својих ставова. Могу се поставити различита питања:

-Шта за вас представља слобода? Да ли је човек увек свестан слободе коју има и да ли је он користи? Да ли постоји права мера коришћења личне слободе? У чему се огледа слобода чиновника Попјеа? Да ли оправдавате његове поступке? Образложите. Да ли се слажете са Сартровим размишљањем да и када не чините ништа, ви ипак одаберете? Наведите примере.

Наставник се стара да сви ставови буду поткрепљени, да ученици уважавају једни друге у изрицању или одбрани својих ставова. Очекује се да ученици који су четврти разред средње школе имају довољно и знања (поготово из области логике и филозофије) и животног искуства за овакав приступ.

Слобода је реч најчешће коришћена и злоупотребљавана. Колико год је савремен човек користио, слобода, као нешто што се искуством доживљава, врло ретко се среће. Можемо је различито схватати као и степен њеног присуства или одсуства. Ропство нису само ланци на рукама и ногама, ропство је присутно и у свету духовног.

„Слобода духа је свети симбол, њено значење не може бити повезано са привременим и прелазним формама овог или оног периода. Али, слобода у социјалном, политичком, чак и културном животу престаје да надахњује, она је свима дозлогрдила, у њу су престали да верују. Ми живимо у периоду опадања слободе. Слобода је извитоперена. Она је постала конзервативни принцип и неретко прикрива човеково ропство“ (Берђајев, 2006: 27-28).

„Слобода није само слобода избора, већ и сам избор“ (Берђајев, 2006: 32). Човеку су увек дате могућности избора и сваки одабрани пут носи са собом одређене последице. Можемо рећи да слобода у том духовном, мисленом сегменту увек постоји. „Максимална слобода постоји само за духовни живот, за људску мисао и савест, за интимни живот личности“ (Берђајев, 2006: 33). За то Берђајев нуди и образложење тврдећи да је слобода „неизводива из бића, слобода је укореењена у ничему, у бездану, у небићу“ (Berđajev, 1991: 82). Други егзистенцијалиста Никола Абањано тврди да је људска слобода ограничена изборима, односно условима који су створени независно од човека. Од те човекове слободе зависи добро и лоше.

„Јер злу, колико год је наш избор ограничен, ми можемо увијек рећи *не*. А доброме увијек можемо рећи *да*. И добро и лоше овисти ће у извјесној мјери од тога нашег *не* или *да*. Слобода тако ограничена, потчињена увјетима и запрекама сваке врсте, слобода је својствена човјеку“ (Abinjano, 1967: 56).

Сасећи индивидуалност у корену значи „уништити спонтаност, човекову моћ да започне нешто ново на основу сопствених моћи“ (Arent, 1998: 462). Наместо тога

се појављују „грозне марионете људског лика које се све понашају као онај пас из Павловљевог експеримента, дакле, сасвим предвидљиво, чак и када иду у смрт, и које и не раде ништа друго осим што реагују. То и јесте права победа система“ (Arent, 1998: 463). Ситуације у које нас судбина поставља увек нуде избор, а на нама је да донесемо коначну одлуку. Наша дела/акције откривају нашу аутентичност. Сартр каже да „изабирајући себе изабирем човјека“, мислећи да обликујући слику сопственог лика, обликујемо слику света, будућих нараштаја. Човек мора да открије, спозна и уважи друге, а потом да их открије као „увјет своје егзистенције“ (Sartre, 1981: 276).

С обзиром на то да је историјски радња смештена у доба Француске револуције, потребно је осврнути се и на историју, те у кратким цртама утврдити општу слику дрштва, те и појединца у то доба. Питања за ученике:

-Шта у приповеци припада историји, а шта фикцији? (Налазе потврду својих тврдњи у тексту.) Да ли постоји икаква сличност са положајем Попјеа у највећем замаху револуције са положајем данашњег човека? Каква? Да ли појединац заиста може да утиче на историјске токове дешавања и како? Како ви можете својим поступцима да утичете на историјске токове?

Попје оставља „траг у води“. Како бисте ви објаснили ту синтагму? Одговор који следи даје објашњење које је и шире од онога што се од ученика очекује, али даје потпунији увид у саму анализу синтагме. Ученици додатно, након часа, могу и сами да погледају пригодне речнике.

Да је Попје у вези са елементом воде директно бива саопштено пре него што га случај натера да сакрије, односно поједе прву пресуду: „Имао је ситно, мршаво тело које није испуштало воду. Није је испуштало иако му се понекад чинило да је од ње и сачињен. Да, осим воде, у себи друго ништа и нема“ (Pekić, 2011: 111). Првобитно воду у себи задржава, не зноји се ни од страха ни притиска, да би након првог папирног obroка почео обилно да се зноји и повремено мокри, што га доводи до чина милосрђа, односно сакривања пресуде. Касније, упоредо са појачаним контрареволюционарним активизмом, јер то управо беше његова одлука да пресуде склања, појачава се и избијање воде из његовог тела: „Зноји се, авај, више него што и капут на жези захтева. Стално у нужник трчи. И раније је осећао воду у себи, али ни помислио није да је оволико има“ (Pekić, 2011: 115). Вода се, према Речнику симбола (РС), може посматрати, поједностављено кроз три преовладавајуће теме: извор живота, средство очишћења и средиште обнављања (RS, 2013: 1048). Осим тога, вода ствара, али вода и разара, а потом налазимо још једну занимљиву карактеристику. „Вода је симбол несвесних енергија, безобличних сила душе, тајновитих и непознатих мотивација“ (RS, 2013: 1055). Душама је вода неопходна да би живеле, а у Попјеу она стагнира, нема померања, одржава у животу. У тренутку када она креће изван његовог тела, а што се поклапа са његовим акцијама спасавања људи од гилотине и баналних оптужби, она може сасвим јасно да представља очишћење душе, прочишћавањем избацивањем прљавих, нечистих вода из организма. Наиме, једина вода која се спомиње јесте његов зној и мокраћа, што се сматра нечистоћама.

Већ након првог obroка и након првог испуштања воде из тела, он се одлучује на самостално и самосвесно уклањање следећих оптужби, те први пут својевољно једе нечију смрт.

Првобитно се ученици подстичу да пруже своје одговоре, да покушају да нађу везу између ове синтагме и својих сазнања. Очекивани одговори могу бити и у вези са митологијом, али и у вези са објашњењем које је дато у речнику, јер је ученицима већ одавно познато да је вода извор живота, те паралелу између тог објашњења и избављања људи из канџи смрти није тешко повући. Подстичемо ученике да се враћају тексту ради потврде својих образложења, али и због тога што нова читања увек указују на нешто што смо претходним читањем пропустили.

Завршни део часа

Кратко их уводим у тему есеја који ће имати за домаћи задатак. Осврћемо се на појам слободе, слободе избора и након тога им задајем есеј на тему Човекова слобода у савременом свету. Подсећам ученике да писање есеја служи за изражавање ставова аутора, али и да ти ставови морају бити јасно образложени и смислено распооређени.

Потребно је са ученицима кратко анализирати шта је то што би они требало да пишу, на која питања би ваљало дати одговоре и где могу да траже инспирацију. На часу смо, подсећам, причали о слободи избора једног обичног човека, писара, чији избор утиче директно на живот других, њему непознатих људи. Да ли њихови избори утичу на друге и на који начин? Да ли нечији туђи избори утичу на њихове животе?

С обзиром на то да се ради о четвртном разреду средње школе, ученици имају иза себе мноштво књижевних дела у којима је био упитан избор главног јунака. Можемо се подсетити и Ане Карењине, те њеног избора да себи одузме живот и полемике да ли она има право на тако нешто или не, какве све то последице може да има. Подстакла бих ученике да се и они сете што више сличних примера када буду размишљали и правили концепт за писање есеја (примере не бих наметала, али може се призвати у сећање слобода избора из дела „Вођа“ Радоја Домановића, „Ромео и Јулија“ и слично).

Тезе о којима ученици морају да размисле:

- Какав човек је слободан?
- Да ли се појам слободе разликује у прошлости и у садашњости?
- Да ли слобода има неку цену или жртву?
- Можемо се осврнути на слободе које су жене успеле да остваре и њихова реализација у савременом свету. Навести и примере из књижевности.

Тезе ученици добијају одштампане како би могли да их понесу са собом кући и имају пред собом као подсетик приликом писања домаћег задатка.

Оваква тема, која пружа одређену слободу у избору материјала и смер у којима ће тезе да се крећу може да буде с једне стране тешка, јер ученици могу да буду неодлучни, а са друге стране може се рећи да овакав тип задатака у којем ученици морају

сами да налазе примере, да анализирају, да направе синтезу из претходних неколико година изучавања књижевности, повољно утиче на њихову способност организације, истраживачка умећа, па и меморију. Зашто? Мали број ученика ће прво прелистати које су то теме биле присутне на часовима књижевности, док ће већина покушати задатак да реши лакшим путем, користећи своју меморију. На крају ће се ипак послужити и неким другим изворима као што је литература из библиотеке или белешке са часа. Ово је погодно јер психолози тврде да покушаји присећања и давања одговора, односно покушаји решења проблема повољно утичу на меморију, а када се коначно одговори сазнају, везе између претходног и новостеченог знања постају снажније (Didau, 2015: 243-244). Такође, есеј овог типа помоћи ће им да размисле и анализирају све што је речено на часу, да изнесу и одбране свој став, да се присете и других примера из књижевности и стварног живота.

Закључак

Уколико посматрамо Попјеа као део збирке приповедака о Новом Јерусалиму, уочавамо да је он нешто на шта историчари, пси трагачи, како их Пекић назива, заборављају. Овакви људи остављају траг, дубљи него у песку. Може бити да не мењају историјски ток, али говоре о људима, о људској природи која је варљива, непредвидива. Такође, реакције друштва говоре да се свест људи не мења много, да човечанство иде у круг не нашавши тајни рецепт за усавршавање. Постоји савршена технологија у нама далекој Пекићевој 2999. години, добу робота и открића Новог Јерусалима, али ни она није помогла да се човек отргне од своје навике да претпоставља, да скупља делиће историјске слагалице, а да недостајеће делове сам, произвољно надопуњује. С обзиром на то да за само један наставни час није могуће указати ученицима на све аспекте, на све слојеве приповетке *Човек који је јео смрт* и целокупну збирку у којој се она налази, па и само дело Борислава Пекића, остаје нада да ће ученици након оваквог или сличног часа остати заинтересовани за самостално откривање читањем и истраживањем. Овде је неопходно нагласити да је нужно посветити овом писцу више простора у настави.

Једна од кључних идеја коју би ученици требало да усвоје и схвате јесте питање избора. То питање је и предвиђено за обраду путем дебате, а после тога комплетан осврт на појам избора и слободе путем есеја, односно синтезом свега што се споменуло на самом часу. Ова тематика се и данас провлачи кроз људске судбине, кроз биће сваког човека – делати или не делати. Ако одаберемо делање, шта би тачно требало да радимо и како да поступимо? И делање и неделање остављају последице на човекову судбину, само трагови у историји не одају ту унутрашњу борбу. Ми посматрамо целокупну слику, а на пољима индивидуа одвијају се праве мале борбе, свака људска душа је бојно поље са неизвесним исходом. Слобода избора, коју данас тако олако схватамо, кључни је део човековог напретка, као духовног бића и као врсте. И

управо зато је важно осврнути се на то, разговарати о томе са младим нараштајем, оспособити их да буду свесни терета слободе, свих предности и недостатака, а понајвише последица својих и туђих поступака. То је делимично оно на шта Пекић жели да скрене пажњу, да подстакне размишљање о сопственом бићу, сопственим делима, човеку и о његовој судбини у свету.

За успешно спровођење оваквог приступа неопходна је потпуна спремност предавача, способност да води дијалог са ученицима и способност да ученике наводи да међусобно дискутују са уважавањем туђих ставова. Осим тога, веома је важна мотивација ученика на самом почетку часа и саме анализе дела. Овакав начин обраде приповетке омогућује ученицима да активно учествују на часу, да истражују, да повезују знање са претходних часова, а у свему томе предавач им је ослонац и подршка. Такође смо узели у обзир различите склоности ученика ка изражавању сопственог мишљења омогућивши им да, пре самог часа, покушају да замисле и представе своју верзију приче која се крије иза наслова, без претходног упознавања са садржином текста. Трудиле смо се да почетна мотивација буде помало необична како би ученици били заинтересовани за читање Пекићеве приповетке и касније активно учествовање у њеној анализи, што резултује саживљавањем, емпатијом и бољим разумевањем приповетке, те идеја које из ње проистичу.

У склопу методичког приступа нису дати временски оквири за активности, јер је предложено више њих као потенцијалне могућности да се дискусија развије уколико способности ученика и време буде то дозвољавало. Узевши у обзир да је Пекићево дело тек недавно постало део Плана и програма, недостаје у методичкој литератури више предлога на који начин да се приступи овако комплексној и вишеслојној приповеци, те да се укупни књижевни опус аутора приближи ученицима. Такође је неопходно више практичног искуства са часова обраде ове приповетке.

Литература

- Abanjan, N. (1967). *Mogućnost i sloboda*. Beograd: Nolit.
- Arent, H. (1998). *Izvori totalitarizma*. Beograd: Feministička izdavačka kuća 94.
- Berđajev, N. A. (1991). *O čovekovom ropstvu i slobodi: ogled o presonalističkoj filosofiji*. Novi Sad: Književna zajednica.
- Берђајев, Н. А. (2006). *Судбина човека у савременом свету: за разумевање нашег времена*. Београд: Логос.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.
- Didau, D. (2015). *What if everything you knew about the education was wrong?*. Bancyfelin: Crown House Publishing.
- Еко, У. (2015). *Nulti broj*. Beograd: Vulkan.
- Živković, D. (2001). *Rečnik književnih termina*. Banja Luka: Romanov.
- Milanov, A. (2015). *Bulgakov u nastavnoj praksi*. Методички видици, [S.l.], v. 6, n. 6, p. 55-75. ISSN 2334-7465.
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Pekić, B. (2011). *Novi Jerusalem*. Beograd: Laguna.
- Sartr, Ž. P. (1981). *Filozofski spisi*. Beograd: Nolit.
- Cvijetić, M. (2007). *Pekićevo Orvel*. Beograd: Plato.
- Ševalije, Ž. i Alen Gerbran (2013), *Rečnik simbola*. Beograd: Stylos Art.



ÖSSZEFOGLALÓ

Miért szükséges már kisgyermekkorban a hangképzéssel foglalkozni, mi az oka, hogy olyan sok gyermek hangadása – elsősorban nagy városokban – már kis korban károsodik (zajártalom, média káros hatása, felnőttek rossz mintaadása, stressz). A magánének oktatás módszereit nem lehet alkalmazni gyerekeknel, de speciális, játékos hangképző mondókákkal, gyakorlatokkal, azok kreatív alkalmazásával – figyelembe véve az adott gyermekcsoport életkorát – ugyanolyan, élettanilag tökéletes állapotba lehet hozni a hangképző szerveket, amilyenbe egy jó magánének óra hozza a felnőtt énekest.

Az oktatásban érezhető, mennyire visszajön a hozadéka az elmélyült, hatékony és rendszeres gyakorlásnak.

Milyen előnyökkel járna ez?

Egy bizonyos szint elérése után – természetesen tovább folytatva a rendszerességet – több időt és energiát lehet az érdemi (zenei) munkára fordítani, mely magasabb színvonalú is lesz. Az órák elején hangképzésre szánt idő busásan megtérül, mert már nem kell örökké leállni intonációs hibák javítása miatt.

Célravezető volna, ha ebbe nőnének bele a gyerekek. Meggyőződésem, hogy egy vidám, változatos, aktivitásra készítő zeneóra, melynek során a gyerekek azt hiszik, hogy játszanak, közben igazából a természetes, jó hangképzés felé teszik meg a korosztályuknak megfelelő első lépéseket, a hangzó eredmény tekintetében az óra végére feltisztult hangzás, csengő hangon éneklő csoport, amelyben minden gyerek szeret énekelni képét mutatják.

Kulcsszavak: zenei nevelés, csoportos hangképzés, játékos gyakorlatok, hatékony instrukciók

ABSTRACT

Why it is essential to deal with voice training in childhood and the reason of damage in vocalisation at a young age especially in big cities (noise pollution, harmful effect of media, giving bad patterns by adults, stress factor). The methods of private singing classes cannot be applied for children but the same perfect physiological condition can be achieved with vocal organs as a private singing lesson does for adults by using special playful nursery rhymes and employing vocal training exercises creatively based on the age of the given group of children.

The benefits of an intensive, effective and regular practicing can be perceptible in education.

What could be the advantages of it?

After reaching a certain level – going on with the regularity of course – you can spend more time and effort on substantive (musical) work and it will reach a higher quality.

The time spent on vocal training at the beginning of the lessons richly returns as you do not have to stop to correct and eliminate the intonation mistakes.

It would be effective if children grew into it. I am convinced that during a joyful, varied music lesson motivating for activity where children only feel that they play a lot not noticing to be trained you can get a high quality singing group with children who like singing. However, they were taught how to form sounds correctly corresponding to their age and they reached a clear voice and sound at the end of the class.

Keywords: music education, speech and speech sounds / speech skills training in groups, playful exercises, effective instructions



KOVÁCS KATALIN

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Kar
Ének – zenei Tanszék
Budapest
84hang@gmail.com

MI LEHET A ZENEI NEVELÉS CÉLJA? – GYERMEKHANGKÉPZÉS MÚLTJA, JELENE, JÖVŐJE

*What is the purpose of music education? – The past,
present and future of children's voice training*

*Šta je cilj muzičkog vaspitanja? Prošlost, sadašnjost i
budućnost nastava đачkog pevanja*

Bevezető

Ha valaki figyelemmel kíséri a zenei nevelés kibontakozását a 19. század harmincas éveitől napjainkig, sok érdekes tanulságot szűrhet le. A hagyományos, jól ismert szerkezetű zenei nevelés, mely jobbra a 20. században volt általános, a század elejétől kezdve fokról fokra változik, átalakul. E jelenség gyökereit kutatva elsősorban a technika hihetetlenül gyors fejlődését kell számításba vennünk. További feszültséget jelent a zenetanulási folyamata – időhiány, fáradozás (évekig tartó gyakorlás), az anyagi és erkölcsi megbecsülés kezdetleges volta –, s így nagyon is kínálkozik a tanulást nem igénylő tevékenységek manipulált előtérbe helyezése, a könnyebbik út választása. Az alkotóképesség, a kreativitás fejlesztése nagyon fontos gondolat, de sokszor kijátsszák ezt, és kizárólagossá teszik, ütköztetve a munkával járó, szisztematikus zenetanulási folyamatokkal. Vajon akkor mi lehet a zenei nevelés feladata? Ahány módszer, annyi felelet.

Valahol a mélyben ott feszül a nagy ellentét: a hivatásos zenészek és a közönség, a zeneszerző és a hallgatóság közötti szakadék. Miután a hagyományos zenetanítás, illetve tanulás valóban sok erőfeszítést kíván, és ugyanakkor – egyesek szerint – nem vezet el a mai zene megértéséhez, sokkal csábítóbb annak az útnak a választása, mely teljesen elveti a hagyományost. Nem kétséges, hogy az iskola szerepe mindebben kulcsfontosságú.

Ahogy a 19. században sok országban (hazánkban is) megjelent a közoktatási törvény, s benne a zenei nevelés, úgy a 20. században, egy időben indul meg Kodály Zoltán, Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Justine Bayard Ward, Edgar Willems, Maurice Martenot szavaiban és írásaiban az általuk elképzelt ideális zenei nevelés alapfogalmainak megfogalmazása.

A magyar énekköztetés – történeti áttekintés

A magyar ének-zene tanítás kezdetén elengedhetetlen volt a reformokon át a népiskolai törvény megjelenéséig a nyelv megújulása és a szellemi javakban történő gyarapodás. Ekkoriban Révai Miklós nyelvész szorgalmazta a „közénekek” összegyűjtését, illetve Pálóczi Horváth Ádám (1760–1820) ez idő tájt állítja össze Ötödfélszáz énekek című könyvének (1813) kéziratát. A Tudós Társaság 1832-ben népdalok gyűjtésére hívja fel tagjait. Már a felhívás évében elkészül több dalgyűjtemény kézírata. Erdélyben 1842-ben Kriza János ad ki felhívást Vadrózsák című népköltési gyűjteményre. Az eredmények összegzésével, a dalok kiadásával 1843-ban a Kisfaludy Társaságot bízzák meg. Ide kapcsolható Arany János évtizedekkel később költészetbe szedett másfél száz dallama is. E korszak másik nagy jelentőségű gyűjteménye a nemesi dalokat helyezi előtérbe; közreadójuk Színi Károly. Ő a nemesi dalok közlését legalább olyan fontosnak tartja, mint a parasztiakét. Mindezek mellett a népoktatási reformtervezetek megjelenésétől az iskolák államosításáig hihetetlen változásokon megy keresztül az énekköztetés. A magyar népköltészet egyre inkább előtérbe kerül. Értékeinek megőrzésével egy időben jelentkezik a népoktatás általánossá tételeének igénye is.

Ugyanakkor az énektanítás jelentőségét Bezerédj István is felismerte, akinek a tanítóképzésről jelent meg népiskolai törvénytervezete. A tantárgyak sorában 12. helyen a hangzászat állt. (Éneklést és orgonálást jelentett.)

1828-ban megnyílt az egeri érseki, római katolikus tanítóképezde, ahol orgona, gregoriánus és egyházi népénekek voltak a tantárgyak. Az oktatás magyarul folyt. Néhány évvel később megalakulnak a protestáns tanítóképzők, majd a zsidó felekezeti iskolák. Az iskolai énekköztetés szerepéről általánosságban elmondhatjuk: a legfontosabb célja az volt, hogy a zeneoktatás sokoldalúvá képezze az embert. Érzelmek, vallásosság, ízlés kialakítása volt a három legfontosabb tényező. Nagy változásokat hozott az 1868/XXXVIII. törvénycikk, amely reformtervezet volt az előzőekben felsoroltak megvalósításában. Így Eötvös József az 1848-ban elkezdett munkáit második minisztersége idején (1867–1881) folytathatta. Ennek értelmében minden szülő vagy gyám köteles gyermekét iskolába járatni. Fiúk esetében 6-15 éves korig, lányoknál pedig 6-12 éves kor betöltéséig. Az oktatás ingyenes volt. A szorgalmi idő faluhelyen egy tanévben legalább nyolc, városban kilenc hónap. A községi elemi népiskolák tizenhárom köteles tantárgyainak felsorolásában a 12. az ének, heti egy órában. A törvény elemi és felsőbb népiskolák, polgári iskolák és tanítóképezdek felállítását szorgalmazza.

A fent nevezett cél érdekében különböző énekkönyvek láttak napvilágot. Ilyen volt az Énekköztetés könyv, ami két részre, elméleti bevezetőre és gyakorlati szakaszra tagolódott. Valamint a Kis Énekléstan, Egyházi Énektár, az Elemi karénektan, majd A zene tankönyve mesterképezdek számára; Énekkönyv, magyar és latin egyházi énekek és imák gyűjteménye négyes hangjegyekre leteve.

Szepesi Imre piarista pap-tanár Elemi karénektan könyve 1856-ban lát napvilágot. Ez két- és négyszólamú egyházi énekeket közöl. 1857-ben megjelent a pécsi székesegyház

orgonistájának könyve: Schmidt Péter: A zene tankönyve mesterképezdek számára. Ez a kulcsokról, hangnemekről, hangközökről, összhangzattani tudnivalókról szól, illetve ismertetést nyújt az orgonáról, az orgonajáték szabályairól, a gregorián és korálénekekről. Fontos szerepet játszik Zsaskovszky Ferenc és Endre (testvérpár) 1858-ban megjelent Énekkönyv, magyar és latin egyházi énekek és imák gyűjteménye négyes hangjegyekre letéve című munkája. Azzal a szándékkal ajánlják a gimnáziumi ifúságnak, hogy a régi klasszikus énekekhez kerüljenek közelebb. Az 1860-ban publikált Egri ének-káté, vagyis az ének elemei az elemi tanodák s minden kezdők használatára című könyv viszont az akkoriban népszerű káté-formában, vagyis kérdés-feleletekben összegzi a zenei ismeretek lényegét. A gyakorlati részben különböző hangnemek bemutatására szánt skálázó, szekvenciázó énekgyakorlat, tercelő kétszólamúság és kánonszerkesztésű gyakorlatok találhatók, melyek a kottaolvasás gerincét képezik. A zenei oktatás megszervezését Eötvös az erdélyi, református papi családban született zenetörténészre, Bartalus Istvánra bízta.

Jogosan tehetjük fel a kérdést: mi célja van a népiskolai zenetanításnak?

Az, hogy a nép tudjon énekelni. De a nép viszont csak a kotta ismerete által fog tudni. Bartalus úgy vélte, hogy külföldön több tapasztalattal rendelkeznek, mint itthon. 1872-ben megjelent Vezérkönyvében számot ad a relatív szolmizációt alkalmazó módszerekről. A Rousseau, Pestalozzi elképzelései nyomán kidogozott Galin-Chevè-féle számírási módszert, a Curwen-féle Tonic-Solfa rendszert és a svájci Weber-módszert említi. Ehhez írt Éneklő ABC címmel az I-VI. osztályosok számára tankönyvsorozatot, melyben ő maga dolgoz fel dalokat, melyeknek nincs szövegük. Bartalus végül az első hat osztály dalanyagát C-dúr és a-moll szerint írja, egyszerűsíti le. A vonalrendszert fokozatosan vezeti be, és a legegyszerűbb ritmikai értékeket és ütemformákat alkalmazza. Már őt is érdekelték a népdalok, így 1871 nyarán népdalgyűjtő útra indult, csakhogy tankönyveinek tervezete már ekkorra elkészült. Amikor már a népdalkötetek is napvilágot látnak, akkorra valami új van kibontakozóban, ami egyben a gyermek zenei nevelésének beláthatatlan ideig meghatározója lesz.

Kiss Áron volt az első kezdeményező, akinek két fontos tételét fogadta el az 1883. évi Országos Tanítógyűlés: az első, hogy a játékoknak a magyar nemzeti nevelés szolgálatában kell állniuk, illetve másodikként, hogy a gyermekek játécai és dallamai minden vidéken összegyűjtendők. Az összegyűjtött anyag rendezésénél a gyermekek fejlődését vette alapul és kötetbe is rendezte, 1891-ben jelent meg Magyar Gyermekjáték-gyűjtemény címmel.

Sztankó Béla 1890-ben Daloskönyvet ad közre, melyben a nemzeti nevelés és a hangjegytanulás szolgálatába kíván szegődni.

Bartók és Kodály már a népdal felfedezésének idejében tudta, hogy a paraszti nép a magyarság ősi zenei nyelvezetét örökölte meg, így ezt az egész néphez vissza kell juttatni. Az iskolai énekoktatás ügye nem képes kilendülni elmaradottságából, ez részben a tantervek (1925), illetve az azokhoz készült tankönyvek miatt is van. Kodály mindezt átlátva, az iskolapedagógiát ismerve, a szolmizációs rendszerek tudósaként, valamint a népdalgyűjtés egyik elindítójaként tesz megjegyzéseket a pontatlanságok és a népzenei tudatlanság következtében közölt rossz dallamokra.

Az 1920-as évek kezdetén kiváló tehetségű fiatalok szívták magukba Kodály tanításait. Közöttük volt Ádám Jenő és Bárdos Lajos, Kerényi György, Vásárhelyi Zoltán, Kadosa Pál, Szabolcsi Bence, Rajeczky Benjamin és még sokan, akik a kodályi elgondolást terjesztették és adták tovább az utókoroknak.

Ők voltak Kodály tanítványai, zeneszerzés osztályában, 1920–1925 között. Mindemelt az iskolán kívülről kezdeményezett Éneklő Ifjúság mozgalom eredményei egyre inkább a kottaolvasás elterjesztésének igényét vetik fel (Szabó, MTA Sokszorosító).

Kodály elképzelése a zenei nevelésről

Kodály Zoltán koncepciója még ma is a magyar zenei nevelés magját képezi. Ez a hosszú út 1925 táján indult, amikor a zeneszerző figyelme a zenepedagógia felé irányult. A megvalósítás érdekében később megbízta a módszer kidolgozásával Ádám Jenőt. Kodály tanítványai megismerkedtek a francia, angol, német zenei nevelési rendszerekkel. E módszerek hasznosságát saját ötleteikkel, tapasztalataikkal ötvözték a tanítási gyakorlatok során. Bárdos Lajos, Kerényi György, Rajeczky Benjamin dalgyűjteménye, cikkei, illetve Ádám Jenő módszertani könyve úttörő szerepet játszottak a részletek kidolgozásában és a módszer megismertetésében. Az iskolai énektanítás tantervében 1943-ban tűnt fel először a később Kodály nevével illetett koncepció és módszer. Majd az 1945-ös iskolareform tette lehetővé, hogy a gyakorlatban is általánossá váljon az alkalmazás.

Az ISME (Zenei Nevelés Nemzetközi Társasága, 1964) is méltó példaként állította a világ zenepedagógusai elé a magyar zenei nevelés módszereit és eredményeit. Ezért számos országból érkeztek és érkeznek ide zenetanárok, hogy megismerkedjenek a magyar módszerekkel.

A zenei nevelés, elsősorban a zenei köznevelés azon elveit értjük a koncepción, amelyeket különböző írásaiban, beszédeiben fogalmazott meg Kodály. Átvéve a helytelen angol (amerikai) gyakorlatot (Kodály-method), Kodály-módszernek is szokták nevezni. Azért helytelen e szóhasználat, mert Kodály soha nem írt módszeres összefoglalást, hanem ezt a feladatot, a gyakorlati alkalmazás kidolgozását munkatársaira, jórészt volt tanítványaira hagyta.

Az 1930-as évek végétől Bárdos Lajos, Kishonti Barna, Kerényi György, Rajeczky Benjamin tankönyvei, Bors Irma, Agócsy László és mások gyakorlati munkája járult hozzá a módszerek, tanítási technikák kialakításához. Mindenek előtt azonban Ádám Jenőnek köszönhető az iskolai alkalmazás módszeres felépítése. 1944-ben jelent meg a Módszeres énektanítás és Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján című fő pedagógiai munkája. Ezek dallamanyagát Kodály – a Kerényi György közreműködésével szerkesztett – Iskolai énekgyűjteményéből vette.

A hangszeres képzést kiegészítő szolfézstanítás legfontosabb útmutatója Szőnyi Erzsébet: A zenei írás-olvasás módszertana című könyve. A tankönyvek, módszertani útmutatók szerzői természetesen kérték és messzemenően figyelembe vették Kodály véleményét,

sokszor részletekbe menően aprólékos észrevételeit. Azonban a koncepció lényegét nem a kézjel(ek) használata, vagy az egyes dallamokra emlékeztető, játékos kottarajzok jelentik. Ezek csupán a megvalósítás jó eszközei.

Jó tudni, hogy Kodály Zoltán zenepedagógiai eszméi és gyakorlati tanácsai számos forrásból táplálkoztak, de az egységes egészzé összeálló gondolatok mégis csak az ő szellemi tulajdonának tekintendők. A legáltalánosabb kérdésektől a gyakorlatibb részletekig haladva a következő pontok körül kristályosodott ki a koncepció. A zenét mindenki számára hozzáférhetővé kell tenni az iskolán keresztül. Azonban csak a művészi érték való a gyermeknek, holmi művészetpótlék nem alkalmas tananyag.

Hol találhatjuk meg tehát a biztos alapot?

A népzeneben, amely a zenei anyanyelv szerepét tölti be, s minden nép hagyományában a századok során kicsiszolódott értéket képviseli. Fokozatos elrendezésben alkalmas a gyermekek tanítására is. (A magyar népzene keleti pentaton rétege különösen fontos számunkra.)

Természetesen kaput kell tární más népek zenéje, valamint a múlt és jelen nagy alkotói előtt is.

Az elméleti-történeti megközelítés és a zenehallgatás kizárólagossága helyett csakis a zenei gyakorlat visz közel a művekhez, az igazi megértéshez. Ennek legalkalmasabb eszköze az éneklés. Ez egyrészt mindenki számára hozzáférhető „hangszer”, másrészt közösségi nevelő szerepét is figyelembe véve különösen a karéneklés fontos, amit általában is a korszerű műveltség megszerzésének eszköze, a zenei írás-olvasás tud biztosítani. Ennek legmegfelelőbb eszköze a relatív szolmizáció, amelyet az angol Curwen-féle mozgó dó szisztémából vett át Kodály és Ádám Jenő. A tipikus dallamfordulatok, hangközök nagy mértékben hozzájárulnak a hallásképzés kialakításához. A koncepcióba még más egyéb kérdések is beépülnek: a korai kezdés, gyerekjáték és néptánc bekapcsolása, éneklésre alapozott hangszertanítás, a mindennapos zenei foglalkozás, illetve a képzett és egyszerű zenetanító meghatározó szerepe. Zeneakadémiai tanárként és elméletben is sokat foglalkozott Kodály a szakzenészek képzésével. A jó zenész kellékeit négy pontban foglalta össze:

- „ 1. kiművelt hallás,
2. kiművelt szív,
3. kiművelt ész,
4. kiművelt kéz. E négy tényezőnek kiegyenlítetten kell fejlődnie.”

(Kodály Zoltán (1964): *Visszatekintés I.-KI A JÓ ZENÉSZ?*, Bónis Ferenc (szerk. 1982) Budapest: Zeneműkiadó Vállalat, 283. o.)

Mindezek mellett elkötelezett állásfoglalása volt a német kultúra ellen, azért, hogy a latin gondolkodásmódot meghonosítsa a zeneszerzésben. Emellett a magyar kultúra javának feltárását és konzerválását tartotta szem előtt. Az utóbbi érdekében a népdalfeldolgozások, népdal jellegű hangvételek alkalmazását szorgalmazta egyes műveiben. (Például: *Psalmus Hungaricus*, melynek van kecskeméti vonatkozása is, mivel a szöveg költője, Vég Mihály a 16. században e városban élt, s neve elé a kecskeméti megjelölést illesztette.)

Szinte elsődleges szempont volt számára a régi magyar hangszeres emlékek felkutatása és beillesztése a népzenebe. Itt gondolok a Galántai táncokra, Marosszéki táncokra, az Intermezzora a Háryból és a Székely fonóra. Művészetében jelen van egy olyan irány, amikor a régi magyar költők verseinek, írásainak megzenésítése volt a célja, kórusművein és dalain keresztül. Nagyon jól tükrözi a „népzene átmentését műzenei keretek közé” a Páva-variációk.

Végül, de nem utolsósorban, talán a legfontosabbak a pedagógiai ihletésű kompozíciók, amelyeken keresztül mindaz megvalósítható, amit maga Kodály eltervezett és társai koncepcióként kidolgoztak.

(333 olvasógyakorlat, 77, 66, 55, 44, 33, 22, 15 kétszólamú énekgyakorlatok, Bicinia Hungarica és a Tricinia.)

A zenei nevelésnek a gyermek zenei anyanyelvének kialakításával kell elkezdődnie. Lehetőleg minél zsegebb korban, majd az iskola kell, hogy átvegye a felelősséget a zenei műveltség kialakítása terén. Legjobb, ha naponta van zeneóra, mert a zenei cselekvések a gyermek többi képességét is harmonikusan fejlesztik. Ha hangszertanulásra kerül sor, a gyermeknek előbb kell a kottaolvasást-írást elsajátítania, a belső hallás kifejlesztését elérnie, mielőtt a hangszerhez nyúl. Fontos az, hogy az iskolában az éneklés a cappella történjék. Az egyszólamú éneket hamar egészítse ki a második szólam, ez vezet a tiszta intonációhoz és az eredményes karénekléshez. A zenei műveltség eléréséhez szükség van tehát a zenei írás-olvasás elsajátítására is, ehhez eszköz a relatív szolmizáció. Így érhetjük csak el a zenetörténet kiváló műveinek megértését.

Ki a jó zenész?

Ismert gondolat a kiindulópont, amit Kodály négy pontban foglalt össze, kiművelt hallás-szív-ész-kéz. A zenét meghatározó tipikus dallamfordulatok nagymértékben hozzájárulnak a hallásképzet kialakításához. Mondhatnánk, hogy az éneklés alapozott hangszertanítás fontossága elengedhetetlen.

A „mindennapos” zenei foglalkozás, ahogy ezt Kodály is megálmodta, ma már jobban, erőteljesebben felbukkan mint eszme. De mindezt hogy lehetne amatőr nyelvre lefordítani?

Kiművelt hallás: zenészképzés, óvónőképzés, tanító- és tanárképzés területein elengedhetetlen, hogy legyen előre elképzelése a pedagógusnak, művésznak egyaránt, hogy mit és hogy fog énekelni. Az érték alapú – ha úgy tetszik elvű – nevelés a magyar kulturális életnek az egyik fő pillére kell, hogy legyen. Tehát a csoportos hangképzés módszertanának kialakítása, alkalmazása sürgetően időszerű lenne.

Kiművelt szív: az éneklés nagyon komplex tevékenység, ami természetesen az érzelmeknek a megnyilvánulása is egyben. Az érzelmi intelligencia szépséggel, katartikus élménnyel tud párosulni és esztétikai hatást nyújtani. A drámajátékban, művészetekkel, a gazdagon árnyalt színes beszéd is hozzásegíti az egyetemes értékek közvetítését, az énekhang színéről, szépségéről nem beszélve.

