

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

XV. évfolyam
1. szám

2020

évkönyv

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

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 15 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2020



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
2020

Felelős szerkesztők:

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)
Hóza 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)
Szűts Zoltán (Budapest, Magyarország)
Tomic, Zvonimir (Eszék, Horvátország)
Vass Vilmos (Komárom, Szlovákia)

Szerkesztőszéki titkár:

Huszka Márta

Lektor és korrektor:

Huszka Márta
Uri Anita
Zakinszki Toma Viktória

Fedőlapterv:

Vinkler Zsolt
Vinkó Attila

Tördelőszerkesztő:

Göncöl Róbert

Nyomda:

Grafoprodukt, Szabadka

Kiadó:

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

Recenzensek:

Andócsi János (Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési
Központ, Eszék)
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)
Daróczi Gabriella (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest)
Furcsa Laura (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)
Gábrity Molnár Irén (Közgazdasági Egyetem, Szabadka)
Görög Noémi (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 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)
Kovács Cintia (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
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)
Papp Zoltán (Szabadkai Műszaki Főiskola)
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)
Szűts Zoltán (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)
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)

Támogató:



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).

TARTALOM

I.

KLEIN Ágnes, MÁRKUS Éva: A magyarországi német gyerekirodalom a német irodalmi nyelv és a dialektus tükrében	10–21
POPOVIĆ Ana, GIGIĆ-KARL Blanka: A zenei és a korai irodalmi fejlődés	22–36
BAKONYINÉ KOVÁCS Bea: Az ikrek nyelvelsajátítása	37–44

II.

GAVRILOVIĆ-OBRAĐOVIĆ Dragana, ZDRAVKOVIĆ Vujadin: Számítógéppel az ismeretek felé, korosztálytól függetlenül	47–55
KOVÁCS Elvira, PINTÉR K. Valéria, MAJOR Lenke: Tanítói attitűdvizsgálat a kooperatív tanulás hatásáról a matematikában nyújtott teljesítményre	56–68
KOZMA Gábor, PETRÓCZI Erzsébet, THÉKES István, NAGYNÉ HEGEDŰS Anita: A megfelelő életvitel kialakítása „karantén” helyzetben a megküzdési stratégiák összefüggéseinek tükrében	69–85

III.

FRANCIŠKOVIĆ Dragana: A szerbre fordítás néhány aspektusa	88–96
HEGEDŰS Katinka, GÁBRITY Eszter, BÁCS-ÓDRY Ágnes: Hálóval kifogott szavak – összefoglaló tanulmány fordításról, tolmácsolásról és a bírósági fordítókról ..	97–117
VUKOV RAFFAI Éva, BENE Annamária: A fordítás gyakorlatának kérdései magyar–szerb nyelvi környezetben	118–126

IV.

Oklevelet szereztek	129–132
---------------------------	---------

V.

Tanáraink, munkatársaink tevékenysége és publikációi	133–151
--	---------

VI.

A folyóirat szerkesztőségének utasításai	153–159
--	---------

SADRŽAJ

I.

KLEIN, Ágnes, MÁRKUS, Éva: Nemačka dečja književnost u Mađarskoj u svetlu nemačkog književnog jezika i dijalekta	10–21
Ana, POPOVIĆ, Blanka, GIGIĆ-KARL: Muzički i rani književni razvoj	22–36
Bea, BAKONYINÉ KOVÁCS: Učenje jezika za blizanaca	37–44

II.

Dragana, GAVRILOVIĆ-OBRADOVIĆ, Vujadin, ZDRAVKOVIĆ: Kroz obrazovnu upotrebu kompjutera do više znanja, za više generacija	47–55
Elvira, KOVÁCS, Valéria, PINTÉR K., Lenke, MAJOR: Испитивање ставова учитеља о утицају кооперативног учења на постигнуће у настави математике	56–68
Gábor, KOZMA, Erzsébet, PETRÓCZI, István, THÉKES, Anita, NAGYNÉ HEGEDŰS: Razvijanje pravilnog načina života u uslovima „karantina” u svetlu konteksta strategije suočavanja	69–85

III.

Dragana, FRANCIŠKOVIĆ: Неки аспекти превођења на српски језик	88–96
Katinka, HEGEDŰS, Eszter, GÁBRITY, Ágnes, BÁCS-ÓDRY: Studija o prevođenju, tumačima i sudskim prevodiocima	97–117
Éva, VUKOV RAFFAI, Annamária, BENE: Neki problemi prevođenja u mađarsko-srpskom jezičkom miljeu	118–126

IV.

Spisak diplomskih radova	129–132
--------------------------------	---------

V.

Bibliografije predavača	133–151
-------------------------------	---------

VI.

Uputstvo autorima	153–159
-------------------------	---------

CONTENTS

I.

KLEIN, Ágnes, MÁRKUS, Éva: Hungarian German Children's Literature Between Standard German and Dialect	10–21
Ana, POPOVIĆ, Blanka, GIGIĆ-KARL: Music and early literacy development	22–36
Bea, BAKONYINÉ KOVÁCS: Language Development in Twins	37–44

II.

Dragana, GAVRILOVIĆ-OBRADOVIĆ, Vujadin, ZDRAVKOVIĆ: Towards More Knowledge for Multiple Generations Through Educational Use of the Computer	47–55
Elvira, KOVÁCS, Valéria, PINTÉR K., Lenke, MAJOR: Teacher attitude survey on the impact of cooperative learning on performance in mathematics	56–68
Gábor, KÖZMA, Erzsébet, PETRÓCZI, István, THÉKES, Anita, NAGYNÉ HEGEDŰS: Creating a proper lifestyle during „quarantine” situation reflected by the correlations of copying strategies	69–85

III.

Dragana, FRANCIŠKOVIĆ: Some aspects of translation into Serbian	88–96
Katinka, HEGEDŰS, Eszter, GÁBRITY, Ágnes, BÁCS-ÓDRY: Caught in nets of words - a study on translation, interpreting and certified court interpreters	97–117
Éva, VUKOV RAFFAI, Annamária, BENE: Some translation problems in Hungarian-Serbian bilingual environment	118–126

IV.

List of BA and MA theses	129–132
--------------------------------	---------

V.

The activities and publications of our professors and colleagues	133–151
--	---------

VI.

Instructions to Authors	153–159
-------------------------------	---------

l.



ABSTRAKT

Jedes Land verfügt über eine Kinderliteratur, die in der Sprache des jeweiligen Landes erschien, unterstützt wird, sowie gedruckt oder in einer anderen Form erscheint. Vorliegende Arbeit stellt die deutschsprachige Kinderliteratur in Ungarn, in deren 40 jährigen historischen Vergangenheit vor, als wieder aus der Feder ungarndeutscher Autoren Werke auf Deutsch erschienen, sowie die Lage der ungarndeutschen Kinderliteratur heute, die Probleme, Vorzüge durch die Analyse ausgewählter Werke. Als Konsequenz des bedeutenden Sprachverlusts der ungarndeutschen Familien, verschwand die deutsche Sprache aus dem Leben der Familien, so lernen die Kinder die alten, traditionellen Werke der Kinderliteratur in den Bildungsinstituten. Ebenso die Werke heutiger ungarndeutscher Autoren. Diese Tatsache zeigt die Position und die Unentbehrlichkeit der deutschsprachigen Kinderliteratur in Ungarn. Im vorliegenden Beitrag werden die Autorinnen anhand der Sprachvarietäten die deutschsprachige Kinderliteratur vorstellen: Werke ungarndeutscher AutorInnen, die zum größten Teil in der Standardvarietät des Deutschen entstanden sind und die Sammlungen von Märchen, Sagen und Reimen, die in der traditionellen Sprache der Ungarndeutschen, in den Ortsmundarten festgehalten wurden.

Schlüsselwörter: Deutsche Staatsangehörigkeit in Ungarn, Sprachverlust, Kinderliteratur, Dialekt

ABSTRACT

In each country there is children's literature published in the language of the respective country. It is supported by the state, appears in printed or another form. This paper presents children's literature of the German minority in Hungary throughout its history of 40 years, as well as its situation today through the analysis of selected works. As a consequence of significant language loss in German families living in Hungary, German language has disappeared from everyday life, so children learn the old, traditional poems, fairy tales and the works of contemporary authors in school. In this article, the authors will present German children's literature in Hungary based on different language varieties: works by German authors from Hungary, most of which were written in standard German, as well as the collections of fairy tales, sagas and rhymes in traditional local vernaculars of Germans living in Hungary.

Keywords: German nationality in Hungary, language loss, children's literature, dialect

ÖSSZEFOGLALÓ

Minden országban jelennek meg gyermekirodalmi művek, az adott ország nyelve(i)n nyomtatva, vagy más formában. Tanulmányunk a magyarországi német gyermekirodalmat mutatja be, annak 40 éves fejlődéstörténetét, onnantól fogva, hogy ismét megjelenhettek hazánkban német nyelven alkotások magyarországi művészek tollából, továbbá a mai helyzetét az egyes művek elemzésén keresztül. A magyarországi német közösséget igen súlyos nyelvvesztés jellemzi, így a gyermekmondókákkal, dalokkal német nyelven nem a családjukban, hanem a nevelési intézményekben ismerkednek meg a gyerekek. Ez a szituáció is mutatja a német irodalom fontosságát Magyarországon. Jelen tanulmányban a megjelenő nyelvváltozatok alapján ismerteti a két szerző a magyarországi német nemzetiség irodalmát: a köznyelvi, valamint a nyelvjárásbeli, a magyarországi németek által beszélt, tradicionális helyi dialektusokban feljegyzett meséket, mondákat és verseket.

Kulcsszavak: magyarországi német nemzetiség, nyelvvesztés, gyermekirodalom, nyelvjárás



ÁGNES KLEIN¹

Ph.D, habil. Dozentin
 Universität Pécs

ÉVA MÁRKUS²

Ph.D, habil. Dozentin
 Eötvös Loránd Universität
 klein@kpvk.pte.hu

UNGARNDEUTSCHE KINDERLITERATUR ZWISCHEN HOCHDEUTSCH UND MUNDART

*Hungarian German Children's Literature Between
 Standard German and Dialect*

*A magyarországi német gyerekirodalom
 a német irodalmi nyelv és a dialektus tükrében*

*Nemačka dečja književnost u Mađarskoj
 u svetlu nemačkog književnog jezika i dijalekta*

1. Kommunikation durch die Kinderliteratur

Heute gehören die Werke in den Bereich der Kinderliteratur, deren Adressat das Kind ist. Ein kinderliterarisches Werk zeichnet sich dementsprechend durch die Akkomodation und Adaptation gegenüber seinem Leser aus. Die Akkomodation kann sich auf die sprachlichen, formellen und stilistischen Ebenen beziehen oder auf die Art der Darstellung (Ewers, 2012). Die Rezeption des Werkes hängt davon ab, ob die Nachricht den Adressaten, in unserem Fall das Kind, erreicht. So können wir das Lesen, als einen spezifischen Kommunikationsprozess betrachten. In diesem Sinne bildet ein Werk der Kinderliteratur einen Teil der Kommunikation, wird nach der Struktur der Kommunikation aufgebaut und repräsentiert einen Teil der Wirklichkeit.

Die Texte der Kinderliteratur führen die Kinder in die Regeln des literarischen Systems ein, doch um das literarische Lernen zu sichern, müssen sie einige Bedingungen erfüllen. Den Texteigenschaften nach kann die Manifestation der Einfachheit in diesen literarischen Werken festgestellt werden, denn es reicht nicht ein Werk an Kinder zu schreiben, es muss auch für die Kinder interpretierbar sein. So betrachtet, gehört zwar die Kinderliteratur zur Welt- und Nationalliteratur, aber gerade durch diese ihrer Merkmale und Charakterzüge wird sie von ihnen abgegrenzt und für die Kinder akzeptabel gemacht. Zu den Eigenschaften dieser Werke gehört der Humor, dass das Gute und das Böse eindeutig voneinander getrennt auftreten, sowie dass sie positiv enden. Aus diesem Grunde erscheint in ihnen immer der Optimismus, die Lebensbejahung, was aber ein

¹ ORCID: 0000-0001-6108-1914

² ORCID: 0000-0002-3571-8472

bisschen Traurigkeit durchaus ertragen kann. Ab und zu erscheint die Unmöglichkeit, denn zwar schützt die Kinderliteratur die Welt der Kinder, aber sie darf die Kinder im Bezug auf die Gesetze des Lebens, der Geschichte und der Natur nicht täuschen. Der Text soll den Erfahrungshorizont des Kindes berücksichtigen, um ein Verstehen zu gewährleisten. Sie darf nicht langweilig sein, auch dann nicht, wenn Werte vermittelt werden. Passt ganz besonders auf den richtigen Sprachgebrauch auf, denn während ein Kind liest oder ihm vorgelesen wird, lernt es dabei unbewusst auch die Sprache, sein Wortschatz, seine Ausdrucksweise entwickeln sich. Die Schönheit der Sprache erscheint in den prosaischen, noch prägnanter vielleicht in den lyrischen Texten (Melodie, Rhythmus).

2. Die ungarndeutsche Kinderliteratur und ihr Kontext

„Die Literatur schien noch nie ein so gefährdetes Gut zu sein wie gerade heutzutage, wo die Umwertung aller Werte schon wieder alles bedroht, was wir und die früheren Generationen für Werte und Schatz hielten. ... Sie vermochte es ... mit ihrer Kraft Sprachen und dadurch Völker und Nationen am Leben zu erhalten” (Daczi, 2004:69).