Kiművelt ész: mindezek megvalósulásához tárgyi tudással illendő rendelkezni, tudásban lenni annak, hogy az énekoktatás nem kizárólag ének és dallam kontextusa, hanem helyén kell lennie az észnek, tehát a reális gondolkodás következtében a hangképzés általánosan elfogadott, kellő elméleti tudásra épülő és jó gyakorlattal párosuló része kellene, hogy legyen az ének-zene tantárgy a tanítók, tanárok és hazai kórusok életének.

Kiművelt kéz: ebben az esetben a hangsúly a kéz megfelelője, mely elengedhetetlenül fontos, hogy ép legyen, mivel a kisiskolás elsődlegesen utánozza a pedagógusát. A szép hang eléréséhez, megtartásához rendszeres hangképző munkára van szükség. Egy olyan aspektust helyeznék előtérbe, ami a kisgyermekkor csoportos hangképzésében rejlő innovatív lehetőségek feltárására fókuszál, illetve beszéd-nyelv-artikuláció-hangzóformálásának összefonódásával foglalkozik.

Ezen irányelvek mentén haladva: miért szükséges már kisgyermekkorban a hangképzéssel foglalkozni, mi az oka, hogy olyan sok gyermek hangadása – elsősorban nagy városokban – már korán károsodik (zajártalom, média káros hatása, felnőttek rossz mintaadása, stressz)?

A hang a legkülönbözőbb körülmények között alakul ki. A természetesség a tanulás folyamán mindig magasabb művészi szinten jelentkezik. Az ének és beszéd egyazon szervnek ugyanazon funkciója. Ennek ellenére vannak köztük különbségek:

1. Az éneklés nagyobb erőt kíván, mint a beszéd.
2. Az ének meghatározott hangokon és lényegesen nagyobb terjedelemben történik, mint a beszéd.
3. A beszédnek is van ritmusa, az ének ritmusa lényegesen kötöttebb, tempóban pedig meghatározott.
4. Hangszín tekintetében az éneknél követelmény a jól zengő hang, míg a beszédnél nem feltétlenül fontos.

Tehát az ének nem más, mint felnagyított beszéd. Ezzel kapcsolatban felmerülhet a hangsúly és hanglejtés közti kapcsolat, valamint összefüggés zenei hangsúly és szövegi hangsúly között. Az artikulációs bázis itt a nyelvek sajátos, többi nyelvtől eltérő artikulációja, mely az egyes hangok létrehozásához szükséges jellemző hangképzőszervi állásokat és a különféle hangsajátosságoknak a nyelv kifejezésekben való felhasználásának módját jelenti (Kerényi, 1966).

Érdekesség, hogy a beszéd és az éneklés szétválása a nyelv sajátosságaitól is függ. Jó esetben a beszéd elsajátításával párhuzamosan a gyermek az őt körülvevő hangok, dalok, mondókák, a zene révén az éneklésben is fejlődik (Gyöngy, 2015). Az egyenletes járás, zenében mérő/lüktetés kialakítása, a térben való mozgás (Kodályi kézjelek), magasabb-mélyebb hangok kialakítása elengedhetetlen kisiskolás korban, ahol már sajnos megfigyelhetjük a hang torzulását.

Éneklés a magyar iskolákban

Az általános iskolai ének óra keretei egyáltalán nem szolgálják ki Kodály pedagógiai koncepciójának lényegét, hogy a művészeti nevelést a gyermek nevelésének középpontjába helyezze, s az éneklésen keresztül megvalósuló zenei készségfejlesztéssel lehetőséget ad a fiataloknak művészi értékek befogadására, ezáltal személyiségük fejlődésére (Bónis szerk., 1982).

Tehát a zenei teljesítménynek nem logikai, hanem érték- és elsődlegesen élményalapúnak kell lennie. A megvalósítás függ a tanító pedagógus személyiségétől, felkészültségétől, hangulatától, az osztály összetételétől, az egyes gyerekek szociális körülményeitől, korábbi tapasztalataitól, tanulási szokásaitól, képességeitől, ismereteitől. A zenepedagógus ének- és beszédtechnikai tudása, hangképzési tudatosságának megléte alátámasztja azt, hogy hogyan valósul meg az igényesebb zenei feladatok megoldása. A hangképzés, dalreper-toár, széleskörű, biztonságos zenei tájékozottság az egyik, ha nem a legfontosabb terület az énekhanggal foglalkozók számára. Ma a fő gondot a dolog gyakorlati megvalósítása jelenti. Teljesen hiányzik a képzésből a különböző korosztályokhoz alkalmazható csoportos hangképzési módszertan (Asztalos, 2015; Bruckner, 2007; Erdős, 2017). Aki kognitív szinten tájékozódik a kottában, annak ne legyen akadály a hangképzés pontatlansága, rendezetlensége. A hangképzés általánosan elfogadott, kellő elméleti tudásra épülő és jó gyakorlattal párosuló szerves része kellene, hogy legyen a hazai ének-zene oktatásnak. A saját hangélmény és a közösségi hangélmény megtapasztalása, megtanulása, természetesen az adott életkornak megfelelő gyakorlatokkal, pozitív személyiséget eredményez, mert a látott kottaképet, jelrendszert szépen hangzó dallammá, éretté tudja változtatni.

A következő kérdések merülhetnek fel bennünk:

- Hangképzés és beéneklés közti azonosságok és különbségek?
- Szabad-e képezni a gyermekek hangját 16 éves kor előtt?
- Kórushangképzés vagy egyéni hangképzés módszerei közti különbségek?
- Nyugat-európai nyelvek és a magyar nyelv közötti hangzóformálás kapcsolatai, viszonya?

A pedagógiai sajátosságok

Gyermekcsoportoknál a rendszeres munka nagy hatékonyságot eredményez, és a beszéd-artikuláció hozzájárul a helyes hangképzés technikai „vívmányainak” beépüléséhez. Az érzelmi intelligencia azonban csak szépséggel, katartikus művészi élménnyel, egyetemes értékek közvetítésével őrizhető meg.

A nehézséget az okozza, hogy mesterséges körülményben kell létrehozni mindazt, amit a természetes körülmények között hoznánk létre. A jó hangképzés és a hangzás eredményének tekintetében a hangképző munka jó hatással van a helyes kiejtésre is, hozzájárulva az anyanyelvi neveléshez, mivel a beszéd és az ének gyökere közös. A művészi munka

és technika állandó kölcsönhatásban fejlődnek. A művészi technika az, hogyan, illetve mennyire tudja a művész az előtte álló művészi feladat lényegét megragadni, közölni.

A szép hang materiális adottság, a szép éneklés = jó éneklésre épített művészi teljesítmény.

Az egyén jó hangadása önkritikus művészi igény, a „száraz kitisztítás” oly kevés. A technika átültetése a művek tanításába, következetes alkalmazása lehetővé teszi a testi-lelki impulzusok és mozgások összefüggésében a gondolat, érzelem és „vélemény”= interpretáció hármasságát. A probléma meghatározása a kommunikációs gátlások, verbális szövegtartalom, a szövegben felmerülő hangzó-kapcsolatok, mássalhangzó-torlódások, gépiesség által hozott énektechnikai alap hiányát mutatja, ami egyben a belső képi látás kialakításának az egyik előfutára (Sinkovics, 1976). Általános iskolai kottaolvasásra szánt idő, illetve a szolfézs feladatok hangji élményének mint művészi értéknek be kell épülnie a pedagógus minta hangadásába, legyen szó beszédről vagy éneklésről.

Ezért a Mit? Miért? Hogyan? sorrendisége egyre időszerűbb lenne a csoportos hangképzés módszertanának alakításában, a beéneklés és hangképzés különbségeinek, avagy azonosságainak tekintetében, mely a tantárgyi kompetenciából kiindulva a beszédartikuláció esetén is elengedhetetlen.

Összegzés

A történeti áttekintést követve a dalármozgalmak német hatása, a homofon 3/4-es lüktetés, kemény, erős hang újfajta típusdallamok létrehozatalát kívánja. Kodály a latin gondolkodásmódot követte, belátva, hogy a mediterrán népek világához tartozunk inkább. Pedagógiai műveiben éppen ezért érezhető a latinos hatás. Ebből következik, hogy a gyermek zenei anyanyelvének kialakításával kell kezdeni, magyaros fordulatok beépítésével, ahogy a népzeneben, amely a zenei anyanyelv szerepét tölti be, s minden nép hagyományaiban az idők során kicsiszolódott értéket képviseli. A zenével anyanyelvként bánjon, a hangok viszonyát értse, és ennek legalkalmasabb eszköze az éneklés. A mindennapok tapasztalata azt mutatja, hogy elengedhetetlenül szükséges a minőségi munkához a jó beéneklés. Gondoljunk bele, hogy egy testnevelésóra vagy edzés eredményességét mennyire segíti a jó bemelegítés!

A gyermekek számára a magánének tanítás gyakorlatai, módszerei nem alkalmasak, de ezekkel a speciális, játékos hangképző gyakorlatokkal, mondókákkal ugyanolyan állapotba lehet hozni a hangképző szerveket gyerekeknél (a maguk szintjén, természetesen), mint amilyenbe egy jó magánénekóra hozza a felnőtt énekest. Az ilyen beénekeltetés után a gyerekek könnyedén énekelnek, tisztán, intonációs probléma nélkül. A gyerekek örömmel végzik a gyakorlatokat, szeretik, szívesen csinálják, mert mindegyik a kreativitásból adódó ötletek révén játékos, és nem fárasztja őket. Tehát az aznapi zaklatottságból, fáradtságból, zajártalomból, levegőtleniségből, ami körülveszi a gyerekeket, kilendülnek, s a kívánt tisztaság és stílus, formálás követelményeinek könnyebben tudnak megfelelni, kevesebb kudarc éri őket az éneklés révén. A tiszta éneklést csak jó hangképzéssel lehet



elérni, intonációs probléma=hangképzési hiba. A másik dolog pedig az, ha nem tudnak magasságokat énekelni, akkor számukra nem élvezet az óra. Ehhez természetesen a tanár önképzése, hangegészsége is elengedhetetlen. (Mivel az órákon a beszéd/ének igen megterhelő.)

A végső cél az, hogy a zenélés öröme megszülessen, s ennek az iskolában, a kórusban a szép hang (=jó éneklés) az eszköze. A szép hangot, a jó éneklést viszont a jó hangképzéssel tudjuk elővarázsolni. (S nem mellesleg további eredménynek tekinthető, hogy ez a fajta hangképző munka jó hatással van a hétköznapi beszédartikulációra is, hozzájárulva az anyanyelvi neveléshez.)

Vajon akkor mi lehet a zenei nevelés feladata, visszatérve kiinduló kérdésünkhöz?

A módszer, az mi magunk vagyunk, de nem kétséges, hogy az iskola szerepe mindebben kulcsfontosságú. Kodály–Ádám lefektetett koncepciója lehetne a mérvadó, mindennek az alapja. Az is megfogalmazódott: ahhoz, hogy a zene az emberi kapcsolatokat jobbító, társadalomformáló szerepét betölthesse, zeneértő tömegeket kell nevelni. Ennek megvalósítását pedig már a gyermek zenei nevelésénél el kell kezdeni. Így a zenei módszer három szerves összetevőből áll: a tiszta éneklés, a relatív szolmizáció és a magyar népdalkincs.

Az első a tiszta éneklés, mellyel együtt a belső hallás fejlesztése történik. Éppen ezért egyre-másra jelentek meg az iskolai énekkultúra fejlesztésére szánt egyszerű, majd fokozatosan nehezedő egy- és többszólamú énekgyakorlatokat tartalmazó gyűjtemények. A második esetben Kodály a relatív szolmizációt vette alapul, amellyel a zenei írás-olvasás tanítását helyezte új alapokra. A harmadik pedig a népdalkincsünk, amit azért tartott fontosnak beemelni a tantervbe, hogy az ez által képviselt zenei világ a gyermek sajátjává váljon. Ízlést formáljon és megismerkedhessen a falusi életformával.

Újra és friss gyakorlatra van szükség, amely magában foglalja az eddigi gondolkodást, szakmaiságot, de mégis formálva a belső hallás, elképzelés időigényességének a minőségi, érték alapú biztosítását.

Irodalomjegyzék

- Asztalos Andrea (2015): A jó pedagógussá és zenei nevelővé válás útja.
www.parlando.hu (Megtekintés 2019. 09. 15.)
<https://www.parlando.hu/2015/2015-1/AsztalosAndrea-Zenepedagogus.htm>
- Bruckner Adrienne (2007): *A csoportos énekhangképzés módszertana*. DLA dolgozat, Budapest,
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
- Bruckner Adrienne (1999): *Énekelni jó(l)!*. Kecskemét: Kodály Intézet
- Erdős Ákos (2017): Mit? Miért? Hogyan? Kérdések az iskolai és amatőr hangképzésről.
www.parlando.hu (Megtekintés 2019. 09. 15.)
<https://www.parlando.hu/2017/2017-5/ErdosAkos.pdf>
- Erdős Ákos (2016): Ének az iskolában: az iskolai és amatőr kórusok hangképzési lehetőségeiről.
- In: Károly Krisztina és Homonnay Zoltán (szerk.) *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem. 65–75.
- Erdős Ákos (2015): Gondolatok az iskolai és kórushangképzés „időszerű” kérdéseiről.
www.parlando.hu (Megtekintés 2019. 09. 15.)
<https://www.parlando.hu/2015/2015-1/ErdosAkos-Hangkepzes.htm>
- Erdős Ákos (2002): Új lehetőségek a gimnáziumi kórusok repertoárjának gazdagítására.
- In: Katona András (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 555–557.
- Gyöngy Kinga (szerk. 2015): Első lépések a művészetek felé II. *Az ének-zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*, Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó
- Kerényi Miklós György (1966): *Az éneklés művészete és pedagógiája*. Budapest: Zene-műkiadó
- Kodály Zoltán (1964): *Visszatekintés I.*, Bónis Ferenc (szerk., 1982) Budapest: Zeneműkiadó Vállalat
- Sinkovics Georgette (1976): *A karénekes hangképzése*. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda
- Sinkovics Georgette (1976): *A karénekes hangképzése. I. Könnyű gyakorlatok*, Budapest: Népművelési Propaganda Iroda
- Sinkovics Georgette (1976): *A karénekes hangképzése. II. Középnéhez és nehéz gyakorlatok*, Budapest: Népművelési Propaganda Iroda
- Szabó Helga: *A magyar énektanítás kálváriája I.* Budapest: MTA Sokszorosító, 8918980

IV.

ÖSSZEFOGLALÓ

A fenntartható fejlődés meghatározásakor három alrendszer kerül egymással szerves kapcsolatba: a környezeti, a társadalmi és a gazdasági rendszer. A fenntarthatóság elve kiterjed az egész társadalomra, ezen belül a gazdasági folyamatokra, az egyes csoportok és egyének életmódjára és fogyasztási szokásaira, a népesség létszámának alakulására, illetőleg az emberi társadalommal szoros kapcsolatban álló természeti környezetre.

A szociálpedagógia a fenntarthatóság hármass modelljének egyik alapvető elemét képezi. A szociálpolitika az egyének és az állam jólétének biztosítását tűzi ki célul. A fenntartható fejlődés legfontosabb célkitűzése is egy bizonyos fajta jólét megteremtése, csak sokkal szélesebb dimenziók és szempontrendszerek alapján. A fenntartható fejlődés nemcsak a személyes és társadalmi jólét szempontjait veszi figyelembe, hanem ezzel összhangban a természeti és társadalmi környezet egészét, a gazdasági, környezeti és társadalmi folyamatok egymással kölcsönhatásban álló rendszerét.

Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Csúcstalálkozóján 2015-ben, új globális fejlődési programot fogadtak el. Az emberiséget, a Földet és a jólétet szolgáló cselekvési terv, amelynek középpontjában 17 globális, *Fenntartható fejlődési cél* található, a nemzetközi együttműködés és a rendszerben történő gondolkodás új korszakát vezeti be.

Kulcsszavak: *szociálpolitika, fenntartható fejlődés, jólét, rendszergondolkodás, globális fenntartható fejlődési célok*

ABSTRACT

In order to define the concept of sustainable development three subcategories are engaged: the environmental, the social and the economic systems. The idea of sustainability spreads onto the whole society, the economic processes, the lifestyle and consumer habits of certain groups and individuals, the headcount of population as well as the natural environment.

Social policy is one of the basic elements of sustainability's three models. Social policy focuses on the well-being of the individual and the state. The main goal of sustainable development is the establishment of a certain species' well-being, however based on much wider dimensions and aspects. Sustainable development does not only concentrate on personal and social well-being, but – in harmony with the already mentioned aspects – it also balances out the natural and social environment as well as the interference system of the economic, environmental and social processes.

In 2015, at the United Nations' Summit of Sustainable Development, a new global developmental program was adapted. The action plan that serves the humanity, the Earth and their well-being determined 17 global Sustainable Development Agendas, introducing the new era of international cooperation and system-based thinking.

Keywords: *social policy, sustainable development, well-being, thinking in systems, global objectives of sustainable development*

SAŽETAK

Prilikom određivanja održivog razvoja ukrštaju se tri podsistema: društveni, privredni i sistem prirode. Princip održivog razvoja širi se na celo društvo, na privredne procese unutar društva, na način i stil života pojedinaca i određenih grupa, utiče na promenu i stanje broja stanovništva, takođe utiče i na prirodnu okolinu koja je u uskoj vezi sa čovekovim društvom.

Održivi razvoj sastoji se od tročlanog modela, a socijalna politika čini osnovni element. Socijalna politika ima za cilj da obezbedi dobar život pojedinaca i države. Održivi razvoj takođe ima za cilj da obezbedi dobar život, samo na osnovu širih dimenzija i drugačijih tački gledišta. Održivi razvoj ne uzima u obzir samo lični dobar život i dobar život društva, već obuhvata prirodu, društvo, uzajamne privredne, društvene i prirodne procese.

Na samitu održivog razvoja ENS-a 2015. godine, usvojen je novi globalni razvojni program. To je plan koji služi čovečanstvu, Zemlji i dobrom životu, a u središtu plana nalaze se 17 globalnih održivih razvojnih ciljeva, a plan uvodi novo razdoblje u sistem međunarodne saradnje.

Ključne reči: *socijalna politika, održivi razvoj, dobar život, globalni održivi razvojni ciljevi*



MAJOR LENKE

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
lenkemttk@gmail.com

A SZOCIÁLPOLITIKA ÉS A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS FOGALOMRENDSZERÉNEK PÁRHUZAMAI A JÓLÉT ESZMÉJE MENTÉN

*Concept system parallel of social policy and sustainable
development along the idea of well-being*

*Pojam socijalne politike i održivog razvoja kroz
konceptiju dobrog života*

A fenntartható fejlődés fogalmának értelmezési lehetőségei

A fenntarthatóság fogalma máig nem egyértelmű, a mai napig nagyon sok meghatározása létezik. A fenntartható fejlődés meghatározásakor a ma érvényben lévő paradigmák alapján három alrendszer kerül egymással szerves kapcsolatba: a *környezeti*, a *társadalmi* és a *gazdasági* rendszer.

A fogalomrendszer kapcsán a közgazdászok a gazdaság fenntartható fejlesztését, a szükségletek és a fogyasztás, a termelés és értékesítés közötti egyensúly megteremtését és folyamatos megtartását tekintik elsődlegesnek. Az ökológusok és biológusok számára a bioszféra kívánatos állapotának fenntarthatósága, a genetikai és biológiai diverzitás és a genetikai források megőrzése jelenti a prioritást. A társadalompolitikusok és a szociológusok a folyamatosan növekvő társadalmi igények fenntartható fejlődését biztosító társadalmi-gazdasági-kulturális környezetet kívánják megteremteni.

A társadalom változásai során folyamatosan másik elem került előtérbe a három összetevő közül. Az ipari társadalom jellemzője az volt, hogy a három nagy és összetett tényező, a gazdaság, a környezet és a társadalom összhangját a *gazdaság* hivatott megteremteni. Az 1700-as évek végén, a klasszikus ipari forradalomnak nevezett folyamat eredményeként nagymértékű gazdasági fellendülés következett be. A folyamatos gazdasági fejlődés hatására kialakult a gyárilpar, fejlődésnek indult a bányászat, a közlekedés, megjelent a tömegtermelés. Az ipari társadalom egyben a fogyasztói társadalom kialakulását is jelentette (Goričar, 1981).

Ezt az időszakot Ferge Zsuzsa (2000) a társadalom „sűrűsödésének” nevezi. A kapitalista típusú gazdasági növekedés, a többlettermékek létrejötte, a kommunikációs csator-

nák sűrűsödése, az elektronikus információk növekedése, az élettér bővülése mind bele tartozott ebbe a jelenségbe. Ez a folyamat vezetett el – az emberiség történelmében először – a természeti és a társadalmi környezet közötti egyensúly felbomlásához. Az emberi kultúra a természetközelség megtapasztalását és a természet fölérendelt viszonyát feltételezte az emberrel szemben. A mezőgazdaság megjelenésével a föld a gazda tulajdonává vált, a természetnek alárendelt emberből a természettel egyenrangú partner lett. Az ipari, fogyasztói társadalmakban a partnerségből fölöttiség lett, ahol az ember a természetre csak kimeríthetetlen nyersanyagforrásként tekintett. A fejlődési folyamat olyan társadalmi jelenségek kialakulásához vezettek, mint a népességnövekedés, a demográfiai robbanás, a városiasodás, urbanizáció és az egyre súlyosabb környezetszennyezés.

Az 1970-es években foglalkoztak először az emberiség jövőképevel a fenntarthatóság szempontjából, és mutattak rá a gazdasági növekedés és a környezetben kialakult következmények kapcsolatára. A környezetvédelmi problémák köztudatba kerülését követően a *gazdaság*, a *társadalom* és a *környezet* viszonyában a hangsúly a *környezetre* tevődött át, mert rájöttek, hogy végeredményben a környezet eltartóképessége határozza meg a többi elem növekedésének határait.

A 2000-es évek elejére a globalizáció és a gazdasági fejlődés negatív hatásainak eredményeként látványosan nőtt a szociális olló, egyre esélytelenebbekké váltak a leszakadó rétegek (Krémer, 2009). Ugyanakkor a természeti környezet is látványos, és sok esetben visszavonhatatlan pusztulásnak indult. Ekkor következett be az újabb fordulat a fenntartható fejlődés modelljének szemléletében. A modell elemei közül az eddig háttértényezőként kezelt *társadalom* lépett előtérbe. Ugyanakkor kirajzolódott egy negyedik tényező is, mégpedig az *ember*, amely központi szerephez kerül ebben az új modellben. Ez a változás összecseng Ferge Zsuzsa (2010) azon állításával, amely szerint a társadalom egyik sajátossága az, hogy léte elválaszthatatlan az emberi összetevőtől, az emberi cselekvéstől. Az új modell kialakulásától kezdve a fenntartható fejlődés célrendszerébe bekerült a társadalom életminőség javításának elősegítése, azzal a feltétellel, hogy a szociális jólét elérését, megtartását elősegítő gazdasági fejlődéssel együtt kell érvényesülnie a szociális igazságosságnak és az esélyegyenlőségnek, valamint a természeti erőforrásokkal való fenntartható gazdálkodásnak. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a természeti környezet eltartóképességével összhangban lehet csak a társadalom reális szükségleteinek a kielégítéséről gondoskodni, a környezet eltartóképessége egyben az igények kielégítésének korlátja is. Egyetlen társadalom sem szigetelheti el magát a nagyobb természeti, társadalmi környezettől (UNESCO, 1992).

A fenntarthatóság összetett fogalmi meghatározásának kulcsa a rendszerben történő gondolkodásban rejlik, ahol az emberi jólét a megfelelő attitűdök mentén kialakított viselkedésformák, valamint a természeti és társadalmi környezetét komplex egységként való szemlélete mentén értelmezhető. A fenntarthatóság elve kiterjed az egész társadalomra, ezen belül a gazdasági folyamatokra, a településszerkezetre, az egyes csoportok és egyének életmódjára és fogyasztási szokásaira, a népesség létszámának alakulására, illetőleg az emberi társadalommal szoros kapcsolatban álló természeti környezetre. A fenntarthatóságot célzó társadalmi és gazdasági fejlődésnél összhangot kell teremteni a társadalom anyagi

igényei, a népesség növekedése és a természeti erőforrások hasznosítása között, minimalizálva a környezet szennyezését (Tenk, 2010).

A szociálpolitika fogalmának meghatározása a fenntartható fejlődéssel összhangban

A fenntartható fejlődés modelljét képező három elem, a gazdaság, a természeti környezet és a társadalom közös célkitűzései egymással kölcsönhatásban értelmezhetőek, ahol a szociálpedagógia a fenntarthatóság hármass modelljének egyik alapvető elemét képezi.

Naszákné Cserfalvi (2009) is megerősíti, hogy kezdetben a környezetvédelem problémaköre mentén alakult ki a fenntarthatóság fogalma, de a 20. század második felétől napjainkig egyre erősödő folyamat során megjelent a fenntarthatóság szociális dimenziója is, amely integrálja a környezetpolitika és a szociálpolitika tevékenységét.

A szociálpolitika fogalmának meghatározása sokféle szempontrendszer alapján történhet. Önmagában a fogalom szűkebb és tágabb jellege mentén, vagy az általa meghatározott területek mentén is értelmezhető. A szerteágazó, és sokrétűen egymásba fonódó fogalmak közül három jelentést, meghatározást emelnék ki a fenntartható társadalom és a fenntarthatóság pedagógiájának fogalmával összhangban:

1. Krémer (2009) szerint a szociálpolitika szó jelentése tágabb értelemben mindazon kormányzati területek együttesét jelenti, amelyek a szociálpolitika igazgatási területei alá tartoznak, és amelyeknek közvetlen befolyása van az emberek jólétére.

2. Zombori (1997) meghatározási kísérleteiből kiindulva a szociálpolitika és a fenntartható fejlődés kapcsolata leginkább a szociálpolitika funkcionista és strukturális meghatározása mentén értelmezhető. A funkcionista megközelítés a szociálpolitikai tevékenységek értékelése alapján írható le, vagyis azt vizsgálja, hogy ezek a tevékenységek mennyiben járulnak hozzá a társadalom zavartalan működéséhez, és az adott strukturális viszonyok újratermelődéséhez. A strukturális megközelítés az igények meghatározására és a források elosztására helyezi a hangsúlyt a szükségletek kielégítése érdekében.

3. A szociálpolitika fogalmát tovább strukturáló elemek közül – továbbra is Zombori (1997) meglátásai alapján – a szükségletek és a szükségletkielégítés fogalmát, a fogyasztás és az elosztás területeit, valamint a jólét kérdését emelném ki.

A szociálpolitika és a fenntartható fejlődés értelmezése a jólét fogalma mentén

A szociálpolitika – a teljesség igénye nélkül megfogalmazva – az egyének és az állam jólétének biztosítását tűzi ki célul. A fenntartható fejlődés legfontosabb célkitűzése is egy bizonyos fajta jólét megteremtése, csak sokkal szélesebb dimenziók és szempontrendszerek alapján.

A fenntartható fejlődés nemcsak a személyes és társadalmi jólét szempontjait veszi figyelembe, hanem ezzel összhangban a természeti és társadalmi környezet egészét, a gaz-

dasági, környezeti és társadalmi folyamatok egymással kölcsönhatásban álló rendszerét. Emellett hangsúlyt kapnak szempontrendszerében a távlati célkitűzések és jövőbe mutató perspektívák is, amikor a jólét fogalmát értelmezi.

A fenntartható fejlődés kérdésének szempontjából Ferge Zsuzsa definíciója is releváns (Tóthné Szita et al., 2011): *„A szociálpolitika történelmileg kialakult intézményrendszer, amely a kapcsolatok révén elégíti ki bizonyos nem piaci módon kielégíthető szükségleteket. Túlnyomórészt az állami elosztás és újraelosztás eszközeivel működik, relatíve önálló, elkülönült rendszerként, illetve intézményrendszerek együtteseként”*.

A fenti definíciók és meghatározások alapján a szükségletek kielégítése és a társadalmi jólét megteremtése a szociálpolitika egyik legfontosabb feladata. A fenntartható fejlődés fogalma ezen a ponton, a jólét fogalma mentén kapcsolódik össze a szociálpolitika fogalmával. Krémer (2009) többféle szempontból igyekezett meghatározni, hányfajta jelentése lehet a jólét fogalmának. Sokféle szempontrendszere alapján a jólét jelentése többek között: *jó érzés, hasznosság, szociális védelmi rendszer (jóléti állam), segélyezés, támogatások, szükségletek kielégítése*. A szükségletek, igények kielégítésének elmélete mentén fogalmazódik meg a fenntartható fejlődés definíciója is.

A fenntartható fejlődés koncepciója 1987-ben fogalmazódott meg először, a Brudtland Bizottság *Közös jövőnk* című jelentésében. A koncepció alapján úgy kell kielégíteni a jelen generációk igényeit, hogy ezzel ne veszélyeztessük a következő generációk életlehetőségeit. A *fenntartható fejlődés* fogalma alatt tehát a társadalom egyes elemeinek olyan fejlődési folyamatát értjük, amely *„kielégíti a jelen igényeit anélkül, hogy csökkentené a jövő generációk képességét, hogy kielégítsék a saját igényeiket”* (WCED, 1987).

Herman Daly megfogalmazása már kiegészül a környezet terhelhetőségének szempontjával, mely szerint *„a fenntartható fejlődés a folytonos szociális jólét elérése, anélkül, hogy az ökológiai eltartó-képességet meghaladó módon növekednénk”* (Gyulai, 2012).

A fenntartható fejlődés és a szociálpolitika jövőbe mutató, globális céljai

A fenntarthatóság pedagógiájának célja egy egész életen át tartó tanulási folyamat, amely olyan informált és tevékeny állampolgárokat nevel, akik kreatív, problémamegoldó gondolkodásmóddal rendelkeznek, eligazodnak a természet- és környezettudomány, a társadalom, a jog és a gazdaság terén, és felelős elkötelezettséget vállalnak egyéni vagy közös intézkedésekben. Ezek az intézkedések biztosítják az egészséges környezetet és a hatékony gazdaságot a jövő számára (Zsóka et. al., 2013).

Az ENSZ a 2005–2014-es időszakot a *Tanulás a fenntarthatóságért évtizedévé* nyilvánította. A nemzetközi közösség egy teljes évtizedet szánt annak a célnak az elérésére, hogy az oktatás minden szintjét és formáját áthassák a fenntarthatóság, a környezet- és egészségvédelem alapértékei. Ezzel a törekvéssel igyekeztek hozzájárulni a magatartásformák olyan változásához, amelyek a fenntarthatóbb jövőhöz vezetnek a környezet egészsége, a gazdasági életképesség és a jelen és jövő nemzedékek igazságosabb társadalma tekintetében (UNESCO, 2005).

Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Csúcstalálkozóján 2015-ben, az előző évtized lezárását követően, új globális fejlődési programot fogadtak el. Az új fenntartható fejlődési program: *The 2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015), az emberiséget, a Földet és a jólétet szolgáló cselekvési terv, amelynek középpontjában 17 globális, *Fenntartható fejlődési cél* található (1. ábra).



1. ábra: Fenntartható fejlődési célok 2030-ig

A nemzeti programok és a nemzetközi együttműködés új korszakát bevezető új agenda valamennyi országot olyan tevékenységekre kötelez, amelyek nemcsak a szegénység alapvető okaival foglalkoznak, hanem a gazdasági növekedés és jólét fokozásával, továbbá az emberek egészségügyi, oktatási és szociális szükségleteivel, miközben a környezetvédelemre is koncentrálnak.

A kitűzött célok között szerepelnek társadalmi, gazdasági, környezetvédelmi rész-célok is. A 17 feladat kiválasztása öt eszme mentén történt: *emberiség, Föld, jólét, béke, partnerség*.

Az *emberiség* szempontjából a program legnagyobb globális kihívásként a szegénység valamennyi formájának és vetületének, köztük a mélyszegénységnek a felszámolását tartja, a fenntartható fejlődés elengedhetetlen feltételeként. A 17 cél közül az első tehát ennek a problémának a kérdését tűzi zászlajára. Az emberség eszméjéhez kapcsolódóan megjelenik még a méltóság, egyenlőség, egészséges környezet, valamint a képességek kibontakoztatásának biztosítása is feladatként.

A *Föld* fogalmával kapcsolatban a természeti erőforrások fenntartható kezelése, valamint a már felmerült problémák megoldása jelenik meg legfontosabb feladatként, hogy a fenntarthatóság legfontosabb alapelveivel összhangban a Föld képes legyen kielégíteni a jelen és jövő nemzedékek szükségleteit.

A *jólét* eszméje kapcsán a legfontosabb feladat biztosítani, hogy minden ember sikeres és teljes életet élhessen, valamint hogy a gazdasági, társadalmi és technológiai fejlődés a természettel összhangban történjék.

A *béke* eszméje kapcsán az agenda legfontosabb feladatának a békés, igazságos, befogadó, félelemtől és erőszaktól mentes társadalmak kialakítását tartja.

A *partnerség* jegyében a globális összefogás és szolidaritás kialakításának fontosságára hívják fel a figyelmet. A partnerségnek különösen a legszegényebbek és legkiszolgáltatottabbak szükségleteire kell összpontosítania.

Ezek a célok minden ország számára feladatokat jelentenek, amelynek megvalósításában minden érdekeltnek és végső soron minden embernek részt kell vennie (Zlinszky és Balogh, szerk., 2016). Ez a gondolat összecseng a szociálpolitika megközelítési szintjeivel (Zombori, 1997), amelyek a makro-, mezo- és mikroszinten megvalósuló döntések együttese mentén igyekeznek megvalósítani céljait.

Ha a kitűzött célokat az Agenda minden területén és a társadalom minden szintjén, a makrokörnyezettől a mikroszintig megvalósítjuk, az mindnyájunk életének alapvető javulását és világunk kedvező irányban történő átalakulását fogja eredményezni, ami a szociálpolitika legfontosabb célkitűzése is egyben.

A szociálpolitika és a fenntartható fejlődés közös színterei: a szociális munka és az oktatásügy szociológiája

A szociális jóléti rendszer egyik alkalmazási területe a szociális munka. A szociális munka kettős hatású professzionális segítségnyújtás az egyén, család, közösség problémamegoldásához. A segítség a rászoruló felé irányul, viszont a társadalom felé is hat, mert hozzájárul, hogy mérséklődjenek azok a strukturális, társadalmi okok, amelyek a problémát előidézik. A szociális munka végzése közben az egyén, család, közösség gondjának megoldása, komplex szemlélet alapján történik. A problémát nem a környezetéből kiragadva oldjuk meg, hanem a helyi vagy tágabb környezetében (Szili-Darók, 2008).

Hegyesi és Talyigás (szerk., 2006) a környezetnek összesen hét szintjét különbözteti meg, amelyen belül az egyén aktívan alakítja viselkedésmódját. A humán ökológiai rendszer hét szintje egyre bővülő, koncentrikus körként képzelhető el, amelynek fokozatai a következők: (1) az ember testileg, (2) intraperszonális szint, gondolkodás és érzelmek szintje, (3) interperszonális szint, az egyes emberek közötti interakciók szintje, (4) a család és más kiscsoportok, (5) helyi közösség, (6) adott kultúra, (7) nemzet, állam, társadalom. A rendszerszemléletű szociális munka azt kívánja, hogy egy problémához ne lineárisan, hanem minden oldalról közelítsünk. Ez sok esetben azt jelenti, hogy a szociális munkás mások szolgáltatásait is igénybe veszi a problémában érintettek érdekében (Lüssi, 2004).

A szociális munka egyik alapvető eleme – saját elméleti rendszerének ismerete mellett – a humán területek szakembereivel (egészségügy, igazságügy, szociálpolitika, tanügy stb.) való csapatmunka. A szociális munka hat fő területre terjed ki: (1) gyerekek, fiatalok és a

családok jóléte; (2) idősekről való gondoskodás; (3) fogyatékosokról való gondoskodás; (4) szenvedélybetegségekről való gondoskodás; (5) bűnmegelőzés, büntetett előéletűek rehabilitációja; (6) az élet minőségével kapcsolatos szolgáltatások (lakás vagy munkanélküliség, szegénység). Az oktatásügy szociológiája a humán ökológiai rendszer ötödik szintjén, a helyi közösségek szintjén kapcsolódik a szociális munkához, a gyerekekről és a fiatalokról való gondoskodás, az ő jólétük biztosítása által.

Az óvodai-iskolai szociális munka legfontosabb funkciója, hogy jelzőrendszerként működik a gyerekek és a szociális szervezetek (gyermekjóléti központ) között. A pedagógusok gyakran találkoznak munkájuk során szociális problémákkal. A pedagógus legfontosabb feladata ebben az esetben a hatékony és gyors információáramlás biztosítása, valamint az együttműködés a gyerekek és családjuk érdekében a problémák észlelésétől az együttműködésen át a lehetséges megoldásokig. Az iskolai szociális munka azonban nem csak a már felismert problémák kezelésében merül ki. A szolgáltatásnak az iskola valamennyi tanulóját meg kell céloznia. A problémás tanulóknak nyújtott szolgáltatások mellett a szociális munkának ki kell terjednie a veszélyeztetettnek tűnő tanulók felismerésére és segítésére, de ezen kívül minden tanuló számára megelőző, preventív, proaktív szolgáltatásokat kell nyújtania (Csillag és Palotás, szerk., 2019). Ebben a folyamatban a szociális munkások és a tanárok együttműködése elengedhetetlen fontosságú.

A két szakma, azaz a pedagógusok és az iskolai szociális munkások kooperációja elengedhetetlen, és ennek előkészítése is kiemelt szereppel bír (Jankó, 2017). A pedagógusok számára nagyon hasznos lenne, ha több ismerettel rendelkeznének a szociális problémák felismerésével kapcsolatban, illetve ismernék az együttműködési lehetőségeket és azokat a szakembereket vagy szervezeteket, akikhez fordulni tudnak, amikor problémát észlelnek. Fontos lenne bevezetni a pedagógus-alapképzés során az önismereti tréningek látogatását, táboroztatást, szociális-mentális programok feltárását célzó esettanulmányok készítését mint önálló kötelező kurzust.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon *Segítő foglalkozások, segítő pedagógia* címmel megtartott rendezvény tanulságai

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara az egyetlen olyan felsőoktatási intézmény Szerbia területén, ahol teljes egészében magyar nyelven folyik az óvó- és tanítóképzős hallgatók oktatása. A magyar nyelvű, megfelelő szakképesítéssel rendelkező oktatók száma korlátozott. Ez lehet az egyik magyarázata annak, hogy a Kar tantervéből szinte teljes egészében hiányoznak a szociálpedagógiai ismereteket feldolgozó, önálló tárgyak.

A kar hallgatói, elsősorban a Hallgatói Önkormányzat (HÖK) tagjai ugyanakkor számos alkalommal bizonyították, hogy rendelkeznek szociális érzékenységgel. Állandó programjuk szerves részét képezik a jótékonyági rendezvények, gyűjtések, akciók. A HÖK szoros együttműködést folytat a szabadkai Caritas szervezettel. Az együttműködés

eredményeként a hallgatók önkéntes munkát végeznek vagy gyűjtéseket szerveznek a rászorulóknak javára.

A 2018/2019-es tanév novemberében megrendezett, két előadásból álló program a hallgatók szociális érzékenységét hivatott tovább mélyíteni. A *Segítő foglalkozások, segítő pedagógia* című beszélgetésen két előadó vett részt. Ric Gábor, a szabadkai Caritas igazgatója a szervezet munkásságáról, valamint a szociális munka fontosságáról tartott előadást a hallgatóknak. Pap Ágota pszichológus, a szabadkai ProAktiva Pszichológiai Központ munkatársa iskolapszichológusként szerzett tapasztalatairól, a gyerekek szociális igényeiről, problémáiról beszélt.

A program fő ihletője az a gondolat volt, hogy a pedagógus ma már sokkal inkább segítő funkciót tölt be az oktatási folyamatban, nem a tudás átadása az egyedüli feladata. Egyre sokrétűbb, szerteágazóbb tevékenységgé válik a mai társadalomban a pedagógus hivatás. Az iskola közreműködése a gyerekek szocializációja szempontjából alapvető, az azonban vitathatatlan, hogy ma az iskolák, a pedagógusok, segítség nélkül nem tudnak megfelelni annak a kihívásnak, amit a felmerülő, sokszor halmozottan megjelenő szociális problémák jelentenek.

Egyre sürgetőbb az igény az olyan képesítéssel rendelkező szakemberek jelenlétére az iskolákban, akik a gyermeket veszélyeztető, hátrányos helyzetbe sodró problémákat korán felismerik, és jelezni tudják a problémát más segítő intézmények, szakemberek felé, adott esetben kezelni is képesek azokat.

A leendő tanítók és óvodapedagógusok számára elsődleges fontosságú, hogy megismerjék a segítő szakmák szerepét, a gyerekek szociális igényeit és mindazokat a társadalmi problémákat, amelyek közvetve, a gyerekek révén az osztályterembe, csoportszobába is óhatatlanul bekerülnek.

Sajnos Szerbiában még nem működik az a kezdeményezés, hogy az oktatási intézményekben megfelelő képesítéssel rendelkező szociális munkás álljon rendelkezésre. Így ezt a feladatot az iskolapszichológus és az iskolapedagógus végzi.

IRODALOM

- Csillag Márta, Palotás Zoltán (szerk.) (2019): *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatához az iskolában*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület; ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszék, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (2010): *Társadalmi áramlatok és egyéni szerepek*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Goričar, Jože (1981): Fogyasztói társadalom – fogyasztói magatartás. *Létünk*, 11 (3-4), 599–613.
- Gyulai Iván (2012): *A fenntartható fejlődés*. Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány, Miskolc.
- Hegyesi Gábor, Talyigás Katalin (2006) (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata*. 1. kötet. Wesley János Kiadó, Budapest.
- Jankó Judit (2017): Hogyan segít a pedagógusoknak az iskolai szociális munkás? *Modern Iskola*, online. Forrás: <https://bit.ly/2zftBy6>
- Krémer Balázs (2009): *Bevezetés a szociálpolitikába*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Lüssi, Peter (2004): *A rendszerszemléletű szociális munka gyakorlati tankönyve*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, HÍD Alapítvány, Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, Budapest.
- Naszákné Cserfalvi Ilona (2009): Nevelés-oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában. *Módszertani Közlemények*, 49 (2), 52–54.
- Szili-Darók Ildikó (2008): *Szociális problémamegoldás a szociális munka eszközeivel*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Tenk Antal (2010): *Természeti erőforrás és környezetgazdálkodás 5*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron.
- Tóthné Szita Klára, Csordás Tamás, Dabasi Halász Zsuzsanna, Roncz Judit és Sípósné Nándori Eszter (2011): *Fenntartható fejlődés; gazdálkodás a természeti és az emberi erőforrásokkal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- UNESCO (2005): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. Forrás: <https://goo.gl/hFjYrw>
- UNESCO-UNEP (1992): Promoting education, public awareness and training. Environment and Development, Agenda 21. United Nations Sustainable Development. Forrás: <http://www.un-documents.net/a21-36.htm>
- United Nations (2015): *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Forrás: <http://bit.ly/1Ep648>
- World Commission on Environment and Development (1987): Our Common Future: The Brundtland Report. Oxford University Press, Oxford. Forrás: <http://bit.ly/1bZJgwk>
- Zlinszky János, Balogh Dorka (szerk.) (2016): *Világunk átalakítása: A fenntartható fejlődés 2030-ig megvalósítandó programja*. Pázmány Press, Budapest.
- Zombori Gyula (1997): *A szociálpolitika alapfogalmai*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület; ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszék, Budapest.
- Zsóka Ágnes, Marjainé Szerényi Zsuzsanna, Széchy Anna, Kocsis Tamás (2013): Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal of Cleaner Production*, (48), 126–138.



ABSZTRAKT

Keveset tudunk Magyarországon a szociális ellátórendszer minősége és a társadalmi mobilitás esélyeinek összefüggéseiről. A Szociális és gyermekvédelmi ellátórendszer működési mechanizmusai c. kutatásunk kvalitatív és kvantitatív módszertanra épül és a szociális, gyermekjóléti- és gyermekvédelmi rendszer feladatellátását vizsgálja az észak-magyarországi régió egyik fejletlen kistérségének településein és a budapesti agglomerációhoz tartozó városokban. A kutatás célcsoportját egyfelől a különböző problémákkal küzdő családok (gyermekvédelemmel érintett gyermekek és családjaik; pszichoszociális fogyatékosággal élők; szenvedélybetegek) adják, másfelől a velük dolgozó szakemberek, illetve a helyi döntéshozatalban érintett szereplők.

A tanulmány arra keresi a választ, hogy az ellátórendszer mennyiben tud hozzájárulni az ügyfelek jóllétének növeléséhez, illetve mennyiben korlátozza azt kirekesztő eljárásokkal.

Kulcsszavak: szociális ellátások, hátrányos helyzetűek, társadalmi mobilitás és immobilitás, jól-lét, szociális munka Magyarországon

ABSTRACT

We have limited information about the relationship between the quality of the social system and the chances of social mobility in Hungary. Our research is titled Working Mechanism of the Social and Child Protection system based on qualitative and quantitative methodology, and analyzes the social, child welfare and protection system's working process in one of the most disadvantaged micro-region in North-Hungary in different sized settlements and in cities belonging to the agglomeration of Budapest. One of the main target groups of the research are families with different social problems (children and families affected by the child protection system, people with psychosocial disabilities, drug addicts) as well as professionals working with them and decision makers on a local level. Our study finds the answer how the social system can contribute to improving the well-being of clients and how the system limits it with exclusionary procedures.

Keywords: social services, disadvantaged people, social mobility and immobility, well-being, social work in Hungary

Évkönyv 2019, XIV. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 364.4-05.5/7(439)
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2019. augusztus 5.
Az elfogadás időpontja: 2019. november 13.

RÁCZ ANDREA
ELTE TáTK Szociális Munka Tanszék
Budapest
raczruebus@gmail.com
BULYÁKI TÜNDE
ELTE TáTK Szociális Munka Tanszék
Budapest
tunde.bulyaki@gmail.com
SIK DOROTTYA
ELTE TáTK Szociális Munka Tanszék
Budapest
sikdorka@gmail.com
SZÉCSI JUDIT
ELTE TáTK Szociális Munka Tanszék
Budapest
szecsijudit16@gmail.com

SZOCIÁLIS MUNKA ÉS TÁRSADALMI MOBILITÁS: GYERMEKES CSALÁDOK, SZENVEDÉLYBETEGSÉGGEL ÉS PSZICHOSZOCIÁLIS AKADÁLYOZOTTSÁGGAL ÉLŐK TÁMOGATÁSA

*Social work and social mobility: support for families
with children, people with addictions and psychosocial
disabilities*

*Socijalni rad i socijalni mobilnost: podrška porodice,
zavisnike i psihosocijalno ugrožene*

Bevezetés

Keveset tudunk Magyarországon a szociális ellátórendszer minősége és a társadalmi mobilitás esélyeinek összefüggéseiről. A kérdés különösen aktuális ma, amikor a szociális szolgáltatások rendszerének átalakítása azt a célt szolgálja, hogy a korábbinál lényegesen nagyobb szerepet kapjanak ezek az intézmények a társadalmi hátrányok csökkentésében és a szegénységből való kiemelkedésben. A *Szociális és gyermekvédelmi ellátórendszer működési mechanizmusai* c. kutatás¹ a szociális, gyermekjóléti- és gyermekvédelmi rendszer feladatellátását, működési mechanizmusait vizsgálja. A kutatás során különböző szociális problémákkal küzdő családok esetén vizsgáljuk, hogy az adott ellátórendszer hogyan reflektál a kliensek problémáira, a szakemberek milyen eszközkészlettel dolgoznak, milyen a szakmai szemléletük, általában a segítő rendszer hogyan szolgálja a kliensek életminőségének javítását, a mobilitási esélyeik növelését. Vizsgáljuk továbbá, hogy a helyi szociális

¹ A kutatás az ELTE - TáTK Szociális Munka Tanszékén valósul meg a *Mobilitás és immobilitás a magyar társadalomban* MTA Kiválósági Együtműködési Program Mobilitás Kutatási Centrum elnevezésű projektje keretében.

* A szerző az MTA Bolyai János Kutatói Ösztöndíjában (2017–2020) részesül, kutatásának címe: *Gyermekei-
delmi orientációk a gyermekek jól-létének támogatásában, valamint az Információs és Technológiai Minisz-
térium ÚNKP-19-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásában.*

intézményeknek és szolgáltatásoknak milyen jellegzetes működési és kirekesztő mechanizmusai azonosíthatók településszintek mentén, ezen belül a szociális ellátórendszer területi egyenlőtlenségeinek milyen következményei vannak.

Tanulmányunkban abból indulunk ki, hogy a társadalmi integráció szociológiai értelemben lefedi a társadalmi kohézió, társadalmi befogadás fogalmakat, melyben az emberi kapcsolatok, egyének és egyének és intézmények közötti interakciók fontos szerepet töltenek be. Amikor integratív társadalmi működésről beszélünk, az egyének, közösségek és intézmények úgy kooperálnak egymással, hogy elfogadják a többségi társadalom értékeit és normarendszerét (Albert és Dávid, 2012; Kovách és társai, 2016). Az integráció három szintjét különíthetjük el, mint rendszerintegráció, társadalmi szintű integráció és személyközi integráció. A rendszerintegrációhoz azok a mechanizmusok sorolhatók, amelyek összehangolják a társadalom tagjainak a cselekvését, ezáltal kijelölik a társadalmi újratерmelés kereteit. A társadalmi szinten végbemenő integráció a szocializációt, a társadalom tagjai közötti együttműködést és a közösséghez tartozás folyamatait foglalja magába. A személyközi integráció a másik két integrációs szinten történő részvételt alapozza meg a személyes kapcsolatokon keresztül. Kovách és társai (2016) felhívja a figyelmet arra, hogy a társadalmi hátrányok alapvetően korlátozzák az integráció lehetőségeit: *„A mai magyar társadalomban a szegényeknek nincsenek a társadalmi hátrányok kezelésére és enyhítésére szolgáló, együttműködést is magukba foglaló egyéni, családi és csoport szintű stratégiái.”* (Kovács és társai, 2016: 24).

Tanulmányunkban elsőként a szociális munka főbb nemzetközi és hazai trendjeit tekintjük át vázlatosan, majd a kutatás kvalitatív szakaszában készült 30 szakértői interjú alapján vizsgáljuk a három tématerületen a rendszer főbb működési jellegzetességeit és esetleges hiátusait, diszfunkcionalitásait. A kutatásban igyekeztünk a három tématerületen a praxisban dolgozó szakemberrel, helyi döntéshozóval, országos hatáskörű szervezet érdekvédőjével, valamint tapasztalati szakértővel is interjút készíteni a vélemények és tapasztalatok széleskörű megismerése érdekében. Tanulmányunkban arra is kitérünk, hogy a szociális munka mikor, milyen feltételek megléte mellett képes elérni a célját a kliensek jól-létének támogatása terén, valamint mikor tud a családok és egyének társadalmi mobilitási esélyeihez hozzájárulni.

Főbb trendek a magyar és nemzetközi szociális munkában

Az 1950-60-as években a szakértői modell nagyban feltételezte a jóléti állam meglétét, amiben az állam elismerte a gondoskodási feladatát, kötelességét és ennek megvalósítójaként tekintett a szociális munkára. A szakértői szemléletmód arra épült, hogy megerősítse a kliens bio-medikális okságba való kapaszkodását, tehetetlenségének érzését, valamint a megoldások kívülről érkezését. Hátránya, hogy a kliens problémáját alapvetően betegségként kezelte (De Jong-Berg, 2013). A szociális munkában a '70-es évektől kezdődően két fő irányú megközelítés figyelhető meg. Az egyik a bizonyítékokon alapuló (evidence-

based) megközelítés, melynek a szakértői modell meghatározó alapot adott. Ez elsősorban az egyéni változásokat kívánta elősegíteni. A másik pedig ezek kritikájaként megjelenő, a radikális szociális munkával kezdődő, a társadalmi felelősségvállalást és változások szükségességét hangsúlyozó ág, melynek része a feminista, antioppresszív irányzat is. Kettő közötti hidat pedig az empowerment filozófiája és a konstruktív szociális munka próbált építeni (Gardner, 2009).

Európa szerte megfigyelhető jelenség, hogy az 1970-es évektől a források szűkülésével, a jóléti állam válságával, a társadalompolitika átalakulásával a professzionális segítséget, a szociális munka gyakorlatát, egyre több oldalról érték kritikák eredménytelensége, valamint a vártnál kisebb hatékonysága miatt. A döntéshozók a feltételekhez kötött ellátások rendszerének kialakítását szorgalmazták a neoliberalizmus jegyében. A társadalmi elvárások magukkal hozták a segítő funkció háttérbe szorítását és a kontroll funkció felerősödését. Így a segítő munka partneri viszonya feloldódott a hierarchikus együttműködésekben, a szociális szakemberek protokollok, magas adminisztrációs terhek mentén, határidők szorításában, a fenntartó felé elszámolással tartozva, egy-egy részproblémára koncentrálnak, egy-egy szolgáltatást biztosítva, mellyel a sokasodó, egyre komplexebbé váló kliensi problémákra nem képesek válaszolni. Az ezredforduló környékén az állami szociális segítő munka bürokratizálódásával a menedzserizmus kap hangsúlyt. A szolgáltatások piacosodásával a szociális munkások nem a kliensnek, hanem a fenntartónak (állam, egyház, civil szervezetek) tartoznak felelősséggel és elszámolással. Ennek következményeként a segítő kapcsolat elsorvad és inkább a szolgáltatások nyújtása lesz a jellemző (Bányai, 2008). A szociális munkát ért posztmodern kritikák egy másik oldalról éppen azt kifogásolják, hogy a segítők nem eléggé személyközpontú megközelítéseket alkalmaznak, emiatt nem érnek el hatékony eredményeket. Ennek mentén olyan irányzatok jöttek létre a segítségben, melyek a segítő-kliens viszonyt mélyítik el. A válságra válaszként a szociális munkában terjedni kezdett a posztmodern megközelítés, teret nyert a konstruktív szociális munka felfogás, a reflektív praxis hangsúlyozása, a narratív technikák megjelenése a gyakorlatban (Schön, 1983; Parton-O'Byrne, 2006). A posztmodernitásban a szakértői modell megkérdőjeleződött, és ezzel együtt a professzionális szakember minden helyzetre kész, mindenek felett álló tudása is. A kliensek bevonása a szolgáltatások működtetésbe, a társadalmi integráció elősegítése, a kliensek autonómiájának hangsúlyozása, az életükkel kapcsolatos döntés áthelyezése a kliensekre mind előkészíti a terepet az empowerment egy újabb szintjének létrejöttére és a kliensek érdekérvényesítésének elősegítésére.

A fent vázolt folyamatok Magyarországon felgyorsulva, sűrítve érkeztek meg az 1989-es rendszerváltással. A rendszerváltás után tömegesen jelentkező, addig rejtve maradt problémák kezelésére kialakult a szociális és gyermekvédelmi ellátórendszer, melyben megtörtént az alap- és szakellátások szétválasztása, új szolgáltatások és ellátások bevezetése, a nagy intézmények lebontásával a személyre szabott szolgáltatások kialakítása, mely azonban az ezredfordulón több területen, mint fogyatékkal élők, pszichiátriai betegek ellátása megtorpant.

A szociális munkában jellemző kontroll funkció erősödése Magyarországon is jellemző az állami ellátórendszerben (Pik, 2001; Rácz, 2016; Szabó, 2016). Erre válaszként a civil vagy egyházi szervezetekben dolgozó szociális munkások a szakmai alapelvekkel és a szociális munka különböző posztmodern irányzataival összhangban egyre inkább az alternatív lehetőségeket, a hosszútávú, bizalomra épülő kapcsolatok kiépítését helyezik előtérbe. Egyértelműen fokozott érdeklődés figyelhető meg a szociális munka közösségi irányzatai és módszerei iránt az állami struktúrán kívül eső ellátások megszervezése, nyújtása kapcsán, elsősorban a civil szervezetek köré szerveződően. Az együttműködés hangsúlyozása teret nyitott a komplex problémák és sokproblémás családok segítségével kapcsolatos interdiszciplináris kapcsolatépítés és közös akciók felé, ezek azonban hazánkban nem rendszerszintű lehetőségek a rászoruló egyének és családok támogatása terén.

A kutatás főbb eredményei: a kliensek életminőségének támogatása

Jelen tanulmányban 30 interjú alapján három tématerület, mint 1) gyermekes családok segítése, 2) szenvedélybetegséggel küzdők², 3) pszichoszociális akadályozottsággal élők támogatása mentén vizsgáljuk az ellátórendszer által nyújtott szolgáltatások körét, bemutatjuk a kliensrendszert és a kezelt problémákat, elemezzük a kliensi szükségletek mentén a helyi beavatkozási módokat, gyakorlatokat. Mindhárom ellátási területen 10-10 interjú készült, az interjúalanyok kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy minden klienscsoport esetében a vizsgált hátrányos helyzetű kistérségből és a budapesti agglomerációból is kerüljenek a mintába interjúalanyok. Az pszichoszociális területen 2 országos hatáskörű civil szervezet képviselője is szerepel interjúalanyaink körében. Az interjúalanyokat szakértői mintavétel keretében választottuk ki elsősorban a területiséghez illeszkedve. A megkérdezett szakértők között vezető beosztásban és beosztottként dolgozókat is megszólaltattunk. A gyermekjóléti szolgáltatás vonatkozásában kiemelt szempont volt a 2016-os jogszabályi változások okán a családsegítők és esetmenedzserek bevonása is. Az interjúk főbb témái a következők voltak: 1) intézményi struktúra bemutatása; 2) ellátások és szolgáltatások köre; 3) kliensrendszer bemutatása; 4) szakmai kihívások, fejlesztendő területek; 5) az adott szolgáltatás társadalmi mobilitásra, életminőségre való hatása. Elemzésünkben a szakértők véleménye alapján a kliensrendszer igényei mentén a szolgáltatási hiányokra és ezáltal a fejlesztési irányokra, fejlesztendő területekre helyezük a hangsúlyt. Ezt követően pedig a szociális és gyermekjóléti szolgáltatások társadalmi mobilitásra gyakorolt hatását értékeljük a szakértői vélemények bemutatása alapján.

² Rácz Andrea és Szécsi Judit ezen két tématerület (gyermekvédelem és szenvedélybetegek ellátása) vonatkozásában részt vesz egy másik kutatásban, melyben az ellátórendszer a társadalmi szolidaritás aspektusából kerül értékelésre. (Sik Domonkos: Szolidaritás a késő modernitásban, OTKA-FK, 2018-2020, azonosító szám: FK 129138)

Gyermekek családok támogatása a szolgáltatások tükrében

2016-ban jelentősen átalakult a gyermekjóléti szolgáltatás rendszere, kétszintűvé vált, egymástól elkülönítve a gyermeki kockázatok és szükségletekre való tekintettel a szolgáltatások és hatósági intézkedések körét. Ez a folyamat jelentősen kihatott a kistélepléseken működő család- és gyermekjóléti szolgáltatásra is. A gyermekes családokkal dolgozó szakemberekkel készült interjúk alapján elmondható, hogy a kistéleplések, kistérségi társulásokban ellátott falvak helyzete, az ott élők számára elérhető szolgáltatások minősége és egyáltalán léte messze alulmarad a városokban meglévő szolgáltatásokhoz képest. A kistéleplésekre jellemző problémákat, mint szegénység, munkanélküliség, szenvedélybetegség, iskolai problémák, korai terhesség ellensúlyozandó járási, kistérségi társulások által működtetett szolgáltatásokban alig vagy egyáltalán nem áll rendelkezésre megfelelő számú és képzettségű szakember. Az egyházi, illetve civil szervezetekkel változó intenzitású kapcsolatban vannak a megkérdézett szakemberek, komoly együttműködés nem jelentek meg az interjúkban.

A magas esetszámok és az ebből fakadó nehézségek minden interjúban problémaként tematizálódtak, a magas esetszám akadályozza a minőségi munkavégzést és nagyban elősegíti a kollégák korai kiégését. A tanácsstalanság, eszköztelenség nehézséget okoz minden szakembernek a munkája során.

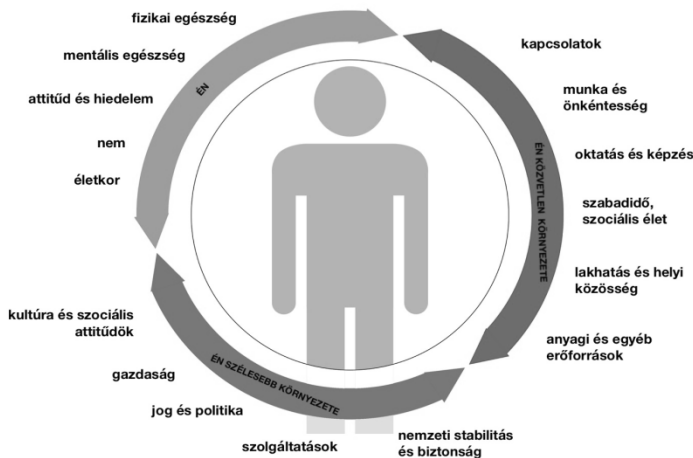
A főváros környéki településeken készült interjúkban kirajzolódó kép alapján a gyermekvédelem látókörében megjelennek önkéntes, illetve kötelezett kliensek is. A kötelezett kliensek között nagy arányban a válás, iskolai hiányzás, bántalmazás mentén a jómódú, akár nagyon jómódú kliensekkel való kapcsolódás is megjelenik. Az önkéntesen érkező kliensekre jellemző anyagi, gyermeknevelési problémák mentén inkább a kevésbé tehető réteg keresi fel az intézményeket. *„Hát azért mondom, elég széles skálán mozog, és kisebb az ügyfeleknek az a köre, aki bejön magától, és kér segítséget. Ezek általában ilyen szociálisan hátrányos helyzetű, tehát nehéz anyagi körülmények között élők jönnek, hogy ezt-azt intézzünk, segítyt.....Tehát ezek az úgymond az egyszerűbbek, amikor az ügyfél besétál, és kér segítséget. És hát amikor nekünk muszájból, kötelezzük az ügyfelet, hogy működjön együtt, hát ezek a nehezebb ügyek”* (főváros környéki családgondozó).

Az iskolai hiányzások mellett erőteljesen megjelenő probléma a bántalmazás, különösen a bullying témaköre. Az interjúk alapján elmondható, hogy a jelzőrendszer ebben a kérdésben erőteljesen működik, a gyermekekkel találkozó szakemberek, pedagógus, orvos, védőnő használja a jelzőrendszert, ha olyan jeleket tapasztal, amely bántalmazásra utalhat.

A magas fluktuáció és a kiégés egyértelműen megjelenik problémaként a vizsgált településeken dolgozó szakemberek körében. *„Leterheltség, szakemberhiány, meg nem becsülés. ... Két-három hónap alatt égnek ki az emberek. És azt mondja, inkább elmegyek egy gyárba, dolgozok akár másfélszer annyi pénzért, de ott nincsen rajtam felelősség. Érted? Ezek nagyon nehezek. Szupervízióba szerintem borzasztó rosszul állunk. De az egész szakma úgy egészében”* (főváros környéki családgondozó).

Szenvedélyproblémákkal küzdő emberek támogatása a szolgáltatások tükrében

Az egészség és életminőség fogalmát széles értelemben vizsgáljuk, a WHO egészség és jóllét definíciói adják a kiindulópontot. Az 1. számú ábrán az egészségre ható, egyes egyénben rejlő belső és a környezetből fakadó, külső komponensek meghatározását láthatjuk. A belső „én”-re vonatkozó komponensek tartalmazzák a kor, a nem, az egészség jellemzőit, valamint a pszichés- és mentális állapotot, valamint az identitást. Ezeket az ábra zölddel jelölt sávjában láthatjuk. A piros részben a közvetlen környezeti körülmények tartoznak: kapcsolatok, munka és önkéntesség, oktatás és képzés, szabadidő, szociális élet, lakhatás és helyi közösség, anyagi és egyéb erőforrások. A harmadik rész a sötétkék mezőben a tágabb környezeti hatások elemeit láthatjuk. Ebbe a kategóriába tartozik a kultúra, a szociális kapcsolatok köre, a gazdaság, törvények, a közszolgáltatások és a biztonság. A kör bármelyik pontjának meg bomlása a minőségi élet és az egészség romlását jelentheti.



1. számú ábra: Az egészségre ható, egyes egyénben rejlő belső és a környezetből fakadó külső komponensek köre

Forrás: saját szerkesztés, 2019, felhasználva: <https://www.msif.org/living-with-ms/what-influences-quality-of-life/> (utolsó elérés: 2019.08.05.)

A kábítószer problémával küzdők ellátása egészségügyi, szociális és vegyes profilú ellátóhelyeken valósul meg Magyarországon. A területi lefedettség egyenlőtlenségeiből adódóan egyes területeken a pszichiátriai ellátók is részt vesznek az addiktológiai prob-

lémával küzdő betegek kezelésében. Az addiktológiai ellátás területén lépcsőzetes ellátórendszer alakult ki, melynek minden szintje elérhető, bár a hozzáférés területileg eltérő lehet. Az ellátási palettát jellemzi, hogy nincsenek specializált kezelési programok, melyek egy-egy szertípus használoit céloznák, hanem a programok általánosságban az összes szertípus fogyasztóját, vagy általában a szenvedélybetegeket, pszichiátriai problémákkal küzdőket célozzák (Nemzeti Drog Fókuszpont, 2017).

Alapvetően szét kell választani az addiktológiai profilú intézményekben megjelenő klienseket és a szociális és gyermekvédelmi intézményekben megfordulókat. Az előbbieknél jellemző, hogy alapvetően önként jelentkeznek, vagy delegálják őket.

1.) Az alacsonyküszöbű ellátásokban a kliensek anonim módon, kötelezettségek nélkül, abszcinencia tartása nélkül tudják igénybe venni a szolgáltatásokat. Ide főként fiatal, problémás szerhasználók, elsősorban új pszichoaktív szereket használók járnak, általában önkéntesen, de több esetben delegálás útján találják meg a szolgáltatókat.

2.) A közösségi ellátásban, ahol már diagnózis, BNO kód szükséges, főként középkorú, alkoholproblémákkal küzdő férfiak és nők járnak, akik sok esetben kettős diagnózissal rendelkeznek. Lényeges elem az önkéntesség, hogy az ellátott maga igényelje a térítésmentes szolgáltatást. Az önkéntességgel a motiváció is erősebb, ugyanakkor nem biztos, hogy az absztinenciára irányul.

3.) A büntetőeljárással felfüggesztésekor a felvilágosító-megelőző szolgáltatáson a 18-40 év közötti, kábítószer-használók vesznek részt a bűnüldözés és igazságszolgáltatás keretében.

Általában is jellemzőbb, hogy a droghasználók rejtőzködőbbek, nehezebben és később kérnek, kapnak segítséget szenvedélyproblémáikra vagy ebből fakadó, egyéb nehézségeikre. „(...) az szerintem jellemző a vidékre, hogy az emberek az ilyen jellegű problémákat el akarják titkolni és nem az az első gondolat, hogy berohanok egy szakellátóhoz, egy szociális központba vele. Hiába is tagadjuk, de megyeszékhelyet és vonzáskörzetét is ismerjük, mindenki mindenkit ismer, vagy a gyerekek a szüleit ismerik, vagy a nagyit dolgozott valahol.” (alacsonyküszöbű ellátás szociális munkása)

A legnagyobb problémát a kliensek és segítők életében a társadalmi stigmatizáció okozza. Az előítélet legtöbbször tudatlanságból fakad, a hétköznapi emberek általában nem értik a szenvedélybetegség természetét, nagyon sokszor nem is betegségként, hanem bűnként vagy erkölcsi gyengeségként tekintenek rá. Azonban elkeserítőbb jelenség, hogy a szenvedélyterületen dolgozó szakemberek általános élménye, hogy ez a fajta előítéletesség a kliensekkel szemben a társszakmák képviselői részéről is megjelenik (pl. belgyógyász szakorvos, háziorvos, közigazgatásban dolgozó előadó). „Csúnyán beszélnek a klienssel és leszedálják őket és bemegy egy alkohol függő és most nem nevezek meg intézményt kezelésre, és kijön egy gyógyszer függő.” (alacsonyküszöbű ellátás szociális munkása)

A szerhasználat és tulajdonképpen a szerhasználatból eredő problémák gyakran csak járulékosan, a háttérben jelennek meg. A családok életében, a gyermekkel való konfliktusok során gyakran nem is a konkrét szerhasználat a probléma, hanem az abból fakadó következmények: nem jár iskolába, vagy ellop otthonról dolgokat, kezelhetetlenné, agresszív vált stb.

Diagnosztizált pszichiátriai beteg és szenvedélybeteg ellátása esetén a szociális szolgáltató, illetve intézmény együttműködik a háziorvossal és a kezelőorvossal, de általánosságban az jellemző, hogy az egészségügyi, addiktológiai intézményekkel nincs kapcsolat. Ennek hátterében a szakemberek percepciója szerint az áll, hogy az egészségügyi alapellátásban dolgozók elzárkóznak az együttműködéstől, az addiktológiai intézmény szakemberei nem szívesen osztanak meg információkat az esetet vivő szociális szakemberrel. A család- és gyermekjóléti intézmények az agglomerációban igyekeznek együttműködni a településen elérhető szolgáltatókkal. Itt gyakran valamilyen, csak Budapesten elérhető fekvőbeteg ellátással, ambulanciával is kapcsolatban vannak. Ez azonban inkább attól függ, hogy van-e az intézményben olyan kolléga, aki a szenvedélyproblémák kezelésében elmélyedt, netán ezzel kapcsolatos szakirányú végzettséget is szerzett. Kisebb településeken a kapcsolattartás tekintetében jobb a helyzet, ott viszont az ellátási kapacitás szűkösebb, így nagyobb a kliensek és az őket segítő szociális- és gyermekvédelmi szakemberek kiszolgáltatottsága. Addiktológiai ellátást nyújtó intézmény csak a járás- és megyeközpontokban van, az is inkább egészségügyi területhez kapcsolódóan, a kórházakban. Az ambuláns ellátást nyújtó, vagy bentlakásos rehabilitációs intézmények nehezen elérhetőek, messze vannak, kapacitásuk korlátozott.

Pszichoszociális akadályozottsággal élő emberek támogatása a szolgáltatások tükrében

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) meghatározása szerint az egészség az ember testi, lelki és szociális jólétét jelenti és nem csupán a betegség vagy fogyatékosság hiányát. Ez kiegészül a spirituális jólléttel. Az egészség nem csupán cél, hanem egy erőforrás, melyet a mindennapokban használunk. Mentális egészség esetén, ugyancsak az Egészségügyi Világszervezet meghatározása szerint a jólét olyan fokáról van szó, melyben az egyén meg tudja valósítani képességeit, meg tud küzdeni az élet mindennapos nehézségeivel, képes az eredményes munkavégzésre, valamint hozzá tud járulni közösségének életéhez (Ács és Gordos, 2017). A felépülés fogalmát nem könnyű meghatározni. A pszichiátriai ellátásban, klinikumban dolgozó orvosok a mérhető tényezőket, változásokat tartják fontosnak. Például képes-e az érintett ember az önálló életvitelre, van-e munkája, képes-e a gyógyszer-szedését önállóan kézben tartani (Bulyáki és társai, 2018). Egy másik megközelítés a felhasználók szempontjait követi és ez a legelfogadottabb. A felépülés egy nagyon személyes változás-folyamat. A betegségből adódó akadályok, korlátok ellenére a személyes felépülés egy kielégítőbb és reményteljesebb élet esélyét teremti meg, egyben új jelentést és célt ad az egyén életének, és lehetőséget kínál arra, hogy túljusson a mentális betegség következményein. A mentális zavarral élő szemszögéből nézve a személyes felépülés tehát azt jelenti, hogy az életét önmaga irányítja, ismeri és megvalósítja a céljait, akár a mentális probléma tünetei ellenére is (Bulyáki és társai, 2018).

A pszichoszociális akadályozottsággal élő személyekkel folyó segítő munka során szembe kell nézni azokkal a pszichoszociális nehézségekkel, melyek részben a mentális za-

varból, részben pedig a szociális hátrányokból adódnak (Szabó, 2008). A pszichoszociális akadályozottsággal élő személyek gyakran izolálódnak és kiesnek a társadalom aktív részvevői közül. További nehézséget jelent a mentális problémához kapcsolódó stigma. A stigmatizáció okozta nehézségek jelenthetik a legnagyobb akadályt a felépülésben, a pozitív irányú társadalmi mobilitásban. *„Ha valamilyen bűncselekmény történik, akkor kiderül, hogy mondjuk kezelés alatt állt, az már egy ilyen megbélyegzés a társadalom részéről, hogy az akkor már biztos elmebeteg meg szkizofrén meg ilyenek.”* (tapasztalati szakértő)

A pszichoszociális akadályozottsággal élők körében a foglalkoztatottság jelentősen alacsonyabb, a munkanélküliség tartósabb (Simon és Tausz, 2017), ami az érintett személyek marginalizációjához vezethet. A mentális zavarral élő emberek felépülését segítő pszichoszociális rehabilitációs technikák közül kiemelkedő fontosságú a munkarehabilitáció, mely hozzájárul a mentális zavarokhoz kapcsolódó stig mák lerombolásához is. Különösen a nyílt munkaerőpiaci foglalkoztatásban való részvétel az, ami a társadalmi és az önstigmatizációt megszüntetheti, a társadalmi integrációt elősegítheti (Bulyáki és Harangozó, 2018).

A lakókörnyezetben hozzáférhető szolgáltatások, mint közösségi ellátás, nappali ellátás és a támogatott lakhatás komplex pszichoszociális rehabilitáció biztosításával segíti a pszichoszociális akadályozottsággal élő személyeket a felépüléshez, a pozitív irányú társadalmi mobilitáshoz. Ezen szolgáltatók antistigma programokkal, edukatív előadásokkal, érzékenyítő beszélgetésekkel segítik a közösséget is, hogy valós kép alakuljon ki a pszichoszociális akadályozottsággal élő személyekről és ezáltal ne rekesszék ki őket a közösségből. Ez a tevékenység kiemelten fontos napjainkban az intézményi férőhelyek kiváltási programja kapcsán. *„Mi most benne vagyunk egy nagy projektben, ugye a támogatott lakhatás elindult nálunk, illetve lassan már a vége felé közeledik. Felépültek a házak, 6 lakóház és egy alapszolgáltatási központ épült. A településen 2 házunk épült. Iszonyatos felháborodást váltott ki a dolog, borzalmas nagy ellenállás, nem tudnak most kiköltözni 23 pszichiátriai ellátottal, mert ők azt gondolják, hogy ezek az emberek vadállatok, rátámadnak a járőreldre és nem akarják meghallgatni a szót.”* (pszichiátriai betegek otthonának vezetője)

Összegzés

A gyermekes családoknak, szenvedélybetegeknek és pszichoszociális akadályozottsággal élőknek nyújtott szolgáltatások társadalmi mobilitásra gyakorolt hatását vizsgálva elmondható, hogy a kistélepüléseket ellátó szolgáltatókra jellemző, hogy bizonyos alapvető és kötelező szolgáltatásokat sem tudnak biztosítani a településen élők számára. A gyermekjóléti és gyermekvédelmi területen nincs elég szakember. A főváros környéki településen meglévő szolgáltatások esetében megjelent a szolgáltatások bővítésének az igénye. A meglévő tapasztalatok alapján ezeket a szolgáltatásokat szívesen veszik igénybe az érintettek, de a kapacitások növelése nélkül nem tudják a kliensek igényeit megfelelő módon kielégíteni. Több család-, illetve párterápiára lenne szükség, valamint mediációra.