Das Leben der ungarndeutschen Minderheit, die bereits seit mehr als 300 Jahren, hier in dieser Heimat lebt, war nie einfach. Heute können wir behaupten, dass die Sprachtransferfunktion der Familien abgebrochen ist. Der langwierige Prozess der sprachlichen Erosion führte zu diesem Ergebnis. Schon vor dem zweiten Weltkrieg erschienen die Zeichen dafür. Die Geschlossenheit der Dorfgemeinschaft, die Endogamie waren die stärksten Faktoren zum Spracherhalt, doch gerade die erwiesen sich nach dem zweiten Weltkrieg als ungenügend. Die Dorfgemeinschaften wurden aufgemischt, die Leute konnten nicht mehr in ihren geschlossenen Dorfgemeinschaften bleiben, doch die anderen wichtigen Faktoren des Spracherhalts, wie deutschsprachige Bildung, Kulturpflege ein Institutionsnetz im Allgemeinen fehlten vollkommen, so konnte das Verschwinden der Faktoren, die einen Spracherhalt ermöglichten, durch keine neuen ergänzt oder ersetzt werden, und so nahm eine starke Assimilation ihren Lauf. Eine Zäsur bedeutete das Jahr 1945 bei den Ungarndeutschen, denn der Assimilationsprozess stieg rasant an, die Minderheitensprache verlor ihre Rolle und wurde aufs erste auf die Familienebene zurückgedrängt; die deutsche Minderheit wurde aus den bekannten politisch-gesellschaftlichen und ökonomischen Gründen in ihrer Identität verunsichert. Nach der Wende konnte die Erosion der Dialekte, verursacht durch die Diskontinuität, nicht mehr aufgehalten werden, aber durch das neue politische Klima, durch die Öffnung änderten sich die Möglichkeiten zum Erwerb der deutschen Standardvarietät (Klein, 2010). Heute sind wir Zeugen einer verkehrten Situation, denn während die Nationalitätenkindergärten- und -schulen, sowie andere Institute in der öffentlichen Sphäre den Spracherwerb und das Spracherlernen unterstützen und fördern, sind die Dialekte, die Varietäten der deutschen Sprache, die die Muttersprache der Deutschen in Ungarn waren, fast vollkommen aus dem Familienkreis verschwunden. Ein % der Kinder beginnt einen Kindergarten im Besitz von deutschen Sprachkenntnissen auf

muttersprachlichem Niveau (Klein, 2007). Wenn wir also über den Spracherwerb-lernen in Kindergarten oder Schule sprechen, dann wird Deutsch, wie eine Fremdsprache den Kindern beigebracht.

Wer kann als Publikum dann für die ungarndeutsche Kinderliteratur in Frage kommen? Wen kann diese Literatur ansprechen? Als der Band „Igele-Bigele“ erschien, wurde dieser Gedanke von Béla Szende (1980: 99), der die Schlussworte zum Sammelband verfasste, hervorgehoben: „Das vorliegende Buch verdankt sein Entstehen einer Suche, der Suche nach einem Publikum.“ Heute ist die Situation in vieler Hinsicht besser, denn ein deutschsprachiges Institutssystem konnte sich entwickeln. In dessen Rahmen erhalten die Kinder die Möglichkeit die ungarndeutsche Kinderliteratur kennenzulernen. Tatsächlich befinden sich die Werke ungarndeutscher AutorInnen in den Lehrbüchern und auf den Regalen der Kindergärten und Schulen. Dass die Kinderliteratur eine wichtige Rolle in der Anbahnung einer Doppelidentität spielt, ist nicht zu bezweifeln, doch darüber hinaus entwickelt sie die sprachlichen Fertigkeiten und die Persönlichkeit. Die Literatur verfügt über eine besonders starke, schöpferische und emotionale Kraft (Kast, 1985:132), was das Textverstehen individual macht. Die Deutschkenntnis der Kinder engt jedoch die Zahl der möglichen Werke ein. Kinder, die ein Werk von einem ungarndeutschen Autor lesen oder vorgelesen bekommen, hören andere sprachliche Mittel und einen anderen Wortschatz. Dabei denken wir vor allem an das Erscheinen der ungarisch-deutschen Zweisprachigkeit und Bikulturalität und natürlich auch an den Gebrauch von einem einfacheren, verbreiteteren Wortschatz. Die ungarndeutsche Kinderliteratur beinhaltet Reime, Verse für die Kleinsten, sowie epische und lyrische Werke für die größeren Kinder. Es sind Werke mit abwechslungsreicher Thematik und mit einfachem Wortschatz, die nicht nur für die ungarndeutschen Kinder den Erwerb der deutschen Sprache ermöglichen. Außerdem haben sie eine enge Verbundenheit mit Ungarn sowohl geographisch-historisch, als auch eine gedankliche durch die Wort- und Themenauswahl, was für die Kinder einen effektiveren Erwerb ermöglicht. Durch sie können die spezifischen Kenntnisse, Bindungen an diese Heimat, an diese Minderheit entstehen sowie und eine (Doppel)Identität angebahnt werden. Durch die Hilfe der Kunst werden die Kinder die bedeutendsten Wendepunkte der Geschichte, Traditionen und Kultur der Deutschen in Ungarn kennenlernen, was beim Abbau von Klischees und Vorurteile hilft.

3. Werke in der Standardvarietät des Deutschen

Mit dem Aufruf „Greift zur Feder“ wurde die ungarndeutsche Literatur 1973 zum neuen Leben erweckt. 1980 erschien dann die erste Anthologie für Kinder mit dem Titel *Igele-Bigele*. Die Anthologie wurde von Valeria Koch redigiert, die Werke von ihr ausgewählt. Der Band – wie es von Béla Szende (1980) im Nachwort formuliert wird – ist ein ernsthaftes Buch, doch mit viel Humor. Die Anthologie beinhaltet 51 Gedichte und Novellen von solchen bekannten Autoren und Autorinnen, wie unter anderem Erika

Áts, Valeria Koch, Engelbert Rittinger, Georg Fáth, Ludwig Fischer oder Nelu Bradean-Ebinger. Wir lernen aus der Entfernung von nun mehr als 40 Jahren Gedichte und Novellen kennen, die uns zum Lesen auffordern. In den meisten Werken geht es um die Jugend, diese Lebens Epoche mit Nostalgie, Traurigkeit oder Schmerz zurückbringend, wie in den Werken von Koch (*Jugend, Das Land Nirgendwo, Perlen*) und Fáth (*Mein Ahnerl*), oder auf mahnende Weise, wie es Rittinger (*Die heutige Jugend, Verschiedene Verhältnisse*) tut. Die Figur der Mutter erscheint in vielen Werken. Die AutorInnen erinnern sich an sie mit Nostalgie und Sehnsucht zurück (Thomann: *Meine Oma*, Koch: *Meiner Mutter Lobgesang*, Fath: *Mutter*). Um die Natur geht es in den Gedichten von Fáth: *Kinderfrühling, Im Walde*, Koch: *Klatschmohn-Chanson*, Bradean-Ebinger: *Bald, September*, Pintz: *Das Kind und der Schmetterling* und Áts: *Kältezauber*. Einige Autoren versuchen die Jugend zu erziehen, wie Zeltner, der zur Verantwortung im Verkehr aufruft oder Rittinger in seinem Gedicht *Verschiedene Verhältnisse*. Der Traum, das Einschlafen sind ein zentrales Thema bei Kindern, vor allem bei kleinen Kindern, kein Wunder also, wenn dieses Thema in mehreren Werken in einer Kinderanthologie erscheint. Der aus der deutschen Kinderliteratur bekannte Mann im Mond verzaubert auch die ungarischen Kinder in dem Gedicht mit dem gleichen Titel von Koch. Die Geschichten, Rätsel, die dem Interesse der Kinder entsprechen, wurden mit viel Humor und mit hohem Anspruch geschrieben und wie die echten Klassiker werden sie mit den Jahren immer wertvoller, sie tragen in ihrem Keim das Versprechen zu einer echten ungarndeutschen Kinderliteratur. Durch das Gedicht *Träume* von Áts erhält der Leser einen Blick in die Träume von den Jungen und Mädchen, das Gedicht *Allerlei*, das in Rätselform entstand, invitiert die Kinder zum bunten, lustigen Jahrmarkt. Im Gedicht *Wundertorte* lernen wir die Wunder einer Kindergeburtstagsparty kennen, mit viel Humor und mit hervorragenden sprachlichen Mitteln, die eine bildhafte Darstellung ermöglichen, was Kinder und Erwachsene zum Zeichnen, Illustrieren einlädt. Die nicht alltäglichen dichterischen Bilder machen das Gedicht zum nie langweilig werdenden Naschwerk der Kinderliteratur. Im Gedicht manifestiert sich die Zweisprachigkeit und die Bikulturalität des Ungarndeutschtums in der Wortwahl z. B. „Leckwarprinz“ (Marmeladenprinz). Auch die Geschichte des Zwergs von Áts (*Zu spät!*) ist eine, für die Kinder interessante, aber auch lehrreiche Geschichte, wobei die Mahnung für die Leser versteckt erscheint. Für die Kleinsten entstand der Reim *Beim Nähen zu singen* ebenfalls aus der Feder von Áts, das die Bewegung mit dem Singen und mit dem Zauber der Wörter verbindet. Es empfiehlt sich zum gemeinsamen Singen. Die Anthologie enthält eine Hommage an den, von den ungarischen Kindern beliebten Autor, Sándor Weöres mit dem Titel *Winterwalzer für Sándor Weöres*. Das titelgebende Gedicht der Anthologie lautet *Igele-Bigele* und verzaubert die kleinen Leser auch als Illustration auf dem Cover der Anthologie. Dieses Gedicht inspirierte Antal Lux, den Illustrator des Bandes.

Unter den Novellen befindet sich ein Märchen von Georg Wittmann mit dem Titel *Der Weinbergkönig*, das den Traditionen der Volksmärchen folgt, sie aber auch weiterentwickelt, indem ein Märchen im Märchen erscheint, das die Leser in das Reich des Wunderbaren

leitet. In seiner anderen Novelle *Fastnacht im Warenhaus* werden die Spielsachen zum Leben erweckt. Die Novellen von Ludwig Fischer sind vor allem für Jugendliche entstanden. Wir lernen den armen Jungen Peppl, sein Leben und seine erste Liebe kennen.

Der Band fasst durch verschiedene Themen und Epochen das zusammen, was die ungarndeutsche Kinderliteratur in den späten siebziger und frühen achtziger Jahren bieten konnte. Es war keine geringe Leistung diesen Band, wie aus einem Zylinder herauszuzaubern. Die Anthologie beinhaltet Werke für die Kleinsten, die noch nicht lesen können (z. B. Áts: *Beim Nähen zu singen*), führt aber weiter in Richtung Jugenliteratur zu den Novellen von z. B. Fischer: *Rita* und zu den Gedichten von z. B. Koch, Bradean-Ebinger. Die Themenauswahl der Anthologie ist aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Kenntnisse des Publikums sehr breit angelegt. Man liest über die Vergangenheit (*Mein Ahnerl, Verschiedene Verhältnisse, Von der Weinlese beim Großvater* usw.) über die alte, verschwundene Lebensweise, die die Autoren als Jugendliche erlebten und an die sie sich gerne erinnern, da sind aber schon die Gedichte, Novellen, die die neue, reale Welt der Kinder, die veränderte Realität in das Zentrum ihrer Werke rücken, so umfasst die Anthologie mehrere Jahrzehnte.

Josef Michaelis' selbstständiger Band mit dem Titel *Zauberhut* erschien 1991. Der Erfolg des Bandes bewies, dass auch in Ungarn deutschsprachige Bücher von hohem Niveau erfolgreich veröffentlicht werden können. Im Vorwort des Buches betont Johann Wolfart: „Reich ist das Buch an Informationen – noch reicher aber an Emotionen“ (Michaelis, 1991:6). Wir finden ein reichhaltiges Repertoire an Kindergedichten, an Reimen, Abzählreimen, Zungenbrechern, Schlafliedern und Kaligrammen, die die Naturserscheinungen an die Kinder näherbringen (*Sprühregen, Tropfen, Winter*). Es gibt ein Kapitel, in dem der Autor in Gedichten und Erzählungen Tiere, die für die Kinder so wichtig und lieb sind, vorstellt. Die Tiere werden für die interessierten kleinen Leser oder Zuhörer lebendig, sie sprechen und sind tätig. Dieses bunte Treiben wird durch onomatopoetische Wörter ergänzt und dadurch der Eindruck intensiviert (*Tierkonzert, Tierisch Gewohnheiten* usw.). Der Band beinhaltet neben den lyrischen auch epische Werke. Die Tiere werden in diesen Werken mit menschlichen Eigenschaften und Emotionen (wie z. B. Liebe, List, Dummheit, Eitelkeit) versehen (*Der Hirsch und der Wolf, Das Igelmädchen*) und sie unternehmen, für Kinder zwar anziehende, aber verbotene Taten (z. B. die Schule schwänzen im Werk *Der Elefant und die Kobra*). Am Ende siegt die Moral, die Wahrheit, wodurch die Kinder unsichtbar erzogen werden. Am Ende des Bandes befinden sich zwei Sagen (*Die Steinschnecken von Willand, Der verlorene Schatz*), die mit den beiden, für den Autor wichtigen Dörfern Schomberg und Willand, verbunden sind. Wir erfahren, wie die Steinschnecken von Willand entstanden sind, und dass im Keller ein Schatz aus der Türkenzeit aufbewahrt wird. Die Sagen sind der literarischen Gattung entsprechend kurzgefasst, mit einfachem Satzbau, sie sind mit der Realität durch die Schnecken und die geographischen Orte verbunden. Für die Ungarndeutschen, wie auch für die anderen Völker spielen die Sagen eine wichtige Rolle, denn durch sie kann man eine Verbundenheit zur Vergangenheit, Geschichte, zum Geburtsort und zur Gegend

herstellen, die wir schon lange zu kennen glauben, aber jetzt erscheint alles, was wir einmal zu kennen schienen in einer geheimnisvollen, aufregenden Form vor dem Leser.

Dem zweiten selbstständigen Band aus dem Jahr 2008 von Michaelis gab eine Sage *Der verlorene Schatz* den Titel. Die Sammlung besteht aus neun Märchen und fünfzehn Sagen. Dass dieser Titel mehrere Deutungen zulässt, das beweist das erste Tiermärchen mit dem Titel *Das Lamm und der Esel*. Dem Lamm gefällt seine eigene Sprache nicht, es möchte so sprechen, wie die Nachtigalle, worauf der Esel ihm rät die eigene Sprache zu vergessen. Das Lamm tut es auch, es kann aber die andere Sprache nicht erlernen, doch seine eigene vergisst es. Es kann also mit niemandem mehr sprechen, bis es die alte, ungeschätzte Sprache wieder neu erwirbt. Michaelis (2008:17) beendet das Märchen mit den folgenden Zeilen: „Es ist wichtig, dass man die Sprache der anderen spricht, vielleicht ist sie auch noch schöner als die eigene, aber der größte Schatz für jeden ist die ererbte Muttersprache, die man auch für immer verlieren kann!“ Die Märchen, die schon im Band *Zauberhut* erschienen, können hier in zwei Sprachen gelesen werden. Die ersten beiden, schon bekannten Sagen werden mit anderen Sagen aus der Umgebung des Heimatdorfes des Autors erweitert. Die beiden Sagen bilden hier einen Rahmen. Dieses Kapitel beginnt mit der Sage *Die Steinschnecken von Willand*, und endet mit der Sage *Der verlorene Schatz*. Michaelis bestitzt die Gabe die Geschichten in allen beiden Sprachen bunt und bildhaft zu erzählen. Die Bänder werden mit Kinderzeichnungen illustriert.

Eine gute Quelle für die neuesten Gedichte, kurze Novellen sind die Kinderseiten der Signale, der literarischen Beilage der Neuen Zeitung. Hierbei stoßen wir immer wieder vor allem auf Gedichte, Reime von Christina Arnold. Der selbständige Band der Autorin mit dem Titel *Wolki und ihre Freunde. Gedichte und Reime, Märchen und Geschichten* erschien 2019. Ihre Gedichte sind für die Kleinen gedacht. Das beweist auch der Themenbereich: *Wilde Tierwelt, Haustiere, Eine Frage*, stellen die Tiere durch ihre Eigenschaften vor. Mit der Thematik Heim und Familie befassen sich die Gedichte: *Den Tisch decken, Unsere Familie*. Die Kinder können auch eine nette Geschichte über eine *Hexenpanne* lesen, in der einer Hexe das Schlimmste, was überhaupt einer Hexe zustoßen kann, passiert, dass nämlich ihr Besen kaputt geht. Natürlich endet alles gut, und die Hexe kann wieder fliegen, aber bis es soweit kommt, genießen die Kinder den Humor der Geschichte. Die einfachen Endreime (aabb) verbinden den Text mit dem Rhythmus und verzaubern die Zuhörer. Der einfache und moderne Wortschatz ermöglicht das Kennenlernen und Verstehen dieser Gedichte auch schon für kleine Kinder. Aus der kurzen Geschichte *Wolki* erfahren auch die Erwachsenen, dass es Vorteile hat groß zu sein, aber klein zu sein, ist viel besser, was auch die kleine Wolke durch eigene Erfahrungen erlernte: „denn große Wolken gab es genug, doch es gab nur eine Wolki.“

4. Kinderliteratur in der Mundart

Mehrere weitere ungarndeutsche Märchenbände in der Mundart erschienen in den letzten Jahren. Allem voran der Märchenband in Kaaner (Südungarn West-Branau)

Mundart mit dem Titel *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geizskopf*. Johann Schuth und Angéla Korb sind die Herausgeber des, im Jahre 2011 in Budapest erschienenen, 80 Seiten starken illustrierten Bandes. Es gehört auch eine DVD zum Buch, auf der die Originalaufnahmen in der Mundart zu hören sind (Márkus 2017 und Márkus 2020: 20). Wir sprechen über eine Sammlung Grimmscher Märchen, wobei der Seltenheitswert des Bandes besteht darin, dass die Geschichten in der Kaaner Mundart erzählt und festgehalten wurden. Die Märchen wiedergeben zwar im Großen und Ganzen bekannte Geschichten wie Rotkäppchen, allerdings nicht nur sprachlich angepasst an die ungarische Realität. Es sind Märchenvariationen, erzählt von der Großmutter der Herausgeberin, in denen die ungarisch-deutsche Bikulturalität erscheint z. B. im Titel des Märchens Rotkäppchen, denn im Band lautet er *Piroschka*.

Der 1984 in Budapest erschienene Band *Teufelsgipfel* enthält ungarndeutsche Volksmärchen für Kinder, gesammelt in Palgan/Palkonya (Kominat Branau, Südungarn) von Ede Herger. Der Band erschien zweisprachig 2000 in Fünfkirchen/Pécs. Der ungarische Titel heißt Ördögcsúcs (Márkus 2020: 22). Der Band enthält 20 Märchen. Die Märchen spielen größtenteils im Dorfmilieu, die Leser lernen das Leben der armen Dorfbewohner kennen, oft mit Witz und Humor erzählt. Die Burschen machen sich oft auf den Weg, wollen ihr Glück versuchen, und kommen dabei in ferne Städte und Länder, werden dort nicht selten zum König, nachdem sie zahlreiche harte Proben bestanden haben. Räuberbanden hausen in dichten, dunklen Wäldern, und viele zauberhafte Gegenstände kommen in den Märchen vor. Böse Wirte und Wirtinnen, die den kleinsten Sohn mit List berauben, werden zum Schluss natürlich zünftig bestraft. Hexen bewohnen die Wälder ebenfalls, die Märchenhelden stellen sich oft in ihre Dienste. Fantastische Märchen erzählen beispielsweise vom fliegenden Gaul. Königinnen und Könige, die im Schloss wohnen, treffen wir auch an, eine ist so böse, dass sie als Schwiegermutter die neugeborenen Siebenlinge der jungen Königin töten lassen will. Sie wird als Strafe auf dem Scheiterhaufen verbrannt. Das letzte Märchen im Band ist das Schwankmärchen *Brauttanz*, in dem das alte Ehepaar realisiert, dass sie ihren Brauttanz noch nicht getanzt haben. Sie wollen es nachholen und finden dabei einen dicken Geldbeutel. Es fährt eine Gräfin gerade vorbei und fragt nach dem Geldbeutel. Das alte Ehepaar sagt, ja, sie hätten einen Geldbeutel gefunden, als sie ihren Brauttanz getanzt haben. Die Gräfin denkt, das muss ja lange her sein und fährt weiter. Das alte Ehepaar mit vielen Kindern kann den Geldbeutel behalten und ist von da an reich.

Karl Vargha und Béla Rónai veröffentlichten 1973 in Budapest einen Märchenband mit dem Titel *Der schlaue Bergmannsknappe. Märchen der Bergleute aus dem Komitat Baranya (Südungarn)*. In diesen Märchen ist der Ort der Handlung die unterirdische Welt, die Leser wandern durch Felsen, Höhlen, unterirdische Wasserläufe und Schächten und treffen Märchenhelden, die die Phantasie schuf. Man lernt neben der harten Bergbauerarbeit die Sorgen, Wünsche, Kämpfe und Freuden der Bergleute kennen. Unter den Märchen finden wir auch welche, die den Ursprung der Gemeindenamen erklären.

Der Band *Kinderreime und Sprüche aus Weirshwar* besteht aus 177 Seiten, erschien 2017, wurde von Gábor Kerekes und Márta Müller zusammengestellt, transkribiert, übertragen und kommentiert. Die Reime und Sprüche wurden vor Ort gesammelt und sind entsprechend ihrer ersten Zeile in alphabetischer Reihenfolge angeordnet. Unter den Reimen und Sprüchen gibt es welche für kleinere (Z.B. Wiegenlieder und Fingerspiele) und andere für größere Kinder, Schulkinder oder Erwachsene (Z.B. Hochzeitssprüche, Bauernregeln, Reime mit erzieherischem Zweck, Neujahrswünsche, Spottreime etc.). Es gibt auch Reime, die die gelebte Zweisprachigkeit der Werischwarer bezeugen:

Kecske ist die Geiß,
Szappan ist die Seif',
Disznó ist die Sau,
Asszony ist die Frau.

Jeder Reim ist in drei Formen festgehalten: die erste ist die handschriftliche Originalaufzeichnung der Sammler – oft eine Mischung aus ungarischen und deutschen Buchstaben –, die zweite ist die korrigierte Verschriftung der HerausgeberInnen, eine leicht lesbare Umschrift und die dritte ist die hochdeutsche Übertragung (Márkus 2018). Ein Beispiel:

In de Suj kéri kern,
Tázi léiz und sreibe leén.

~~~~

In ti Schui keeri kean,  
tas i läisn und schräim lean.

~~~~

In die Schule gehe ich gern,
dass ich lesen und schreiben lerne. (Kerekes–Müller 2017: 86-87)

Der Band *Wolki und ihre Freunde* von Christina Arnold enthält neben den selbst verfassten Reimen und Märchen in der Standardvarietät auch moderne Geschichten in der Nadascher Mundart (Südungarn Nord-Branau). Die CD-Beilage, worin alles Gedruckte vertont zu hören ist, kann dem Leser bei der richtigen Aussprache helfen.

Implikationen

Die ungarndeutsche Kinderliteratur trägt in den 40 Jahren seit seiner Existenz die Veränderungen der Gesellschaft über die Kinder und Kindheit in sich. Sie steckt noch in Kinderschuhen, es fehlt an langatmigeren Werken, wie Kinderromane. Vielleicht nicht zufällig. Aber vor allem fehlt es an einem System, dass inspiriert und die möglichen, potenziellen AutorInnen sucht und fördert, damit sie ihre Werke auf hohem Niveau erscheinen lassen können. Für Kinder sind schöne, bunte, anziehende, faszinierende Werke wichtig. Werke, die den Kindern Imprinting Erfahrungen geben, die die psychischen Vorbedingungen der späteren ästhetischen Erfahrungen herstellen, die den Strategien und Attitüden des Verstehens entsprechen (Tancz, 2013: 117), sie in mehreren Sprachen

entwickeln, das Gefühl stärken, dass das Lesen nicht nur in der Muttersprache eine Freudenquelle sein mag.

Die ungarndeutsche Kinderliteratur hat eine doppelte Bindung: einmal an die deutschsprachige Kinderliteratur durch die gemeinsame Sprache und an die ungarische durch die gesellschaftliche Wirklichkeit, gemeinsame Vergangenheit und Gegenwart. Diese Literatur ist die Manifestation der Brückenfunktion mit Wurzeln in zwei Kulturen, die für die Kinder den Eintritt in die europäische und die Weltliteratur bedeuten kann.

Literatur

- Arnold C. (2011). Wilde Tierwelt. *Neue Zeitung* 33.
- Arnold C. (2011): Wolki. *Neue Zeitung* 51-52.
- Arnold C. (2019): *Wolki und ihre Freunde. Gedichte und Reime, Märchen und Geschichten*. Budapest: Verband Ungarndeutscher Autoren und Künstler (Reihe Literatur Band 18.).
- Daczi M. (2004): Lies mit! Denk mit! Analyse eines Lehrwerks für den Literaturunterricht.
- Schuth J. (Hrsg.): *Literatur. Literaturvermittlung. Identität*. Budapest: VUdAk. 69-78.p.
- Ewers, H.-H. (2012): *Definitionen in der Diskussion*. www.litde.com/taschenbuch-der-kinder-und-jugendliteratur. Heruntergeladen: 03. 04. 2019.
- Herger E. (Hrsg.) (1984): *Teufels Gipfel. Ungarndeutsche Volksmärchen für Kinder*. Gesammelt in Palgan/Palkonya (Kom. Branau) von Ede Herger. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Herger E. (2000): *Ördögcsúcs*. Pécs: Veranda.
- Kast, B. (1995): *Kinder- und Jugendliteratur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.
- Kerekes G. – Müller M. (Hrsg.) (2017): *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar*. Zusammengestellt, transkribiert, übertragen, kommentiert und Vorwort von Gábor Kerekes / Márta Müller. Werischwar/Pilisvörösvár.
- Klein Á. (2007): *Nyelv és kultúra. átörökítésük a magyarországi német nemzetiségi óvodákban*. Szekszárd. PTE IGYFK.
- Klein Á. (2010): *Nyelvhasználat a két világháború között a Tolna megyei németek körében*. Kurucz R. (Hrsg.): *Wurzeln und Triebe I*. Szekszárd: PTE IGYFK 41-85.p.
- Koch V. (Hrsg.) (1980): *Igele-Bigele*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Márkus É. (2016): A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei. Kolosai, N. – M. Pintér, T. (Hrsg.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE TÓK. 164-173. http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura_ebook.pdf Heruntergeladen: 28. 07. 2020.
- Márkus É. (2017): *Praktische Verwendungsbeispiele mundartlicher Texte im Unterricht anhand von Beispielen aus der Märchensammlung Reigöd vum Weidepam*. Márkus É. – Klein Á. (Hrsg.): *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe*. Pécs: PTE KPVK.

58-71. <http://udpi.hu/de/ungarndeutsche-kinderliteratur-in-theorie-und-praxis-pdf/file>.
Heruntergeladen: 28. 07. 2020.

Márkus É. (2018): Recenzió. Kerekes Gábor – Müller Márta (Hrsg.): *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar* (= Pilisvörösvári gyermekversek és mondókák). Zusammengestellt, transkribiert, übertragen, kommentiert und Vorwort von Gábor Kerekes / Márta Müller. Werischwar/Pilisvörösvár, 2017. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 199–201.

<http://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/571/469> Heruntergeladen: 28. 07. 2020.

Márkus É. (2020): Ungarndeutsche Märchen und ihre Rolle im Unterricht. Lócsi T. – Pölcz Á. (Hrsg.): *Disciplina in fabula. Közelítések a meséhez*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 19-31. http://www.eltereader.hu/media/2020/03/Disciplina_in_fabula_BELIV_eek_web_drotozott.pdf. Heruntergeladen: 28. 07. 2020.

Michaelis, J. (1991): *Zauberhut*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Michaelis, J. (2008): *Der verlorene Schatz*. Budapest: VUDAK.

Schuth J. – Korb A. (Hrsg.) (2011): *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geizskopf*. Budapest: Neue Zeitung Stiftung.

Vargha, K. – Rónai, B. (Hrsg.) (1973): *Der schlaue Bergmannsknappe. Märchen der Bergleute aus dem Komitat Baranya (Südungarn)*. Budapest: Demokratischer Verband der Deutschen in Ungarn.

ABSTRACT

Literacy can be defined as autonomous set of skills, and it represents one of the basic requirements of modern society. The running question of improving literacy skills is one of the major concerns for many educators and scholars. The discoveries of contemporary cognitive neurosciences offer us some light in finding new ways of addressing this issue. In recent years, various research showed a strong connection between the development of musical competencies and literacy among young school aged children. Treating music in schools as an embellishment has become a regular practice in Croatian schools, and the aim of this paper is to point out the reasons why music should be treated differently, by listing evidences of benefits music can have on early literacy development. This paper also brings an analysis of the primary schooling system in Croatia, with regard to the vast number of lessons devoted to acquiring literacy skills and the poor representation of music in teaching. The paper suggests an alternative approach to acquiring literacy skills – adding to the music lessons instead of bulking curricula with numerous language lessons. Music activities could be incorporated in everyday teaching in order to help in improving literacy skills, and this is backed with a few concrete examples.

Key words: cognitive neuroscience, music competence, literacy development, speech development, music activities in primary school teaching.

REZIME

Pismenost se može definisati kao autonomni skup vještina i predstavlja jedan od osnovnih zahteva savremenog društva. Tekuće pitanje poboljšanja vještina pismenosti jedna je od glavnih briga mnogih nastavnika i naučnika. Otkrića savremenih kognitivnih neuronauka nude nam malo svetla u pronalaženju novih načina rešavanja ovog problema. Poslednjih godina različita istraživanja pokazala su snažnu vezu između razvoja muzičkih kompetencija i pismenosti kod dece mlađeg školskog uzrasta. Tretiranje muzike u školama kao dekoracije postala je uobičajena praksa u hrvatskim školama, a cilj ovog rada je ukazati na razloge zbog kojih bi se muzika trebala tretirati drugačije, navodeći dokaze o tome kako glazba može pozitivno uticati na razvoj rane pismenosti. Ovaj rad donosi i analizu sistema osnovnog školovanja u Hrvatskoj, s osvrtnom na ogroman broj lekcija posvećenih stjecanju vještina pismenosti i slabu zastupljenost muzike u nastavi. U radu se predlaže alternativni pristup sticanju vještina pismenosti - dodavanje časova muzike umesto pretrpavanja nastavnih planova brojnim časovima jezika. Muzičke aktivnosti bi se mogle uključiti u svakodnevnu nastavu kako bi se poboljšala vještina pismenosti, a to je potkrepljeno sa nekoliko konkretnih primera.