A szenvedélybeteg területen problémát jelent a háziorvosok bevonása a korai kezelés-bevétel érdekében, egyrészt kapacitás-, másrészt tudáshiány játszik szerepet ebben. Nagy jelentősége van annak, ha egy addiktológiai vagy éppen szociális- és gyermekvédelmi intézménynek a település vezetőivel jó a kapcsolata. A szakemberek ezen a területen is elégedetlenek voltak a sok adminisztrációval és a nagyszámú kliensekből fakadó túlterheltséggel, valamint az alacsony fizetések jelentenek még problémát. A nem addiktológiai intézményekben dolgozó szakemberek úgy élik meg, hogy nincs mögöttük támogató szakemberháttér az addiktológiai problémák kezeléséhez, mely a mélyebb és hatékonyabb beavatkozást szolgálhatná, és így a továbbírányítást is lehetővé tenné. Kevés az elérhető pszichológus, még inkább a gyermekpszichiáter.

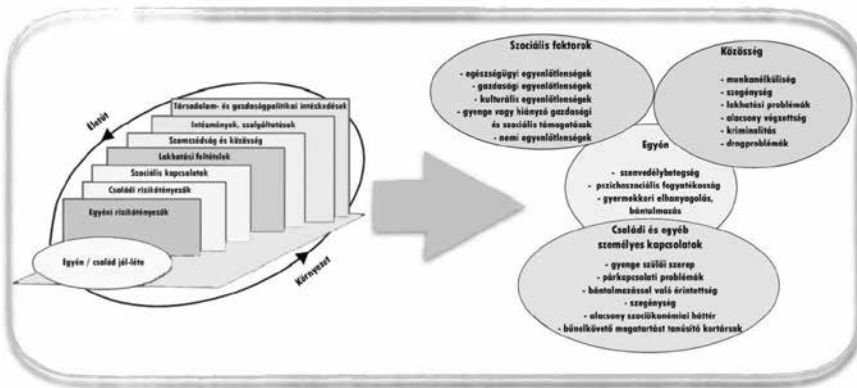
Jelen kutatásban a pszichoszociális akadályozottsággal élő személyeket segítő szakembereket, érdekvédő szervezet képviselőjét, tapasztalati és kísérő szakértőket is megkérdeztünk, hogy hogyan látják a pszichoszociális akadályozottsággal élő személyek társadalmi mobilitását, illetve azokat a szociális szolgáltatásokat amelyek a célcsoport támogatására, pszichoszociális rehabilitációjára vannak. Véleményük szerint a társadalom negatív álláspontja, előítélete és az intézményi struktúra diszfunkcionalitása miatt a mobilitás támogatása nem vagy csak nehezen tud megvalósulni: *„(...) ez egy nehéz dolog a pozitív irányba történő előrejutás a társadalomban, az egy nagyon nehéz dolog. Maga a mentális állapot az egy jelentős hátrány és az ehhez rendelt segítő szolgálatok nagyon gyakran diszfunkcionálisan működnek, és inkább egy fajta társadalmi sülyesztőt töltenek be. Ilyen módon egy negatív mobilitás, negatív spirál valósul meg. Ez is egy mobilitás, csak nem feltétlenül felfelé. A hatékony pszichoszociális és orvosi eljárásokkal és értékalapú szolgáltatásokkal ezt meg lehet fordítani, de nagyon kevés beteg ember tud ilyen szolgáltatásokat elérni. A meglévő jó szolgáltatásoknak is hiányos a minőségellenőrzése, ami tudná garantálni, hogy megfelelő értékek és szakmai intervenciókat kapnak. Inkább egy sülyesztő irányú mozgás van.”* (közösségi ellátást koordináló, integrált ellátást vezető pszichiáter)

Mindegyik vizsgált ellátási területen a rendszerszintű problémák, finanszírozási nehézségek sokszor megnehezítik azt, hogy a kliensek a szükségleteiknek megfelelő szolgáltatásokat igénybe vehessék. Sokszor kell rangsorolni, illetve az intézmények közötti együttműködés keretében alternatív megoldásokat találni. Az interjúk alapján a jelenlegi szolgáltatásoknak nincs pozitív, társadalmi mobilitási hatása. A szakemberek rendelkezésre álló lehetőségek nem elegendőek, hogy a klienseket a társadalmi helyzetükből érdemben kimozdítsák az szolgáltatások igénybe vételével. *„Mobilitás szempontjából nem kifejezetten tud hozzásegíteni a központ, vagy a települési, járási intézmények a különböző problémával érintett gyermekek mobilitásához, ennek oka a szakemberhiány, gyermekek, szülők alulmotiváltsága a tanulás tekintetében. Nincs megfelelő pedagógus, fejlesztőpedagógus, pszichológus.* (észak-magyarországi település esetmenedzser)

A társadalmi mobilitással kapcsolatban a megkérdezett szakemberek többsége a sikeres esetvezetés dilemmáiról beszélt. A siker definíciója az addiktológiai beavatkozások területén sem könnyű. A szenvedélybetegek felépülési folyamatuk során – a szenvedélybetegség természetének megfelelően – többször visszaesnek, állapotukban időszakos romlás

következhet be. „...valakit szinten tudunk tartani, már ez is lehet siker akár. Visszaesés nincs, de romlás sincs, de ha mondjuk nem kerül be, nem tudom, hol tartanánk. Sose tudjuk meg, hogy mi lett volna, ha...” (közösségi ellátás szociális munkása) Az életminőség változását komplex megoldások adják: a lakhatási problémák enyhítése, a jövedelmi viszonyok rendezése, személyes kapcsolati háló javítása, erre azonban korlátozottak a lehetőségek és a szakmai eszközök a szociális munka praxisában.

A megkérdozett szakemberek egyöntetűen azt fogalmazták meg, hogy a kliensekkel történő kapcsolatban a legfontosabb az egyén elfogadása, a bizalom kiépítése és megszilárdítása, melyre a napi munka során törekszenek. A bizalmi kapcsolattal érhető el az, hogy a kliensek izoláltsága enyhül és azt érzik, hogy a szakemberek és szolgáltatók segítik a problémáik megoldását. A szenvedélybeteg-ellátás terén fontos számukra, hogy tartoznak valahova, ahol vállalhatják a betegségükkel együtt járó mindennapi nehézségeket, jobb és rosszabb állapotukat. „Úgy érzem, hogy olyan háttérintézmény vagyunk az ő életükbe, hogy egy biztonságot ad.” (közösségi ellátás szociális munkása)



2. számú ábra: A szociális munka komplex megközelítése a társadalmi mobilitás elősegítése céljából

Forrás: Rácz és társai, 2019.

Minden esetben fontos a természetes támogató rendszer erősítése is, mely során a szenvedélyproblémák természetére, a betegséggel kapcsolatos pszichoedukációra, és az egyes esetekben alkalmazható beavatkozásokra koncentrálnak. Mindegyik ellátási területen jelentős hangsúlyt kap az életvezetési tanácsok nyújtása, ezen belül is fő fókuszban az erősségek és képességek erősítése áll, elsősorban egyéni esetkezelés formájában. A gyermekes családok esetében központi téma a szülői szerepek támogatása és a szülőség megélésének erősítése. A változások eléréséhez szolgáltatási szinten a személyi, tárgyi és infrastrukturális eszközök meglétén túl szükség van a szakemberek elhivatottságára és különösen a pozitív irányú változásba, a kliens fejlődésébe vetett hitre.

Integrációs, reintegrációs célokkal, a szolgáltatások mobilitást elősegítő hatásával kapcsolatban a szakemberek azonban a rendszerszintű problémák miatt nagyon óvatosan fogalmaznak. Távoli célként megemlítik, de a realitás inkább az, hogy a segítői célok kis lépésekben az életminőség növelése felé hatnak, a szolgáltatások pedig elérhetőek lesznek a területi különbségek ellenére is, esetleg hosszabb távon színesedik a szolgáltatási paletta. A szakemberek abban is bíznak, hogy a munka segítői fókusza döntéshozói elköteleződés mellett erősödhet, szemben az adminisztratív és kontroll szerep erősödésével. A 2. számú ábra a szociális munka humánökológiai megközelítésének mentén mutatja be, hogy egy komplex szemléletben, kiterjedt szolgáltatási palettával lehet csak a kliensek jól-létéhez hozzájárulni. Mindezek megléte nagyban hozzájárul a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi ellátások és szolgáltatások társadalmi integrációra, társadalmi mobilitásra kifejtett pozitív hatásához.

Kvalitatív kutatási eredményeink jelzik, hogy a szociális munka fragmentálódása (Rácz, 2016), valamint a bürokratikus eljárásrend, a szakma alacsony presztízse és a működési környezet elégtelensége nem tudja segíteni a társadalmi integrációt és a mobilitási esélyek növeléséhez való hozzájárulást is nagyon szűkös keretek között tud mozogni, különösen a hátrányos helyzetű, komplex problémákkal küzdő kliensek esetében. A hátrányos helyzetű, kirekesztett célcsoportba tartozókkal szembeni előítéletek lebontása, egy támogató társadalmi attitűd is elengedhetetlen ahhoz, hogy a szociális szolgáltatások valóban a jól-lét támogatását tudják biztosítani.

Felhasznált irodalom

Albert F. & Dávid B. (2012): Az interperszonális kapcsolathálózati struktúra átrendeződése Magyarországon, Kovách I. és társai (szerk.) *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Szociológiai Intézet Argumentum Kiadó, 343-356.

Ács A. & Gordos E. (2017): *A mentális problémával küzdő emberek és a magyar pszichiátriai ellátórendszer bemutatása*, Perlusz A. (szerk.) *Kutatási beszámoló. A pszichoszociális fogyatékossgal élő személyek társadalmi helyzetét feltáró országos kutatásról*, Budapest: Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány, 58-66.

Bányai E. (2008): A sztenderdizáció árnyoldalai. *Kapocs*, 35, 2-9.

Bulyáki T. & Harangozó J. (2018): Mentális zavarral élő megváltozott munkaképességű emberek munkához segítése, Bulyáki T. & Harangozó J. (szerk.) *A közösségi pszichiátria kézikönyve*. Budapest: Ébredések Alapítvány, 316-326.

Bulyáki T. & Kaszásné I. & Gallai I. & Harangozó J. (2018): Mi a felépülés? Bulyáki T. & Harangozó J. (szerk.) *A közösségi pszichiátria kézikönyve*. Budapest: Ébredések Alapítvány, 7-14.

De Jong, P. & Berg, I. K. (2013): *Feladattól a megoldásig - A megoldásközpontú interjúzás művészete*, Budapest: Animula Kiadó

Gardner, F. (2009): Affirming values: using critical reflection to explore meaning and professional practice. *Reflective Practice*, 2, 179-190.

Kovács I. & Hajdu G., Gerő M. & Kristóf L. & Szabó, A. (2016): A magyar társadalom integrációs és rétegződésmoდეllei, *Szociológiai Szemle*, 3, 4-27.

Nemzeti Drog Fókuszpon (2017): 2017-es ÉVES JELENTÉS (2016-os adatok) az EMCDDA számára. http://drogfokuszpont.hu/wp-content/uploads/EMCDDA_Jelentes_2017.pdf (utolsó elérés: 2019.08.05.)

Parton, N. & O'Byrne, P. (2006): Mi a konstruktív szociális munka? *Esély*, 1, 47-66.

Pik K. (2001): *A szociális munka története Magyarországon*. Budapest: Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület

Rácz A. (2016): *A gyermekvédelem mint fragmentált társadalmi intézmény*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó

Rácz A. & Darvas Á. & Sik D. & Szécsi J. (2019): *Prevention, Child Welfare, Protection or Just Fire-fighting?* Boston, USA, Harvard Faculty Club, July 30. 2019. WEI (29. July – 2. Aug.) (E-konferenciaelőadás)

Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books

Simon D. & Tausz K. (2017): A pszichoszociális akadályozottsággal élők az adatok tükrében. Perlusz A. (szerk.) *Kutatási beszámoló. A pszichoszociális fogyatékossgal élő személyek társadalmi helyzetét feltáró országos kutatásról*, Budapest: Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány, 107-131.

Szabó L. (2008): *Esetmenedzseri tevékenység a pszichiátriai betegek közösségi ellátásában*. Budapest: Szigony Alapítvány

Szabó L. (2016): Az esetmenedzseri tevékenység jelenléte és dilemmái a hazai szociális munkában, *Párbeszéd*, 2, 1-8.



ABSTRACT

One of the challenges of intercultural learning is that there is no clearly defined educational discipline known as intercultural learning, but it is described as learning about different cultures, through interaction with members of diverse cultures.

Today, on the wave of global economic, environmental and cultural changes, young people have different needs and interests. Active self-directed learning processes and a new media and technology lifestyle are increasingly coming into focus. A knowledge based society, competence development and lifelong learning are the contemporary concept of education.

Keeping this in mind, we have adopted the Intercultural Vocational Exchange Program that helps students to overcome the gap between what they learn at formal educational institutions and what is expected from them at a professional level, considering their needs and interests.

During the intercultural vocational exchange, students can reach the proper balance between basic life skills, specialized and intercultural skills. The Intercultural Vocational Exchange Program is a part of the project Youth Exchanges that bring together a group of young people from two or more countries, providing them the opportunity to gain a new experience, learning about other cultures, socializing and traveling.

Keywords: intercultural learning, youth, youth exchanges

SAŽETAK

edan od izazova interkulturalnog učenja je da ne postoji jasno definisana naučna disciplina poznata kao interkulturalno učenje. Opisana je kao učenje o različitim kulturama u interakciji sa pripadnicima različitih kultura.

Danas, na talasu globalnih ekonomskih, ekoloških i kulturnih promena, mladi ljudi imaju različite potrebe i interese. Aktivni procesi samostalnog učenja i novi medijski i tehnološki način života sve više dolaze u fokus. Društvo znanja, razvoj kompetencija i celoživotno učenje su savremeni koncept obrazovanja.

Imajući i ovo na umu, uspostavili smo interkulturalni program razmene profesionalaca koji pomaže učenicima da prevaziđu jaz između onoga što uče u formalnim obrazovnim institucijama i onoga što se od njih očekuje u profesiji, uzimajući i u obzir njihove potrebe i interese.

Učenici tokom interkulturalne razmene profesionala mogu da postignu pravi balans između osnovnih životnih veština, stručnih i interkulturalnih veština. Program interkulturalne razmene profesionalaca deo je projekta Razmene mladih koji okuplja grupu mladih ljudi iz dve ili više zemalja, pružajući im priliku da steknu novo iskustvo, uče o drugim kulturama, druže se i putuju.

Ključne reči: interkulturalno učenje, mladi, omladinske razmene

ÖSSZEFOGLALÓ

Az interkulturalis tanulás egyik kihívása az, hogy nincs egyértelműen meghatározott, interkulturalis tanulás néven ismert tudományág. E fogalom úgy van értve, hogy különböző kultúrákról tanulnak, különböző kultúrák tagjaival interakcióban. Ma a globális gazdasági, környezeti és kulturális változások hullámában, a fiatalok eltérő igényekkel és érdeklődéssel rendelkeznek. Az aktív önévezérelt tanulási folyamatok és az új média és technológiai életmód egyre inkább kerülnek fókuszba. A tudásalapú társadalom, a kompetenciák fejlesztése és az egész életen át tartó tanulás az modern oktatás koncepciója. Ezt szem előtt tartva elfogadtuk az interkulturalis szakmai csereprogramot, amely segíti a fiataloknak abból a szempontból, hogy leküzdjék az intézményekben tanultak, a formális oktatás és a szakmai elvárások közötti rést, figyelembe véve szükségleteiket és érdeklődéseiket. Az interkulturalis szakképzés során a diákok egyensúlyba hozzák az alapvető életképességeiket a szakosodott és az interkulturalis készségekkel. Az interkulturalis szakmai csereprogram része az ifjúsági csereprogramnak, amely két vagy több országból álló fiatalok csoportját ötvözi, lehetőséget adva számukra, hogy új tapasztalatokat szerezzen, tanuljon más kultúrákról, szocializálódjon és utazzon.

Kulcsszavak: interkulturalis tanulás, fiatalok, ifjúsági cserék



BOJANA PERIĆ PRKOSOVAČKI
University of Novi Sad
Faculty of Medicine
Serbia
bojana.peric-prkosovacki@mf.uns.ac.rs
OTILIA VELIŠEK BRAŠKO
Preschool Teacher Training College in
Novi Sad
Serbia
otilia.velisek@gmail.com

INTERCULTURAL VOCATIONAL EXCHANGES OF YOUNG PEOPLE AS A MODEL OF LEARNING

*A fiatalok interkulturális szakmai cseréje mint tanulási
modell*

*Interkulturne razmene mladih profesionalaca kao model
učenja*

1. Intercultural learning

*„In the increasingly global society we live in, it seems more clear than ever that we learn how to communicate with our neighbors in an adaptable and sensitive manner, and it is valuable to know that studying abroad is one opportunity that can help in that endeavor.“
(T.R. Williams, 2005)*

In the Intercultural Learning T-Kit (2000), one of the biggest challenges of intercultural learning is that there is no clearly defined educational discipline known as „intercultural learning”. It is described as learning about different cultures through interaction with members of diverse cultures. Thus, intercultural learning takes place within the framework of non-formal education, as part of the curriculum or as a spontaneous consequence of the program for achieving another educational aim and includes intercultural learning.

In the past, education was based on social equity, reduction of diversity and work on social integration. In the current socio-political context, dealing with diversity becomes the primary task. Culture is part of a group or people whose members are proud and represent it as traditional characteristics and specific social behavior. Culture defines and distinguishes one nation from others. (Dolo, 2000) People manage their activities and values only if they are in harmony with the social behavior. If we accept people, we accept their cultural and spiritual environment. (Knežević-Florić, 2005)

Based on the General Declaration on Cultural Diversity, UNESCO (2005) Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions was endorsed. According to the Convention, cultural diversity encompasses the ways in which cultural

groups and societies express themselves. These expressions are transmitted within and between cultural groups, societies and manifest cultural heritage. Expressions transmit the diversity of cultures through different ways of artistic creativity, production, diffusion, distribution and enjoyment in cultural expressions. (Jovanov, 2013)

Intercultural learning helps us to understand cultural diversity. It is based on principles which include: openness to others, respect for diversity, mutual understanding, active tolerance, and respect for another culture, securing equal opportunities and combating discrimination.

Therefore, intercultural learning (Ouellet, 1991, according to Intercultural Learning T-kit, 2000), should strive to promote and develop a better understanding of cultures in modern society. Increased ability to communicate with people from different cultures could create flexible attitudes towards differences in society and set up greater willingness of people to actively engage in social interaction with people of other cultural backgrounds. In social interaction, the basic characteristics of human nature will be recognized as something people have in common.

Intercultural learning is also a process of personal development with an impact on society. It requires every one of us to know ourselves, so that we can understand others. This process is very challenging and involves working on deep-rooted beliefs. For this reason, intercultural learning, which is practiced within the framework of non-formal education, can play a significant role in the reexamination of myths and generate discussion among young people about how national identities are formed and how they are influenced by them.

The primary aspect of Bennett's definition of intercultural learning is the idea of context. Bennett, as an author, defining it as acquiring increased awareness of subjective cultural context and developing greater ability to interact sensitively and competently across cultural contexts.

Culture can be thought of as context in both the objective and subjective sense. Objective culture is the set of institutional, political and historical circumstances, and subject is a personal context of cultural self-awareness. Cultural self-awareness is a necessary precursor of intercultural learning. It involves recognizing cultural differences. If young people do not have a cultural self-awareness for their own culture, they will find it difficult to recognize and manage cultural differences. They may learn something about the target culture, but that kind of culture learning is different from intercultural learning. (Bennett, 2009) The intercultural experience of young people from the perspective of critical pedagogy in relation to intercultural learning must be through an interactive approach. Young people must be active subjects in their intercultural learning. (Milutinović, Zuković, 2008) In order to achieve cultural self-awareness, young people should have an engaging approach to the concept of intercultural learning. One of the engaged and active approaches is through Youth Exchange.

2. Previous research on Youth Exchange projects

The international commute have long been a part of education and universities include some version of knowledge of other cultures as a component of education. Studying abroad has often been considered as an experience reserved for the wealthy to demonstrate skills and qualities needed for success in today's world. (Rundstrom Williams, 2005)

A new trend in academics called outcome assessment has shifted the focus of education toward "competency-based education that stresses learner outcomes over teacher input" (Fantini, Arias-Galicia, & Guay, 2001, according to Rundstrom Williams, 2005). These assessments force educators to evaluate what students are learning, what skills they are developing, and how these skills translate into knowledge needed for jobs and for life.

Author T.R. Williams conducted a study focusing on identifying and measuring the improvement of intercultural communication skills as a possible outcome. Williams identified intercultural communication skills as one of the education outcomes needed for successful education.

In this study the two groups of students were selected as follows: The abroad group was the fall 2002 study abroad students at Texas Christian University (TCU). This group included students studying in Australia, Belgium, France, Germany, Hungary, Italy, Japan, Mexico, the Netherlands,

Russia, Spain and the United Kingdom.

In the fall of 2002 study, two groups of students were selected; the students studying abroad and the students that stayed on campus at Texas Christian University (TCU). The abroad group included students studying in Australia, Belgium, France, Germany, Hungary, Italy, Japan, Mexico, the Netherlands, Russia, Spain and the United Kingdom.

This study was initiated in an effort to better understand and quantify the benefits of study abroad in the context of a multicultural world and it was the first step in identifying and measuring intercultural communication skills of students. The conclusion was that students who study abroad showed a greater change in intercultural communication skills. Unexpectedly, the greater outcome of this study is the relationship of exposure to other cultures as a function of intercultural communication skills. This confirms that the experience of being abroad is not enough. Students must interact in the culture to receive the benefit of increased intercultural communication skills.

Koskinen and Tossavainen (2004) conducted a research to describe an international student exchange programme in the context of learning intercultural competence in nursing. Twelve Finnish nursing students participated in an exchange programme in the United Kingdom. They concluded that study abroad as a process of learning intercultural competence consisted of three ethno-categories: transition from one culture to another, adjustment to the difference and gaining intercultural sensitivity. (Koskinen&Tossavainen,2004) This study showed a problematic orientation phase (beginning of the exchanges) that involved stressful but rewarding adjustment to the intercultural differences. Particularly,

the students needed intercultural tutoring and mentoring to venture into encounters with local people, including direct client contacts, during their study abroad.

Based on research *Students of four decades* (Bachner and Zeutschel 2009a, according to Bennett, 2009) claim increased credibility for some of the common wisdom in study abroad: Homestays are reported to be an important part of the program; duration of the program is important – the longer the exchange, the greater its perceived impact, former participants are more likely to become involved in international peace and cooperation efforts.

3. Roots and context of youth exchange

International Youth Exchanges are specific and could have different roots for different organizers. In the western part of Europe first steps to establish structures for youth exchanges became part of foreign policy in the 1950's and was linked with the idea of reconciliation. In the eastern part of Europe, youth exchanges were mostly organized with the idea to promote solidarity between socialist societies. One important step for the development of youth exchanges in Europe was the foundation of the German French Youth Agency in 1963. This today provides funds for youth exchanges. Since the 1970's and 1980's new concepts have developed mostly in the framework of intercultural learning by the Erasmus+ Programme. (Zhukov&Schwieren, 2017)

At the European level, the first discussion regarding youth aspects started as part of the framework of the Council of Europe. In order to promote mobility and participation, the youth center in Strasbourg was founded and reports were published. In 1988, Youth for Europe, the first activity of the Youth Exchanges program was funded. The EU Commission and the national agencies became active partners to develop youth policies in the European framework throughout the period since. Today, it is the Erasmus+ Programme.

One of the aims of International Youth Exchange Erasmus+ Programme is to create a space for effective learning processes on a personal level with the following dimensions:

- discovering and deconstructing prejudice and stereotypes,
- reflecting participants' own behavior and attitudes,
- exploring perceptions to be open to differences,
- cultural sensibility - seeing diversity inside one culture and
- reflecting participants' own relationship with national culture (Zhukov&Schwieren, 2017)

The projects supported by this program have a strong international and intercultural dimension. They require cooperation with at least one or more partner from another country. Most projects include more than 3 countries. Participation in activities that gather young people from different countries are essential for conveying youth in different perspectives, teaching appreciation of diversity and creating an accepting environment.

The Erasmus+ Programme endorses multilingualism. (Program Guide, 2019) The promotion of language learning and linguistic diversity is one of the specific Erasmus+ Programme objectives. In the era of internationalization of working processes, the goal is that every citizen should learn at least two foreign languages. Although, English is most widely used as a working language in the Erasmus+ projects, international projects encourage learning other languages.

Definition of the youth exchanges that stated in the Erasmus+ Programme describes youth exchanges as an activity for groups of young people from two or more different countries. They live together, learn and have fun for up to 21 days. During the exchange, participants are supported by group leaders and together they carry out a working program. Methodology of the youth exchange is based on an interactive approach. It is a mixed structure of workshops, exercises, debates, role-plays, simulations and outdoor activities. Youth Exchanges allow young people to actively participate, develop own competencies, become aware of themed areas, discover new cultures, traditional habits, strengthen values like solidarity, democracy, friendship, etc. The learning process in youth exchanges is triggered by methods of nonformal education, mainly, participants learn through peer learning. Exchanges offer an international mobility experience and a good surrounding for discussing and learning about inclusion and diversity issues. (Perić Prkosovački et al, 2017, Erasmus+ Programme Guide, 2019)

The Erasmus+ projects promote and support in the fields of education, training, youth and sport for the period 2014-2020 (Erasmus+ Programme Guide, 2019). The program is helping socio-economic changes and key challenges that Europe will be facing in this decade, as well as supporting the implementation of the European policy agenda for growth, jobs, equity and social inclusion. The Erasmus+ Programme is seen as an investment in knowledge, skills and competencies from which individuals, institutions, organizations and society will benefit as a whole by contributing to growth and ensuring equity, prosperity and social inclusion in Europe and beyond.

In the field of youth, Erasmus+ supports the following main Actions:

Key Action 1: Mobility for young people and youth workers

Key Action 2: Capacity-building projects in the field of youth

Key Action 3: Involvement of young people and youth organizations from neighboring EU partner countries and the youth Structured Dialogue forum.

The specific objectives pursued by the Erasmus+ Programme in the field of youth are:

- to improve the level of key competencies and skills of young people,
- to support participation of youth with fewer opportunities,
- to promote participation in democratic life in Europe and the labor market, active citizenship, intercultural dialogue, social inclusion and solidarity,
- to increase learning mobility opportunities for young people,
- to foster quality improvements in youth work, in particular through enhanced cooperation between organizations in the youth field,

- to complement policy reforms at local, regional and national level and to support the development of knowledge and evidence-based youth policy,
- to recognize non-formal and informal learning and the dissemination of good practices,
- to enhance the international dimension of youth activities and capacity of youth workers (Perić Prkosovački et al, 2017)

A young person as defined by the Erasmus+ Programme, is between the ages of 13-30. For their participation in the program, it is not relevant whether and what they study or are trained in. This program provides opportunities to all young people and they can volunteer in or outside Europe or participate in a youth exchange abroad. (Erasmus+ Programme Guide, 2019)

4. The Erasmus+ Youth Exchanges project “Youth Exchanges Theory & Practice”

This project “Youth Exchanges Theory & Practice” has been co-founded by the Erasmus+ Youth in Action Programme. This is the component of the Erasmus+ Programme that is specially aimed at youth across Europe and supports their non-formal and informal learning.

Outcomes of the Erasmus+ Programme are classified by observing the needs of the youth. These are:

- improved learning performance,
- enhanced employability and improved career prospects,
- increased sense of initiative and entrepreneurship,
- increased self-empowerment and self-esteem,
- improved foreign language competencies,
- enhanced intercultural awareness,
- more active participation in society,
- better awareness of the European project and the EU values,
- increased motivation for taking part in future (formal/non-formal) education or training after the mobility period abroad (Erasmus+ Programme Guide, 2019, Perić Prkosovački, 2017)

These are all qualities and competences that are expected from young people in order to be productive and active members in their communities.

“Youth Exchanges Theory & Practice” was a two-year long Erasmus+ project of Volunteers’ center of Vojvodina (Serbia) in a co-operation with the partners from Germany (Europa Direkt e.V. Dresden) and France (Gwennili). The project was conducted from 2015 to 2017 in the field of providing mobility opportunities for young people from the three countries to gain intercultural experience and to become active citizens. The project focus/

target group was more specific - young vocational students. The idea of the project came from careful observation of European trends in education and labor markets. We have researched educational needs in the 21st century, tested it through implementation of two youth exchanges and trained a group of youth workers, teachers and social workers to improve their competencies to meet the educational needs of youth in the 21st century.

As a consequence of the research results, we have created the non-formal educational curriculum whose aim is to explore the potential of a 'youth exchange' theoretically and in practice as a methodology to provide young people with a quality mobility educational opportunity.

Results of the evaluation of the „Culture in Vocation“ exchange (Perić Prkosovački, 2017) have indicated significant traits, features and suggestions resulting from the exchange that have proven to be valuable and useful.

Most of the participants stressed as a positive result the possibility of getting to know other nations, their culture, traditions and customs (50% of answers). Participants reported a significant experience for professional training, experience sharing and exchange of knowledge and experience in the professional field (50% of answers). Participants also acknowledged the social importance as a 'nice thing' about the youth exchange. They cited as one of the significant advantages of the exchange, meeting new people and making new friends and creating international friendships.

When it comes to the importance of exchange („what is important for you?“) is the area of acquiring new knowledge and experiences primarily related to professional development. 42.31% gained significant new knowledge and skills in their own professional field. Participants believe, also, that they learned a lot about themselves and their personal development (23.08%).

In general, there are two facts of the „Culture in Vocation“ research. Firstly, intercultural relationships and the possibility of getting to know other nations, their culture, traditions and customs was assessed as the greatest personal gain. Secondly, participants see youth exchange as a useful experience for significant professional development. (Perić Prkosovački et al, 2017)

5. The methodology of youth exchanges

The methodology of youth exchanges is aiming at versatility, workshop-orientation and principally, actively acquiring knowledge. Activities may be themed if the exchange is following a specific program or participants choose a contemporary topic and are motivated to deal with that topic during the exchange. (Koskinen&Tossavainen,2004, Perić Prkosovački et al, 2017) The methodology of youth exchanges includes research activities, small group work, project group activities and outdoor activities.

Although there are a variety of group activities, working categories in youth exchanges are defined as:

- Meeting the group and developing good group dynamics - Team building activities
- Linguistic animations
- Themed activities
- Outdoor activities (Perić Prkosovački et al, 2017)

Andrew Malekoff's work with young people is recognized as one of the ways to promote the

development of critical thinking among young people. Working with young people allows young people to be well prepared for an active life in a democratic society, enabling them to cope better in situations that affect their lives or how to make a choice. (Malekoff, 2004, Glasser, 1999)

Young people need to feel they belong to a group, to have the support and understanding of their interests and needs. In order to achieve meaningful work with young people, it is necessary that they find themselves in the group, form close interpersonal group relationships, so they feel valuable and useful to the others. The aim should be: creation of good group dynamics, spontaneity and openness, welcoming, accepting and the establishment of a good atmosphere in the group. It is necessary for the group participants to find a common interest. (Malekoff, 2004) There are five causes of common interest:

Team building activities and activities for youth are constructive, and fun games help youth educators, group leaders and team members to develop a good platform for participants. Some of the types of team building activities include: communication activities, problem solving activities, planning and adaptability activities, trust-building activities. (Perić Prkosovački, et al, 2017)

Linguistic animations are daily exchange activities. This is an interactive activity in which language is used as a tool for intercultural learning. The goal for participants is to sensitize them to the languages of the participants of the exchange and experience language as a medium of communication.

Linguistic animation is a method that prompts communication, increases motivation to learn other languages and supports intercultural learning processes. This method is based on playful activities with different communication strategies - verbal, nonverbal or visual.

The Iceberg Model of Communication is often used by intercultural trainers to explain the communication. According to this model, one of the 'visible', external or conscious parts of culture is the language. The importance of language and youth exchanges seems to be of highest importance for young participants. When asked what they fear about the youth exchange, many of them name 'fear of being misunderstood' as one of the greatest. They fear that their foreign language skills are not developed enough to engage in communication with the peers from other countries. The first notion of communication for young people is 'verbal' communication. (Booth Sweeny, Meadows, 2010)

Themed activities are undertakings with a theme organized by the leaders or participants of the exchange. Themed activities could take different forms such as workshops, group work, research projects, a debate etc. on the actual work topic or on a subject that is of interest to the group.

Outdoor activities are the ones carried out in the open, include movement and exploration. They are mostly associated with sports activities and/or may include combining procedural work with groups. One of the combining techniques is exploring the environment or *Décryptage* (fr.). This is the first activity aimed at getting to know the surroundings and establishing contact with the local community. The name of this method is *Décodage*, a French word, which translated to English means 'Decoding'. The method teaches the young participants to observe and decode how their own culture shapes their views of the world around them.

'Decoding' culture consists of several phases:

From the description of surroundings that is going to be explored, the set up and explanation of learning goals, participants' work and discussion, to cultural awareness and critical thinking and reflection of young participants. (Perić Prkosovački et al, 2017)

6. Learning through the youth exchange spectrum

Knowledge society, Competence development or Lifelong learning are concepts of learning focused on global economic, environmental and cultural changes in recent decades. New educational concepts need to adapt innovation and new perspectives of learning.

Education system requirements have changed in recent decades. Including changes from passive to active self-directed learning processes and adjusting to a technology based society, the formal educational system should be open and flexible to other forms of learning.

The processes of learning outside formal systems are gaining in importance. Successful learning processes in the formal context of learning at school is not impossible. Time spent at schools is an insignificant period of time compared with the process of lifelong learning. Although significant, this is a very limited time period for learning. Much of the knowledge and competencies are acquired in extra-curricular activities.

There are many learning sources outside of school: place of work, through the media, evening courses, creative activities, youth work activities, exchanges, on the way to youth exchanges, volunteering, solving actual problems and learning from mistakes. Young people learn from instructors, colleagues, partners and competitors, parents, friends or children. All these forms of learning are taking place on a daily basis and outside formal educational institutions.

Awareness of the non-formal and informal process increased after the appearance of the EU Memorandum on Lifelong Learning (2000). Change is conditioned due to global

changes related to the development of information society and knowledge based societies. The new media mode allowed the direct transfer of data, the Internet enables constant access to the most current knowledge. In a working environment, people need to keep on top of their professional training in order to stay in touch with new and varied information technology.

This has had consequences for the formal educational system. A large quantity of knowledge and information is increasingly difficult to classify and track through formal frameworks.

Non-formal learning, including the youth exchanges, is any form of education that is conducted outside the formal educational system and serves to supplement formal education. Non-formal learning refers to acquiring knowledge, skills and competencies aimed to develop personal potential and values, interests and needs. Another name for this type of learning is non-institutional learning. (EU Memorandum on Lifelong Learning, 2000)

Non-formal learning activities include principles of active participation, relying on the experience of those who participate in them. In non-formal learning, those who participate in the learning activities ultimately create the outcomes of the process. Non-formal learning can be described as independent of educational institutions, but it does require a system or structure. The same can be found, for example, at a computer course, a study group or a foreign language course. It is not the opposite to the formal form of learning, instead, it could be a supplement to formal teaching.

Youth exchange is an instrument for non-formal learning. It contains planned and focused learning that is communicated through certain methods that are not characteristic for the formal education system. Similarly, in some areas of the exchange there is distinctive knowledge sharing and informal learning.

7. Conclusion

Intercultural learning is learning about different cultures, through interaction with members of diverse cultures. As such, intercultural learning is generally conducted within non-formal education frameworks, as a part of the curriculum or as a spontaneous consequence of programs that involve interculturalism as a secondary goal.

Challenging socio-economic conditions of global economic, environmental and cultural changes require different approaches in education. Students have active self-directed learning processes supported by educational concepts such as knowledge based society, competence development or lifelong learning.

Intercultural Vocational Exchange program helps students to overcome the gap between what they learn and what is expected from them in their professional life, including their needs and interests. Students, during the Intercultural Vocational Exchange, could reach the fitting balance between basic life skills, key specialized skills and intercultural skills.

Today, Youth Exchanges are defined, described, supported and promoted by Erasmus+ Programme of the European Commission. They are established as activities for young people that bring together a group of young people from two or more countries, providing them the opportunity to gain a new experience, learning about other cultures, socializing and traveling. Youth exchanges are viewed as part of formal and informal education, which use different and interesting activities.

The idea that drives intercultural exchange programme is the sharing of knowledge, skills and experience of the participants as a form of informal education with a special emphasis on vocational, experience and peer education.