Ključne reči: kognitivne neuronauke, muzička kompetencija, razvoj pismenosti, razvoj govora, muzičke aktivnosti u nastavi u osnovnoj školi

Évkönyv 2020, XV. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 371.3::78
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2020. szeptember 15.
 Az elfogadás időpontja: 2020. november 10.
 Terjedelem: 22–36.



Ana Popović, mag. musicol.
 Lecturer, University of Josip Juraj
 Strossmayer in Osijek
 Faculty of Education
 apopovic@foozos.hr

dr. sc. Blanka Gigić-Karl
 University of Josip Juraj Strossmayer
 in Osijek
 The Academy of Arts and Culture
 blanka.gigic@gmail.com

MUSIC AND EARLY LITERACY DEVELOPMENT

A zenei és a korai irodalmi fejlődés

Muzički i rani književni razvoj

2. Introduction

2.1. Literacy in modern society

There has been some dispute in defining and conceptualizing literacy, and today it has many definitions: UNESCO specifies different approaches to literacy: 1. Literacy as an autonomous set of skills, 2. Literacy as applied, practiced and situated, 3. Literacy as a learning process and 4. Literacy as text (UNESCO, 2005: 148). Their official website also offers us a view of shift change: “The concept of literacy has evolved from basic reading, writing and numeracy skills to broader notions such as functional literacy and a foundation for lifelong learning” (<https://en.unesco.org>). Also, they claim that “Literate societies enable the free exchange of text-based information and provide an array of opportunities for lifelong learning” (UNESCO, 2005: 159). Therefore, we can conclude that literacy is a basic requirement of modern society.

In this paper we will address literacy as an autonomous set of skills. This approach divides the set of skills into: 1. Reading, writing and oral skills, 2. Numeracy skills, 3. Skills enabling access to knowledge and information (UNESCO, 2005: 149-150). Described model of multiple literacies doesn't imply that the skills are used separately, but simultaneously, and this has been very well described in Lana Meyers lecture on this subject: *Entertainment Meets education: Fostering Multiple Literacies through Graphic Novels* (Mayer and Živković Zebec, 2017). One cannot help but notice the similarity of multiple literacies defined by UNESCO in 2006 and multiple intelligences defined by

Gardner at the beginning of the 1980-es (Gardner, 2011). Gardner divided intelligences into several fields: logical – mathematical, linguistic, spatial/visual, bodily – kinaesthetic, interpersonal, intrapersonal, musical, naturalist, and existential. According to his theory, every person uses all of the intelligences but not at the same ratio or on the same way.

There are many papers that define numeracy skills, and even more ones that define the skills enabling access to knowledge and information (the subject of media literacy is currently very popular), e.g. Braš Roth et al. (2013) or Zgrabljic Rotar (2005), but in this paper we will consider literacy as reading, writing and oral skills (we can call them basic literacy skills), and examine the positive effects music can have on developing them. The possibilities of incorporating various music activities into day-to-day teaching in first few years of elementary school and in pre-school education to help develop literacy skills will also be explored, and the issue of training teachers and educators for such activities will be addressed.

2.2. Music in school system

Music, as all other art subjects in schools, has always been included in school curricula. Unfortunately, it has been put aside for the last decade, in order to “make room” for “important” subjects. The school curricula that have been in use since 2006 have proscribed just 35 music lessons per year in each of 8 years in elementary school (Vican and Milanović Litre, 2006: 12). During this time, pupils are supposed to “learn the basic components of work of music, basic musical forms and genres, be acquainted to general chronology of music history, the distinction of music instruments (and what are their basic parts), the opuses of most important composers and the like” (Popović, 2017: 335-336). At the same time they are supposed to acquire basic music skills through active listening, singing, musical creativity activities, playing music instruments and learning the basics of music literacy. The time provided for music lessons is barely enough to cover all the teaching contents mentioned above; the teachers are forced to “run through” all the lessons just to cover the theoretical part, and then there is not enough time to practice the music activities. There are extracurricular activities in school (choir is the most common one, but there are also different kinds of orchestra and theatrical groups) but pupils are not particularly inclined to join in. The reason for that might be that music making of any kind has mistakenly been connected to special skills and talents one “has to” have in order to participate. There is a lot of interest in defining, detecting and harnessing musical giftedness in pupils (Brđanović, 2015, Šimunović, 2013, Svalina and Matijejić, 2011), but it is the authors strong opinion that every child should have music education, regardless the talent, because the non-music benefits of musicianship are too important to be omitted. On the other hand, subject of music, alongside arts, crafts and PE education, is considered to be a training, and not educational subject, and therefore pupils are not expected to spend a lot of time studying music, but should just practice it at school. It is a common practice among non-music teachers to consider music an irrelevant subject,

and, for example, insist on having extracurricular activities with some students during the obligatory music lessons. Also, music teachers often find themselves pressured into giving out good grades, both by parents and students, and their colleagues, which leads to further degradation of the subject. Treating music in schools as an embellishment has become a regular practice in Croatian schools, and the aim of this paper is to point out the reasons why music should be treated differently, by listing evidences of benefits music can have on early literacy development.

2.3. Basic literacy in school system

In Croatia, the development of reading, writing and oral skills is mostly addressed in the curricula of the Croatian language subject. This subject is most represented in curricula; for the first 6 years of elementary school, there are as much as 175 Croatian language lessons per year, which makes 5 lessons per week. In the 7th and 8th grade, the number of lessons is slightly reduced: they have 140 lessons per year, and that makes 4 lessons per week. The subject is divided into four components: Croatian language, literature, linguistic expression and media culture (Vican and Milanović Litre, 2006: 25). The process of acquiring reading, writing and oral skills is especially emphasized in the first grade of elementary school: initial reading and writing is a peculiarity of the first grade and is carried out throughout the school year (Vican and Milanović Litre, 2006: 25). It comprises of: preparation for initial reading and writing, mastering voices and letters, initial reading, initial writing of capital letters, initial writing of lowercase letters. The language component of the first grade comprises of these themes: 1. voice, letter, word, 2. pronunciation and writing voices, 3. sentence, 4. punctuation, 5. initial capital letters. The linguistic expression comprises of these themes: 1. listening and speaking, 2. asking questions and giving answers, 3. creating strings of words, 4. compiling a sentence from the default string of words, 5. supplementing the sentences, 6. narration, 7. reading, 8. writing, 9. writing in concordance with spelling norm.

Apart from curricula of the Croatian language, these skills are addressed in the goals of educational activities in the school library: “(the goals are) to develop reading and other students' abilities and skills (communication, information, research)” (Vican and Milanović Litre, 2006: 20).

One would think that after all these lessons, and hours of work on acquiring the reading, writing and oral skills, our students would be efficient in using them. Unfortunately, our educational system is constantly under attack from experts and the public: there are newspaper headlines that claim that students are becoming illiterate, that they can't handle more complex mathematical tasks and that their general culture is at a very low

level¹. The results of PISA testing are in concordance of this: they show a very low level of literacy skills of our students². The logical conclusion is that the number of lessons provided for acquiring the basic literacy skills is not the problem, but the approach. The discoveries of contemporary cognitive neurosciences offer us some light in finding solutions to this problem.

3. Neuroscience and neurodidactics

As Velički and Topolovčan pointed out: “In last thirty years or so, the findings in the field of (cognitive) neurosciences provide us with new optimal explanations of human development, behaviour, learning, health, and the like. Accordingly, the significance of the findings in neurosciences for education sciences has been recognized” (Velički and Topolovčan, 2017: 77-78). OECD also reacted by publishing two important monographs on the subject: *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science* (OECD, 2002), and *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* (OECD, 2007). This new learning science was named *brain-based learning*, *brain-compatible learning* or *Neurodidactics*. In his very useful manual *Teaching with the Brain in Mind* (Jensen, 2005), Jensen explains the main shift neurosciences have brought to education. He says that teachers that insist on unified approach and “correct” answers are ignoring the one thing that kept our species alive throughout the centuries, and argues that humanity has survived for thousands of years trying out something new, and not by choosing the one “correct” answer every time (Jensen, 2005: 21).

New diagnostic devices such as positron-emission tomography (PET) and magnetic resonance imaging (MRI) scanners have greatly aided the development of neurosciences. As Velički and Topolovčanin point out: “Until PET and MRI scanners were developed, the researches were conducted only on deceased humans and animals, which produced extorted data and incorrect and premature conclusions” (Velički and Topolovčan, 2017: 80). The new findings of the neurosciences led to breaking of so called “neuromyths”. Velički and Topolovčan name a few of them: the first three years of a child’s life are important but not irreplaceable, it is not true that a person uses only 10% of the brain, it

¹ There are many newspaper articles that can be cited, and some of them are: “Shameful answers of high school students of Split on questionnaire about general culture” (<http://www.slobodnadalmacija.hr/novosti/hrvatska/clanak/id/47135/sramotni-odgovori-splitskih-srednjoskolaca-na-pitanja-iz-opce-kulture-vladogotovac-je-simonin-djever>), “Our students mathematically and linguistically illiterate!” (<https://www.tportal.hr/vijesti/clanak/nasi-ucenici-matematski-i-jezicno-nepismeni-20140408/print>), “Perhaps it sounds rough and embarrassing, but a third of our students are functional mathematical illiterates” (<https://www.vecernji.hr/auti/mozda-zvuci-grubo-i-neugodno-ali-trecina-nasih-ucenika-je-funkcionalno-matematski-nepismena-1159817>), “Why are the fifteen-year-olds of Croatia so illiterate?” (<https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/zasto-su-hrvatski-15-godisnjaci-toliko-nepismeni-ne-znaju-pronaci-ni-knjige-u-knjiznici/925943/>), “The world of seemingly literate” (<https://www.skolskiportal.hr/kolumne/kako-motivirati-ucenike/svijet-prividno-pismenih/>), “Croatian students below the average in all areas, every fourth 15-year-old illiterate in science” (http://www.novolist.hr/Vijesti/Hrvatska/Hrvatski-ucenici-ispod-prosjeka-u-svim-podrucjima-svaki-cetvrti-15-godisnjak-prirodoslovno-nepismeni?meta_refresh=true)

² Read more about PISA testing: <http://pisa.hr/>.

is incorrect that one hemisphere controls the behaviour of the individual. They claim that just the opposite has been proven: “the brain holistically, simultaneously and at multiple levels, processes and treats pieces of information” (Velički and Topolovčan, 2017: 84).

Velički and Topolovčan are surprised to find that neurosciences have actually confirmed Gardners multiple intelligences theory, and also some of the thesis of the great reform pedagogues of the last century, e. g. Dewey, Montessori, Steiner, Piaget, Vygotsky (Velički and Topolovčan, 2017: 78-79). Neuroscience confirms the active learning and enriched environment thesis of Maria Montessori, the importance of meaningful acts, bodily intelligence, body movements and eurythmic, handicrafts, drawing of forms, artistic education, epoch teaching, relaxed and friendly teaching, outdoor teaching and other ideas of Rudolf Steiner, and project and collaborative learning that was promoted by Rousseau, Pestalozzi, Dewey and Kilpatrick (Velički and Topolovčan, 2017: 85-88).

4. Basic literacy and language and music in neurosciences

4.1. Brain and basic literacy and language

Neuroscientists have frequently explored the brain activity during reading, writing and speaking. Those activities are considered to be one of the most complex skills that are, in both medical and psychological view, inherently exclusive to man (Velički and Topolovčan, 2017: 79). The link between literacy and language is particularly sensitive, as Miller and Tallal said:

Like other complex tasks, reading is not an innate skill that develops spontaneously. Rather, it must be taught, practiced and learned. But before children can learn to read proficiently, they must first be able to understand and produce spoken language in the same language they are learning to read. It's not that you can't learn to read if you are not sufficiently proficient in the language you are trying to learn to read, but it's very difficult. This language-to-literacy link compels us to explore the components of spoken language, the organization of these components in the brain and the links between them and reading so we can understand how the brain learns to read. Language is comprised of five basic components: phonology, morphology, semantics, syntax and pragmatics. The first four are essential components of the reading process as well. (Miller and Tallal, 2006)

Petersson, Ingvar and Reis explain how we use our brain while reading, writing and speaking, explaining just how complex this process is (Petersson, Ingvar and Reis, 2009: 160). Katzir and Pare-Blagoev propose a model for integrating research in the cognitive neurosciences with educational psychology. Their interest is mainly in providing data relevant to the field of dyslexia, and early diagnosis of it:

A review of converging lines of research on dyslexia supports cautious optimism regarding the bridge from neuroscience to education collaborations. Presuming a reciprocal research collaboration among the various fields of neuroscience, cognitive science, and education, at least, we anticipate that interdisciplinary, multilevel brain and

behavioural research will likely have first successes in the area of clinical and diagnostic improvements, and eventually for curriculum development and evaluation“ (Katzir and Pare-Blagoev, 2006: 72).

Jensen is majorly concerned with how reading and writing can help children's learning skills, and also how it can help in learning foreign languages (Jensen, 2005: 42-43).

We can conclude that the whole brain is involved in complex process of reading, writing and speech, and that neuroscience can help in developing systems of education that consider brain activities in development of literacy.

4.2. Brain and music

The brain activity while performing musical activities has also been thoroughly examined. There are many studies that prove that music activates the entire brain: Jensen pointed out that music can be a useful means of education in three different ways: for excitation, as a word transducer, as a preparation method for the brain (Jensen, 2005: 46). Popović said that “there is evidence that indicates that even relatively short periods of music education lead to profound consequences on the anatomical and functional organization of the brain in children, adults, and even in animals” (Popović, 2015: 585). It has been proven that music enhances brain plasticity (Moreno et al., 2009). Musicologists and philosophers of the last centuries have been observing various influences music can have on humans, and many of them can be confirmed with neurosciences. Dobrota claimed that: “since the infant can detect changes in melodic contour, time structuring, pitch and colour in music of any culture, we may assume that the rudiments of music perception are a gift of nature, not a product of culture” (Dobrota, 2012: 163). White-Schwoch et al. claim that music training can prevent diseases like Alzheimers and Parkinsons, as it binds the motoric and cognitive functions of the brain (White-Schwoch et al., 2013). The most famous effect music can have on the brain is so-called *Mozart effect*. This phenomena can be described as instant improvement of brains functions after being exposed to classical music, mainly Mozarts (Demarin, 2006). There are many authors that deal with influence of music on the brain (Hallam, 2010). *This is Your Brain on Music* is a popular-scientific book that compiles all those findings and introduces the ways we can use the benefits of music on our brains (Levitin, 2006).

4.3. The benefits of early music education on basic literacy skills

During the last few centuries, a lot has been written on the topic of whether music can be considered a language, and the scholars have mostly agreed upon a conclusion that music is a language, but of a special kind (Jauk, 1995). With the development of cognitive neurosciences, this thesis is confirmed:

„Musicians had earlier and larger brainstem responses than nonmusician controls to both speech and music stimuli presented in auditory and audio visual conditions, evident

as early as 10 ms after acoustic onset. Phase-locking to stimulus periodicity, which likely underlies perception of pitch, was enhanced in musicians and strongly correlated with length of musical practice“ (Musacchia et al., 2007).

The bi-directionality of brain activity between the domains of language and music has also been proven by Bidelman et al. (2013). Moreno et al. claim that “there are, nonetheless, a few studies that have strongly implicated the role of music training in the observed differences in the anatomo-functional organisation of the brain” (Moreno et al., 2011: 165) while examining effect of music training on promoting preliteracy skills. Cogo-Moreira et al. also conducted a study on effectiveness of music education for the improvement of reading skills (Cogo-Moreira et al., 2013). The positive effects of music training on children with dyslexia has also been thoroughly addressed: either as a learning aid (e.g. Overy, 2000, Bilhartz et al., 1999), or as a diagnostics tool (e.g. Rauschenberger et al., 2017, Huss et al., 2011). Moreno addresses few more studies on the subject in his review paper *Can music Influence Language and Cognition?* (Moreno, 2009). In this paper he underlines the special bond of music and language on neural level.

5. Basic literacy and language and music in school curricula

Afore mentioned studies on music as a learning aid are mostly concerned with special programs for children within the music therapy domain, and not in everyday teaching. Much like in the case of general pedagogy, revisiting some of the progressive music pedagogy schools from the past century from the neurodidactics point of view has been fruitful: e.g. Dalcroze Eurythmics (Kivijärvi et al. 2017) or Willems method (Cozzutti et al., 2014). Body percussion has also been proven to have positive effects on cognitive functions and also on reading skills. This activity has also emerged from traditional percussion games, and now it is proven to have various positive effects (Ahokas, 2015, Romero-Naranjo et al., 2014, Romero-Naranjo, 2013). There are also some manuals that suggest the course of the activity, e.g. Dahmen (1997).

However, as Collins said: “While these models shed light on how the brain functions, they have yet to make an impact on the field of music education where skills in music processing are a central concern” (Collins, 2013: 217). But, there is enough evidence so far that stress out the importance of music education for nonmusicians, and some aspects of incorporating music education in everyday teaching practice should be addressed, especially for promoting basic literacy skills. As we have previously mentioned, there is a very limited number of music lessons in elementary school, but we strongly believe that various music activities can and should be conducted by class teachers and subject teachers during nonmusic lessons as well. Teaching music in elementary school is trusted to the class teachers for the first three (and sometimes four) years. Therefore we could conclude that their training curricula would prepare them for teaching music. But there are studies that show that the students’ preparedness for this activity is somewhat insufficient (Šulentić Begić and Begić, 2017, Šulentić Begić et al., 2016a). This is also

confirmed by university music teachers: they find the competencies of the students quite low, and suggest more music training courses (Šulentić Begić et al., 2016b). This matter should be seriously addressed, especially in the light of benefits music is now proven to have on cognitive development. Because of the insecurities class teachers have in their competencies, teaching music is often taught at a minimal level, and not included in other lessons.

However, there are some tendencies to include music activities in other school subjects, e. g. in religious education lessons (Horvat, 2010) or even nature science courses (Popović et al., 2017). Musical activities are also argued to have positive effects socialization and self-awareness of students (Šulentić Begić et al., 2016), but the national curriculum doesn't proscribe such activities – except in music curricula, musical activities are mentioned only on one place, in general description of foreign languages curricula, and they specified the use of songs in foreign languages as a method of learning, and there are evidences that this kind of activities are being conducted (Šulentić Begić and Dudjak, 2015), but foreign language lessons are taught by subject, and not by class teachers. This strict division of subjects and lessons is not in concordance with modern teaching tendencies, where integration and correlation of contents is recommended (Letina, 2015, Posavec, 2010, Jensen, 2005). The possibilities of integration and correlation of subject of music with other subjects has been investigated by Šulentić Begić and Begić (2013), but they considered music as a school subject and therefore addressed the possibilities of integrating the content, and not the methods of music teaching. It is our strong belief that music can be used as a teaching tool in non-musical subjects. As Brđanović said: "Music is close to young people and attracts their attention so it shows that with the help of music - developing music competencies, integrating music into non-music lessons or using music as auxiliary in teaching - it is possible to reach a large number of students, stimulate their interest in school and back up learning and development of a number of other, non-musical competencies" (Brđanović, 2017: 443).

We expect that these matters will be explored further in the near future, but for now, we would like to mention few music activities that can be used daily, don't require a lot of foreknowledge, and can specifically be used in classes to improve basic literacy skills.

5.1. Rhymes, Theme songs, Body percussion and cooperation among subject teachers

Rhymes are often mentioned as a useful tool in helping children acquire basic language and preliteracy skills (Bryant et al., 2009, Maclean et al., 1987). Rhymes themselves can be spoken or sung; when added this extra music component they become more interesting, and more complex to reproduce. Sung rhymes are not very difficult to learn, as they comprise of just few tones, and are usually rhythmically very simple, but they stimulate auditory cortex of the brain. When added clapping or snapping fingers, they also become a motor skills exercise. Learning traditional rhymes also helps in preserving our national legacy (Bačlija Sušić and Fišer, 2016). Rhymes are also helpful in rehabilitation of speech,

listening and language skills, not just with children, but also with adult patients (Klarić Bonacci and Tomić, 2013). Some experts consider rhymes to have a powerful impact on acquiring musical competencies, thus making them a tool for music education (Juričić and Sam Palmić, 2002).

As rhymes, theme songs can help in memorising the content of language classes, making learning a game, consequently improving its results. A lot has been written on the importance of games and play in learning process, e.g. Velički and Topolovčan, 2017, Petrović – Sočo and Višnjić Jevtić, 2013, Pejić Papak, 2008, Matijević, 1993. Theme songs for learning specific contents have a very long tradition, and they are not something new, but their worth should be emphasized. There are generations of children that learned their ABC's with the help of The ABC Song. Today, one can find theme songs about various topics, and there are specialized web sites and YouTube channels that offer an array of choice. The most famous in English speaking area is A.J. Jenkins (<http://kidstv123.com/>). His website offers theme songs on letters, words, animals, plants and even planets. These theme songs can be used in everyday teaching, and since they are available online, with added tutorials, teachers won't have technical issues in performing them in everyday practice.

Body percussion is somewhat more complex than theme songs or rhymes, but the result is worth the trouble. Body percussion has been used for therapy purposes for some time now, as there are evidences that it can help with a lot of acute and chronicle conditions (Ahokas, 2015). It entails physical, cognitive and mental concentration, and therefore is a perfect activity for everyday teaching. The rhythmical patterns that are being used, help in forming complex sentence structures (Crespo Colomino and Romero-Naranjo, 2014), and the motor skills and audio-visual communication that are developed, help with acquiring reading and writing skills (Romero Naranjo et al., 2014, Romero Naranjo, 2013). Body percussion activities can be used as concentration exercise at the beginning of the class, for relaxing at the end of the class, in various forms of integrated teaching or specifically for some lessons. As with theme songs, various tutorials are widely accessible (<https://www.bodypercussionclassroom.com>), and teachers shouldn't have problems with acquiring skills necessary for performing these activities in classroom.

When discussing teaching, we often forget that class teachers are usually not alone in school, but have colleagues, with music teachers among them. The cooperation of the teachers is expected, but mostly it is conducted just in special one-time integrated school day projects (Šlentić Begić and Begić, 2013). Constant cooperation with music teacher would be of great help, both to class teacher, who would have an expert helping him with playing music or singing, and the music teacher, who would have the access to children from an earlier age, and would be able to detect the gifted ones, and to stir up love for music in children's formative years. Children would also benefit from this because, unlike class teachers who have questionable skills in music, music teachers are well equipped with them, and would be able to teach children at an appropriate level.

6. Conclusions

Literacy is a basic requirement of modern society. While there are many definitions of literacy, we have been discussing it as an autonomous set of skills, defining basic literacy as reading, writing and oral skills. In the first few years of elementary school a lot of time is devoted to acquiring these skills with mixed results. Music is somewhat neglected in elementary school curricula, although it has proven to have positive effects on all aspects of learning and development as a whole. Neuroscience and neurodidactics have proven the bi-directionality of brain activity between the domains of language and music. Therefore, music should be included in everyday school curricula in order to help with acquiring basic literacy skills. There are few music activities that can easily be incorporated into everyday classes by class teachers, e.g. sung rhymes, theme songs or body percussion.

7. References

Ahokas, Riikka (2015). Brain and Body Percussion; The Relationship Between Motor and Cognitive Functions: Master's Thesis, Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Music.

Bačlija Sušić, Blaženka, Nikolina Fišer, (2016). Obogaćivanje glazbenog doživljaja i izražaja djece rane i predškolske dobi tradicijskim stvaralaštvom. Nova Prisutnost : Časopis za intelektualna i duhovna Pitanja 14(1): 107-124.

Bidelman, Gavin M., Stefanie Hutka, Sylvain Moreno (2013). Tone language speakers and musicians share enhanced perceptual and cognitive abilities for musical pitch: evidence for bidirectionality between the domains of language and music. PLoS ONE 8(4): PLoS ONE 8(4): <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0060676> (accessed Feb. 14th, 2018).

Bilhartz, Terry D., Rick A. Bruhna, Judith E. Olson (1999). The effect of early music training on child cognitive development. Journal of Applied Developmental Psychology 20 (4): 615 – 636.

Braš Roth, Michelle, Ana Markočić Dekanić, Marina Markuš Sandrić, Margareta Gregurović (2013). PISA 2012: Mathematic Competencies for Life. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja - PISA centar.

Brđanović, Davor (2017). Music education and education through music – untapped educational potential. Vidulin, Sabina, ed. Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes. (Series No.5). Pula: Academy of Music in Pula: 431-446.

Brđanović, Davor (2015). Musical talent and the education system. Školski vjesnik : časopis za pedagoška i školska pitanja 64 (4): 661-678.

Bryant, Peter, Lynette Bradley, Morag Maclean, Janet Crossland (2009). Nursery rhymes, phonological skills and reading. Journal of Child Language 16 (2): 407-428.

Cogo-Moreira, Hugo Cogo-Moreira , Clara Regina Brandão de Ávila, George B. Ploubidis, Jair de Jesus Mari (2013). Effectiveness of Music Education for the Improvement

of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial, *PLoS ONE* 8(3): <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0059984> (accessed Feb. 14th, 2018).

Collins, Anita (2013). Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice. *International Journal of Music Education* 31 (2): 217 – 231.

Cozzutti, Giorgio, Elena Blessano, Francisco-Javier Romero-Naranjo (2014). Music, rhythm and movement: a comparative study between the BAPNE and Willems methods, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 152: 13-18.

Crespo Colomino, Natalia, Francisco Javier Romero Naranjo (2014). Body percussion and dyslexia. Theoretical and practical contribution through the BAPNE method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 132: 686 – 690.

Dahmen, Udo (1997). Bodypercussion. Eine kurze Anleitung für den Unterricht. Musik und Unterricht. Handorf: Lugert Verlag.

Demarin, Vida (2006). Mozart Efekt (Mozart Effect). Pezelj, Tatjana and Gordana Genc, eds. *Medicina, Znanost i Umjetnost- Knjiga Radova*. Zagreb: Hrvatski odbor Europskog udruženja Medicine umjetnosti: 9-15.

Dobrota, Snježana (2012). Music between pedagogy, culture and language. *Pedagoškijska Istraživanja* 9 (1/2): 155-164.

Gardner, Howard (2011). *Frames of Mind* (3rdedn.), New York: Basic Books.

Hallam, Susan (2010). The power of music; its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28: 269 – 289.

Hanza Media. Slobodna Dalmacija. <http://www.slobodnadalmacija.hr/novosti/hrvatska/clanak/id/47135/sramotni-odgovori-splitskih-srednjoskolaca-na-pitanja-iz-opce-kulture-vlado-gotovac-je-simonin-djever> (accessed Feb. 9th, 2018).

Hanza Media. Jutarnji.hr online portal. <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/zasto-su-hrvatski-15-godisnjaci-toliko-nepismeni-ne-znaju-pronaci-ni-knjige-u-knjiznici/925943/> (accessed Feb. 9th, 2018).

Horvat, Mirjana (2010). Pjevanje, slušanje glazbe i elementi glazbene kreativnosti u nastavi glazbene kulture i primjena istih u nastavi katoličkog vjeronauka. *Život i škola* 23(1): 185-202.

Hrvatski Telekom. tportal.hr. <https://www.tportal.hr/vijesti/clanak/nasi-ucenici-matematicki-i-jezicno-nepismeni-20140408/print> (accessed Feb. 9th, 2018).

Huss, Martina, John P. Verney, Tim Fosker, Natasha Mead, Usha Goswami (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: perception of musical meter predicts reading and phonology. *Psychiatry Research* 47(6): 674–689.

Jauk, Werner (1995). Sprache und Musik: der angebliche Sprachcharakter von Musik. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 26 (1): 97-106.

Jenkins, A.J. KidsTV123.com. <http://kidstv123.com> (accessed Feb. 14th, 2018).

Jensen, Eric (2005). *Teaching with the Brain in Mind*. Zagreb: Educa.

Juričić, Grozdana, Renata Sam Palmić (2002). *Nursery-Rhyme, Powerful Music Encourage*. Rijeka: Adamić.

Katzir, Tammi, Juliana Pare-Blagoev (2006). Applying cognitive neuroscience research to education: the case of literacy. *Educational Psychologist* 41(1): 53-74.

Kivijärvi, Sanna, Katja Sutela and Riikka Ahokas (2017). A conceptual discussion of embodiment in special music education: Dalcroze Eurhythmics as a case. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education* 8 (2): 169-178.