Students find intercultural vocational exchange suitable and useful for their personal development. Intercultural relationships and the possibility of getting to know other nations, their culture, traditions and customs was assessed as the greatest personal gain. Students have defined the exchange as a useful experience for significant professional development, including knowledge and skills sharing and exchange in the professional field.

Participants also acknowledged the significance of the social aspect of youth exchange. They cited as one of the significant advantages of the exchange program, meeting new people and making new friends, equally reporting on the positive side of the exchange through making friends within their own country and in creating international friendships.

BIBLIOGRAPHY

Bennett, M. J. (2009): Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education* Vol. 20, No. 1–13.

Booth Sweeny, L., Meadows, D. (2010): *The systems Thinking Playbook*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.

Dolo, L. (2000): *Individualna i masovna kultura*. Beograd: Klio.

Knežević-Florić, O. (2005): *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Katedra za pedagogiju.

European Commision. (2017): *Erasmus plus Programme guide*. Downloaded from: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/2017-erasmus-plus-programme-guide-v2_en.pdf [Jun, 15th, 2019]

European Commision. (2019): *Erasmus plus Programme guide*. Downloaded from: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2019_en_2.pdf [Jun, 15th, 2019]

Commission Of The European Communities, (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Downloaded from: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf [Jun, 28th, 2019]

Jovanov, I. (2013): Različite perpektive tumačenja interkulturalizma - Francuska-Nemačka, Hrvatska-Srbija. *Antropologija* 13, vol. 3 .UDK: 316.722(4), 109-130.

Koskinen, L., Tossavainen, K. (2004): Study abroad as a process of learning intercultural competence in nursing. *International journal of Nursing practice*, Vol. 10, No.3. 111-120. Doi: 10.1111/j.1440-172X.2004.00470.x.

Malekoff, A. (2004): *Group Work with Adolescents*. New York: The Guilford Publications, Inc

Milutinović, J., Zuković, S. (2008): Interkulturalno obrazovanje i reforma škole iz ugla kritičke pedagogije. Proceedings of papers, *Multikulturalno obrazovanje*. ur. Oljača, M. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju. 3, 59-75.

Glasser, W. (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.

Perić Prkosovački, B., Prkosovački, V., Janković, T. (2017): *Youth Exchanges Theory & Practice, Prectical Manual*. Novi Sad. Volonterski centar Vojvodine. Downloaded from:

https://www.4shared.com/office/Sk73qA5mei/Profesionalci_prirucnik.html. [June, 16th, 2019]

Sandu, O. N., Lyamouri-Bajja, N. (2018): *T-Kit 4 Intercultural learning*. Council of Europe and European Commission. Downloaded from:

<https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/10762748/PREMS+042218+T-kit4+WEB.pdf/37396481-d543-88c6-dccc-d81719537b32> [July, 1st, 2019]

Rundstrom Williams, T. (2005): Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9 No. 4. 356-371 Doi: 10.1177/1028315305277681

Zhukov. M. A., Schwieren S. (2017). International youth exchange and non-formal education, sinegretic efect. *Teadmine Ja Praktika Noorsootöö*, Tallinna Ülikooli. Trukikida: haridusteaduste instituudi elukestva- ja miiteformaalõppe suund, noorsootöö ja noorsootöö korraldus.

ABSTRACT

Performance pressure puts a big burden on people's shoulders. Adults have to stand the strain at work, while students have to fulfill the requirements at school. A segment of the students, who go to vocational training school, do not feel this burden, they can be characterised with a low level of learning motivation. Therefore, it is the teachers' task to involve these students in the classrooms activities.

Students in the 9th and 10th school years of vocational training school took part in the microresearch. The results obtained will hopefully answer the question of how the school or classroom environment affects learning motivation, which factors stimulate higher performance, encourage the learning of a given subject, and which factors orient the students to goals of avoiding learning. Furthermore, we receive a response to whether students prefer mastery goals or performance goals during their school years spent at secondary educational institutions.

Keywords: *learning motivation, students' goals, vocational training school, mastery goals, performance goals*



SÜTŐ ÉVA

University of Pécs
 Education and Society Doctoral School
 of Education
 Hungary
 evasuto3@gmail.com

LEARNING MOTIVATION AND STUDENTS' GOALS IN VOCATIONAL TRAINING SCHOOL

Tanulási motiváció és a tanulók célja a szakiskolákban

Motivacija učenja i ciljevi učenika strukovne škole

1. Motivation

The term *motivation* originates from the Latin verb *movere*, which means to move. Motivational theories are concerned with the direction of behaviour. They attempt to answer questions about what moves individuals toward what activities or tasks (Pintrich, 2003). Psychology attempts to understand and describe human behaviour (Bodnár and Simon, 1997). In this framework, motivation is given increasing attention. Motivation became a popular research theme among researchers.

The term “personal investment” focuses on certain actions taken by persons, and that is where the study of human motivation must begin and end as well as. The metaphor of investment suggests that all persons possess certain resources. In particular, they all have time, a degree of energy, as well as knowledge and skills that they bring to each situation – be it school, the playground, or work. The key-question is when and how individuals invest time, talent, and energy in a certain activity (Maehr and Meyer, 1997:373).

The answer of how individuals can be motivated is relevant not merely to the teachers at schools but also to employers. Teachers are interested in how they can involve their students in the classroom work to a greater extent. Employers would like to know how they could increase their employees' performance.

Urđan and Schoenfelder (2006) have defined the concept of motivation as a part of psychology as well as a behaviour that influences how individuals choose to invest their time, how much energy they exert in any given task, how they think and feel about the target, how long they persist at the activity.

1.1. Academic motivation

One thing that is most certain about the past as well as the future is the importance of motivation in the practice of education. While sitting in classrooms, talking regularly to teachers, and listening to students, it is clear that something like *motivation* has become, and probably always will remain to be so called the *heart of teaching and learning*. A well-known phenomenon is that the kindergartner, who is so involved in learning to read and write, too quickly becomes the desultory 10-year-old who avoids reading and hates math (Ames, 1990; Maehr and Meyer, 1997).

Learning motivation is a learning activity that implies an inner tension, which mobilises, controls, integrates learning. Motivations vary according to the internal dynamic fuel and the external factors, namely they are based on the cognitive, affective and effective interaction, self-regulating the system of students and their environment (Réthy, 2001).

Teaching takes place in classrooms with twenty-five or more students. At the classroom level, teachers often face children who keep avoiding challenges. It is one of the problems teachers tend to report about (Ames, 1990). Motivation is not a stable trait of the individual. This means that not only students' motivation differs on a large scale, but also that their motivation varies depending on the situation or their connection with the classroom or the school (Linnenbrink and Pintrich, 2002). Motivation is important because it contributes to achievement, but it is also important by itself as an outcome. Teachers have a significant role in enhancing their students' learning motivation. Teachers need to know how this theoretic knowledge relates to the classroom and to their instructional role in the classroom. They also need to know how to rely on this knowledge when dealing with issues that involve motivational concerns and when making instructional decisions. Effective schools and effective teachers are those who develop goals, beliefs, and attitudes in students which maintain a long-term involvement and contribute to a high quality involvement in learning (Ames, 1990).

2. Models of goal orientation

According to Pintrich's (2000a:94) definition, the term: *goal orientation* "is often used to represent the idea that achievement goals are not just simple target goals or more general goals, but represent a general orientation to the task that includes a number of related beliefs about purposes, competence, success, ability, effort, errors, and standards".

Personal goals (or personal goal orientation) refer to the specific goals that individuals strive to reach in achievement contexts. Although there is a wide variety of goals, only two types of goals have been examined by most researchers: *mastery goals* and *performance goals* (Pintrich, 2000a). According to Ames (1992:262) these goals orient students to "developing new skills, trying to understand their work, improving their level of competence, or achieving a sense of mastery based on self-referenced standards". In contrast, performance goals orient students to focus on their ability and self-worth, to determine their ability

with reference to overtaking other students and receiving public recognition for their superior performance (Ames, 1992; Pintrich, 2000b).

Mastery goals represent a concern with developing competence and skills and are usually considered to be correlated with internal norms (i.e., Have I learned it? Have I improved some?). Performance goals represent a concern with demonstrating competence to others by appearing capable or outperforming others. Individuals generally evaluate using interpersonal norms (i.e., Did I do better than other students in the class?). Nowadays, mastery and performance goals are divided into *approach* and *avoidance* components (Pintrich, 2000a). The two types of goal orientation and their approach and avoidance states are included in Table 1.

Table 1: *Mastery and Performance orientations (Pintrich, 2000a:100)*

	Approach state	Avoidance state
Mastery orientation	Focus on mastering task, learning, understanding Use of standards of self-improvement, progress, deep understanding of task	Focus on avoiding misunderstanding, avoiding not learning or not mastering task Use of standards of not being wrong, not doing it incorrectly relative to task
Performance orientation	Focus on being superior, besting others, being the smartest, best at task in comparison to others Use of normative standards such as getting best or highest grades, being top or best performer in class	Focus on avoiding inferiority, not looking stupid or dumb in comparison to others Use of normative standards of not getting the worst grades, being lowest performer in class

The lines in Table 1 reflect two general goals that students might be striving for and represent the mastery and performance goals. Mastery goals (learning, task, task involved) are represented by attempts to improve or promote competence, knowledge, skills. Students can aim at gaining positive judgments of the self by outperforming others as well as trying to avoid looking dumb or incompetent (Pintrich, 2000b).

Mastery-approach goals concern working on exercises to develop skills. They can involve the avoidance the possibility of not meeting high standards. Performance-approach goals include a focus on outperforming other students. They involve a concern with avoiding the demonstration of low ability (Schunk, 2005).

Research has found some positive correlations with mastery goals. When pursuing such goals, students generally persist longer when faced with difficulty, are more willing to attempt difficult or challenging tasks. They are more intrinsically motivated, feel better

about schoolwork and use more deep-level cognitive processing strategies. In contrast, pursuing performance-avoidance goals is usually associated with a negative pattern of motivational beliefs and behaviours. These students are more likely to give up when facing difficult tasks or confront with failure. They use more shallow-level cognitive strategies (like rote memorization). They do usually not seek help, when they need it (*Urdan and Schoenfelder, 2006*).

Students who feel a sense of belonging are more likely to adopt a mastery goal orientation and less likely to choose a performance goal orientation. Endorsing social reasonability goals positively predict the adoption of mastery goals. In contrast, students who focus on developing social relationships and achieving social status usually assist performance goals. The types of tasks used in the classroom can transmit different messages to students regarding the general goal structure of the classroom (*Linnenbrink and Pintrich, 2002*). To encourage mastery goal adoption, it is recommended to use tasks that are meaningful and appropriately challenging (*Ames, 1992*). Furthermore, if teachers use a variety of tasks giving an opportunity for students to choose among them they find it personally interesting, and at the same time it decreases the possibility for social comparison (*Linnenbrink and Pintrich, 2002*). Mastery goals can be promoted by allowing students to have autonomy in the classroom and reducing the authority of the teacher (*Ames, 1992*). For example, giving students a set of exercises and allowing them to choose the order in which they will complete them can provide autonomy of the students and thus encourage mastery goals. Evaluation and recognition are often quite salient to students and play a significant role in setting the “voice” of the classroom since it emphasizes mastery or performance. To promote mastery goal adoption, evaluation should focus on individual improvement. For example, evaluating students on their improvement over several sets of a written assignment can help students to focus on learning rather than on performing better than others perform. Private rather than public recognition of students' efforts and improvement helps to promote a mastery-oriented learning environment (*Linnenbrink and Pintrich, 2002*).

In spite of the fact, that the theoretical background is elaborated, currently the validity of the 2 x 2 model has been questioned by some researchers. Researchers have found that some students may have a difficulty distinguishing between the four goals. Students indicated that they pursue performance goals for a variety of different reasons (e.g., to please parents, to look smart to one's peers or simply because they enjoyed competition). Additional work on the measurement interpretations and predictive validity of goal orientations will be an important direction of future research (*Anderman and Patrick, 2012*).

3. Goal structures

People believe that the classroom learning environment provides a common experience for all students, but children in the same classroom are treated differently and they

have different experiences. Furthermore, they bring different prior experiences with themselves, which may manifest in a teacher-student interaction (Ames, 1992). A mastery goal structure can be created by (1) giving students appropriately challenging and meaningful academic work, (2) evaluating students in such a way that emphasizes and rewards improvement and growth over social comparison and competition, and (3) offering students more opportunities for choice and autonomy in the classroom (Ames, 1992; Urdan and Schoenfelder, 2006).

Phelan, Davidson and Cao (1991) made a research with 54 students studying at four high schools. They examined how students from different cultural and ethnic backgrounds navigated between school, home and friends (social contexts). For some students, the values of parents, friends and school were congruent, the social and academic goals complemented each other, they had high motivation and achievement. For other students the transitions across contexts were more difficult, they selected friends who devaluated academic efforts. Students who had to choose between the values promoted by schools (i.e., effort, achievement) and the ones promoted by friends (i.e., devaluing of school) usually voted for friends who devalued academic effort. In the classes where interactions with friends were not allowed, these students failed miserably. In contrast, in the classes where students could collaborate with their friends, these students were highly motivated and achieved high levels. These findings demonstrate that the relationship between social and academic goals can be influenced by teacher practices and policies in the classroom. The potential conflict between social and academic goals can be reduced by not forcing students to choose between the two that is why students must be allowed to complete assignments with friends. When teachers focus merely on independent work and provide few opportunities for students to work together, relatedness needs are difficult to suffice and some students will feel forced to choose between academic work and maintaining social bonds.

4. Introduction to my research

Research on learning motivation is getting an ever-growing space in Hungary, goal orientations approach, however, does not belong to the current research directions. We lack the suitable measuring tool to examine the goal orientations among students learning in vocational training schools and the results of which we could rely on in practice (Fejes, 2015).

4.1. Hypotheses

I suppose that

1. most students orient to performance goals;
2. there is no significant difference between girls and boys who prefer mastery goals;
3. students orientating to mastery goals tend to absent from school less than 10 days a year;

4. students choosing performance goals have more unjustified absence than students possessing mastery goals.

4.2. Method of research

I have developed a questionnaire for the research purposes based on the questionnaire of Fejes (2015) concerning the teaching of maths at elementary school. My questionnaire consists of 24 statements according to the four types of goal orientations. Examples from the statements of the questionnaire are included in Table 2. All used a 5-point scale, ranging from 1 (does not agree at all) to 5 (completely agrees). The statements were related to purposes of students at school in general. At the end of the questionnaire, there were three open questions: What they like or dislike happening in the lessons at school, as well as in what circumstances they prefer taking part in the schoolwork.

Table 2: *Examples from the statements of the questionnaire*

Scales	Items of the questionnaire
Mastery-approaching goals	It is important for me to obtain the most knowledge possible at school.
Mastery-avoiding goals	One of my goals is to avoid knowing less than it would be possible at school.
Performance-approaching goals	My goal at school is to be considered better than my classmates.
Performance-avoiding goals	I want to avoid being thought to be a bad student.

I used a one-step procedure. The questionnaire was filled in by students who were present at school on the day of the record. The sample consisted of students of four classes. They were students learning in 9th and 10th school year in vocational training school. 75 students filled in the questionnaire, 32 boys and 43 girls from the shop assistant, confectioner and cook training. I collected the filled in questionnaires back in two classes, while in the other classes the form-masters did this task.

The data were analysed by SPSS. Reliability of questionnaire: Cronbach- α : 0.746. The obtained results apply merely to the students who participated in the research.

4.3. Results

Out of four goal orientations (mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach and performance-avoidance goals) only two could be examined according to the factor analysis: mastery and performance goals. The results are shown in Figures 1 and 2.



Figure 1: *Mastery goals chosen by students*



Figure 2: *Performance goals chosen by students*

The factor analysis confirmed what some researchers (*Anderman and Patrick, 2012*) stated, namely that some of the students were not able to distinguish between the 2 x 2 model of the goals.

The analysis of the questionnaire items verifies also the above thesis. 60% of the students indicated that they highly agree with (they indicated 4 or 5 on Likert-scale) the fol-

lowing statement that is a performance-avoiding goal: "I want to avoid being thought to be a bad student". Half of the students taking part in this research stated that it is important for them to obtain the most knowledge possible at school. Here mastery-approaching goal manifests. Nevertheless, three quarters of these students for whom it is important to obtain new knowledge want to avoid being thought to be bad students. The two different and opposite goal orientations appear in the answers at the same time.

Testing if there are differences concerning which goals have been chosen by which gender it can be stated that there is no significant difference between the choices of girls and boys. There is no correlation between the chosen goals and verified or unjustified absences.

At the open questions about 100 proposals appeared as answers. Students would like "watching films", "playful exercises", "silence", "the teacher explains the material clearly", "group work". They dislike "writing much", "the teacher shouts much", "there is noise during lessons", "test", "using phones is not allowed during lessons" and "a lot of lessons a day".

Advice for teachers by students concerning the classroom work: "do not make us write too much", "happier and playful lessons", "do not shout too much", "let students talk too"

4.4. Results in the light of hypotheses

1. The hypothesis that most students participating in this research orient to performance goals proved wrong. About half of the students chose the mastery goal items.

2. The second hypothesis proved right; there is no significant difference between girls and boys who prefer mastery goals.

3. The statement that students orientating to mastery goals tend to absent from school less than 10 days a year is not relevant. The relationship between absenteeism and mastery goals cannot be justified.

4. The hypothesis that students choosing performance goals have more unjustified absence than students possessing mastery goals is not relevant. There is no correlation between the chosen goals and verified or unjustified absences.

5. Solution suggestion

The fundamental problem is that when we look into classrooms, we see the same incentive system being used for all the children in the classroom. When we look at the classroom, there are six areas of organization that are easy to handle and involve motivational concerns: task, authority, recognition, grouping, evaluation, and time (Ames, 1990).

Teachers play a significant role in contributing to the classroom goal structures through explicit and implicit messages about the purpose of school activities, the role of student as well as norms and rules established for student behaviour. These norms begin from the first days of the school year when teachers introduce and socialize students to their philosophies and beliefs (Anderman and Patrick, 2012).

One effective method of verbal persuasion is to help students understand how new exercises are connected to previous tasks at which the students were successful. An available model may help students feel more confident in their abilities to do exercises. Teachers can point to models of students with similar ability (e.g., John was able to complete this assignment; you are able to do it, too. I know you can do it. Teachers have to support students to experience success in learning and let students do exercises together with peers (Urdan and Schoenfelder, 2006).

Teachers trying to enhance situational interest should think about how to promote both catch and hold factors. When designing classroom activities, having an exciting experiment in science or using an innovative computer program in social studies may awaken interest and engage in students at that lesson. Teachers should consider how to promote the hold factor of situational interest, such as trying to make the topic meaningful to students. Teachers must capitalize on the utility of what is being learned (e.g., helping students see that the material is useful outside of school or for future goals) (Linnenbrink and Pintrich, 2002).

6. Future directions and trends

Although a great deal of research tends towards motivation of students, there is clear need for additional research.

One of the further fields is to examine how specific features of the classroom environment might effect students' motivation. Classroom observations by researchers can lead to further useful results that can be operated in the everyday practice in the classroom.

It is important to examine how motivation of students changes when moving from elementary schools into middle schools (Anderman and Patrick, 2012)

A questionnaire for mastery and performance goals with direction approach and avoidance should be developed. It should be suitable to measure the different types of students' motivation.

7. Conclusion

Motivation as an outcome is important to all students in the classroom all the time. Motivated behaviour at school results from a combination of the students' situational characteristics. An "unmotivated" student can become a willing participant in academic tasks if the tasks are tailored to his/her interests or students get the opportunity to satisfy social needs by working with friends on the task. Teachers can directly enhance student motivation by controllable factors, such as teaching style, curricula, and school or classroom policies (Urdan and Schoenfelder, 2006).

Most of the studies reveal that teachers must have or usually have a great deal of methodological repertoire. This study offers also methods for teachers how the students' mo-

tivation can be enhanced. Most of them are really useful but we have not dealt with the problems students face in their private life. It can be hunger (he/she could not eat that day), poverty (there is no money to buy a new boots in winter because the old ones' soles peeled off), constant quarrels in the family, and the line can be continued. If these problems were solved, the teachers' tasks would be easier and they would be able to enhance the motivation of students studying at vocational training schools. It is the interest of both the school and society to produce well-trained, mentally and physically healthy persons in schools.

REFERENCES

- Anderman, E. M. and Patrick, H. (2012): Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In Christenson, S. L., Reschly, A. L. and Wylie, C. (Eds.): *The handbook of research on student engagement*. Springer Science. 173-191.
- Ames, C. A. (1990): Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, **91**. No. 3. 409-421.
- Ames, C. A. (1992): Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. No. 3. 261-271.
- Bodnár, G. and Simon, P. (1997): *A viselkedés pszichológiai alapjai*. EKTF Líceum Kiadó, Eger.
- Fejes, J. B. (2015): *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P. R. (2002): Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, **31**. 313-327.
- Maehr, M. L. and Meyer H. A. (1997): Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, **9**. No. 4. 371-409.
- Phelan, P., Davidson, A. L. and Cao, H. T. (1991): Students' multiple worlds: negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly*, **22**. No. 3. 224-250.
- Pintrich, P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b): The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (Eds.): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego, CA. 451-529.
- Pintrich, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, **95**. No. 4. 667-686.
- Réthy E. (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó B. és Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 153-161.
- Schunk, D. H. (2005) Self-regulated learning. The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, **40**. 85-94.
- Urdu, T. and Schoenfelder, E. (2006): Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, **44**. No. 5. 331-349.

v.



SAŽETAK

U radu se analizira izvorna arhivska građa nastala terenskim istraživanjem Andraša Angelija u zapadnoj Slavoniji, neposredno pred početak Drugoga svjetskog rata. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 28 naselja iz 7 tadašnjih kotara. Obuhvaćeni kotari bili su Daruvar, Novska, Bjelovar, Donji Miholjac, Pakrac, Garešnica i Grubišno Polje, a istraživanjem je obuhvaćeno gotovo šest tisuća Mađara sa toga područja. Mađari su u zapadnoj Slavoniji u razdoblju između dvaju svjetskih ratova živjeli vrlo raspršeno, njihov se broj u odnosu na austro-ugarsko razdoblje smanjio za trećinu, a asimilacija je već u drugoj polovici tridesetih godina 20. stoljeća bila u poodmakloj fazi, unatoč činjenici da je od raspada Austrougarske monarhije proteklo tek dvadesetak godina. Terensko istraživanje koje je sproveo Angeli neposredno stoga, daje jedinstven uvid u položaj te mađarske mikrozajednice (ili bolje: mađarskih mikrozajednica) koja je bila u nezavidnom položaju.

KLJUČNE RIJEČI: Mađari, zapadna Slavonija, mađarska nacionalna manjina, Andraš Angeli, Kraljevina Jugoslavija

ABSTRACT

The paper analyzes the original archival material created by a field research by András Angeli in western Slavonia shortly before the outbreak of World War II. The survey included 28 settlements from 7 districts of that time. The districts covered included Daruvar, Novska, Bjelovar, Donji Miholjac, Pakrac, Garešnica and Grubišno Polje, and the survey included nearly six thousand Hungarians from the area. In the period between the two world wars, the Hungarians were living very dispersed in western Slavonia, their numbers decreased by a third compared to the Austro-Hungarian period, and assimilation was already in an advanced phase in the second half of the 1930s, despite the fact that it has been only twenty years since the dissolution of the Austro-Hungarian Monarchy. The field research conducted by Angeli therefore provides a unique insight into the position of Hungarian micro-community (or rather: Hungarian micro-communities), which was in a difficult position.



DENIS NJARI
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u
Osijeku
Filozofski fakultet u Osijeku
Odsjek za povijest
dnjari@ffos.hr

MAĐARI ZAPADNE SLAVONIJE IZMEĐU DVAJU SVJETSKIH RATOVA

Magyarok Nyugat-Szlavóniában a két világháború között

*Hungarian minority in West Slavonia in the interwar
period*

Uvod – izvori, literatura, poredbena istraživanja

Povijest Mađara u Hrvatskoj, preciznije mađarske nacionalne manjine u Hrvatskoj, poglavito u Slavoniji i Baranji, nije dosad sustavno istraživana u hrvatskoj historiografiji. Povijest mađarsko-hrvatskih odnosa nešto je bolje istražena, posebice u doba Austrijskoga carstva (1804-1867) i Austrougarskoga carstva (1867-1918), kada je često i mađarska nacionalna manjina u Hrvatskoj bila instrumentalizirana u političke svrhe. Razdoblje prije i nakon toga manje je zastupljeno u istraživačkim interesima hrvatskih znanstvenika,¹ dok je kod mađarskih interes bio prisutan, no često ograničen na pojedine fenomene, bez sintetiziranja i objedinjavanja rezultata istraživanja. Posljedice Trianonskoga ugovora 4. lipnja 1920. godine zabrinjavale su ne samo znanstvenike, istraživače i političare, nego

¹ Za Mađare na području zapadne Slavonije, od nosno posebno zanimljive podatke prikupljene metodom usmene povijesti, pogledati: Filip Škiljan, *Mađari u središnjoj Hrvatskoj*, Demokratska Zajednica Mađara Hrvatske, Bilje- Velika Pisanica, 2016; odnosno za protjerivanje Mađara tijekom Drugoga svjetskog rata rad Mire Kolar Dimitrijević, Istjerivanje Mađara iz okolice Bjelovara 1944. godine, *Časopis za suvremenu povijest*, god. 27, br. 1, 1995; te rad M. Grahek-Ravančić, Mađari kao neprijatelji: rad Zemaljske komisije za utvrđivanje zločina okupatora i njihovih pomagača. Primjer: kotar Bjelovar, u: *Časopis za suvremenu povijest*, br. 1, 2012. Također i: Tünde Sipos Zsivics, *Mađari Bilogore*, Beli Manastir-Pečuh, Savez Mađarskih Udruga, 2014. te D. Fezi, Mađari u pakračkom kraju, *Zbornik povijesnog društva Pakrac-Lipik*, sv. 7, 2010. Nešto se podataka o Mađarima na području zapadne Slavonije može pronaći u monografijama lokalne povijesti, primjerice: Karlo Blaha, Naselja oko Dežanovca, *Prilog poznavanju prošlosti dežanovačkog kraja*, Daruvar, 2009., K. Blaha, Sokolovac – postanak i razvoj naselja, *Vrela*, sv. 21/22, 2004, Bogdan Đaić, Velika Pisanica – uspomene i sjećanja, *Bjelovarski zbornik*, sv. 3, 1991.

i cjelokupnu mađarsku javnost. Briga i zanimanje o 'Mađarima preko granice' nedvojbeno su bili prisutni u međuratnoj Mađarskoj. Kao posljedica toga slijedila su terenska istraživanja koja nisu bila sveobuhvatna, iako su težila obuhvatiti što veći korpus mađarskoga stanovništva izvan granica Mađarske. Jedino dosad takvo poznato istraživanje na području istočne Slavonije² bilo je ono Imre Deaka od 1935. do 1937. godine, koje je sve donedavno bilo sačuvano samo u rukopisu u arhivu Državne knjižnice Szécsényi u Budimpešti.³ Deakovo je istraživanje obuhvatilo devet naselja istočne Slavonije i zapadnoga Srijema: Vladislavce, Hrastin, Laslovo, Osijek, Retfalu, Đakovačke Selce, Ivanovce Đakovačke, Srijemske Čakovce i Stare Jankovce. Čini se da je potaknut njegovim istraživanjima, od 1938. do 1941. godine, područje zapadne Slavonije krenuo istraživati Andraš Angeli. Bilješke koje je Angeli tada prikupio također su do sada bile sačuvane samo u rukopisu u Državnoj knjižnici Szécsényi u Budimpešti.⁴ Taj je rukopis dosad bio poznat, kako se čini, samo mađarskim povjesničarima Laslu Šebeku⁵ i Lajošu Ardayu.⁶

Mađari zapadne Slavonije do završetka Prvoga svjetskog rata

Pojedinačna doseljavanja Mađara na područje zapadne Slavonije postojala su zasigurno još od srednjega vijeka, no u većem broju i razmjeru događaju se u drugoj polovici 19. stoljeća, posebice između 1860. i 1870. godine. Razlozi tomu najčešće se navodi s jedne strane kombinacija velikoga demografskoga porasta u užoj Mađarskoj, te s druge strane visoka cijena poljoprivrednoga obradivoga zemljišta i visoka porezna presija na istom tom području.⁷ Nakon austro-ugarske okupacije Bosne i Hercegovine 1878. godine te ukinuća

² Za povijest Mađara poglavito na području Vojvodine u međuratnom razdoblju više u: Enikő Sajti, *Impériumváltások, revízió, kisebbség. Magyarok a Délvidéken 1918-1947*, Napvilág Kiadó, Budapest, 2004; Enike Šajti, *Mađari u Vojvodini 1918-1947*, Izdavački zavod Forum, Novi Sad, 2010; te ondje citirane izvore i literaturu.

³ Országos Szécsényi Könyvtár (dalje: OSZK), Magyarságkutató Intézet/Teleki László Alapítvány Könyvtára, Fond 625. Članak na temelju te građe objavljen je 2016. godine, a cjelokupna izvorna arhivska građa s prijevodom na hrvatski jezik 2017. godine. Denis Njari, *Mađari istočne Slavonije između dvaju svjetskih ratova*, u: *Scrinia Slavonica*, br. 16, Hrvatski institut za povijest – Podružnica za povijest Slavonije, Srijema i Baranje, Slavonski Brod, 2016, 261-300; Nyári Denisz, *A kelet-szlavóniai Magyarok a két világháború között*, Horvátországi Magyarok Demokratikus Közössége, Eszék, 2017.

⁴ Országos Szécsényi Könyvtár (dalje: OSZK), Magyarságkutató Intézet/Teleki László Alapítvány Könyvtára (dalje: MKI/TLAK), fond 522/1987.

⁵ László Sebők, A szlavóniai magyar szörványok, u: *Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében*, Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 2005., 179-191.

László Sebők, A horvátországi magyarok a statisztikák tükrében, u: *Regio – Kisebbségi Szemle*, br. 3, god. 3, 1992; László Sebők, Trianon hatása a jugoszlávai magyar kisebbség demográfiai alakulására, u: ... *Ahol a határ elvált*, Trianon és következményei a Kárpát-medencében, Balassagyármát-Várpalota, 2002, 481-496.

⁶ Lajos Arday, Az északnyugat-horvátországi szörványokról, u: *Fejezetek a horvátországi magyarok történetéből*, Teleki László Alapítvány, Budapest, 1994, 175-199.

⁷ Tako je već dobro poznata teza da se za prodanih 2 ili 3 jutra zemlje u Mađarskoj u zapadnoj Slavoniji moglo kupiti 20 ili 30 jutara zemlje u zapadnoj Slavoniji. Béla Makkai, Migracija iz južne Mađarske preko Drave i Save krajem XIX. stoljeća, *Podravina*, vol X, br. 19, 2011, 67; Filip Škiljan, *Mađari u središnjoj Hrvatskoj*, Demokratska Zajednica Mađara Hrvatske, Bilje- Velika Pisanica, 2016, 13.

Vojne krajine 1881. godine, hrvatsko se stanovništvo iz zapadne Slavonije često iseljavalo prema jugu, a Mađari su u tom razdoblju bili najčešći kupci njihovih imanja uz nezanemarljiv broj Austrijanaca (Nijemaca) i Čeha.⁸

NASELJE	1880.	1890.	1900.	1910.	1940. ⁹	1948.	1953.
Daruvar	206	350	480	559	320	411	289
Dežanovac	251	302	327	324	60-70	215	185
Kreštelovac	241	357	360	332	376	729	276
Imsovac	134	267	300	358	240	¹⁰	180
Sokolovac	331	428	312	430	378	¹¹	204
Đulovac (Miokovićevo)	82	116	142	149		87	18
Donje Cjepidlake	0	136	177	251	226	¹²	2
Gornje Cjepidlake	0	50	68	67	44	¹³	5
Velika Babina Gora	0	0	0	446	204	¹⁴	52
Mala Babina Gora					33		
Trojeglava	114	197	285	213	120	215	120
Goveđe Polje	135	253	270	280	238	¹⁵	145
Bjelovar	79	128	305	432	200- 250	95	100
Galovac	8	148	268	312	200	¹⁶	115
Kokinac	0	62	90	87	60-70	¹⁷	32
Bedenik	37	781	393	781	332	708	308
Lasovac	99	361	348	354	400	¹⁸	253

⁸ Isto.

⁹ Podatak o broju Mađara 1940. godine donosi se prema bilješkama Andrása Angelija u OSZK, MKI/TLAK, 522/1987.

¹⁰ Iskazano zajedno s naseljem Kreštelovac.

¹¹ Iskazano zajedno s naseljem Kreštelovac.

¹² Iskazano zajedno s naseljem Đulovac.

¹³ Iskazano zajedno s naseljem Đulovac.

¹⁴ Iskazano zajedno s naseljem Đulovac.

¹⁵ Iskazano zajedno s naseljem Uljanik.

¹⁶ Iskazano zajedno s naseljem Novi Pavljani.

¹⁷ Iskazano zajedno s naseljem Rovišće.

¹⁸ Iskazano zajedno s naseljem Bedenik.

Babinac	¹⁹	397	347	²⁰	326	²¹	134
Velika Pisanica	7	371	621	729	600	575	508
Veliki Pašijan	0	211	141	322	205	258	142
Mali Pašijan	²²	²³	106	²⁴	216	²⁵	107
Trnovitički Popovac	0	77	173	247	50 obitelji	260	225
Brekinska	200	317	329	308	298	²⁶	177
Gaj	163	360	328	275	50-60 kuća	338	163
Grubišno Polje	101	256	270	373	500	360	290
Grbavac	27	213	315	315	506	303	251
Jamarica	0	171	198	302		²⁷	102
Ukupno	2215	6309	6953	8246	5762	4554	4383

Tablica 1: Broj Mađara u pojedinim naseljima (podaci za 1880. i 1890. godinu navode se prema maternjem jeziku, a ne po nacionalnosti; svi podaci, osim onoga za 1940. godinu, donose se prema popisima stanovništva iz navedenih godina).

Iz tabličnih je prikaza očito da se broj Mađara u analiziranim naseljima gotovo utrostručio u desetljetnom razdoblju između 1880. i 1890. godine,²⁸ dok se u posljednjem desetljeću 19. stoljeća, te u prvome desetljeću 20. stoljeća, rast apsolutnoga broja Mađara u zapadnoj Slavoniji usporio, ali je i dalje bio visok; 1890-1900. godine za gotovo 10%, 1900-1910. godine za gotovo 15%. Uzroci doseljavanja Mađara na analizirano područje bili su prvenstveno ekonomske naravi, a razloge porasta broja Mađara u prvom desetljeću 20. stoljeća također treba tražiti prvenstveno u ekonomiji. Naime, upravo je tada u Slavoniji

¹⁹ Iskazano zajedno s naseljem Bedenik.

²⁰ Iskazano zajedno s naseljem Bedenik.

²¹ Iskazano zajedno s naseljem Bedenik.

²² Iskazano zajedno s naseljem Veliki Pašijan.

²³ Iskazano zajedno s naseljem Veliki Pašijan.

²⁴ Iskazano zajedno s naseljem Veliki Pašijan.

²⁵ Iskazano zajedno s naseljem Veliki Pašijan.

²⁶ Iskazano zajedno s naseljem Gaj.

²⁷ Iskazano zajedno s naseljem Banova Jaruga.

²⁸ Usporediti: Božena Vranješ Šoljan, *Naseljavanje Mađara u Slavoniji 1880-1910*, *Zbornik Mire Kolar Dimitrijević*, Zagreb, 2003. te Ivica Miškulin, *Neki podaci o brojnosti i položaju etničkih manjina u Slavoniji međuratnoga razdoblja*, *Kolo*, br. 4, Zagreb, 2003.

počelo s djelovanjem Julijansko društvo,²⁹ koje je ne samo ekonomski podupiralo mađarske poljoprivrednike raznim povlasticama (kao primjerice povoljnim zajmovima), nego je za njih otvaralo i mjesne pučke škole s mađarskim nastavnim jezikom, a od 1908. godine započelo je i s izdavanjem lokalnih novina na mađarskom jeziku – „Szlavóniai Magyar Újság“, te i popratnih izdanja (kao npr. kalendara) i knjiga.³⁰



Grafikon1: Broj Mađara u analiziranim naseljima zapadne Slavonije 1890-1953. godine

Terensko prikupljanje podataka Andraša Angelija

Andraš Angeli bio je 1941. godine, u trenutku dovršetka svojih bilješki, student na Veterinarskom fakultetu u Zagrebu. Osim toga, bio je i jedan od vodećih članova Kulturne zajednice Mađara Hrvatske (Horvátországi Magyar Közművelődési Közösség – HMKK). Između 1938. (1939) i 1941. godine dovršio je prikupljanje podataka o Mađarima u raspršenim naseljima zapadne Slavonije. Svoje je bilješke naslovio „Sociografsko istraživanje Mađara u raspršenim naseljima u Hrvatskoj“ (Horvátországi magyar szórvány közösségek

²⁹ Više o Julijanskom društvu: Josip Gujaš Đuretin, Nacionalna obrana Mađara u Slavoniji na prijelomu XIX i XX st. u okviru Slavonske akcije, *Historijski zbornik*, 23-24, 1970/1971, 45-96; Ferenc Bernics, *A Julián akció*, Pannónia Könyvek, Pécs, 1994, Béla Makkai, *Végvár vagy hídfő?*, Lucius Kiadó, 2003.