Klarić Bonacci, Nataša, Diana Tomić (2013). Važnost brojalica u rehabilitaciji slušanja, govorenja i jezika. Varošaneć-Škarić, Gordana, Jelena Vlašić-Duić, eds. *Istraživanja govora, Osmi znanstveni skup s međunarodnim sudjelovanjem. Knjiga sažetaka.* / - Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu ; Hrvatsko filološko društvo, Zagreb: 64-66.

Letina, Alena (2015). Opportunities and challenges of education oriented towards the development of students' competencies. *Pedagoška istraživanja* 12 (1/2): 103-116.

Levitin, Daniel (2007). *This Is Your Brain On Music*. New York: Plume (Penguin).

Macleay, Morag, Peter Bryant and Lynette Bradley (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly* 33(3): 255-281.

Mayer, Lana, Vedrana Živković Zebec (2017). Entertainment meets education: fostering multiple literacies through graphic novels. Flegar, Željka, Valentina Majdenić, Ivana Moritz eds. *8th International Scientific Conference Children and Languages Today, Book of Abstracts*, Osijek: Faculty of Education Osijek, 54.

Matijević, Milan (1993). *Didactic Aspects of Active Learning Strategies*. Zagreb: Znamen.

Miller, Steve, Paula A. Tallal (2006). Addressing Literacy through Neuroscience. <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=7370> (accessed Feb. 14th, 2018).

Moreno, Sylvain, Deanna Friesen, Ellen Bialystok (2013). Effect of music training on promoting preliterate skills: preliminary causal evidence. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 29 (2): 165-172.

Moreno, Sylvain (2009). Can music influence language and cognition? *Contemporary Music Review* 28 (3): 329-345.

Moreno, Sylvain, Carlos Marques, Andreia Santos, Manuela Santos, São Luís Castro and Mireille Besson (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*. 19(3): 712-723.

Musacchia, Gabriella, Mikko Sams, Erika Skoe, Nina Kraus (2007). Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 104 (40): 15894-15898.

Novi list. novilist.hr http://www.novilist.hr/Vijesti/Hrvatska/Hrvatski-ucenici-ispod-prosjeka-u-svim-podrucjima-svaki-cetvrti-15-godisnjak-prirodoslovno-nepismeni?meta_refresh=true (accessed Feb. 9th, 2018).

OECD. Pisa Croatia. <http://pisa.hr/> (accessed Feb. 9th, 2018).

OECD (2007), *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, OECD, Paris.

OECD (2002), *Understanding the Brain – Towards a New Learning Science*, OECD, Paris.

Overy, Katie (2000). Dyslexia, temporal processing and music: the potential of music as an early training aid for dyslexic children. *Psychology of Music* 28 (2): 218 – 229.

Pejić Papak, Petra (2008). We think and act ecologically through game. Uzelac, Vinka, Lidija Vujičić, Željko Boneta, eds. *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci: 111-114.

Petersson, Karl Magnus, Martin Ingvar, Alexandra Reis (2009). Language and Literacy from a Cognitive Neuroscience Perspective. Olson, David R., Nancy Torrance, eds. *The Cambridge Handbook of Literacy* (Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press: 152-182.

Petrović - Sočo, Biserka, Adrijana Višnjić Jevtić, eds. (2013). *Play and Playing in Early Childhood*. Zagreb: OMEP Hrvatska, ALFA D.D. Zagreb.

Popović, Ana, Željko Popović and Irella Bogut (2017). Musical activities in integrated and outdoor nature science teaching, Eva Borsos, ed. *Proceedings: 6th International Methodological Conference*, Subotica. Subotica: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty: 673-682.

Popović, Ana (2017). Music history as a link between theoretical music subjects disciplines and interpretation of music. Vidulin, Sabina, ed. *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes*. (Series No.5). Pula: Academy of Music in Pula: 330-340.

Popović, Ana (2015). Music as a means of education for Roma children. Mlinarević, Vesnica, Maja Brust Nemet, Jozef Bushati, eds. *Intercultural Education. The Position of Roma in Education*. Osijek: Faculty of Education, J.J. Strossmayer University of Osijek: 571-595.

Posavec, Mirjana (2010). Multiple Intelligences in Classes, *Život i škola* 56 (24): 55-64.

Rauschenberger, Maria, Luz Rello, Ricardo Baeza-Yates, Emilia Gomez, Jeffrey P. Bigham (2017). Towards the prediction of dyslexia by a web-based game with musical elements. *Proceedings of the 14th Web for All Conference on The Future of Accessible Work* mtg.upf.edu/system/files/publications/2-accessible.pdf (accessed Feb. 14th, 2018).

Romero-Naranjo, A.A., Jordi Angel Jauset-Berrocal, Francisco Javier Romero-Naranjo, Andreina Liendo-Cárdenas (2014). Therapeutic benefits of body percussion using the BAPNE method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 152: 1171. – 1177.

Romero-Naranjo, Francisco Javier (2013). Science and Art of body percussion: a review. *Journal of Human Sport and Exercise* 8 (2): 442-457.

Styria AG. [vecernji.hr https://www.vecernji.hr/auti/mozda-zvuci-grubo-i-neugodno-ali-trecina-nasih-ucenika-je-funkcionalno-matematicki-nepismena-1159817](https://www.vecernji.hr/auti/mozda-zvuci-grubo-i-neugodno-ali-trecina-nasih-ucenika-je-funkcionalno-matematicki-nepismena-1159817) (accessed Feb. 9th, 2018).

Svalina, Vesna, Milan Matijević (2011). Musically gifted pupils on the primary school level. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* 152 (3-4): 425-445.

Šimunović, Zrinka (2013). Detecting and working with gifted students in a music school. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* 29 (1): 288-299.

Školska knjiga. Školski portal. <https://www.skolskiportal.hr/kolumne/kako-motivirati-ucenike/svijet-prividno-pismenih> (accessed Feb. 9th, 2018).

Šulentić Begić, Jasna, Amir Begić. (2017). Self-evaluation of competence for teaching Music by the students of Class Teacher Studies. Sablić, Marija, Alma Škugor, Ivana Đurđević Babić, eds. ATEE 42nd Annual Conference 2017 - Changing perspectives and approaches in contemporary teaching. Osijek: Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek and Association for Teacher Education in Europe (ATEE): 23-23.

Šulentić Begić, Jasna, Amir Begić and Ema Grundler (2016). Glazbene aktivnosti učenika kao protuteža negativnim utjecajima današnjice. *Artos: Časopis za Znanost, Umjetnost i Kulturu* 5: <http://www.uaos.unios.hr/artos/index.php/hr/clanci-i-esaji/begic-sulentic-a-begic-a-grundler-e-glazbene-aktivnosti> (accessed: Dec. 14th, 2017).

Šulentić Begić, Jasna, Amir Begić, Tihana Škojo (2016a). Attitudes of students of Croatian teacher training studies towards music courses and self-evaluation of their playing skills. *Journal of Education and Training Studies* 5 (1): 171-178.

Šulentić Begić, Jasna, Amir Begić, Tihana Škojo (2016b). Opinions of university music teachers on the musical competencies necessary for primary education teachers. *International Journal of Higher Education* 6 (1): 197-218.

Šulentić Begić, Jasna, Martina Dudjak (2015). Singing and listening to songs in the early learning of English language. *Didaktički putokazi - časopis za nastavnu teoriju i praksu* 71: 47-47.

Šulentić Begić, Jasna, Amir Begić (2013). Possibilities of interdisciplinary connection in teaching music with non-musical subjects. Sabina Vidulin-Orbanić, ed. *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes*. (Series No.3). Pula: Academy of Music in Pula: 241-256.

UNESCO (2005). *Education for All – Literacy for Life*. France: UNESCO.

UNESCO. <https://en.unesco.org/> (accessed Nov. 27th 2017).

Velički, Vladimira, Tomislav Topolovčan (2017). Neuroscience, teaching, learning and speech development. Matijević, Milan, ed. *Nastava i škola za net-generacije*. Zagreb: Faculty of Teacher Education: 77-114.

Vican, Dijana, Ivan Milanović Litre, eds. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

White-Schwoch, Travis, Kali Woodruff Carr, Samira Anderson, Dana L. Strait, Nina Kraus (2013). Older adults benefit from music training early in life: biological evidence for long-term training-driven plasticity. *The Journal of Neuroscience*, 33 (45): 67-74.

Wirth, Michelle. *Body Percussion Classroom*. <https://www.bodypercussionclassroom.com> (accessed Feb. 14th, 2018).

Zgrabljić Rotar, Nada, ed. (2005). *Media Literacy and Civil Society*. Sarajevo: Mediacentar.

ÖSSZEFOGLALÓ

A 2008-ban született fiú-lány ikreim beszédfejlődése során szerzett tapasztalataimról számolok be. Az ikergyermek nyelvi fejlődésének megfigyelése lehetőséget ad arra, hogy a nyelvelsajátításban az örökletesség és a környezet hatásait valamilyen mértékben kimutassa, bizonyos fókig szeparálja.

Az ikrek később kezdenek el beszélni, és nehezebben hozzák be a lemaradásukat, mint nem iker kortársaik. Később alkotnak mondatokat, nehezebben tudják önmagukat kifejezni, nehezebben hagyják el a dajkanyelvet, és lassabban kezdenek el felnőtt nyelvet használni. Rövidebb mondatokat alkalmaznak, de előfordul, hogy szavakat, szótagokat hagynak el. A szegényesebb szókincs miatt beszédük kevésbé színes, választékos, a hanglejtés is eltérhet a megszokottól. Gyakran fordul elő artikulációs probléma, beszédhiba. Ugyanakkor tudományos vizsgálatok igazolták, hogy az ikrek passzív szókincse megegyező a kortársakéval, megértik a felnőttek beszédét, megfelelően reagálnak rá, és a beszéd gyorsaságában sem mutatnak eltérést.

Kulcsszavak: ikrek, páros izoláció, megkésett beszédfejlődés, beszédhibák, rossz artikuláció

ABSTRACT

The purpose of this paper is to account for the language acquisition process of my own fraternal twins, born in 2008. The aim is to relate my personal experience with findings of scientific studies monitoring the language acquisition phenomenon to assess to what extent is the process influenced by genetics and, on the other hand, by environmental factors.

It is assumed that twins generally start talking later and they show a delay catching-up in normal language development compared to single-born same-age children. Twins start building whole sentences later, and have greater difficulties to get their meaning across. They are also slower at leaving baby talk behind, so twins take a longer time to start expressing themselves in standard adult language. Moreover, their sentences are usually shorter and it happens that they leave out certain syllables. As a consequence of their limited vocabulary, their speech sounds flat, less polished, and their intonation might also differ from conventional modulation. In addition, it is not uncommon for their speech to present articulatory disorders as well. However, scientific studies have shown that the twins' passive vocabulary corresponds to single-born children of the same age group. Twins therefore are capable of understanding their parent's language and react accordingly, and their speech rate does not show a perceptible difference either.

Keywords: twins, cryptophasia, speech delay, articulation disorder, faulty speech

Évkönyv 2020, XV. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 159.946.3-053.2
 81'232
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2020. október 13.
 Az elfogadás időpontja: 2020. november 15.
 Terjedelem: 37–44.



Bea Bakonyiné Kovács PhD

Associate professor
 Eötvös József Főiskola,
 Baja, Hungary
 bakonyine.kovacs.bea@ejf.hu

LANGUAGE DEVELOPMENT IN TWINS

Az ikrek nyelvelsajátítása

Učenje jezika za blizanaca

Research in twin language development

Due to the fact that birth of multiples were rare in the past, the related scientific studies were scarce as well. The assisted reproductive technology medical procedures have brought a significant increase in the birth of multiples, and consequently also a greater need and demand for more research on the subject. Additionally, the increase in births has made the research easier and more prevalent.

To be more precise, the birth of twins has doubled since the 1970's in the developed countries. For example, in Austria in 1970, there were 9 multiples born out of thousand pregnancies, while in 2005 the number showed an increase to 15. In the United States from 9,4 the increase was to 16,4; in Great Britain from 10,4 to 14,9; in Denmark from 9,4 increased to 22,4 for every thousand pregnancies (Pison G.; Couvert, 2004) In America, in 2006 from 1000 births, 32 were twins (Swallow 2011) The Hungarian numbers from 2012 have been similar: 32,2 (KSH 2014).

Some studies of language development in twins also deal with intra-uterine communication (Piontelli, 2010), as well as with telepathic communication (Segal, 2017) or with cryptophasia (Mérei, V. Binét, 1998). The different studies examine, besides language development, the expected social or group integration difficulties and delays. The central issue (Ganger, Jennifer; Dunn'Gordon 2005) points toward the question of differences observed as being attributable to genetic causes, or on the other hand, to the dissimilar aspects of social integration in multiples. Although there is no real consensus about which factors constitute the genetic language foundations in

human beings (Stromswold 2001), most authors consider the social circumstances as accountable for differences in development (Métneki, 2005)

Furthermore, in clinical pedagogy and psycholinguistic research the language development in twins groups were observed (usually not comparing them to not twins) where the atypical language development was assumed (e.g. Vassné Kovács 1969; Bishop et al. 1996) The finding pointed toward the delay of language and cognitive development of twins compared to single-born ones, in vocabulary or speech flaws, in grammar overall, as regarding their communications (Laczkó 2011). Furthermore, according to Mária Gósy and Marta Pregitzer (2019) numerous studies show linguistic, speech and reading difficulties in the case of twins. Although all the aforementioned findings pointing towards language development shortcomings in twins could be summed-up as an overview of the possible problems that might appear, and therefore by applying better care and attention to twins' language development, the problems might be obviated. In general, the language development delay in twins is attributed to the differing amount of speech stimulus they receive, according to specialists.

Twins grow-up in very special sociological circumstances (Laczkó, 2011) which is the main fact that accounts for the differences between single children's and twins' development. Single-born children learn from their community members about language usage. Moreover, the world in general is exemplified to them mainly by their older siblings and their parents. On the contrary, twins usually spend greater amounts of time with each other than with others, relying upon themselves for their exploration of the world around them. As a consequence, their language learning, phonetics and linguistic exploratory testing occurs mainly limited to one another and so they do not benefit enough from adults who have a correct knowledge of the language. While it is well known that single-born children do have the mentioned community advantages.

It is known that babies are inborn with speech organs that are capable of producing any kind of phonetic sound (Gósy, 2005), but during the babbling stages babies only develop the sounds that receive maternal reinforcement, e.g. a smile, repetition, praise, or fondling. Mothers react positively to sounds that actually exist in the mother tongue, they usually show a reinforcing signal accepting such sounds as "correct." In the studies, at the beginning, from a very wide scale of as many as 200 possibilities, only the mother tongue specific sounds are selected. The procedure is the same for superior language components as well. After all, developing children normally are continually testing their linguistic efforts by interacting with their mother; while the twins, due to their special family and sociological conditions do the same but with their analogous linguistic level companion, failing to obtain the ideal feedback as a result.

In effect, language development of twins is not considered slower or worse than in single-born children, but the process evolves in a different way, according to Julia Métneki (2005):

Normally, the language development takes place between two persons, mother and child in the case of single-born children; while regarding twins, there are three potential participants, and this fact complicates the situation [...] The fact that twins

use shorter sentences does not necessarily point toward their language development delay, but is actually the result of a need. A single-born child, when asked a question, will normally have enough time to formulate the answer. On the contrary, the twin does not always have the possibility, due to being three in the dialogue, therefore his answer might come with a lag and his sentence will be short, truncated, and tightly circumscribed to the meaning. This happens because all the former elements creating haste might be placed above in importance to the effort of following the conventional rules of language correctness by the twin. Therefore the option mentioned becomes the most effective way for a twin to succeed in saying what he wants.

Otherwise, twins usually react promptly to the interlocutor's speech and are also capable of perceiving when it is appropriate to keep quiet, and it is very rare to hear them both speak at the same time. Moreover, there is a mutual harmony and non-verbal communication between them, significant observations that are scientifically attributed to their simultaneous development, which has already started being together in the uterus. Note that the special circumstance mentioned above does not imply an advantage that twins would have over single-born children.

Socializing and Language Development of my Own Nursery-age Twins

As a young mother I expected my twins to normally develop both physically and psychologically. I hoped that their language development would also happen the same way, and that their eventual shortcomings, resulting from their condition of twins would make up the leeway before arriving at school age. My twins were taken care at home until the age of three, and went to preschool at the age of four.

Incidentally, I am showing here the speech-therapy evaluation results, as well as their perceived condition written by the nurse of the twins when at the exact age of 6 years and 5 days, answering my petition.

During their first nursery year, over their settle in period, they used to cry a lot when parted from each other, and often had to be lulled by the nurse. This period took longer in the case of the twin girl, since her classmates did not interest her yet, and she preferred to be with her teachers, enjoyed their company and being cuddled. During this time, the twin boy was already looking around in the group. Later on, the twins liked to play with each other, not being particularly interested in their classmates.

During their second preschool year, at the beginning the twins still cried once in a while, typically the girl initiated the crying and the boy continued it. Nevertheless, once the twins got over this period, they started getting interested in their classmates. Friendships formed with girls and they chose to busy themselves in the playroom during the mornings. The boy, on the other hand, preferred to follow the girl around because at that time he still did not have any friends.

By their third preschool year they started to go to a swimming pool on Friday afternoons, and on that day they did not take naps in the kindergarten. The twins used

to take their naps on three days in the institution and skipped one day, and this last day without naps filled both of them with tremendous joy. They also became more receptive towards their schoolmates at this time which can also be attributed to this schedule change that they ceased with the morning crying habit.

On their fourth year, the twins showed a looser and changing relationship to each other, but they always searched for each other when the going got rough. They did not spend as much time together at this time and rarely played with each other in groups, but rather did it separately with others. The boy found a regular playmate, while the girl drifted among various possible choices, according to the nurse's account, although the girl liked to play alone as well. When the nurse was substituted by a new one, the girl soon became very fond of her too and so she enjoyed being the teacher's pet. Specifically the girl asked many questions, also talked a lot about her experiences and enjoyed reading fairy tales. Moreover, by quoting from memory certain episodes, she often mentioned the stories, or asked for a particular tale. Once in a while, the girl also tried to become more communicative in the group, but her speech problems unfortunately got on the way to being clearly understood by her classmates. It should be noted that we as parents, only learned from the nurse herself about the girl's dependence on her nurse, because the girl at home only used to mention the same friends' names. In addition, the girl was endowed with a stronger character than her brother; therefore he remained obedient for a longer time, but his will-power and self-determination developed gradually up to the point that they became levelled. In fact, the girl tried to get her will across in the group too, which sometimes did not work, so she resorted to ask for adult help. The boy was more easy going while also liked playing focused in the activity, and he liked to do so indistinctly with boys or girls. He was also good at furthering the game by giving clever tips. Although it happened sometimes that misunderstandings arose between the twins, they usually were able to solve them by themselves. Otherwise, there were no mentionable cases of conflict or disagreement with their playmates.

Regarding my eldest single-born daughter, whom I took care of exclusively at home during her first three years of life, I would like to mention, that my own speech shortcoming, namely, the faulty pronunciation of fricative sounds, did not interfere at all with her learning of the pronunciation of all phonemes of the language perfectly. I should also mention the circumstance that placed the twins at the time in a more advantageous situation because my husband, who does not have any speech problems at all, was also at home, right at the time the twins were born, and beyond. Therefore, if the twins were exposed to my not completely impeccable pronunciation, they had the opportunity to also hear ideal speech modelling. Nevertheless, when the twins were five years old, we took them to a speech therapy evaluation soon after we noticed some mixed phoneme pronunciation. The valuation confirmed that there were no skipping of sounds (alalia), nor distortions (dislalia) and no other speech problems were found, but in order to take care of the mixing of sounds we took them to weekly

therapy sessions in their third year of preschool, at the same institution where they were studying. Their therapy went on until the fourth year and even extended to their first year of primary school. We had a speech therapist taking care of both of them. Later on, at the beginning of their fourth year, in September 11 of 2014, when the twins were six years and three days old, the new speech therapy evaluation confirmed that their speech organs were intact, their vocabulary ample, and their reproductive and productive speech of good quality. To be more precise, while repeating 10 meaningless words the boy only missed three, and the girl, five. Their listening comprehension was good: from a tale composed of six simple sentences, after only a single listening they could remember all the ten keywords. None of them showed problems with grammar. Otherwise, the study suggested that the twins needed articulatory development. The boy missed the correct pronunciation of sz, z and c; which sounds I also tend to have pronunciation problems with, namely: “sz” /s/, “z” /z/, “c” /ts/. These pronunciation problems occur in all situations, isolate, at the beginning of words or at the end, also in the middle or with other consonant sounds. Specifically, I had problems with the /z/ sound only at the beginning or at the middle of words, and the /v/ sound I confused with the /a/ at the beginning, at the end or in the middle, too. Otherwise, the girl had a considerable ample scale of sound substitutions and the misarticulated sounds she always substituted with:

1-3. Chart

The girl's sound substitutions in homogeneous groups

What is substituted	Substituted with:	What is substituted	Substituted with:	What is substituted	Substituted with:
ty /c/	t	sz/ s/	t	r	l/j
ny /p/	n	s /ʃ/	t		
gy /j/	d	c /tʃ/	t		
		z /z/	t		
		cs /tʃ/	t		

In addition to the table's content, the girl, as well as the boy tended to substitute the sounds /v/ and /a/ in isolated positions or at the beginning, the end or middle position of words. In the girl's case the articulatory substitution shown in tables 1-3 were less problematic because she substituted different sounds with each other. During reading and writing, her stronger shortcomings were according to what is specified in chart 2 regarding sound substitution because, when speaking or listening she confused different sounds. Therefore it was natural for her not to write the appropriate signs for what she could not distinguish accurately during listening. In both twins, the same problems were observed, specially with the sounds /v/ and /a/ since both twins heard and pronounced differing phonemes the same way, so it followed that for them both sounds were indistinguishable in reading, writing or listening. It is well known that for the successful development of reading skills faultless pronunciation is not necessary, but a mental idea of the same is; therefore

if the difference is heard between two non-identical sounds, it would be enough for the acquisition of effective reading skills. Unfortunately, starting from the above mentioned phonetic assessment until the initiation of the school year was not enough time for the twins to overcome their articulatory problems. Although it should also be mentioned that with the help of the speech therapist, and the family together at home, persevered with the recommended phonetic exercises.

It is interesting to note that we tried to communicate at home according to Júlia Métneki's (2005) recommendations:

- We created situations furthering individual conversations, for example during bathing time with each twin.
- Both parents took care to speak separately with each twin. So, when we gave instructions or asked them for something, we spoke to each one individually. We also praised them separately repeating again the words for each, instead of doing so for both at the same time.
- We took care to finish our communication with each twin during play or other group activities, instead of starting talking to one and then continuing the rest of the communication addressing the other twin.
- It can happen that sometimes one of the twins is more talkative than the other, and even to act on behalf of the other, but we did not allow any of them to speak instead of the other.
- We also furthered a broader external social activity, and procured more diversified conversation settings.
- We recited many popular sayings, rhymes and tales.

My twins began their school year in September 2015, but their language development problems required a gradual adjustment, so they differed on the time needed to attain them. As expected, the twin girl presented greater difficulties regarding reading and writing due to her pronunciation problems, therefore she could not learn those skills on her first year. Because in Hungary it is not generally granted to repeat the first year of primary school, we asked for a change of institution to allow such plan. During her repetition year we did not notice any of the former shortcomings. Moreover, thenceforward she has been able to progress smoothly along with her peers and has actually become a good student. The boy has also made normal advancements, and we did not find any delays worth mentioning.

Summary

Articulatory problems in our twins were plausible due to my own pronunciation shortcomings of fricatives. Nevertheless, my eldest daughter was the only one to receive my full time care at home until the age of three years and never developed any language problems, notwithstanding that she did not have an impeccable listening example due to my own speech, and she did fine without any speech therapy. On the other hand, regarding the twins, even with the benefit of their father's perfect speech model to listen

to, they presented young age articulatory problems. I think that the twins' difficulties should mainly be attributable to their condition of being and growing up precisely as twins. In addition, note that they also had the advantage over their older sister of having the perfect speech example of my husband during their listening and pronunciation learning stages, to no avail.

References

- Bishop, D.V., North, T., Donlan, Ch. (1996): Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: Evidence from twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 37, 391-403
- Bishop, D.V., Bishop, S.J. (1998): Twin language: A risk factor for language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(1), 150-160
- Ganger, J., Dunn, S., Gordon, P. (2005): Genes take over when the input fails: A twin study of the passive. Conference on Language Development Online Proceedings Supplement. Retrieved September 18, 2020 from the World Wide Web. <http://www.bu.edu/buclld/proceedings/supplement/vol.29>.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Publishers
- Gósy, M., Pregitzer, M. (2019): Ikergyhermek beszédfeldolgozási folyamatairól. *Magyar Nyelvőr*, 143 (1). 72-87
- Központi Statisztikai Hivatal (2014): Ikorszületések Magyarországon. *Statisztikai Tükör* VIII/9, 1-7. Retrieved April 20, 2019 from the World Wide Web. <https://ksh.hu/docs/hun/sftp/stattukor/ikerszul.pdf>
- Laczkó, M. (2011): Ikergyermek nyelvi fejlettségéről az anyanyelv-sajátítás záró szakaszában. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, XI. évfolyam 1-2
- Mérei F., V. Binét Á. (1998): *Gyermekelektan*. Budapest: Medicina Rt.
- Métneki, J. (2005): *Ikrek könyve II. A fogamzástól a felnőttkorig*. Budapest: Melania Kiadó Kft.
- Piontelli, A. (2010): *A magzattól a gyermekig. Magzatmegfigyelési és pszichoanalitikus tanulmány*. Budapest: Oriold és Társai Kft.
- Pison, G., Couvert, N. (2004): The Frequency of Twin Births in France. The Triple Influence of Biology, Medicine and Family Behaviour. *Population-E*, 59 (6), 765-794
- Segal, N. (2017): *Twin Mythconceptions: False Beliefs, Fables, and Facts about Twins*. Academic Press
- Stromswold, K. (2001): The Heritability of Language: a Review and Metaanalysis of Twin, Adoption, and Linkage Studies. *Language* 77(4), 647-723
- Swallow, D. (2011): Speech and language development in twins. Retrieved April 20, 2019 from the World Wide Web, <https://nspt4kids.com/parenting/speech-language-development-in-twins/>
- Vassné Kovács E. (1969): *Logopédia jegyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó

11.

APSTRAKT

Digitalna pismenost, kao i programiranje je neizostavni deo obrazovanja u svetu, pa bi i u našoj zemlji trebalo da bude tako. Sa upotrebom kompjutera deca se susreću veoma rano, ali najčešće samo u vidu igranja igrica. Ozbiljniji rad, kada je u pitanju obrazovni sistem, počinje ili bi trebalo da počne od petog razreda osnovne škole, jer je *Informatika i računarstvo* od pre dve godine postao obavezan nastavni predmet. Međutim, neopremljenost škola kompjuterima i internetom, kao i porodičnih domova nekih učenika, dovode nas do problema i ključnog pitanja: Kako kupiti kompjuter i u digitalno opismenjavanje uključiti više generacija? Važnost našeg projekta došla je do izražaja posebno u novonastaloj vanrednoj situaciji, kada su, na izvestan način, digitalne kompetencije razvijali svi članovi učeničkih porodica. Cilj rada je da kroz osmislene projektne aktivnosti (lično iskustvo) pokažemo kako može da se dođe do kupovine porodičnog kompjutera i digitalno opismene tri generacije.

Ključne reči: kompjuter, digitalna pismenost, projektne aktivnosti, celoživotno učenje

ABSTRACT

Digital literacy, as well as programming, is an essential part of education worldwide, so should be in our country as well. Children begin using computers very early, but most often only in order to play games. More serious work, within the education system, starts, or should start, in the fifth grade of primary school, seeing as Informatics and Computing became a mandatory subject two years ago. However, the lack of computers and access to the Internet in schools, as well as in the homes of some students, presents a problem and introduces the key question of how to buy the right computer and work on achieving digital literacy in more than one generation. Our project demonstrated its significance particularly in the novel situation caused by the coronavirus pandemic, when, in a certain way, all members of students' families began developing their digital competencies. The aim of this paper is to show, through thematic project activities (personal experience), how to choose a computer that is ideal for family use, and equip three generations with the necessary digital skills.

Key words: computer, digital literacy, project activities, lifelong learning.

Évkönyv 2020, XV. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 371.3: 004.738
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2020. szeptember 30.
 Az elfogadás időpontja: 2020. november 9.
 Terjedelem: 47–55.



**DRAGANA GAVRILOVIĆ-
 OBRADOVIĆ**

doktor didaktičko-metodičkih nauka
 profesor razredne nastave
 OŠ "Đura Jakšić" Kač
 gagaonn@gmail.com

VUJADIN ZDRAVKOVIĆ

Master profesor biologije
 OŠ "Jovan Popović" Novi Sad
 vujadino@gmail.com

**KROZ OBRAZOVNU UPOTREBU
 KOMPJUTERA DO VIŠE ZNANJA ZA VIŠE
 GENERACIJA**

*Számítógéppel az ismeretek felé,
 korosztálytól függetlenül*

*Towards More Knowledge for Multiple Generations
 Through Educational Use of the Computer*

Uvod

Kompjuter u nastavi, ali i van nje, daje brojne mogućnosti za istraživanje. Velike su mogućnosti prikupljanja podataka putem interneta, a puno je i obrazovnih softvera za istraživanje i samostalan rad učenika.