³⁰ Béla Makkai, A „Szlavóniai magyar újság“ és a horvátországi magyarság (1908-1918), *Fejezetek a horvátországi magyarok történetéből*, Teleki László Alapítvány – Közép Európa Intézet, Budapest, 1994; Denis Njari, Az eszéki magyar sajtó a 20. században, *Rovátkák*, br. 2, Pélmónostor, 2015, str. 24-43. ili Denis Njari, Osječko mađarsko novinstvo s početka 20. stoljeća, *Osječki zbornik*, 31/32, Osijek, 2016.

szociográfiai felmérése).³¹ Godine 1942. bio je u mađarskom veleposlanstvu u Beogradu, a 1942. godine sudjelovao je i u preseljavanju raspršenih Mađara iz Bosne u Mađarsku (Bačku).

U Angelijevom istraživanju obuhvaćeno je 28 naselja iz 7 tadašnjih kotara. Obuhvaćeni kotari bili su Daruvar, Novska, Bjelovar, Donji Miholjac, Pakrac, Garešnica i Grubišno Polje. Najviše analiziranih naselja (12) bilo je iz daruvarskoga kotara – osim samoga Daruvara, to su bili Dežanovac, Kreštelovac, Imsovc, Sokolovac, Miokovićevo, Dolnje Cepidlake, Gornje Cepidlake, Velika Babina Gora, Mala Babina Gora, Trojeglava i Goveđepolje. Sljedeći kotar po brojnosti obuhvaćenih naselja (7) bio je bjelovarski, u kojemu su osim samoga Bjelovara posjećeni Galovac, Kokinac, Bedenik, Lasovac, Rabinac i Velika Pisanica. U garešničkom kotaru popisana naselja (3) bila su Veliki i Mali Pašian i Popovac, u pakračkom (2) Brekinska i Gaj, grubišnopoljskom (2) Grubišno Polje i Grbavac, Novskom (1) Jamarica, te Donji Miholjac (1). Na cjelokupnom je navedenom području Angeli svojim istraživanjima obuhvatio gotovo šest tisuća Mađara koji su živjeli raspršeno po zapadnoj Slavoniji.

KOTAR	NASELJE	MAĐARA 1940.
Daruvar	Daruvar	320
	Dežanovac	60-70
	Kreštelovac	376
	Imsovc	240
	Sokolovac	378
	Miokovićevo	
	Donje Cepidlake	226
	Gornje Cepidlake	44
	Velika Babina Gora	204
	Mala Babina Gora	33
	Trojeglava	120
	Goveđepolje	238
Bjelovar	Bjelovar	200-250
	Galovac	200
	Kokinac	60-70
	Bedenik	332
	Lasovac	400

³¹ Cjelokupan je izvor na mađarskom jeziku, a svi su prijevodi na hrvatski jezik za potrebe ovoga rada rađeni samostalno.

	Babinac	326
	Velika Pisanica	600
Garešnica	Veliki Pašian	205
	Mali Pašian	216
	Popovac	50 obitelji
Pakrac	Brekinska	298
	Gaj	50-60 kuća
Grubišno Polje	Grubišno Polje	500
	Grbavac	506
Novska	Jamarica	
Donji Miholjac	Donji Miholjac	

Tablica 2: Kotara i naselja u kojima je Angeli obavio terenska istraživanja 1938-1941. godine (nazivi naselja u tablici navode se prema pravopisnom obliku navedenima u Angelelijevim bilješkama).

U uvodnom dijelu svojih bilješki s prikupljenim podacima Angeli navodi motivaciju za svoje terensko istraživanje, ciljeve te očekivanja: „S velikom ljubavlju i entuzijazmom krenuo sam u istraživanje sela hrvatskih Mađara (...), s uvjerenjem kako u današnje vrijeme mi, Mađari, trebamo obratiti pojačanu brigu i pažnju na svakog Mađara koji je otkinut iz uže mađarske zajednice.” Slično kao što se i Imre Deak susreo s poprilično negativnim prijemom od strane tadašnjih jugoslavenskih vlasti, i Angeli izričito navodi da su mu „na žalost, zbog međunarodnih napetosti i događaja u unutarnjoj državnoj politici, uveliko ometali slobodu kretanja kao i djelovanja.” Nadalje, radi komparaciju situacije Mađara zapadne Slavonije sa stanjem vojvođanskih Mađara, za koje, pak, navodi da su bili u povoljnijem položaju: „Što znači teška borba sa sporim nestankom, to sam vidio u ovim općinama, odnosno selima. Tu sam vidio i tu sam znao cijeniti što znači povoljni etnografsko i brojčano stanje u kojemu živimo mi, vojvođanski Mađari, u odnosu na njihovu nepovoljnu brojčanu i etnografsku situaciju.” U posljednjem dijelu uvoda definira i cilj vlastitoga rada – dobiti opću sliku stanja Mađara u zapadnoj Slavoniji, te ostvariti kontakte koji su dotad bili zanemareni.³²

Uspoređujući terensko istraživanje Imre Deaka na području istočne Slavonije s terenskim istraživanjem Andraša Angelija na području zapadne Slavonije, mogu se uočiti brojne sličnosti. Obojica su prilikom dolaska u pojedino naselje kontaktirali uglednije mještane koji su mu, kako se čini, bili glavni izvori podataka. Tako je primjerice Angeli prilikom dolaska u Daruvar potražio Ferenca Jencshkea, nekadašnjega učitelja julijanske škole, u

³² OSZK, MKI/TLAK, 522/1987, 3.

Bjelovaru je razgovarao s trgovcem Edeom Fickom, dok je u selima u pravilu razgovarao s imućnijim Mađarima, kao primjerice Istvanom Hosuom u Galovcu, ili Gaborom Gujtom i Istvanom Čerom u Bedeniku (potonji je primjerice imao 52 jutra zemlje, što se tada smatralo vrlo pristojnim posjedom). Nakon stupanja u kontakt sa sugovornicima, Angeli bi bilježio statističke podatke o broju Mađara, njihovu kraću povijest na istraživanom području, njihova politička opredjeljenja, ekonomsku situaciju, znanje mađarskoga jezika, pretplatu na novine na mađarskom jeziku. U ponekim naseljima bilježi i etnološke podatke, poput pjesama, narodnih običaja, specifičnih društvenih igara i slično. U pojedinim je pak mjestima, u kojima je više boravio, kao primjerice u Bedeniku, Donjim Cjepidlakama i Velikoj Babinoj Gori, popisao poimenično mađarske kuće s brojem članova kućanstva.

Slično kao na području istočne Slavonije i zapadnoga Srijema, situacija Mađara zapadne Slavonije najblaže se mogla opisati kao zabrinjavajuća, posebice u gradskim sredinama, jer kako navodi već spomenuti Jenschke iz Daruvara „Stari još pričaju mađarski, ali je rijetka obitelj u kojoj se još s svojom djecom priča mađarski. (...) Tu se više ništa ne može učiniti (...). Ukratko, potpuna integracija mađarstva.”³³ Bio je to rezultat ne samo političke situacije u kojoj su Mađari kao manjina u Kraljevini Jugoslaviji bili u najmanju ruku neravnopravni sa (južno)slavenskim narodima, nego i čisto praktične naravi – miješanih brakova u kojima je živjela tada većina zapadnoslavonskih Mađara. Unatoč tomu, u ruralnim naseljima u kojima su Mađari živjeli u nešto većem broju i u zatvorenijoj zajednici, situacija nije bila beznaдна. Angeli u svojim bilješkama navodi i razmišljanje da bi se „savjesnim organiziranim radom na tim mjestima moglo puno učiniti. (...) Mogla bi se održavati okupljanja po privatnim kućama gdje bi se moglo čitati i držati predavanja pred prisutnima. Ta predavanja bi se naravno održavala u narodnom duhu. (...) Razumnije Mađare u selu trebalo bi nadahnuti entuzijazmom. Trebalo bi ih hrabriti uputama vezanih uz okupljanje, da se i sami trude čuvati mađarski narodni identitet u selu. Trebalo bi širiti gospodarski stručni časopis „A munka”. U svakom takvom selu trebalo bi naći razumnije ljude kojima bi se dale jednostavne početnice, te koji bi se obavezali da ako u općini nema ili u budućnosti neće biti mogućnosti za učenje mađarskog jezika u osnovnoj školi, da za vrijeme zime oni uče djecu pisanju i čitanju mađarskoga jezika. Trebalo bi ih hrabriti i poticati na osnivanje mađarskih udruga. Trebalo bi im obratiti pažnju, ako imaju zakonske preduvjete, da traže uvođenje mađarskog osnovnog školstva, s učiteljem Mađarem ili nastavnikom koji zna mađarski jezik.”³⁴

Angeli je ipak bio svjestan i činjenice da su Mađari na području zapadne Slavonije bili apsolutna manjina u odnosu na Hrvate, te navodi smjernice vezano i u političko pozicioniranje prema njima: „Uvijek treba imati u vidu hrvatsku narodnu težnju i ne smije se s njima podudarati. Položaj malog broja Mađara u Hrvatskoj smještenog između hrvatskog naroda, raštrkanog i zatvorenog od mađarske narodne zajednice, znatno se razlikuje od položaja Mađara u Vojvodini. Ta razlika odnosi se na trenutno stanje, ali i na buduće mogućnosti. Na sve to pokret bi nam se morao truditi da se ovdašnji Mađari ponašaju

³³ OSZK, MKI/TLAK, 522/1987, 5.

³⁴ OSZK, MKI/TLAK, 522/1987, 15.

kao lojalna nacionalna manjina prema hrvatskim nacionalnim mislima. Unatoč tome, kao nacionalna manjina mogli bi tražiti da se sačuva i njeguje njihova narodna i nacionalna kultura. Čitav taj pokret bi trebalo postaviti institucionalno, pod vođstvom čovjeka koji jako dobro poznaje ne samo mađarsku problematiku, nego i hrvatske kulturne i društvene odnose.“³⁵

Zaključno

Mađari su u zapadnoj Slavoniji u razdoblju između dvaju svjetskih ratova živjeli vrlo raspršeno, njihov se broj u odnosu na austrougarsko razdoblje smanjio za trećinu, a asimilacija je već u drugoj polovici tridesetih godina 20. stoljeća bila u poodmakloj fazi, unatoč činjenici da je od raspada Austrougarske monarhije proteklo tek dvadesetak godina. Terensko istraživanje koje je na tom području proveo Andraš Angeli je neposredno početak Drugoga svjetskog rata, stoga daje jedinstven uvid u položaj te mađarske mikrozajednice (ili mađarskih mikrozajednica), koja je bila u nezavidnom položaju. Angelijevo „Sociografsko istraživanje Mađara u raspršenim naseljima u Hrvatskoj“ predstavlja izvrstan izvor ne samo za proučavanje prošlosti Mađara u zapadnoj Slavoniji u razdoblju između dvaju svjetskih ratova, nego i lokalne povijesti cjelokupnoga analiziranoga područja. Nadalje, čini i dobar model za komparaciju stanja više mađarskih manjinskih zajednica međusobno (istočna Slavonija, Baranja, Vojvodina), ali i u odnosu s drugim manjinskim zajednicama na području Kraljevine Jugoslavije, te naravno, prema većinskom hrvatskom narodu na području Slavonije, odnosno, središnjoj beogradskoj vlasti. Shodno navedenome, svakako bi bilo uputno cjelokupni izvor pripremiti za tisak i publicirati dvojezično, kako bi bio dostupan zainteresiranim povjesničarima, demografima, etnografima, a možda i stručnjacima drugih društveno-humanističkoga usmjerenja.

³⁵ OSZK, MKI/TLAK, 522/1987, 16.

IZVORI

1. Országos Szécsényi Könyvtár (OSZK), Magyarságkutató Intézet/Teleki László Alapítvány Könyvtára (MKI/TLAK), Fond 625.
2. Országos Szécsényi Könyvtár (OSZK), Magyarságkutató Intézet/Teleki László Alapítvány Könyvtára (MKI/TLAK), Fond 522/1987

LITERATURA

- Arday, Lajos (1994). Az északnyugat-horvátországi szórványokról, u: *Fejezetek a horvátországi magyarok történetéből*. Budapest: Teleki László Alapítvány,
- Bernics, Ferenc (1994). *A Julián akció*, Pécs: Pannónia Könyvek.
- Blaha, Karlo (2009). Naselja oko Dežanovca. U: *Prilog poznavanju prošlosti dežanovačkog kraja*, Daruvar.
- Blaha, Karlo (2004). Sokolovac – postanak i razvoj naselja, *Vrela*, sv. 21/22..
- Đaić, Bogdan (1991). Velika Pisanica – uspomene i sjećanja. U: *Bjelovarski zbornik*, sv. 3.
- Fezi, D. (2010). Mađari u pakračkom kraju. U: *Zbornik povijesnog društva Pakrac-Lipik*, sv. 7.
- Grahek-Ravančić, M. (2012). Mađari kao neprijatelji: rad Zemaljske komisije za utvrđivanje zločina okupatora i njihovih pomagača. Primjer: kotar Bjelovar. U: *Časopis za suvremenu povijest*, br. 1.
- Gujaš Đuretin, Josip (1970/1971). Nacionalna obrana Mađara u Slavoniji na prijelomu XIX. i XX. st. u okviru Slavonske akcije, *Historijski zbornik*
- Kolar Dimitrijević, Mira (1995). Istjerivanje Mađara iz okolice Bjelovara 1944. godine. U: *Časopis za suvremenu povijest*, god. 27., br. 1.
- Makkai, Béla (2003). *Végvár vagy hídfő?*, Lucius Kiadó, 2003.
- Makkai, Béla (1994). A „Szlavóniai magyar újság” és a horvátországi magyarság (1908-1918.), *Fejezetek a horvátországi magyarok történetéből*, Teleki László Alapítvány – Közép Európa Intézet, Budapest, 1994.
- Makkai, Béla (2011). Migracija iz južne Mađarske preko Drave i Save krajem XIX. stoljeća. U: *Podravina*, vol X., br. 19.
- Miškuljin, Ivica (2003). Neki podaci o brojnosti i položaju etničkih manjina u Slavoniji međuratnoga razdoblja. U: *Kolo*, br. 4., Zagreb: Matica hrvatska.
- Njari, Denis (2015). Az eszéki magyar sajtó a 20. században. U: *Rovátkák*, br. 2., Eszék: Horvátországi Magyarok Demokratikus Közössége.
- Njari, Denis (2016). Osječko mađarsko novinstvo s početka 20. stoljeća. U: *Osječki zbornik*, 31/32., Osijek: Muzej Slavonije.
- Njari, Denis (2016). Mađari istočne Slavonije između dvaju svjetskih ratova. U: *Scrinia Slavonica*, br. 16., Slavonski Brod: Hrvatski institut za povijest – Podružnica za povijest Slavonije, Srijema i Baranje.

Nyári, Denisz (2017). *A kelet-szlavóniai Magyarok a két világháború között*, Eszék: Horvátországi Magyarok Demokratikus Közössége.

Sajti, Enikő (2004). *Impériumváltások, revízió, kisebbség. Magyarok a Délvidéken 1918-1947.*, Budapest: Napvilág Kiadó.

Sebők, László (2005). A szlavóniai magyar szórványok. U: *Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében*. Budapest: Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

Sebők, László (1992). A horvátországi magyarok a statisztikák tükrében. U: *Regio – Kisebbségi Szemle*, 3.

Sebők, László (2002). Trianon hatása a jugoszláviai magyar kisebbség demográfiai alakulására. U: ... *Ahol a határ elválaszt. Trianon és következményei a Kárpát-medencében*, Balassagyármát-Várpalota.

Sipos Zsivics, Tünde (2014). *Mađari Bilogore*, Beli Manastir-Pečuh: Savez Mađarskih Udruuga.

Šajti, Enike (2010). *Mađari u Vojvodini 1918-1947.*, Novi Sad: Izdavački zavod Forum.

Škiljan, Filip (2016). *Mađari u središnjoj Hrvatskoj*, Bilje-Velika Pisanica: Demokratska Zajednica Mađara Hrvatske.

Vranješ Šoljan, Božena (2003). Naseljavanje Mađara u Slavoniji 1880.-1910. U: *Zbornik Mire Kolar Dimitrijević*, Zagreb.

САЖЕТАК

Избор „Кронике паланачког гробља“ Исидоре Секулић за корпус лексикографске анализе, која подразумева израду фреквенцијског речника са тумачењима, може се образложити тиме што су њена дела уврштена у корпус „Речника српскохрватског књижевног језика Матице српске“ и „Речника српскохрватског књижевног и народног језика САНУ“, несумњиво због значаја њеног књижевног стваралаштва за модерну српску књижевност. Поред тога, ово дело је уврштено и у обавезну средњошколску лектуру. Важан подстицај за састављање речника једног писца је и то што у српској лексикографији има веома мало речника тога типа (Михаило Стевановић: „Речник Петра Петровића Његоша“, Васа Павковић: „Речник поезије Милана Ракића“, Бранислава Јелић: „Речник приповедака Лазе Лазаревића“).

Израдом фреквенцијског речника приповедака „Кроника паланачког гробља“ Исидоре Секулић добили су се тачни подаци о броју речи и њиховом појављивању, на основу чега су се прецизно утврдиле бројчане вредности везане за врсте речи и тематско-лексичке групе.

Кључне речи: *фреквенцијски речник, речници писаца, лексикографија, одреднице, врсте речи*

ABSTRACT

The choice of Isidora Sekulic's „Palanka Cemetery Chronicle“ for a corpus of lexicographic analysis, which involves the development of a frequency vocabulary with interpretations, can be explained by the fact that her works have been included in the corpus of the Dictionary of Serbo-Croatian Literary Native and the Dictionary of Serbo-Croatian Literary and Folk Languages creativity for modern Serbian literature. In addition, this work is included in the compulsory high school proofreading.

An important impetus for composing one writer's dictionary is the fact that there are very few dictionaries of this type in Serbian lexicography (Mihailo Stevanovic: „Dictionary of Peter Petrovic Njegos“, Vasa Pavkovic: „Dictionary of Poetry of Milan Rakic“, Branislava Jelic: „Dictionary of Laza Lazarevic's Stories“).

The creation of a frequency dictionary of the stories „Chronicle of the Palanak Cemetery“ Isidora Sekulic provided accurate data on the number of words and their occurrence, on the basis of which the numerical values related to types of words and thematic-lexical groups will be precisely determined.

Key words: *frequency vocabulary, writer's vocabulary, lexicography, lexemes, word types*



ЗОРИЦА ИВАНОВИЋ
Технолошка школа
Параћин
Србија
ts.zoricaivanovic@gmail.com

ФРЕКВЕНЦИЈСКИ РЕЧНИК „КРОНИКЕ ПАЛАНАЧКОГ ГРОБЉА“ ИСИДОРЕ СЕКУЛИЋ – УВОД У ПРОУЧАВАЊЕ¹

*Introduction to the study of Frequency dictionary of „The
Chronicle of a Small Town Cemetery“ by Isidora Sekulic*

*Isidora Sekulić „Kronike palanačkog groblja“ című művé-
nek frekvenciaszótára – bevezetés a kutatásba*

¹ Овај рад садржи један део необјављеног магистарског рада
Фреквенцијски речник са тумачењима „Кронике паланачког
гробља“ Исидоре Секулић, одбрањенг 2014. године на Филозофском
факултету у Новом Саду.

1. Увод

Идеја о састављању фреквенцијског речника приповедака из збирке „Кроника паланачког гробља“ Исидоре Секулић настала је за време постдипломских студија ове ауторке, а касније је то знање искористила и за рад са даровитим ученицима и унапређење педагошке праксе. Постоји потреба израде речника писаца, било да су они описни или фреквенцијски. Постојећи велики описни речници не могу обухватити све речи једног језика, па чак ни све речи једнога писца чија су дела ушла у корпус тог речника. Речници овога типа могу послужити лингвистима различитих специјалности, али и историчарима и теоретичарима књижевности. Примена фреквенцијских речника језика писаца у педагошком раду омогућује потпуније разумевање и тумачење једнога дела. Лексика једног писца може послужити и за даља истраживања различитих термилолошких система, те може бити извор података о развоју језичке структуре итд. До сада је објављено само неколико речника писаца и то: „Речник језика Петра II Петровића Његоша“, који је приредио Михајло Стевановић, „Речник поезије Милана Ракића“, аутора Васе Павковића и „Речник приповедака Лазе Лазревића“, који је саставила Бранислава Јелић. Било је покушаја да се саставе и речници језика Десанке Максимовић и Момчила Настасијевића. Састављање фреквенцијских речника могуће је и са ученицима средњошколског узраста, посебно надареним за проучавање језика. Као резултат ауторкиног менторског рада са ученицима „Технолошке школе“ из Параћина, објављени су

фреквенцијски речници писаца школске лектире¹. Овим речницима обухваћена су дела Достеја Обрадовића, Јакова Игњатовића, Драгослава Михаиловића, Боре Станковића и Добрице Ћосића.

2. Метод

Први део збирке приповедака „Кроника паланачког гробља“ изашао 1940. године и садржао је само четири приповетке. Коначна верзија збирке изашла је пред Исидорину смрт, 1958. године. За ексерпцију грађе одабрано је издање из 1958. године у којем су обједињене све приповетке.² По први пут је у том издању обједињен и први део који садржи четири приповетке („Коста Земљотрес“, „Госпа Нола“, „Амбиције, дим“ и „Влаовићи“) и други део, који садржи три приповетке („Деца“, „Људи с Кашикаре“ и „Паланка и њени последњи Грци“). Збирка садржи и кратку Исидорину посвету оцу. Текст те посвете није ушао у обрађивани корпус.

Грађу за израду овог фреквенцијског речника представља збирка приповедака „Кроника паланачког гробља“ Исидоре Секулић. Речник је обрађен према општим принципима за израду фреквенцијских речника. Садржи 9919 лексичких одредница и 111248 текућих речи. Речник се састоји из азбучно-фреквенцијског и фреквенцијског речника са статистичком структуром речника. Посебна пажња посвећена је тумачењу именица код којих је извршено и тематско разврставање. Наведени су, такође, падежни облици свих именица и статистички је обрађена фреквенција падежних облика именица. У азбучно-фреквенцијском речнику одреднице су поређане азбучним редом. Поред сваке одреднице дата је фреквенција која обухвата збир фреквенција свих њених облика из испитиване грађе. Статистички је приказана дистрибуција речи према почетним словима. У фреквенцијском речнику одреднице су поређане према растућој фреквенцији. Ретке, индивидуалне речи, које имају фреквенцију 1, налазе се на почетку листе, док су најфреквентније речи на крају и оне су посебно посматране.

Подаци за овај речник добијени су коришћењем модерне, савремене технологије за обраду лексичке грађе. Употреба рачунара смањила је време које је раније било потребно за обраду грађе овог обима, а сваки пример могао се лако више пута проверити и на различите начине сагледати. Статистичка обрада речника, захваљујући рачунарској техници, могла је бити разноврснија и отварале су се могућности за израду категоријалних речника (речник именица, глагола, придева, бројева, при-

¹ Ивановић, З. (уред.) (2016) „Фреквенцијски речници школске лектире“, прва књига Параћин: НБ „Др Вићентије Ракић“.

Ивановић, З. (уред.) (2018) „Фреквенцијски речници школске лектире“, друга књига. Параћин: НБ „Др Вићентије Ракић“.

Ивановић, З. (уред.) (2019) „Фреквенцијски речници школске лектире“, трећа књига. Параћин: НБ „Др Вићентије Ракић“.

² Секулић, И. (1958) „Кроника паланачког гробља“, Београд: Српска књижевна задруга.

лога), речника архаизама итд. За израду речника коришћено је неколико модерних рачунарских програма. Збирка „Кроника паланачког гробља“ је скенирана, а онда је посебан програм за текст скениране странице књиге претварао у жив текст којим се касније могло манипулисати (могао се претраживати, сортирати итд.). Даљи рад на тексту одвијао се у програмима Fine Reader 7, Word и Exel. Посебно направљеним макроима у Word-у целокупан текст је разбијен на појединачне речи и као такав унет у Exel. Тек тада је требало избрисати дупликате и свести грађу на облике који се једном и више пута појављују. Рачунарска техника није могла много да помогне у лематизацији грађе једног флективног језика какав је српски језик³. Већина речи је проверена у тексту зато што није била само тешкоћа разликовати седам падежа, два броја и три рода код категорије именица, него је и категоријална анализа била отежана код хомоформа (нпр. облик зелен није било могуће одредити без провере у тексту, као придев или именицу, облик мисли јавља се и као глагол и као именица и то је требало посебно разграничити тако што се претраживао текст и пребројавао број једних и других облика, облик добро могао је бити прилог, придев средњег рода једнине и именица добро, -а средњег рода итд.). Ово је била једна од тежих фаза израде речника, будући да је фреквенција појединих речи захтевала веома стрпљив и концентрисан рад.

Приликом утврђивања одредничке речи примењени су поступци спроведени у речнику РМС.⁴ Одредницом се сматра један облик – канонски, који представља целу парадигму. Ово није било могуће увек са сигурношћу утврдити у облицима неких речи у којима се није препознавао облик номинатива или род. Одреднице нису акцентоване зато што се акценат није могао реконструисати само на основу текста приповедака.

Речник садржи следеће колоне:

1. Редни број одреднице,
2. Лексичка одредница – реч,
3. Граматичка категорија и број,
4. Фреквенција лексичке одреднице
5. Проценат јављања лексичке одреднице у односу на укупан узорак лексичке грађе.

Азбучни и фреквенцијски речник свој коначан облик добили су спајањем речника десет врста речи.

Овај речник је састављен уз поштовање општеприхваћених принципа за израду фреквенцијских речника. Реч је у статистичком смислу посматрана као значењски садржај између две белине, осим у појединим случајевима (Далеки исток, Свето писмо, добош-торта, лимун-јабука). Под лексичком одредницом посматрано је оно што се у стандардним речницима сматра одредницом. Процес лематизације, односно свођења различитих облика речи (само код променљивих врста речи) на лексичке одреднице, био је заснован на граматичким правилима.

³ Постоје програми у којима је могуће постићи делимично аутоматску лематизацију (AntConc).

⁴ „Речник српскохрватског књижевног језика“, Матица српска, Нови Сад, 1967–1976. године

Именице су дате у номинативу једнине (ако имају и множину), или само у облику множине (ако имају само множину). Поред облика номинатива дат је и наставак за генитив, ако је генитив неправиан даван је скраћен, почев од последњег неизмењеног сугласника или самогласника (борац, -рца), или чак цео облик генитива код оних речи које су у овом облику претрпеле неке гласовне промене, нпр. нестојано А и промену Л у О (*домородац, домороца м, замисао, замисли ж*), као и ознака за род и понегде број (код именица плуралија тангум и код збирних именица). Именице које немају правилне облике множине наведене су и у облику номинатива једнине и у номинативу множине као посебне одреднице (човек-људи, брат-браћа). Лична имена и презимена су одвојена и сматрана посебним одредницама. Имена припадника народа и племена, становника градова и регија која су се у тексту налазила и у облику једнине и множине сведена су на један облик – номинатив једнине (Грк, -а м, Јеврејин, -а м, Шваба, -е м).

Придеви су унети у свом основном облику: у позитиву, недређеног вида, мушког рода са наставцима за женски, средњи и мушки род. Они придеви који имају само неодређени вид, наведени су у том једином виду мушког рода са наставцима за женски и средњи род. Трпни глаголски придев, који је у реченици у придевској функцији, такође је наведен као придев и обрађен је по истим принципима као и прави придеви. Трпни придеви који имају функцију атрибута, трпни придеви у функцији апозитива и у пасиву, дати су као придеви. Све приповетке су написане екавицом, али има примера неколико ијекавских речи које изговарају јунаци. Ово се може сматрати покушајем карактеризације посредством језика, односно јунаковог говора. Уколико није било екавског парњака, коме би се у укупној фреквенцији придружила, онда је ијекавска реч добијала своју одредницу. У приповеци „Госпа Нола“ један од јунака не говори добро српски, тепа или је пијан, те поједине речи нису изговорене правилно.⁵ Такве речи су придружене правилно написаним речима, под условом да постоје у речнику. Глаголски прилог садашњи и глаголски прилог прошли, са придевском службом, такође су обрађени као прави придеви. Облици компаратива и суперлатива сведени су на облик позитива, чак и у случајевима када су облици компаратива грађени од друге основе или када имају крупније гласовне промене.

У тексту је било потребно разграничити бројеве писане цифрама и оне представљене речима. Бројеви писани цифрама унети су као такви и није дошло до њиховог претварања у речи, али су наведени као посебне одреднице. Од бројева написаних речима нису посебно издвајани основни, редни и збирни, већ је поред свих стављено категоријално одређивање броја. Основни променљиви бројеви наведени су у номинативу једнине мушког рода са наставцима за женски и средњи род једнине.

⁵ „Шваба ухватио пешеве од капута, ваља да се придржи, поцупкује опрезно, и доста пријатно малим једним тенорићем пева:

Не фоле ме ни одац ни мајка,

Ал' ме фоле карава Циганка” (Секулић 1958: 113).

Редни бројеви су дати у мушком роду једине са наставцима за женски и средњи род једине.

Заменице су представљене у номинативу једине. Личне заменице су представљене у облику номинатива једине и обрађене су као посебне лексичке одреднице. Трородне личне заменице (он, она, оно; они, оне, она) сведене су на заменицу он у номинативу једине. Придевске заменице сведене су, такође, на облик номинатива једине мушког рода, после којег су стављени наставци за женски и средњи род.

Глаголи су представљени својим основним обликом – инфинитивом поред кога стоји фреквенција која је збир фреквенција свих глаголских облика у којима се у тексту нашао глагол представљен инфинитивом. Глаголска времена, начини, глаголски придеви и глаголски прилози сведени су на инфинитив. Помоћни глаголи бити и јесам су одвојени, будући да они имају највећу фреквенцију у речнику и често су лишени лексичког значења, те је придавање важности њиховој анализи понекад ирелевантно. Свођење глаголских облика на инфинитив било је отежано код трпних глаголских придева зато што су се и они често налазили у придевској служби у реченици. Требало је водити рачуна и о глаголским прилозима који су такође могли имати функцију придева у речници. Повратни глаголи су унети у речник са заменицом која је стављена у заграду. И код глагола који се употребљавају као повратни и код оних који је иначе користе без морфеме/речце се довољно је било уочити само један пример са његовом употребом и тај један пример је бележен. Тако фреквенција глагола са морфемом/речце се представља збир појављивања одређеног глагола са и без те повратне заменице, односно речце. Разграничавање сваког оваквог случаја је обиман посао који захтева и анализу реченице.

Непроменљиве речи унете су у речник у свом једином облику са укупном фреквенцијом. Скраћенице су одвојене посебно, а дублети су дати напореда, уколико их у грађи има у оба облика. Будући да се ради о језику писца, није било интервенција у правописним (књига је штампана 1958. године по важећем правопису), граматичким и другим грешкама и особеностима које ће бити предмет посебног тумачења, нарочито када се говори о именицама.

Прилози су делимично променљиве врсте речи. Облици компаратива и суперлатива прилога нису наведени као посебне одреднице, већ су дати у оквирима позитива прилога. Прилози су унети без бележења њихових суплетивних облика компаратива и суперлатива или облика компаратива код којих су се јављале веће гласовне промене. Прилози са покретним вокалима обрађени су као једна одредница уз навођење оба облика (кад/када).

У проучаваном корпусу налази се неколико скраћеница које ћемо овде и навести: г. (5), гос (129), итд. (2), М. (2), проф (6), Св. (3); фон (1) и фра (2). Скраћенице нису ушле у речник.

3. Резултати

Фреквенцијски речник приповедака Исидоре Секулић рађен је с циљем да се испита лексичка структура једног писца. Подсећамо да је Исидора Секулић писац средњошколске лектире, те овај речник може имати и практичну, употребну вредност у настави, нарочито у области језичког васпитања и културе говора. У квантитативним упоређивањем са другим речницима писаца може се показати развијеност и разноврсност, па с тим и оригиналност и зрелост једног писца, као његова везаност за одређене теме. Фреквенцијски речник приповедака из збирке „Кроника паланачког гробља“ има 111248 текућих употребљених речи и 9919 лексичких одредница, односно различитих речи. Разноврсност лексике (C) ових приповедака могуће је измерити једном формулом у којој број различитих речи (V) треба поделити бројем свих употребљених, односно текућих речи (N):

$$V = 9919 \text{ (број лексичких одредница)}$$

$$N = 111248 \text{ (број текућих речи)}$$

$$C = 0.089 \text{ (коефицијент разноврсности)}$$

$$Fsr = 11.215 \text{ (средња фреквенција - индекс понављања речи)}$$

$$C = V / N = 9919 / 111248 = 0.089$$

$$Fsr = N / V = 111248 / 9919 = 11.215$$

Расноврсност речника Исидоре Секулић може се једноставно измерити и простом аритметичком средином која представља средњу фреквенцију речи, односно индекс понављања. Средња фреквенција речи се добија из односа свих текућих речи и свих различитих речи: $Fsr = N / V = 111248 / 9919 = 11.215$

Добијене податке треба упоредити са подацима из фреквенцијских речника других писаца и тако рангирати писце по богатству речника: што је добијена вредност средње фреквенције мања, то је речник богатији и разноврснији. Нажалост, у појединим речницима изостало је навођење и броја текућих речи, тако да до ових мерљивих података не можемо доћи. Вредност коефицијента разноврсности зависи од жанровске структуре испитиване грађе: у фреквенцијском речнику песама Милана Ракића има 9568 текућих речи и 2312 различитих речи, те би средња фреквенција износила $9568 / 2312 = 4.13$. Коефицијент разноврсности био би $2312 / 9568 = 0.24$. Ипак, није могуће вршити поређење средње фреквенције и коефицијента разноврсности зато што је поетски језик у односу на прозни лапидарнији, сведен најчешће на пунозначне речи, у њему се даје предност речима у којим се осећа њихова етимолошка мотивисаност, постоји слобода стварања неологизама, чак је и допуштено да се крши језичка норма на свим њеним нивоима, од фонолошког до семантичког. Иако Ракићев поетски језик није предмет овог рада, можемо приметити да је у малом опусу песама он постигао лексичку разноврсност и удаљио се од маниристичког подражавања коме су модернисте биле склоне.

4. Дискусија

У раду је представљена врло детаљна фреквенцијска анализа лексема и облика, која се може користити и за даља лингвистичка истраживања. Резултате рада можемо користити и за књижевноуметничку анализу текста. Истраживање, чији преглед дајемо, засновано је на добро утемељеној методологији, са јасно одређеним циљевима и задацима. Вредност овог рада огледа се у егзактно добијеним резултатима о једном делу Исидориног језика. Тако се потврђују већ изнете тврдње о виртуозном стилу којим је писала сва своја дела. Занимљиво би било упоређивати добијене резултате са онима код других писаца, али и развијати истраживања везана за морфолошке и синтаксичке особености језика Исидоре Секулић.

Проучавање језика Исидоре Секулић наметнуло се из три разлога. Она је писац средњошколске лектире, те би проучавање њеног језика помогло и наставницима и ученицима у тумачењу њеног дела. До сада се нико од лексикографа није бавио њеним језиком, те је било посебно инспиративно бавити се нечим што је још неистражено и непознато. Треба имати у виду и то да се и сама Исидора бавила језиком и као лексикограф, а у својим есејима показала је да је и врстан стилиста и филолог. Састављање фреквенцијског речника њених приповедака може да послужи тематско-мотивској анализи којом се потврђују изнети ставови о њеном језику и стилу.

Живорад Стојковић (Секулић, 1959: 11) високо вреднује лепоту Исидориног језика, наводећи да јој је реченица саздана од даха, слуха, темперамента, те да је она проширила функције језика и њиме показала ону унутрашњу енергију као спој националне културе која се наталожила, сабрала и усложила. Стојковић је језик Исидоре Секулић назвао превазилажењем, а не неговањем лепог стила.

„Знаће она доста пута да реч искрене, просто ишчаши из реченице, да и на главу постави који њен облик или корен, не би ли добила нову вредност израза. Волеће не толико да измисли колико да предругојачи реч, и притом ће показати понекад несхватљив укус за кованицу, па ће још и инсистирати на њој, стављати јој кључно место у контексту – али ће све то чинити зато да између написане и намераване, унутра зачете мисли, не буде посредништва стила и правила писања, већ да та мисао буде жива рођена у речи, да пулсира по даху и нерву од којих је саздана“ (Секулић, 1959: 12).

Исидора Секулић је народни српски језик сматрала највишом духовном вредношћу нашег народа. Волела је језик наше народне поезије, као и језик „Горског вијенца“ због величанствене дикције, ванредног стила који га чини погодним за исказивање афористичких мисли, религиозних идеја, емотивних исповести (Секулић, 1959: 382). Она је истакла дубоку повезаност и условљеност језика и књижевности, језика и општег културног напретка на почетку 19. века.

„Вук нас ишчупа из зачмалости с помоћу језика, с помоћу речника, и то малог речника. тај је речник бисер по ономе што је у њему, али и у њему је, ако се сме тако говорити, више онога чега нема него онога чега има“ (Секулић, 1959: 385).

Сматрала је језик неодвојивим делом националног бића, виталним и способним да преживи чак и када нестану његови говорници. Утврдила је да народ умире с језиком, али језик не умире с народом. У прилог овим својим тврдњама Исидора наводи примере хебрејског, грчког и латинског језика. Ти језици су се обновили и опстали захваљујући религији и књижевности (Секулић, 1959: 385). Исидора је језик видела као дијалектичку, променљиву материју, прилагодљиву потребама људи. У тим прилагођавањима „неке се речи занемарују, заборављају, неке пролазе кроз нова синтаксичка прилагођавања, неке примају нове граматичке облике, неким се обара ранг и постају смешне и жалосне“ (Секулић, 1959: 387). Сматрала је да је језик у поетском делу чудо и да има протејску природу, те да се прави ритам дела и његова специфичност не могу изразити ни препевати другима језиком.

Исидора Секулић се већ својим првим објављеним делом из 1910. године показала као зрео формиран писац и као белетриста и као есејиста. „Она је зрело интелектуално говорила и суптилно поетски писала, деловала је небуржоаски, разумевала је даровите традиционалисте и талентоване авангардисте“ (Леовац 1986: 369). У збирци приповедака „Кроника паланачког гробља“ она се представља читаоцима као писац реалиста. Исидора је овде летописац, хроничар. Она не прелази много границе стварног летописа, нити границе реалног разговора. Она читаоцу нуди само низ података из живота својих јунака, а изоставља синтетичко виђење живота. У мозаичкој структури њеног виђења паланачког живота, Исидора је каткад хроничарско казивање обогаћивала и поетским тоновима. У својим приповеткама посебну пажњу посвећује судбини паланачких породица које су изложене економском, моралном и биолошком пропадању. Све је ту у знаку пролазности и смрти. Скоро све приповетке почињу описом паланачког гробља и описом гроба главног јунака приповетке. Меланхоличан призив приповеткама даје сазнање да су јунаци, о којима приповеда и чијим се животима бави, већ одавно мртви. Окосница приповедачког поступка је хроничарска, али је излагање дато у асоцијативном кључу. Приповедач више коментарише него што приповеда и с његовим гласом мешају се колективни гласови који су носиоци јавног мњења паланке. Тако је Исидора Секулић хронику покушала да претвори у студију, наративни есеј о паланачком менталитету. Није тежила да подржава живот и његове манифестације, већ је попут записивача хтела да сведочи о једном времену и његовим људима. И самог издавача књиге „Кроника паланачког гробља“ упозорила је да уместо приповетка стоји кроника или летопис. Исидора Секулић је своје хронике заснивала на аутентичним људима и догађајима, чак је за неке ликове и догађаје грађу узимала из историје Земуне. Ипак, њене хронике нису историјске зато што је она селективно приступала подацима и уносила своја лична сећања. Исидора је пошла од свакидашњице посебно истичући социјалну и националну припадност својих јунака.

5. Закључак

Рад се бави проблематиком израде речника писаца и фреквенцијских речника писаца. Пошли смо од претпоставке да су речници писаца веома битни за све оне који се баве књижевношћу и језиком, нарочито за ученике и њихове педагоге. Речници писаца су својеврсни чувари језика који се, као жива категорија, непрестано мења. У првом поглављу рада дали смо кратки историјат свих врста речника, како дијахронијских, тако и синхронијских. Навели смо најзначајније поделе речника настале према различитим критеријумима као што је број обрађених језика, намена, временска пројекција, обухват грађе, обухват језичког слоја. Поделе речника смо преузели из стручне литературе најрелевантнијих лингвиста (Бугарски, Згуста, Станојчић, Драгићевић, Берг).

Запазили смо појачано интересовање младих лексикографа за израду речника писаца. Навели смо тврђења неких лексикографа да су речници писаца веома битни и лингвистима и проучаваоцима књижевности, те да имају и језички и културолошки аспект. Посебно смо истакли добробити израде фреквенцијских речника писаца који нису само листе речи, већ извор информација о социјалној и моралној клими једног времена, о личним пищевим уверењима и склоностима. Навели смо неке најзначајније фреквенцијске речнике и дали кратак опис обрађиване грађе. Анализа већ постојећих фреквенцијских речника помогла нам је да успоставимо критеријуме за обраду фреквенцијског речника „Кронике паланачког гробља“.

Бавили смо се описом проучавање грађе, начином састављања фреквенцијског речника, утврђивањем одредница и принципима обраде свих врста речи. Добијене податке везане за коефицијент разноврсности и средњу фреквенцију речи поредили смо са подацима из речника Милана Ракића. Закључено је да богатство језикчог израза зависи и од жанровске припадности одређеног књижевног дела. Песнички језик је много богатији и разноврснији од језика прозних дела.

Литература:

- Бошковић, Радосав и Михаило Стевановић (1974). Речник уз целокупна дела Петра II Петровића Његоша. Београд: Просвета,
- Васић, С. (2001). Значај и примена фреквенцијских речника у васпитању и образовању. У Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 33, (стр. 351-361). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гортан-Премк, Д. (1994). Типови и врсте речи. Београд: Јужнословенски филолог Л.
- Дешић, М. (1990). Рјечници језика писаца велики задатак наше лексикографије. Наш језик 28/4-5. Драгићевић, Р. (2007). Лексикологија српског језика. Београд: Завод за уџбенике.
- Дражић, Ј. (2007). Место и улога творбе речи у учењу српског језика као страног. У Зборник Матице српске за филологију и лингвистику. Л. (стр. 233-239) Нови Сад: Матица српска.
- Згуста, Л. (1991). Приручник лексикографије. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивановић, З. (уред.) (2016). Фреквенцијски речници школске лектире, прва књига (2016). Параћин: НБ “Др Вићентије Ракић”.
- Ивановић, З. (уред.) (2018). Фреквенцијски речници школске лектире, друга књига (2018). Параћин: НБ “Др Вићентије Ракић”.
- Ивановић, З. (уред.) (2019). Фреквенцијски речници школске лектире, трећа књига (2019). Параћин: НБ “Др Вићентије Ракић”.
- Илић, И. В. (1964). Песнички језик Бранка Радичевића. Нови Сад: Матица српска.
- Јелић, Б. (2008). Речник приповедака Лазе Лазаревића. Нови Сад: Матица српска.
- Кнафлич, В. (1990). Фреквенцијски речник будућих учитеља. Библиотека истраживачки радови бр 77. Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Кристал, Д. (1988). Енциклопедијски речник модерне лингвистике. Београд: БИГЗ.
- Леовац, С. (1986). Књижевно дело Исидоре Секулић. Београд: Вук Караџић.
- Павковић, В. (1984). Речник поезије Милана Ракића. Нови Сад: Матица српска.
- Речник српскохрватског књижевног језика (1967-1976). Нови Сад: Матица српска,
- Секулић, И. (1959). Огледи, Српска књижевност у сто књига. Нови Сад - Београд: Матица српска - Српска књижевна задруга.
- Секулић, И. (1959). Прозни радови, Српска књижевност у сто књига. Нови Сад - Београд: Матица српска - Српска књижевна задруга.
- Секулић, И. (1958). Кроника паланачког гробља. Београд: Српска књижевна задруга, коло LI, књига 344.
- Стевановић, М. (1991). Исидорино осећање језичких законитости. У Зборник историје књижевности књ. 11. Београд: Српска академија наука и уметности,
- Стевановић, М. (1991). Савремени српскохрватски језик (граматички системи и књижевнोजезичка норма), I и II. Београд: Научна књига

VI.

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓ

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Mosó Melani	Inkluzivitás elméletben és gyakorlatban – a palicsi általános iskola inkluzivitásának vizsgálata – dr. Ivanović Josip
Tóth Izabella	Az észak-bácskai alsós tanulók táplálkozási mutatói – dr. Halasi Szabolcs
Szabó Beatrix	Az alsó osztályos tanulók növényismerete – dr. Horák Rita
Urbán Brigitta	Horgos művelődéstörténeti értékei, és azok ismerete az alsós korosztály körében – dr. Németh Ferenc
Vastag Geber Judit	Környezetvédelem az általános iskolában – dr. Horák Rita
Barna Izabella	Anyagok újrahasznosítása – dr. Horák Rita
Zsoldos Buzás Brigitta	A szabadidősportok szerepe az egészség és fittség megőrzésében – dr. Lepeš Josip
Józsa Mónika	Kiterjesztett valóság és okostelefonok alkalmazása az általános iskola alsó osztályaiban – dr. Námesztovszki Zsolt
Horvát Krisztina	Mobilmatematika – A mobileszközök alkalmazása az alsó osztályos matematikaoktatásban – dr. Pintér Krekić Valéria
Gavlik Valéria	A hiperaktív gyermek az alsó tagozaton – dr. Ivanović Josip
Benedek Judit	Az általános iskolai zenehallgatás – Választott zongoradarabok pedagógiai elemzése – dr. Görög Noémi
Firic Tamara	Fogadó és befogadó elvű oktatás és nevelés az általános iskola alsó tagozatán – dr. Ivanović Josip
Vajda Sára	Bartók Béla: Gyermeknek 1. füzet – dr. Görög Noémi
Mester Bettina	Kamaszhősök egykor és ma, közel s távol – dr. Samu János
Valkovics Dániel	A ballada intermediális terjeszkedése – dr. Samu János
Pap Virdzsínia	A szociometria jelentősége az általános iskolások körében – dr. Grabovac Beáta



Deák Kitti	Gyermekrajzok pszichológiai elemzése – dr. Grabovac Beáta
Pacal Levente	Az erdő mint tér a kortárs irodalomban – dr. Hózsá Éva
Fenyvesi László	A tanulásban akadályozottak oktató-nevelő munkájának sajátosságai alsó tagozaton – dr. Major Lenke
Törtei Tamara	A kötődés pedagógiai jelentősége alsó tagozaton – dr. Major Lenke

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Berényi Huanita	Az óvodáskorú gyermek növény- és állatismerete – dr. Borsos Éva
Maluscsik Laura	Az ökológiai lábnyom értékének meghatározása az osztálytanító és óvodapedagógus hallgatók körében – dr. Horák Rita
Rédler Nikoletta	Az óvodapedagógusok által használt oktatási helyszínek – dr. Borsos Éva



MESTERKÉPZÉS (MA)
TANÍTÓ – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Huszka Lilla	A környezetvédelmi neveléstől az ökológiai lábnyomig – dr. Horák Rita
Dudás Viktor	A szabadkai múzeum szerepe a szabadkai művelődéstörténeti értékek népszerűsítésében az alsós korosztály körében – dr. Németh Ferenc
Takács Anita	Tájszóhasználat és nyelvi tájkép Királyhalmán – dr. Vukov Raffai Éva
Drenkovity Viktória	A gunarasi kisiskolások szabadidő eltöltési szokásai – dr. Lepeš Josip
Hodolík Boglárka	Táplálkozási szokások alsó osztályban – dr. Halasi Szabolcs
Kalmár Éva	Alsó tagozatos diákok iskolai teljesítménye az iskolai motiváció, a tehetség és a szorongás függvényében – dr. Takács Márta
Szakmány Sztella	Tóthfalu szabadidős tevékenységei, és azok megfelelő kihasználása – dr. Lepeš Josip

MESTERKÉPZÉS (MA)
ÓVODAPEDAGÓGUS – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMA-VEZETŐJE
Horvát Éva	Pozitív példák a tantermen kívüli oktatásra a környezetismeret foglalkozásokon – dr. Borsos Éva
Halugin Laura	Környezetismereti foglalkozások élvezetesebbé tétele az IKT-eszközök segítségével – dr. Horák Rita
Pataki Judit	Az emberi test módszertani feldolgozása az óvodásoknál – dr. Horák Rita
Muzslai Tünde	Projekt módszer és képességfejlesztés a környezetismereti foglalkozásokon – dr. Horák Rita
Csabai Bettina	A matematikai kompetenciák fejlesztése motivációs eszközök segítségével az óvodában – dr. Pintér Krekić Valéria
Katona Horvát Andrea	A tízes számfogalom kialakítása az óvodában – dr. Pintér Krekić Valéria
Ábrahám Gréta	Az iskoláskor előtti intézmény nevelési-oktatási tevékenysége és a gyermek szociális készségének kapcsolata – dr. Ivanović Josip
Sebestyén Péter	A szülő bevonása az iskoláskor előtti intézmény oktató-nevelő munkájába – dr. Ivanović Josip

VII.

MUNKATÁRSAINK TEVÉKENYSÉGE
ÉS PUBLIKÁCIÓI A 2019-ES ÉVRE
VONATKOZÓAN

BIBLIOGRAFIJE PREDAVAČA

THE ACTIVITIES AND PUBLICATIONS
OF OUR PROFESSORS AND
COLLEAGUES

Dévavári Zoltán

Tanácskozások

1. 2019. január 15.: Trianon és a magyar felsőoktatás II. Előadásom címe: A joghallgatók társadalmi mobilitása és struktúrája (1919–1921). Budapest, VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár.

2. 2019. március 25.: Trianon konferencia a Magyar Nemzeti Múzeumban. Előadásom címe: Kisebbség és közösségszervezés. A Bács megyei Napló napilap helye és szerepe a délvidéki magyarság eszme-, politika- és kultúrtörténetében (1918–1929)

3. 2019. október 2.: Magyar Felsőoktatási Levéltári Szövetség Vándorgyűlés. Előadásom címe: A budapesti tudományegyetem jogi karának társadalmi mobilitása (1919–1925) Soproni Egyetem, Sopron.

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

1. Dévavári Zoltán – Kajdi József: A kormányzás fókuszában. Iratok a magyar állam- és a központi közigazgatás, a Miniszterelnöki Hivatal történetéhez (1990 – 1993). VERITAS Történetkutató Intézet/Magyar Napló, Budapest. 1-747.
ISBN 978-615-5721-56-4
ISSN 2498-728X

TANULMÁNYOK

1. Dévavári Zoltán: Nagyméltóságú Miniszterelnök Úr! Jelentések, emlékiratok – Magyarok, németek és bunyevácok a Bácskában (1942–1943).

In: Ujváry Gábor – Szabó András Péter (szerk.): Lymbus 2018. Külgazdasági és Külügyminisztérium – MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Budapest. 593–660.
ISSN 08650632

2. Dévavári Zoltán: A délszláv háború és a magyar gazdaságpolitika (1991–1993)

In: Ujváry Gábor (szerk.): VERITAS Évkönyv 2018. VERITAS Történetkutató Intézet/Magyar Napló, Budapest. 327–339.
ISSN 2416-0687

3. Dévavári Zoltán: Kék és vörösteror. Intézményes erőszak a Délvidéken 1919–1925

In: Müller Rolf – Takács Tibor – Tulipán Éva (szerk.): Terror 1918–1919. Jaffa Kiadó, Budapest, 2019. 85–114.



ISBN: 9789634751540

ISSN 2559-9666

4. Dévavári Zoltán: Oktatáspolitikai a Délvidéken – a magyar iskolarendszer leépítése és felszámolása az impériumváltás első szakaszában (1918–1925).

In: Ujváry Gábor – Ligeti Dávid (szerk.): Trianon és a magyar felsőoktatás I. VERITAS Történetkutató Intézet és Levéltár – Magyar Napló, Budapest. 67–86.

ISBN 978-615-5721-63-2

ISSN 2498-728X

Tevékenységek *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

1.) Valastyán Balázs: Magyar földbirtok és telepítéspolitikai a visszacsatolt Bácskában. Doktori védés, bizottsági tag.

Témavezető: A. Sajti Enikő.

Munkahelyi vita: 2019. február 25. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Kari Konferenciaterme, Szeged.

Nyilvános védés: 2019. november 22. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Kari Konferenciaterme, Szeged.

2.) 2019. november 23., Újvidék: Bizottsági tag a 18. Vajdasági Diákköri Tudományos Konferencia (VMTDK) Humán 3 (történelem-filozófia) szekciójában.

3.) Losoncz Márk – Rácz Krisztina (szerk.): A jugoszláviai magyarok eszme- és politikatörténete 1945–1989 című tanulmánykötet recenzálása. Megjelent 2019 novemberében a budapesti L'Harmattan kiadó gondozásában.

4.) A Trianon és a magyar felsőoktatás projekt keretén belül a joghallgatók adatbázisának az elkészítése és az adatok bevitele.

Gábrity Molnár Irén

Tanácskozások

1. Gábrity Molnár Irén, Szedlák Otília: *Ifjúsági marasztaló – A vajdasági fiatalok elvándorlási és vállalkozási szándéka*. A Csongrád Megyei Kereskedelmi és Iparkamara Mórahalom Térségi Szervezete: *A fiatalok Eurorégióban tartása és vállalkozóvá válása program*. Aranyszöm Rendezvényház, Mórahalom, 2019. február 27.

2. Gabric Molnár Irén: *Ifjúságunk terhe*, Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács 10. Vajdasági magyar tudóstalálkozó, *Szabadság és tudomány*, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 2019. április 13.

3. Gábrity Molnár Irén: *30 éve a kisebbségkutatás szolgálatában-sodrásában*. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács (Újvidék), társszervező MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság (MTK EB), Budapest: *Értéktéremtő kisebbségkutatás a Kárpát-medencében (rezümékötet)*, 2019. november 30– december 1. Európa Kollégium, Újvidék. 15-17

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

-

TANULMÁNYOK

1. Iren Gabric Molnar, Teréz Kovács (2019): *Support to the economic development of Vojvodina from Hungary*. Anali Ekonomskog fakulteta u Subotici. Vol. 55, 41/2019. Scientific articles. 3–15. <http://www.ef.uns.ac.rs/anali/arhiva/anali-br-41-2019.pdf>

2. Gábrity-Molnár Irén (2019): *A vajdasági magyar fiatalok társadalmi kilátásai (közérzetmérés)*. Kárpát-Haza Szemle 13. sorozat. Budapest: Nemzetstratégiai Kutatóintézet.

3. Gábrity-Molnár Irén (2019): *Megállítható a tömeges értelmiségi elvándorlás a Vajdaságból?* Gál Zoltán, Ricz András (szerk.): *A környezet és a határok kutatója*. Szabadka: Regionális Tudományi Társaság.

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

1. Tudományos szaklap szakmai szerkesztőbizottság tagja/Izvršni urednik (2019) Anali Ekonomskog fakulteta u Subotici/The Annals of the Faculty of Economics in Subotica

Grabovac Beáta

Tanácskozások

Grabovac Beáta (2018): Az empátia, mint az ember egyik egyedi vonása, Knjiga rezimea sa konferencije “Migraciona struktura, očuvanje zajednice, obrazovanje”, Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, 18-20. oktobar, 2018.

Major Lenke, Ivanović Josip, Lepeš Josip, Grabovac Beáta, Námesztovszki Zsolt (2018): A pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés hatékonyságvizsgálata, Knjiga rezimea sa konferencije “Migraciona struktura, očuvanje zajednice, obrazovanje”, Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, 18-20. oktobar, 2018.

Sabina Halupka- Rešetar, Beata Grabovac (2018): Assessing language dominance in bilingual students in Serbia, Novi Sad Workshop on Psycholinguistic, Neurolinguistic and Clinical Linguistic Research (6; 2018), April 21st, 2018, Novi Sad, Faculty of Philosophy, p. 18-19.

ISBN 978-86-6065-433-7

COBISS.SR-id 322774791

Grabovac Beáta (2018): Érzelmi ingerek, kétnyelvűség és affekív feldolgozás, mi az, ami ma tudunk? In: Pásztor-Kicsi Mária (szerk.), 26. Egyetemi Nyelvészeti Napok – Nyelvek mezsgyéjén – A két- és többnyelvűség interdiszciplináris megközelítése, Nemzetközi tudományos konferencia 2018, 2018.11.06., ÚE, BTK, Újvidék, 22. O.

ISBN 978-86-6065-482-5

COBISS.SR-ID 32613627

Beata Grabovac, Anita Deak (2018): Univerzalnost međunarodne baze afektivnih fotografija IAPS (International Affective Picture System): rezultati mađarske i srpske grupe, 66. Naučno-stručni skup – Kongres Psihologa Srbije – Futurizam u psihologiji – Psihologija u zoni budućeg razvoja, Društvo Psihologa Srbije, Zlatibor, 30.05.2018.-02.06.2018.

Beata Grabovac (2018): Afektivna strana jezika dvojezičnih osoba, Susret kultura – 10. Interdisciplinarni simpozijum, UNS, Filozofski fakultet u Novom Sadu, 30.11.2018.

Grabovac Beáta, Ivanović Josip, Major Lenke, Námesztovszki Zsolt, Lepeš Josip: Az iskolai motiváció és tanulási orientáció jellegzetességei vajdasági magyar általános iskolások és középiskolások körében, In: Grabovac Beáta, Novák Anikó, Lendák-Kabók Karo-

lina (szerk.): Közösség, kutatás, kihívás (rezümékötet). Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018., Vmat, Újvidék, 37. o., 2018. április 14., Szabadka
ISBN 978-86-89095-13-5

Ivanović Josip, Lepes Josip, Grabovac Beáta, Námesztovszki Zsolt (2018): A pedagógus-életpályamodell támogatása az Mttk ppm-kurzusai által, In: Grabovac Beáta, Novák Anikó, Lendák-Kabók Karolina (szerk.): Közösség, kutatás, kihívás (rezümékötet). Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018., Vmat, Újvidék, 38. o., 2018. április 14., Szabadka
ISBN 978-86-89095-13-5

Žuljević Dragan, Rakočević Nikolija, Grabovac Beáta, Vörös Karolina, Gavrilov-Jerković Vesna (2018): Pszichológiai kezelések kimenetelének értékelésére alkalmas mérőeszközök, In: Grabovac Beáta, Novák Anikó, Lendák-Kabók Karolina (szerk.): Közösség, kutatás, kihívás (rezümékötet). Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018., Vmat, Újvidék, 48. o., 2018. április 14., Szabadka
ISBN 978-86-89095-13-5

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Grabovac Beáta (2018): Az empátia, mint az ember egyik egyedi vonása, Zbornik radova "Migraciona struktura, očuvanje zajednice, obrazovanje", 18-20. oktobar, 2018., IN: Éva Borsos, Rita Horák, Zsolt Námesztovszki (ur.), Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, 2018, 83-88.
ISBN 978-86-87095-81-6

Grabovac Beáta, Novák Anikó, Lendák-Kabók Karolina (2018): Közösség, kutatás, kihívás: rezümékötet (Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018, Szabadka)

Halupka-Rešetar Szabina, Grabovac Beáta (2018): Nyelvi dominancia vizsgálat magyar-szerb és szlovák-szerb kétnyelvűeknél Bilingvális Nyelvi Profil (BLP) kérdőívvel, Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Knjiga XLIII-2, ur.: Edita Andrić, Damir Smiljanić, Filozofski fakultet, Novi Sad, 43-62.

ISSN 0374-0730 (nyomtatott változat)

ISSN 2334-7236 (online)

COBISS.SR-ID 16115714

Grabovac Beáta (2018): Az empátia jelensége és vajdasági jellegzetességei, Hungarológiai Közlemények, ŰE, BTK, Újvidék, 2018./3.



Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

- Pszichológiai műhelyek vezetése a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon
- Előadó a Tolerancia projektum keretein belül Újvidéken (2018)
- Előadás a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületében: Tehetségek bemutatkozása a Vajdaságban – tehetséggondozás, versenyek, konferenciák (2018.11.22.)
- Pályaorientációs tanácsadás az Edu-Expo 2018-on a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon (Szabadka, 2018.12.14.)
- Pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon (pszichológiai tárgyak) (2018/2019)
- Erasmus-koordinátor
- TDT-elnök

Halasi Szabolcs

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

TANULMÁNYOK

M23

Halasi, Sz., Lepes, J., Djordjic, V., Jaksic, D., Ihasz, F., Papp, R., Zrnzevic, N., & Zivkovic-Vukovic, A. (2019). Relations between motor skills and health-related quality of life at 7-8 years old children. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 11(2), 9-10. ISSN: 2052-1847

Schultheisz, N., Gangl, J., Ihász, F., **Lepes, J., Halasi, Sz.,** & Papp, R. (2019). Analysis of endurance capability in 11-14-year-old boys and girls. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 11(2), 34-35. ISSN: 2052-1847

M51

Šoronja Simović, D., Pajin, B., **Halasi, Sz.,** Fišteš, A., Kiss, F., Đorđević, M., Ovca, A., Šaranović, Ž., & Seres, Z. (2019). Chocolate snacking and selected dietary habits in pupils: BMI-for age approach. *Hrana u zdravlju i bolesti*, 8(2), 105-111. ISSN: 2233-1220.

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar önálló jogi státuszának lekövetése.



Hózsá Éva

Tanácskozások

2019. március 22.: „Még mindig Ady a holnap”. Előadás az Ady Emlékmúzeumban Budapesten (Az én Adym).

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

–

TANULMÁNYOK

Hózsá Éva 2019. Kipirgálni egy novellafélét a levelekben. Egy „műfaj”, amely Mándy Ivánt nem érdekelte? *Hungarológiai Közlemények*, 2019/1., 1–10. ISSN 0350-2430, COBISS. SR-ID 17698

Hózsá Éva 2019. Szabadka *felhővilága*. Szépirodalmi Figyelő, Budapest, 18. évf., 2019/6., 31–38. ISSN 1585-3829

Hózsá Éva 2019. Játéknak indult – Csáth Géza rajzfüzetéről. <https://litera.hu/irodalom/>, 2019. szeptember 22. (első közlés)

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

2019. március 30.: Felvételi előkészítő a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon (irodalom)
 2019. április 5.: Olvasási verseny, zsűrizés, Erdélyi Magyar Csillag, Kiskunhalas
 2019. április 11.: Tantervkészítés. Magyar nyelv, általános és középiskola
 2019. április 18.: Felvételi teszt készítése a Kosztolányi Dezső Tehetségigazgató Gimnázium számára

2019. május 10.: Olvasni jó! Vetélkedő, zsűrizés. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

2019. július 2.: A felvételi tesztek javítása. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

2019. október 31.: Ékes Beszéd. Zsűrizés a versenyen. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

2019. november 22.: Szabó Mihály Csáth-monográfiájának bemutatója, moderálása. Városi Múzeum, Szabadka

2019. november 23.: Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia, zsűrizés, Újvidék

2019. december 5.: Doktori védés a Bölcsészettudományi Karon, Újvidéken. A bizottság tagja

2019. december 7.: Himnusz–Szózat Versmondó Verseny, zsűrizés. Szervező: Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete. Színhely: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

2019. december 13.: Tantárgyháló Verseny. Az Új Kép hagyományos tudományos versenye, zsűrizés. Színhely: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Kovács Elvira

Tanácskozások

- X. Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia, Baja, előadás: *A hagyományos és az elektronikus taneszközök oktatási gyakorlatban való használata*, 2019. április 11-12. Nemzetközi Tudományos Konferencia
- XXXIV. Országos Tudományos Diákköri Konferencia, Tanulás- és tanításmódszertani-tudástechnológiai szekció, Megfigyelő tanár, Esztergom, 2019. április 15-17. Országos Tudományos Diákköri Konferencia
- Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának VIII. Nemzetközi Módszertani Konferenciája, Szabadka, előadás: *Quality improvement of professional practice in Hungarian Language Teacher Training on the territory of the Autonomous province of Vojvodina*, 2019. október 18., Nemzetközi Konferencia
- Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának VI. Nemzetközi IKT Konferenciája, Szabadka, előadás: *Mobilmatematika - A mobil eszközök alkalmazása az alsó osztályos matematikaoktatásban*- 2019. október 18., Nemzetközi Konferencia

TANULMÁNYOK

Kovács, Elvira, Pinter Krekić, V., Ivanović, J. (2019). Stavovi učenika o značaju suradničnog učenja u razredima osnovne škole, *Croatian Journal of Education*, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Print ISSN:1848-5189; On-line ISSN:1848-5197.

Kovács, Elvira, Major, L., Námesztovszki, Z., Kovács, C., & Karuović, D. (2018). Inicijális tesztek mint a tanulói teljesítményt prognosztizáló eszközök. *Információs Társadalom*, 18 (3-4), 125 - 138.

Major Lenke- **Kovács Elvira**- Pintér Krekity Valéria (2019). A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tantervének változása a kezdetektől napjainkig, In: *Létünk*, Társadalmi, tudományos, kulturális folyóirat Forum Könyvkiadó, Újvidék Forum Publishing Company, Novi Sad, 2019/1., 19-37.

Kovács Elvira- Pintér Krekić Valéria-Mészáros Réka (2018). *Tanuljunk együtt matematikát!* In: Évkönyv, Tanulmánygyűjtemény Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Major, L., Pintér Krekić V., **Kovács E.**, Kovács, C. (2019). A szerbiai magyar tannyelvű tanítóképzés curriculumának hatékonyságvizsgálata/ Analiza efikasnosti kurikula vezano za obrazovanje učitelja na mađarskom nastavnom jeziku u Srbiji, *Pedagoška stvarnost, časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, LXIII/1., 40-60.

Kovács Elvira, Pintér Krekić Valéria, Major Lenke (2018). Gyakorlati tapasztalatok a matematikatanításban alkalmazott taneszközökről/Practical use of teaching tools in mathematics, *Módszertani Közöny* 2018, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, VIII/1., 103-119.



Kovács Elvira, Borsos Éva (2019): *A hagyományos és az elektronikus taneszközök oktatási gyakorlatban való használata*, X. Tantárgy-Pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia, 2019. április 11-12. Rezümékötet, Eötvös József Főiskola, Baja, 69.o.

Borsos Éva, **Kovács Elvira**, Horák Rita (2019): *Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak taneszköz használati szokásai a természet és társadalom órák megtartása során a 2018-as év őszi szemeszterében*, X. Tantárgy-Pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia, 2019. április 11-12. Rezümékötet, Eötvös József Főiskola, Baja, 39.o.

Horvát, K., Pintér Krekić, V., Námesztovszki, Zs., **Kovács, E.** (2019). *Mobilmatematics-usage of mobile devices in lower grade math teaching*, 6th ICT in Education Conference, 19. October, 2019 Subotica, Serbia, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, Abstracts, p.67.

Pintér Krekić, V., Ivanović, J., Major, L., **Kovács, E.** (2019). *Quality improvement of professional practice in Hungarian Language Teacher Training on the territory of the Autonomous province of Vojvodina*, 8th International Methodological Conference, 19. October, 2019 Subotica, Serbia, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, Abstracts, p.57.

Horvát, K., Pintér Krekić, V., Námesztovszki, Zs., **Kovács, E.** (2019). *Mobilmatematika- A mobil eszközök alkalmazása az alsó osztályos matematikaoktatásban*, Mobilitás A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciáinak Tanulmánygyűjteménye, ISBN 978-86-87095-87-8, 378(082), p.580-593.

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

- *Mobilitás* A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciáinak Tanulmánygyűjteménye: recenzens
- Módszertani Közlöny c. folyóirat: recenzens
- Évkönyv c. folyóirat: recenzens
- Bizottsági tag, mentor diplomadolgozatok védésénél és értékelésénél az alap- és mester szakon
- Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia (szekcióelső hallgató): mentor
- Nyílt-nap az MTTK-n (március 02.) Matematikai műhely- társszervező
- Gyereknep (június 01.): oktató-társszervező
- Téli Egyetem a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon: előadó
- Collegium Talentum ösztöndíjas 2018/2019

Major Lenke

Tanácskozások

M33

13th International Scientific Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. October 17-19, 2019. Subotica.

8th International Methodological Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. October 17-19, 2019. Subotica.

6th ICT in Education Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. October 17-19, 2019. Subotica.

X. Tantárgy-pedagógiai nemzetközi tudományos konferencia és emlékülés a 150 éves állami tanítóképzés tiszteletére. 2019. április 11-12. Eötvös József Főiskola, Baja.

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Major Lenke (2019): *A fenntarthatóság pedagógiája. A fenntarthatóság és a környezeti nevelés megjelenése a szerbiai alsó tagozatos oktatásban.* Újvidéki Egyetem Magyar Tan nyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

TANULMÁNYOK

M21

Žolt Namestovski, Lenke Major, György Molnár, Zoltán Szűts, Péter Esztelecki, Gábor Kőrösi (2018): External Motivation, the Key to Success in the MOOCs Framework. *Acta Politechnica Hungarica*, 15 (6), 125-142. ISSN 1785-8860 IF: 0.909

M23

Valeria Pinter Krekity, Lenke Major, Zolt Namestovski, Rita Horak, Agnes Baganj (2019): The development of stress relief and problem resolution strategies among pre-service teachers via biological-cultural programs along the River Tisza. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 11 (1), 5. ISSN: 2052-1847.

Zolt Namestovski, Dijana Krauovic, Cintija Kovac, Lenke Major, Molnar Gyorgy (2019): Making a move: increasing physical activity using smartphones and android applications. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 11 (1), 4. ISSN: 2052-1847. Nyomtatott szám: 125-138. p. ISSN: 1587-8694.

Kovács Elvira, Major Lenke, Námesztovszki Zsolt, Kovács Cintia, Karuovic Dijana (2019): Inicialis tesztek mint a tanulói teljesítményt prognosztizáló eszközök (Initial tests as students' performance predicting equipment). *Információs Társadalom*, 18 (3-4). ISSN: 1587-8694. IF: 0,023

M33

Horák Rita, Patócskai Mária, Samu János, Borsos Éva, Major Lenke (2019): Ecological footprint. *13th International Scientific Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica*. October 17-19, 2019. Subotica.

Major Lenke (2019): Mobility among the elements of human ecological system: The development of social sensitivity during teacher training. *13th International Scientific Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica*. October 17-19, 2019. Subotica.

Major Lenke (2019): Mentálhigiénés módszerek a pedagógusképzésben. *8th International Methodological Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica*. October 17-19, 2019. Subotica. 459-466. p. ISBN 978-86-87095-87-8

Major Lenke, Kovács Cintia, Námesztovszki Zsolt (2019): Effects of healthcare mobile apps on students' health behaviors. *6th ICT in Education Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica*. October 17-19, 2019. Subotica.

M34

Horák Rita, Patócskai Mária, Samu János, Borsos Éva, Major Lenke (2019): Ecological footprint. In: *Final Program and Abstracts. 13th International Scientific Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica*. October 17-19, 2019. Subotica. (27. p) ISBN 978-86-87095-86-1

Major Lenke (2019): Mobility among the elements of human ecological system: The development of social sensitivity during teacher training. *Final Program and Abstracts. 13th International Scientific Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica*. October 17-19, 2019. Subotica. (29. p) ISBN 978-86-87095-86-1

Major Lenke (2019): Mental hygiene methods in teacher training. *Final Program and Abstracts. 8th International Methodological Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica*. October 17-19, 2019. Subotica. (54. p) ISBN 978-86-87095-86-1

Pintér Krekity Valéria, Ivanović Josip, Major Lenke, Kovács Elvira (2019): Quality improvement of professional practice in hungarian language teacher training on the territory of the Autonomous Province of Vojvodina. *Final Program and Abstracts. 8th International Methodological Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica*. October 17-19, 2019. Subotica. (57. p) ISBN 978-86-87095-86-1

Major Lenke, Kovács Cintia, Námesztovszki Zsolt (2019): Effects of healthcare mobile apps on students' health behaviors. *Final Program and Abstracts. 6th ICT in Education Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica*. October 17-19, 2019. Subotica. (71. p) ISBN 978-86-87095-86-1

Horák Rita, Borsos Éva, Major Lenke (2019): Környezetvédelem – ismerete és alakulása a tanító és óvodapedagógus jelöltek körében. *X. Tantárgy-pedagógiai nemzetközi tudomá-*

nyos konferencia és emlékülés a 150 éves állami tanítóképzés tiszteletére. 2019. április 11-12. Eötvös József Főiskola, Baja.

M52

Major Lenke, Ivanović Josip, Lepeš Josip, Grabovac Beáta, Námesztovszki Zsolt (2019): A pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés hatékonyságvizsgálata. *Létünk* (49) 1, 7-18. ISSN: 0350-4158. ETO: 374.7:371+37.01:37.02(497.11 Szabadka)

Major Lenke, Kovács Elvira, Pintér Krekić Valéria (2019): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tantervének változása a kezdetektől napjainkig. *Létünk* (49) 1, 19-37. ISSN: 0350-4158. ETO: 37.016:377.8(497.133 Szabadka)

Major, L., Pintér Krekity V., Kovács E., Kovács, C. (2019): A Szerbiai Magyar tannyelvű tanítóképzés curriculumának hatékonyságvizsgálata/ Analiza efikasnosti kurikuluma vezano za obrazovanje učitelja na mađarskom nastavnom jeziku u srbiji. *Pedagoška stvarnost, časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, 63 (1), 40-60. ISSN 0553-4569, UDC:371.13/14, DOI: 10.19090/ps.2018.1.40-60

Kovács Elvira, Pintér Krekity Valéria, Major Lenke (2019): Gyakorlati tapasztalatok a matematikatanításban alkalmazott taneszközökről. *Módszertani Közlöny* 8 (1), 102-118. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISSN 2217-4540

M53

Horák Rita, Major Lenke, Borsos Éva (2019): Az ökológiai lábnyom alakulása a szabadkai egyetemisták körében. *OxIPO*, 1 (2), 49-54. ISSN 2676-8771 DOI 10.35405/OXIPO.2019.2.1.

Kovács Cintia, Major Lenke, Horák Rita, Námesztovszki Zsolt, Pintér Krekity Valéria (2018): Az információs és kommunikációs rendszer működésének hatékonysága: hallgatói elégedettségmérés. *Képzés és gyakorlat (Training and practice)*, 16 (4), 59-72. HU-ISSN 2064-4027 DOI: 10.17165/TP.2018.4.6

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

2019.02.04. : Docensi kinevezés

2019.11.25.: Diplomavédés (mentor)

2019.11.21.: Diplomavédés (mentor)

2019.09.23.: Diplomavédés (társmentor)

Námesztovszki Zsolt

Tanácskozások

▪ Karuović, I. Tasić, C. Szabó, V. Vidaček Hainš, Z. Namestovski, M. Kocaleva, D. Glušac, D. Milanov (2019): Influence of Student Computer Literacy on Qualifications for Creating Virtual Learning Environments, Croatian Society for Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics – MIPRO, Rijeka, Croatia, ISSN 1847-3946, 1863-1867.

▪ Horvát K., Pintér Krekić V., Námesztovszki Zs., Kovács E. (2019): Mobilmatematika – a mobil eszközök alkalmazása az alsó osztályos matematikaoktatásban, Mobilitás, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN 978-86-87095-87-8, 580-592.

▪ Major L., Kovács C., Námesztovszki Zs. (2019): Az egészségmegőrző mobil alkalmazások hatása az egyetemisták egészségmagatartására, Mobilitás, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN 978-86-87095-87-8, 637-645.

▪ Nagy M., Szabóová T., Hutterer E., Kanczné Nagy K., Strédl É., Szekedi L., Námesztovszki Zs. (2019): Természettudományokhoz köthető tanári kompetenciák a biológia szakos és más tanulmányi programokba beiratkozott hallgatóknál, 11th International Conference of J. Selye University Pedagogical Sections, ISBN: 978-80-8122-333-4, 35-43.

▪ Námesztovszki Zs. (2019): Online kurzusok Vajdaságban, I. Szakképzés és Oktatás: Ma – Holnap konferencia. Fejlődés és partnerség, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 97-98.

▪ Kovács C., Námesztovszki Zs. (2019): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Informatika és számítástechnika oktatása az általános iskolában képzésének bemutatása, Oktatás-Informatika-Pedagógia Konferencia, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 36.

▪

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

TANULMÁNYOK

▪ Kovács E., Major L., Námesztovszki Zs., Kovács C., Karuović D. (2019): Iniciális tesztek mint a tanulói teljesítményt prognosztizáló eszközök, Információs társadalom, Vol. 18 No. 3-4, ISSN: 1587-8694, 40-60. IF: 0,02

▪ Z. Namestovski, D. Karuovic, C. Kovac, L. Major, Gy Molnar (2019): Making a move: increasing physical activity using smartphones and android applications, BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation 2019, 11(Suppl 1):7, ISSN: 20521847, 4-5, IF: 0.926.

▪ V. Pinter Krekity, L. Major, Z. Namestovski, R. Horak, A. Baganj (2019): The development of stress relief and problem resolution strategies among pre-service teachers via biological-cultural programs along the River Tisza, BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation 2019, 11(Suppl 1):7, ISSN: 20521847, 5, IF: 0.926.

▪ Major L. – Ivanović, J. – Lepeš, J. – Grabovac B. – Námesztovszki Zs. (2019): A pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés hatékonyságvizsgálata, LÉTÜNK, TÁRSADALOM • TUDOMÁNY • KULTÚRA, Vol. XLIX., No. 1., Forum Könyvkiadó, Újvidék. ETo: 32+008+81+82, 7-18

▪ Kovács C., Major L., Horák R., Námesztovszki Zs., Pintér Krekity V. (2019): Az információs és kommunikációs rendszer működésének hatékonysága: hallgatói elégedettségmérés, Képzés és Gyakorlat: neveléstudományi folyóirat, Training and Practice: Journal of Educational Sciences, A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar és a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar neveléstudományi folyóirata Vol. 16 No. 4. ISSN: HU-ISSN 1589-519-x, 59-72.

▪ B. Orosz, C. Kovács, D. Karuović, Gy. Molnár, L. Major, V. Vass, Z. Szűts, Zs. Námesztovszki (2019): Digital education in digital cooperative environments, Journal of Applied Technical and Educational Sciences, Vol. 9, No. 4, ISSN 2560-5429, 55-69.

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

Plenáris/meghívott előadó:

▪ Námesztovszki Zs. (2019): Korszerű oktatástechnológia – tapasztalatok, élmények, meglátások, III. Jelen és jövő: számítógépek és okos eszközök az iskolában konferencia és workshop (Budapest, Puskás Ferenc Általános Iskola)

▪ Ž Namestovski (2019): Savremena obrazovna tehnologija u praksi, međunarodni Sajam obrazovanja "Putokazi", (Novi Sad).

▪ Námesztovszki Zs. (2019): Informatika a mezőgazdaságban, Ötlemből Valóság, III. Vajdasági (agrár)vállalkozói konferencia és innovációs verseny (Zenta).

▪ Ž Namestovski (2019): Savremena obrazovna tehnologija u praksi, Pedagoški zavod Vojvodine.

▪ Námesztovszki Zs. (2019): LEGO robotok alkalmazása az informatika oktatásában, Vajdasági Magyar Mérnökök és Műszakiak Egyesülete (Szabadka)

Recenzens a következő folyóiratoknál

▪ Interactive Learning Environment – IF: 1,604 (Abington – Anglia) – 2019-től

▪ Computers & Education – IF: 4.538 (Amsterdam – Hollandia) – 2019-től



Résztétel különböző kutatásokban és projektumokban:

- EFOP-3.4.3-16-2016-00023 (2018-2020): Az Óbudai Egyetem komplex intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében A.4. Kárpát-medencei oktatási tér kialakítása” (a projekt szerbiai koordinátora, határon túli kutató)

- Tartományi Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkárság (2018-2019): 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 (Comparative analysis of study programs for the education of teachers and pre-school teachers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty’s curriculum with the corresponding contents of related faculties in the Republic of Serbia and its region)

- Interreg-IPA Cross-border Cooperation Programme Hungary-Serbia (2018-2019): HUSRB/1602/31/0204 Development of water tourism on waterways connecting Hungary and Serbia (WATERTOUR)

- Interreg-IPA Cross-border Cooperation Programme Hungary-Serbia (2018-2019): HUSRB/1602/41/0167 Cross-border Agrobusiness Development Program (AGRODEV)

- Interreg-IPA Cross-border Cooperation Programme Hungary-Serbia (2018-2019): HUSRB/1602/41/0214 Competitive sustainability of agricultural enterprises through the development of new products with added value based on alternative plant species (CORNUCOPIA)

Németh Ferenc

Tanácskozások

Srpsko mađarski naučni skup. Mađarska akademija nauka, Centar za humanističke nauke, Istorijски institut, Budimpešta, Institut za noviju istoriju Srbije, Beograd, Istorijски institut Beograd. *Na rubu hrišćanske Evrope. Prekretnice zajedničke srpsko-mađarske prošlosti*. Beograd, 21-22. 02. 2019.

Németh Ferenc: *Magyar írók és szerb irodalmárok a Vajdaságban a 20. század első felében*.

Naučni skup *Baranja kroz vekove. Slojevi kulture Baranje*. Vukova Zadužbina i Muzej Vojvodine. 5. oktobar 2019, Novi Sad.

Ferenc Nemet: *Slika Baranje od početka 18. do kraja 19. veka u svetlu tri malo poznata putopisa*.

Kálmány Lajos vajdasági hagyatéka. Emlékkonferencia Kálmány Lajos halálának 100. évfordulójára. Csóka és Egyházaskér, 2019. szeptember 28. és 29. Kiss Lajos Néprajzi Társaság Szabadka-Kishegyes.

Németh Ferenc: *Kálmány Lajos (1852-1919) káplán úr óteleki és csanádpalotai mizériái*

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Ференц Немет-Милан Мицић: *Банат – новембар 1918. године*. Великочекеречки лист Торонтал – догађаји, виђења, ставови. Банатски културни центар, Ново Милошево, Градска Библиотека Панчево, Панчево, Удружење ратних добровољаца 1912-1918, њихових потомака и поштовалаца «Видовдан» Сириг, 2019. 173 р.

ISBN 978-86-6029-432-8

TANULMÁNYOK

Ferenc Nemet–Emina-Berbić Kolar: Leksikološki i leksikografski prinos Ambrozija Šarčevića jezikoslovlju druge polovice 19. stoljeća s posebnim osvrtom na njegov «školski» (1893) i «književni» (1894) rječnik. = *Lingua Montenegrina* (Cetinje), 2019, god. XII/1, br. 23, 53-72.

UDK 811.163.42.'374 ISSN 1800-7007

Virđinija Popović-Ferenc Nemet-Marina Puja Badesku: Recepcija poezije Mihaja Emineskua u mađarskoj književnosti s posebnim osvrtom na prevodilački rad Šandora Kibedija. = *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Knjiga XLIV-1 (2019) 182-194.



Virginija Popović-Ferenc Nemet: Contextul socio-cultural al culegerilor de folclor literar din banatul Sarbesc = Studii de stiinta si cultura (Arad), Volume XV, nr. 3., septembrie 2019. 99–104.

Ferenc Nemet: *Recepcija rumunske poezije i proze u mađarskom književnom časopisu Hid (1945–2000)*. 2019, 33–40. = Studii Interculturale Romano-Maghiare (Zbornik radova) (ured.: Virginija Popović, Eva Toldi, Marina Puia Badescu). Novi Sad, 2019-12-09

ISBN 978-86-6065-531-0

UDK 821.511.141.09:821.135.1.09(497.113)(082); 811.511.141:811.135.1 (497.113)(082)

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

Az MTTK Humán- és Társadalomtudományi Tanszék vezetője

A Vajdasági Miloš Crnjanski Művelődési Központ igazgatóbizottságának tagja

A *Rad Muzeja Vojvodine* kiadói tanácsának tagja

Az eszéki *Pannonia* humán-tudományi folyóirat szerkesztőbizottsági tagja

A *Bácsország* vajdasági honismereti szemle főszerkesztője

A Román Tudományos Akadémia projektumának, *Bánát Enciklopédiájának* a munkatársa

Az újvidéki Matica srpska *Srpski biografski rečnik* című projektumának munkatársa

Pintér Krekić Valéria

TANÁCSKOZÁSOK

- 5th International Scientific Conference on Exercise and Quality of Life, Novi Sad, Serbia. 11-13 April 2019
- Mobilitás – Az Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciái, 2019.október 17-19.
- „Watertour” IPA záró konferencia, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, 2019.december 11.

TANULMÁNYOK

- ✓ **Pinter Krekity, V.**, Major, L., Namestovski, Z., Horak, R., Baganj, A. (2019): The development of stress relief and problem resolution strategies among pre-service teachers via biological-cultural programs along the River Tisza, *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation* 2019, 11(Suppl 1):7 <https://doi.org/10.1186/s13102-019-0119-7> (M23)
- ✓ Kovács, E., **Pinter Krekić, V.**, Ivanović, J. (in print): Stavovi učenika o značaju suradničkog učenja u razredima osnovne škole, *Croatian Journal of Education*, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Print ISSN:1848-5189; On-line ISSN:1848-5197; UDK:371 (05), (M23)
- ✓ Major Lenke, Kovács Elvira, **Pintér Krekić Valéria** (2019): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tantervének változása a kezdetektől napjainkig. *Létünk*, XLIX. évfolyam, 2019. 1. szám, Forum Könyvkiadó. Újvidék, ISSN: 0350-4158, COBISS. SR-ID 4664578, ETO:32+008+81+82 (M52)
- ✓ Major, L., **Pintér Krekity V.**, Kovács E., Kovács, C. (2019): A Szerbiai Magyar tannyelvű tanítóképzés curriculumának hatékonyságvizsgálata/ Analiza efikasnosti kurikulumu vezano za obrazovanje učitelja na mađarskom nastavnom jeziku u Srbiji, *Pedagoška stvarnost, časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, God. LXIII Br. 1 Str. 40-60, Novi Sad 2019. Originalni naučni rad, ISSN 0553-4569, UDC:371.13/14, DOI: 10.19090/ps.2018.1.40-60 <file:///C:/Users/MTTK/Downloads/document.pdf> (M52)
- ✓ **Pintér Krekić, V.**, Ivanović, J., Major, L., Kovács, E. (2019): *Quality Improvement of Professional Practice in Hungarian Language Teacher Training on the Territory of the Autonomous Province of Vojvodina*, Mobility, 8th International Methodological Conference, October 17-19, 2019, Subotica, Serbia, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, Final Program and Abstracts, p.57., ISBN 978-86-87095-86-1, COBISS.SR-ID 330940167, CIP 378(048.3), 371.13(048.3), 371.3(048.3), 37:004(048.3) (M34)
- ✓ Horvát, K., **Pintér Krekić, V.**, Namesztovszki, Zs., Kovács, E. (2019): *Mobilemathematics – Usage of Mobile Devices in Lowergrade Math Teachings*, Mobility, 6th ICT Education Conference, October 17-19, 2019, Subotica, Serbia, University of Novi Sad,

Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, Final Program and Abstracts, p.67., ISBN 978-86-87095-86-1, COBISS.SR-ID 330940167, CIP 378(048.3), 371.13(048.3), 371.3(048.3), 37:004(048.3),(M34)

✓ Horvát, K., **Pintér Krekić, V.**, Namesztovszki, Zs., Kovács, E. (2019): *Mobilemathematics – Usage of Mobile Devices in Lowergrade Math Teachings*, Mobility Book of Selected Papers of The Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences, 6th ICT Education Conference, 2019, Subotica, Serbia, University of Novi Sad, p. 580-593, ISBN 978-86-87095-87-8, COBISS.SR-ID 33117415, CIP 378(082), 371.13(082), 371.3(082), 37:004(082) <http://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2019/ConfSubotica2019.pdf> (M33)

✓ Major,L., **Pintér Krekić, V.**, Horák, R. (szerk.)(2019): *Kalandok a Tiszán mentén – oktatófüzet a Tisza történelmi, kulturális és természeti örökségéről*, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, (Interreg – IPA CBC Magyarország-Szerbia, HUSRB/1602/31/0204 WATERTOUR), 32 oldal, ISBN 978-86-87095-88-5, COBISS.SR-ID 330940679, CIP 371.382-053.5(076)

✓ Мажор, Л., **Пинтер Крекић, В.**, Хорак, Р. (уред.) (2019): *Авантуре дуж Тисе – наставна свеска о историјском, културном и природном наслеђу Тисе*, Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици, (Interreg – IPA CBC Мађарска-Србија, HUSRB/1602/31/0204 WATERTOUR), 32 стр. ISBN 978-86-87095-89-2, COBISS.SR-ID 330940423, CIP 371.382-053.5(076)

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

- Gyermeknevelés - online tudományos folyóirat szerkesztőbizottságának a tagja, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest
- Mobilitás – Az Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciái Program Bizottság tagja
- Mobilitás – Az Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciái Szervező Bizottság tagja
- Újvidéki Egyetem Minőségbiztosítási Bizottság tagja
- Az MTTK Akkreditációs Bizottság elnöke
- MTTK-án a hallgatók minőségbiztosítás és önértékelés felmérési bizottságának elnöke
- Projektvezető: A Nemzeti Kisebbségek Tudományos Kutatási Projektje - Nemzeti Közösségek az VAT-ban 2018/2019 - VAT, Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Tartományi Főosztály. A projekt címe: A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar óvó- és tanítóképzés tanterveinek összehasonlító elemzése a Szerb Köztársaság és a régió megfelelő karainak tanterveivel
- Projektben való részvétel: EFOP-3.4.3-16-2016-00023 Az Óbudai Egyetem komplex intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében, A.4. Kárpát-medencei oktatási tér kialakítása” alprojekt (2018/2019)

• Projektben való részvétel: Interreg – IPA CBC, Hungary – Serbia. HUSRB/1602, (2018-2019), University of Szeged and University of Novi Sad (Faculty of Sciences, Faculty of sport and physical education, Hungarian Language Teacher Training Faculty), Project title: Development of water tourism on waterways connecting Hungary and Serbia (WATERTOUR)

• Recenzens - *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. Faculty of Teacher Education University of Zagreb ISSN: 1848-5197 <http://cje.ufzg.hr> (M23)

- Műhelymunka - a VMTDK-ra és OTDK-ra hallgató mentorálása
- Collegium Talentumos hallgató szakmai tutorálása.

Takács Márta

Tanácskozások

1. IEEE Joint 19th International Symposium on Computational Intelligence and Informatics and 7th International Conference on Recent Achievements in Mechatronics, Automation, Computer Sciences and Robotics to be held on November 14-16, 2019 in Szeged, Hungary:

Hemza Redjimi, Jó- Fuzzified Fixed Point Transformation-based
zsef Tar, Márta Takács and Adaptive Controller for a Strongly Dynamic M33
Abdallah Benhamida non-linear System

Zsolt Domozi, Márta Takács Pool Detection with Concurrent Algorithms M33
and András Molnár

Előadások:

IV. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia

Helyszín: Debreceni Akadémiai Bizottság

Dátum: 2019. március 21.

Szervező: Kocka Kör

Zita Diana és Takács Márta: Matematikában tehetséges tanulók a vajdasági magyar oktatási rendszerben

X. Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia és Emlékezés a 150 éves állami tanítóképzés tiszteletére

Időpont: 2019. április 11-12.

Helyszín: Eötvös József Főiskola, Baja,

Takács Márta: Az Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának jelene és jövője

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

TANULMÁNYOK

http://uni-obuda.hu/journal/Balint_Cvetkovic_Takacs_Holik_Toht_88.pdf (M23)

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

Népkör MM – elnöki tisztség

Torok Melinda

Tanácskozások

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

TANULMÁNYOK

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Önálló tárlat:

A zsebműterem tükei – Torok Melinda kiállítása a zEtna XVI. (királis) Irodalmi Fesztiválján. Zentai Alkotóház, Zenta. (2019.10.24. – 11.07.)

Csoportos tárlatok:

(ÚJ) Utak – A 2018-as Zentai Művésztelep kiállítása. Zentai Városi Múzeum, Zenta. (2019.05.17. – 07.17.)

Vajdasági Magyar Festészet 2019. Art Gallery / Topolya Község Múzeuma, Topolya. (megnyílt: 2019.11.15.)

VIII.



SZERZŐI UTASÍTÁS
UPUTSTVO AUTORIMA
INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Folyóiratunk olyan tanulmányok, szakkikkek gyűjteménye, amelyek elméleti, áttekintő és eredeti kutatások eredményeit tartalmazzák, és eddig még nem jelentek meg. A kéziratok elbírálásának alapvető kritériumai a következők: tárgyilagosság, szabatoság, valamint az oktatás szempontjából megítélhető jelentőség. Alapvető célunk, hogy széles olvasói kört szólítsunk meg (kutatókat, egyetemi oktatókat, szakmunkatársakat, gyakorló pedagógusokat és pedagógusjelölteket), illetve hogy lehetőséget adjunk számukra tanulmányaik közlésére, a kiadvány a tudományos együttműködés szellemében legalább harmadrészt külső intézményekből származó tanulmányokat közöl. Arra kérjük a kutatókat és szakmunkatársakat, hogy tevékenységükkel járuljanak hozzá folyóiratunk fejlesztéséhez.

Nyelvhasználat – A tanulmányok magyar, szerb vagy egy világnyelven jelennek meg. Minden dolgozatnak (a magyar és a szerb nyelvű összefoglaló mellett) angol nyelvű rezümét is kell tartalmaznia.

Terjedelem – A szakk munkák terjedelme 30000 karakterig terjedhet (a szavak közötti helyközzel együtt). Kivételes esetben (például bemutatkozó munkák esetében) a kézirat az 50000 karaktert is elérheti. A szerkesztő hosszabb terjedelmű munkát is közölhet akkor, ha ezt a kutatás jelentősége vagy szabatosága indokolja.

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

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

Formai követelmények – A szövegek 10-es betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal írt Word 97-2003 verziójú dokumentumként küldhetők be. Ha a szakdolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használata egyaránt elfogadható. A szöveg írásakor kettes sorköz és széles margó alkalmazása javasolt. Az oldalakat sorszámozni kell! A címlapon a következő adatok szerepelnek: a dolgozat címe, a szerző, tudományos fokozata, munkahelye, beosztása, az intézmény neve, a helység, valamint a kézirat szerzőjének elérhetőségei (elektronikus és hagyományos postai cím egyaránt). Az elektronikus (e-mail) elérhetőség közlésre kerül a folyóiratban.

Táblázatok – A táblázatok szerkesztésekor kétsoros távolságot (sorkihagyást) ajánlott alkalmazni. Minden táblázat külön oldalra kerül, a táblázatokhoz fűződő magyarázatokat, kérjük, külön oldalra szerkessze. Több táblázat esetében sorszámozunk. Minden táblázatot világos címmagyarázattal kell ellátni, és a szövegben történik rájuk utalás. A táblázat szélessége nem haladhatja meg a 12,5 cm-t.

Grafikai mellékletek – A grafikai mellékleteket nagybetűvel, a szakk munkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön file-ok formájában kell mellékelni. A mellék-



let nem tartalmazhat aláhúzást, beárnyékolást. A grafikai mellékletekhez tartozó címeket, magyarázatokat külön oldalon kell feltüntetni. A bemutatott képeket külön fájlban kell elküldeni, és ezek rezolúciója minimálisan 300 DPI. A szövegben a szerzőnek utalnia kell a grafikai bemutatás elhelyezésére. A grafikai melléklet maximális szélessége 12,5 cm.

Absztrakt (rövid összefoglaló) – Az absztrakt terjedelme (a szóközüket is beleszámítva) körülbelül 1400 karakter. Három nyelven (magyar, szerb, angol) jelenik meg. A dolgozat elején azon a nyelven szerepel, amelyen a szakmunka íródik, és egy külön file formájában nyújtandók be a további nyelvekre fordított összefoglalók. A szerző nevének és a dolgozat címének feltüntetése mellett a rezümének rá kell mutatnia a tanulmányozott probléma jelentőségére, a kutatás folyamatára, annak céljaira, módszereire és eredményeire, tartalmaznia kell a következtetéseket, valamint a pedagógiai felhasználási lehetőségeket.

Kulcsszavak – A dolgozat végén szerepeljen a legfeljebb öt kulcsszó azon a nyelven, amelyen a szakmunka íródott! A kulcsszavakat a magyar, az angol és a szerb rezümé végén is tüntesse fel a fordítás pontos értelmezése érdekében.

Referenciák, hivatkozások – A hivatkozott tételeket a dolgozat végén szereplő felhasznált szakirodalomban kétsoros tagolással (sorkihagyással) kell feltüntetni. A hivatkozott szerzők neveit a felhasznált szakirodalomban, valamint a szövegben az erre a célra használatos zárójelben mindig azonos írásmóddal kell használni.

A külföldi szerzők nevei (amennyiben a szóban forgó nyelvek írásmódja latin betűs) a szövegben eredeti írásmódjukban, illetve cirill betűs írásmód esetén fonetikusán használatosak; ez utóbbi esetben a név eredeti írásmódját is fel kell tüntetni a publikálás évével együtt: (Piaget, 1975). Több szerző felsorolásakor a betűrendbe sorolás, nem pedig az időrend szempontjai érvényesülnek (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). Kétszerzős mű esetében szükséges mindkét szerző nevét feltüntetni zárójelben (Falus és Golnhofer, 1989). Ha egy műnek kettőnél több szerzője van, a zárójelben az első szerző vezetéknévét kell feltüntetni, majd pedig a társszerzők rövidítése következzen. Pl. (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágonyi, 2003) helyett csak (Fóris Ferenczi és társai, 2003).

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

(a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezeté- és utónevének kezdőbetűjét, valamint a szóban forgó kiadvány (könyv, folyóirat stb.) megjelenésének adatait: évet, helyét és kiadóját.

(b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel:

Szilágyi Zsófia (1998): „Aranyárány: arany + ár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105.

(c) Amennyiben a hivatkozott cikk folyóiratban jelent meg, a szakirodalmi tételnek tartalmaznia a szerző vezeté- és utónevének kezdőbetűjét, zárójelben a megjelenés évét, a

zárójel után, attól kettősponttal elválasztva a cikk címét, a folyóirat teljes címét dőlt betűtípussal írva, a folyóiratszám terjedelmét, továbbá a hivatkozott cikk első és utolsó oldalának a folyóiratban feltüntetett számát: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(d) Internetes hivatkozás esetében fel kell tüntetni a szerző nevét, a hivatkozott tétel megjelenésének évét, a honlap címét dőlt betűvel, valamint a honlap megtekintésének dátumát és a weboldal teljes címét (linkjét): Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ha egy szerző többször fordul elő az irodalomjegyzékben, a hozzá tartozó tételeket a megjelenés éve szerint kell felsorolni. Ha egy kötetnek több szerzője van, a felsorolást az első társszerző nevének megadásával kezdjük, majd pedig a többi szerző kezdőbetűi következnek. Ha egy szerzőnek több, azonos évből származó közleményét vagy kötetét idézzük, akkor azokat betűjelekkel kell elkülönítenünk.

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

Lábjegyzetek és rövidítések – A lábjegyzetek és rövidítések alkalmazását ajánlatos kerülni. A lábjegyzetek csak hozzászólást, mellékelt szöveget tartalmazhatnak, nem pedig a hivatkozott tételekre vonatkozó adatokat. A táblázatokban és a grafikai mellékletekben, illusztrációkban előforduló rövidítéseket fel kell oldani, azok jelentését meg kell világítani.

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

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

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

Szerzői jogok – A szerzői jogok és kiadók védelmének érdekében az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara a törvénnyel összhangban védi a szerzői jogot, azzal a kitételrel, hogy az Évkönyvben megjelentetett közlemények szerzői saját cikkeiket, publikációikat korlátozás nélkül felhasználhatják.

ÉVKÖNYV – Instructions to Authors

Évkönyv, the peer-reviewed journal of the Hungarian Language Teacher Training Faculty is a collection of professional articles that publishes original research papers in the field of humanities. The basic criteria of paper evaluation are the following: objectivity, precision as well as the predictability of its educational aspects. Our main goal is to address a wide range of audience (researchers, university lecturers, fellow colleagues, in-service and pre-service teachers and pre-school teachers) as well as to provide the opportunity for professionals to publish their papers. For the purpose of authentic scientific co-operation, one third of the publication will comprise studies originating from external institutions. We kindly request our candidate authors to contribute to our journal with their valuable work.

Language use – Papers can be published in Hungarian, Serbian and in other world languages. Each manuscript must contain a Hungarian, Serbian and English abstract.

Length – The maximum length can be **30,000** characters (including space and bibliography/references). Only in exceptional cases can the paper be of maximum 50,000 characters length (for instance, introductory papers). Editors are allowed to publish longer papers if the importance or preciseness of the research justifies that.

Paper review – Each manuscript is evaluated by two peer reviewers. Either the authors' identities or the reviewers' identities are anonymous. Any kind of data or information that might refer to the author should be excluded from the manuscript (for instance, previous publications or references of the author). Following the reviewers' report the editorial board makes the decision upon the manuscripts' future publication. Upon the decision, the editorial board informs the author within 3 months.

Submitting the paper – Authors are requested to submit their manuscripts to the following email address: evkonyv@magister.uns.ac.rs. The submitted manuscripts will not be spent back.

Formatting – Manuscripts have to be submitted in Times New Roman, sized to 10 point font, in Word 97-2003 version. Serbian Cyrillic and Latin scripts are both welcome. Pages must be numbered. The title page has to contain the following: title, author, scientific title, workplace, affiliation, institution, place, contact information of the author (electronic and postal address, too). The email address of the author will be published in the journal.

Tables – All tables should have a double spaced caption and each table should be on separate pages. Explanations regarding tables should also be on separate pages. In case of more tables each has to be numbered. Each table has to have a clear title and reference to the table within the body of the text. The width of the table cannot exceed **12 cm**.

Graphic appendices – Graphic appendices should be enclosed in a separate file (in capital letters) and in accordance with the manuscripts' formatting. Appendices cannot contain underlined text or shadowing. Titles regarding graphic appendices should be on separate pages. The pictures have to be enclosed in separate files and their minimal resolution should be 300 DPI. The author should also enclose instructions regarding the position and status of the graphs. The maximum width of the graphic appendix is 12 cm.



Abstract – Abstracts must be limited to 1400 characters including space. They have to be published in three languages: Hungarian, Serbian and English. The paper also must contain an abstract in which language the paper is written (at the beginning of the paper before the English abstract). The abstract should contain the importance of issues discussed in the study, the process of research, its goal, methodology and results as well as its consequences or pedagogical relevance.

Keywords – At the end of the abstract 5 keywords should be provided.

References, bibliography – The references at the end of the study should be double-spaced. The study should contain the cited authors' names in the same manner between brackets. The names of foreign authors (in case of Latin alphabet) should appear in their original forms, in case of Cyrillic alphabet in their phonetic forms; in the latter case the original form of the name should also be contained with the year of publication: (Piaget, 1975). In case of several authors the name should be listed alphabetically and not in time order of publication (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). In case of 2 authors, both names should appear (Falus and Golnhofer, 1989). Should a cited study/book/etc. have more than 2 authors, the name of the first author should appear in a bracket followed by the shortened version of the names of the rest of the authors. For instance, instead of (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágonyi, 2003) (Fóris Ferenczi and others, 2003). The bibliography should be placed at the end of the study containing all the names cited and referred works within the text. The bibliography should not contain elements that are not included by the study itself. The bibliography should be arranged alphabetically. (a) The bibliography must contain the surname and first letter of the authors' first name as well as the work's year, place of publication and the publisher. (b) Example: Szilágyi, Zsófia (1998): „Aranyásarkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó, Ernő – Szegedy Maszák, Mihály (ed.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105. (c) If the cited work appeared in a journal the item in the bibliography should contain the surname of the author and the first letter of the author's first name, the year of publication in brackets, followed by a colon, the title in italics, the issue number of the journal and page numbers. For example: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15. (d) In case of internet references the author's name should be listed, with the year of publication followed by the website title in italics as well as the date of the website visit and the complete address of the website (link). For example: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

If an author appears more than once in the bibliography, their name should be listed in timely order of their publications. If a book has more than one author, the list should start with the first co-author followed by the first letter of the rest of the authors. If more works are cited from the same author published in the same year, they should be differentiated from each other by letters. Un-published texts, studies should not be cited. Should this not be avoidable as much information as possible should be provided about the author and the text.

Footnotes and abbreviations – Footnotes and abbreviations should be avoided. Footnotes should contain only remarks, added texts, they should not contain citations. The tables and graphs should be contained by the appendix. Abbreviations in illustrations should be explained and elaborated.

International standards – All measures should be in accordance with the internationally accepted and used standards. Roundings should follow the scientifically accepted principles. The applied statistical data should be used in accordance with the international standards.

Citation – In case of a citation longer than 350 characters (from an author whose citation rights are reserved), the author who is submitting their paper should also provide a written approval from the author whose words are cited in the paper. Following the citation, the cited author's name, the year of publication and page numbers should be listed.

Appendices – Appendices that form the integral part of the paper and are vital for its proper interpretation (such as, statistical data, computer programs, experimental documents) can be submitted to the editor, in enclosed form, for oral evaluation.

Authors' rights – In protection of authors' and publication rights, the University of Novi Sad Teacher Training Faculty in Hungarian Teaching Language in Subotica follows the laws protecting authors' rights, with the exception that the authors who published in the *Évkönyv* can use their own publications without any restrictions.

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Редакција часописа

Ėvkönyv (Годишњак Учитељског факултета на мађарском наставном језику) је часопис који објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из области васпитања и образовања који нису претходно штампани. Битни критеријуми селекције су квалитет аргумената, јасноћа презентације и образовни значај. Циљ је да се широком читалачком кругу (који укључује истраживаче, људе из педагошке праксе и студенте педагогије и наставничких факултета) омогући приступ оваквим истраживањима. У циљу поспешивања научне сарадње са националним и интернационалном научним институцијама барем трећина Годишњака се састоји од радова аутора који нису запослени на Учитељском факултету на мађарском наставном језику. Позивају се да дају своје прилоге аутори из целог света.

Језик - Радови се објављују на мађарском, српском и енглеском језику (и другим светским и словенским језицима). Сваки рад треба да има резиме на мађарском, српском и енглеском језику.

Дужина - Радови треба да буду дужине до 30.000 знакова (с празним местима). Изузетак су прегледни радови који могу бити дужине до 50.000 знакова (с празним местима). Уредник задржава право да објави и радове који премашују ову дужину у случајевима када јасно и сажето изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

Оцењивање радова - Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти неће знати ауторов идентитет нити ће аутор препознати идентитет рецензента. Све информације о аутору, укључујући личне захвалнице и припадност институцији, треба изнети искључиво на насловној страни, а текст треба очистити од свега што може одати аутора (као што су, на пример, препознатљиве ауто-референце „У нашем претходном раду...“). На основу рецензија редакција доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора у року од три месеца.

Услови достављања текста - Све рукописе треба доставити на папиру и електронском поштом на адресу: evkonyv@magister.uns.ac.rs. Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада - Рад се доставља у Word 97-2003 формату са Times New Roman фонтом, величина 10. Уколико се рад доставља на српском језику, користи се Serbian, cyrillic или Serbian, latin. Текст треба да буде откуцан двоструким проредом и широким маргинама. Све странице треба да буду нумерисане. На насловној страни потребно је навести наслов рада, име и презиме аутора, звање аутора, институцију, место и контакт адресу (електронску и поштанску) и институције и аутора. Електронска адреса аутора биће објављена у часопису.

Табеле - Табеле би требало да буду откуцане двоструким проредом, свака на посебној страни, означене бројем, са насловом који их јасно објашњава. Објашњења табела треба да буду неведени на посебној страни. Ширина табеле не сме прелазити 12 цм.

Графички прилози - Графички прилози се достављају у посебним фајловима, обележени великим словима, са симболима и у сагласности са типом коришћеног текста. Треба избегавати линије и сенчења која нису неопходна. Наслови, легенде или објашњења која прате графичке прилоге треба да буду наведени на посебној страни. Резолуција дигиталних слика мора да буде најмање 300 dpi. У тексту треба обележити приближну позицију одређеног графичког прилога. Ширина графичког прилога не сме прелазити 12 cm.

Апстракт - Апстракт треба да је дужине до 1.400 знакова (с празним местима). Објављује се на три језика (мађарски, српски и енглески), а прилаже на два начина:

(1) на почетку рада на језику на коме је писан текст, (2) испод тога на енглеском језику. Наводи се наслов рада, име и презиме аутора. Апстракт треба да садржи следеће елементе: значај и контекст проблема, циљеви, узорак, методе, резултати, закључци и педагошке импликације.

Кључне речи - пет кључних речи на језику приложеног рада, а пожељно је и на мађарском и енглеском.

Референце - Списак референци треба откуцати са двоструким проредом на крају текста. Имена свих аутора која се наводе у листи референци и у заградама у тексту чланка, пишу се увек на исти начин.

Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији - фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводе онако како је наведено у извору који се налази у списку референци на крају текста, уз годину публикавања рада: Пијаже (Piaget, 1975). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски а не хронолошки (Krnjajić, 1996; Maksić, 1998; Ševkušić, 1997). Ако су два аутора, у загради се наводе оба (Pavlović i Šefer, 1995). Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар.* или *et al.* На пример, уместо (Joksimović, Mirkov, Polovina, Spasojević, 1996) написати (Joksimović i sar., 1996).

Списак референци наводи се на крају рада. Списак треба да обухвати све референце на које се аутор позвао у раду. Не треба додавати референце које нису поменути у тексту. Референце се наводе азбучним редом по презименима аутора.

(а) Референце у књизи треба да садрже презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача: Maksić, 5. (1998): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

(б) Поглавље у КЊИЗИ наводи се на следећи начин: Lazarević, D. (2003): *Udžbenik i uvažavanje različitosti: oslonci u kritičkom i kreativnom mišljenju*; u J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanja različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 40-70.

(в) Чланак у часопису треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен и странице: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): *Annual review: Genetics and educational psychology, British, Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(г) Web документ - име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, Интернет адреса сајта: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу (години) публиковања референце. Ако има више аутора, референца се наводи према презимену првог коаутора али садржи презимена и иницијале свих осталих. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години, треба их означити словима а, б, с: (1997а, 1997б).

Навођење непубликованих радова (резимеа с научних скупова, рукописи, магистарски рад, докторски рад и сл.) није пожељно: Уколико је такво навођење неопходно, треба навести што потпуније податке.

Фусноте и скраћенице - Фусноте и скраћенице треба избегавати. Фусноте садрже само додатни текст (коментар), а не библиографске референце. Све скраћенице наведене у табелама и графичким прилозима треба да буду објашњене.

Међународни стандарди - За сва мерења користе се међународни стандарди, заокружени на практичне вредности где год је то примерено (са локалним еквивалентима у загради). Међународни стандарди се такође односе на коришћење статистичких показатеља који треба да поткрепе и илуструју тврдње у тексту.

Дозвола за цитате - Аутори су обавезни да прибаве писмену дозволу за публиковање дугачких цитата (преко 350 знакова), илустрација итд. за које немају ауторска права. После цитата у загради се наводи презиме аутора, година издања и страница.

Додатни подаци - Додатни подаци који су илустративни за текст или представљају доказни материјал а преобимни су за објављивање (нумерички подаци, компјутерски програми, комплетнији подаци о студијама случаја и експерименталним техникама) могу се послати уреднику, заједно са радом, ради симултаног оцењивања.

Ауторска права - Да би се аутори и часопис заштитили од неовлашћене репродукције радова, Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици задржава ауторско право као издавач, уз напомену да аутори могу да користе сопствени материјал кад год желе и то без дозволе издавача.

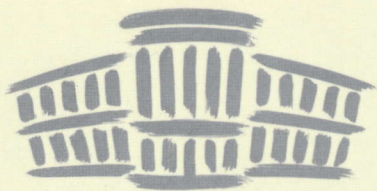


CIP - Каталогизacija y publikaciji
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(058)

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

Godišnje. – Tekst na mađ., srp., hrv. i engl. jeziku.
ISSN 2217-8198 = Évkönyv (Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar Szabadka)
COBISS.SR-ID 268968199



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

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
2019

www.magister.uns.ac.rs



É v k ö n y v

ISSN 2217-8198



9 772217 819003