U procesu obrazovanja treba voditi računa o usvajanju, obnavljanju i upotrebi znanja. Kako razvitak informacijskog društva povećava mogućnost pristupa podacima, obrazovanje bi svakom trebalo da omogući da prikuplja informacije, odabira ih, svrstava, barata i služi se njima (Vizek-Vidović i sar., 2014: 192).

Informacije do kojih učenici dolaze putem interneta ili edukativnih softvera, donose im nešto novo, nešto do tada nepoznato. Učenici veoma brzo dolaze do mnogih podataka. Pitanje je koliko znaju da ih koriste, jer na podatke treba gledati kao na merljive veličine. Zato učenike na to treba upućivati u vidu poređenja, analize i uopštavanja otkrivenih podataka.

U eri razvoja informaciono-komunikacionih tehnologija i učenja pomoću kompjutera, pa i učenja na daljinu, a ono se trenutno dešava u našoj zemlji, osnovne ideje su ili bi trebalo da budu:

- korišćenje novih digitalnih tehnologija u obrazovanju, sistema učenja na daljinu i razvoja digitalnog društva;
- da se teži samoučenju, stalnom razvoju i usavršavanju;
- da kod učenja nastavnici imaju ulogu "usmerivača-koordinatora";
- da se čak može unapred pripremiti za svaki naredni čas (novu temu), preslišavajući isto u digitalnoj formi (npr. video lekcije – metod "izokrenute nastave");

- da đak koristi kritičko mišljenje, aktivno postavlja sadržajna pitanja i sam daje odgovore (da zna da diskutuje/debatuje);
- da može da razmenjuje svoja znanja/rešenja sa vršnjacima/drugarima na razumljiv i prihvatljiv način;

E-učenje je proces u kojem nastavnici prezentuju određeni nastavni sadržaj primenom različitih metoda i oblika rada (strategije) korišćenjem informaciono-komunikacionih tehnologija i na taj način učenicima obezbeđuju sakupljanje novih znanja. E-učenje je interaktivan ili dvosmeran proces između nastavnika i učenika uz pomoć elektronskih medija, pri čemu je naglasak na proces učenja dok su mediji samo pomoćno sredstvo koje upotpunjuje taj proces (prema: <https://vts.edu.rs/wp-content/uploads/2019/04/e-ucenje-1.pdf>).

Svako vreme donosi nove vrednosti i nove načine sticanja znanja. Promene su neminovne. Digitalna pismenost je novo rešenje, odnosno veštine koje nam omogućavaju da lakše dođemo do funkcionalnih znanja. Zabluda je misliti da u digitalnom dobu nema više neznanja i da je potrebno samo znati "kliknuti" na izabrani/dostupni uređaj (kompjuter, mobilni, tablet...) i "podatak" će odmah da "iskrsne". Oni su nam samo pomagači (kao nekad knjige) da se brže i jednostavnije dođe do neophodne istine (znanja).

Digitalna pismenost je potreba 21. veka. Informatička pismenost i digitalne veštine za život svih generacija, kao i digitalne kompetencije koje svakodnevno i kroz različite aktivnosti treba razvijati kod učenika, jesu nužnost koja proističe iz sledećeg: prelazak na digitalnu ekonomiju i ubrzani razvoj IKT sektora; ubrzan razvoj komunikacija, primena kompjutera i brze promene; internet postaje nova "nafta".

Izuzetno je važno celoživotno učenje i usvajanje novih znanja. Celoživotno obrazovanje je koncepcija koja naglašava nužnost stalnog učenja i usavršavanja. U tom kontekstu, Džejms R. Hikman ističe: "Pedeset posto onoga što danas znam zastariće za pet godina. Ali ne znam kojih pedeset posto" (Vizek-Vidović, 2014: 192).

U eri interneta treba znati sačuvati lične podatke od njihove zloupotrebe, ali i vršiti selekciju u mnoštvu lažnih podataka i vesti.

Digitalna pismenost dovodi do razvoja veštačke inteligencije i robota. Dolaze do izražaja ljudi od ideja (daroviti). Proces digitalizacije donosi i nova radna mesta, ali u velikom broju slučajeva i rad od kuće, odnosno učenje na daljinu.

Škola je "produžena ruka" porodici. Između njih je neophodna čvršća i sveobuhvatna saradnja. Roditelji pripremaju decu za školu. Pripremaju decu da znaju živeti savladavajući prepreke kroz aktivno učestvovanje. Upravo na različitim aktivnostima učenika insistiraju učitelji i nastavnici. Samo aktivnošću učenika može da se razvija funkcionalno i primenjivo znanje.

Prema "Standardima kompetencija za profesiju nastavnika" osnovna uloga nastavnika je da razvija ključne kompetencije kod učenika koje ih osposobljavaju za život i rad ("Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 5/2011). Na taj način im pruža osnovu za dalje učenje. Funkcionalna znanja treba razvijati od samog početka školovanja učenika (za period pre toga su zaduženi roditelji).

Kako je danas jedan od glavnih ciljeva obrazovanja razvijanje funkcionalne pismenosti, jedna od osnovnih uloga učitelja i nastavnika u kontekstu formalnog obrazovanja odnosi se upravo na podršku i podsticanje funkcionalnog znanja i ključnih kompetencija koje su učenicima potrebne za život i rad u savremenom društvu.

Neke od aktivnosti kojima učitelji i nastavnici postižu razvoj funkcionalnog znanja odnose se na:

- Usmeravanje učenika na razumevanje značenja reči i izgradnju mreže pojmova;
- Povezivanje sa prethodnim znanjima na smislen način;
- Obezbeđivanje da uslovi učenja budu što sličniji uslovima u kojima treba primeniti naučeno;
- Obezbeđivanje jasnoće u izlaganju i predstavljanje strukture sadržaja koji treba savladati;
- Povezivanje gradiva sa iskustvima koje učenik već poseduje;
- Obezbeđivanje horizontalnog učenja tako što se učenik stavlja u ulogu onoga koji podučava;
- Kontinuirano davanje povratne informacije učeniku o njegovom postignuću i sugestije šta treba uraditi da bi se ono unapredilo; (prema: *Kreativna škola, Podsticanje razvoja funkcionalnih znanja*) <https://www.valentinkuleto.com/2016/03/kako-razvijati-funkcionalno-znanje/>).

Cilj učenja je, ili bi trebalo da bude, zadovoljstvo, a ono razvija samopouzdanje. Nastavnik nastavu prilagođava đacima. On osvežava udžbenike i nastavu pomoću nastavnih sredstava. Dobar nastavnik je garant uspeha, a to iziskuje stalno usavršavanje nastavnika. Sastavni i obavezni deo profesionalnog razvoja je stručno usavršavanje koje podrazumeva sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapređivanje vaspitno-obrazovnog, obrazovno-vaspitnog, vaspitnog, stručnog rada i nege dece („Sl. glasnik RS“, br. 81/2017 i 48/2018: član 2).

Metod rada

Učenje na daljinu se u različitim periodima svog razvoja odvijalo korišćenjem različitih tehnologija: poštanskog sistema, radija i televizije, interneta. U našim aktivnostima mi smo usmereni na korišćenje interneta pre svega putem kompjutera.

Osnovna ideja (cilj) našeg projekta je porodična nabavka (kupovina) kompjutera na 12 rata, kroz dati primer/kalkulacije u nastavku rada, kao i da najmlađa generacija u jednoj porodici prenosi znanje na neformalan ali razumljiv i jasan način svojim ukućanima (brat/sestra, otac/majka i baba/deda).

U vremenu u kom živimo, a svedoci smo i novonastale, vanredne situacije, e-učenje (učenje na daljinu) je omogućilo nastavak nastavnog procesa. Kao dvosmeran proces između nastavnika i učenika, uz pomoć elektronskih medija odvija se proces učenja. Mediji su samo pomoćno sredstvo koje upotpunjuje proces učenja, ali je neophodno znati i koristiti ih. Zato su važne digitalne kompetencije učenika, nastavnika i roditelja. S

obzirom na to da je cilj rada da kroz osmišlene, projektne aktivnosti (naše lično iskustvo) prikazemo kako može da se dođe do kupovine porodičnog kompjutera i digitalno opismene tri generacije (đaci, roditelji i stariji roditelji/bake i deke), u nastavku rada ćemo dati prikaz tih aktivnosti.

Projektne aktivnosti su:

1. Uvodni sastanak – dogovor u porodici o nabavci kompjutera (razgovor: đak, roditelj, stari);

2. Primer neformalnog časa informatike – đak-roditelj;

3. Primer neformalnog časa – đak-baka/deka;

1. Primer dogovora: Porodična kupovina kompjutera i povezivanje na internet (kroz trud i štednju svih u porodici). Kupovina kompjutera na više rata (npr. 12 rata po 2000 ili 2500 dinara) uz samoodricanje svih za opšte dobro svakoga pojedinca (prikaz kalkulacije – načina štednje da se prikupe pare za mesečnu ratu kupovine kompjutera):

- Novac od kupovine štampe (npr. 30 dana po 40 dinara = 1200 dinara na mesečnom nivou). Uz kompjuter će moći svakodnevno i besplatno da se izlistavaju elektronska izdanja štampe.

- Novac od uštede neodlaska u kafiće, restorane i slično. Npr. starije generacije, roditelji, bake, deke umesto u nekim lokalima, omiljene napitke (kafu, čaj) mogu da konzumiraju kod kuće. Ušteda može biti značajna.

- Novac od đakog džeparca za užinu (umesto džeparca đaci će nositi domaće sendviče, užinu od kuće, a ide u prilog i zdravijoj ishrani). Primer moguće uštede je otprilike 20 dana po 50 dinara = 1 000 dinara na mesečnom nivou);

- Ušteda pri kupovini garderobe (ušteda može da se izvrši kod svih odevnih predmeta, a na štetu firmirane i skupe garderobe);

- Sezonski rad za sve članove porodice (branje voća, povrća) može da donese značajan prinos;

- Prikupljanje/prodaja sekundarnih sirovina (papir, limenke, boce, staklo) donose prinos;

- Novčani pokloni od rodbine (za rođendane i u nekim drugim prilikama) – dobijeni novac uložiti u kupovinu kompjutera);

Pored navedenih koraka koji mogu da poboljšaju porodični budžet, i država može da pomogne kreditiranjem/smanjenjem/ukidanjem poreza. Uvoz veće količine kompjutera sa velikim rabatom pruža i mogućnost da se kupcima, školama, đacima, umanju porez na sve rate. Umanjenje poreza/oslobođenje tražiti od ministarstva, odnosno oslobađanje od poreza zbog namenske kupovine. Podrška države/ministarstva prosvete/donatora je izuzetno značajna.

Broj potrebnih kompjutera se povećava i udruživanjem više škola (na nivou okruga/države) može da dovede do niže cene kompjutera.

Uz podršku roditelja nastavnik je usmeravao i usmeravaće aktivnosti učenika i ostalih učesnika projekta do ostvarenja cilja – kupovina kompjutera i praktična primena znanja.

2. Primer neformalnog časa informatike (đak-roditelj): Naša osnovna ideja je bila da najmlađa generacija u jednoj porodici prenosi znanje na neformalan način svojim ukućanima (brat/sestra, otac/majka i baba/deda) na razumljiv i jasan način. Ta ideja je prožeta i potrebom da se stalno i doživotno uči, jer svako vreme donosi neke novine. Digitalna pismenost nam pomaže da lakše prihvatimo novine i uklopimo se u nove tokove.

Na prvom neformalnom času informatike koji je održan u školi, učenici su grupnim radom roditeljima objasnili neke suštinske kompjuterske (računarske) pojmove kao što su: hardver/softver, računarske mreže/internet/internet platforme za obrazovanje (e-učionica, gubl učionica, es-dnevnik, video lekcije kao vid izokrenute nastave, prezentacije), bezbednost i sigurnost pristupa, sajтови/društvene grupe/globalnost, zloupotreba kompjutera i internet.

Cilj ovakvog pristupa jeste da se roditeljima ukaže na neke mogućnosti koje nam nude kompjuteri i njihovi softverski programi, i koliko je važno da svaka porodica ima bar jedan kompjuter i internet mrežu. Na taj način digitalne kompetencije razvijaju učenici a i njihovi roditelji. Nastavak neformalnog časa učenici i roditelji nastavljaju u porodičnom okruženju.

Novonastala, vanredna situacija nas je dovela u poziciju u kojoj nam je i najmanja digitalna pismenost puno značila. Gotovo preko noći mnogi učenici, a i njihovi roditelji, pristupali su različitim obrazovnim platformama, video snimcima, digitalnim odeljenjima, kreirali su prezentacije i video zapise, otvarali internet adrese i naloge.

U porodicama koje imaju dva ili više đaka teško se moglo funkcionisati i sa jednim kompjuterom. Interaktivnost u digitalnoj komunikaciji se odvijala između nastavnika, roditelja i učenika, pri čemu je nastavnik bio koordinator/usmerivač svih aktivnosti.

3. Primer neformalnog časa informatike (đak – baba/deda): Na drugom neformalnom času informatike koji je održan u školi, učenici su bakama i dekama objasnili neke suštinske kompjuterske (računarske) pojmove kao što su: istorija kompjutera (nekad i sad) – lični, mrežni, namenski hardver/softver; kompjuterske mreže/internet, elektronske adrese i elektronska pošta (mejlovi), razgovori preko skajpa i slično. Zadatak, odnosno projektna aktivnost, jedne grupe je bila da bakama i dekama prikažu video projekcije sačinjene od porodičnih fotografija (na kojima su učenici sa bakama i dekama), kako bi se istakao značaj digitalnog čuvanja porodičnih uspomena.

Vanredna situacija je i starije osobe (bake i deke) dovela u poziciju potpune izolacije, u kojoj bi im posedovanje kompjutera i opšta digitalna pismenost značili i koristili u svakodnevnim situacijama. Mogli bi uz pomoć kompjutera i internet veze da komuniciraju preko skajpa, mejlova, mesindžera sa prijateljima i rođacima. Imali bi mogućnost da prelistavaju elektronska izdanja vesti i drugih informacija, slušaju muziku, čitaju knjige, uživaju u virtuelnim turama kroz muzeje i galerije, gledaju filmove i pozorišne predstave, kao i da “putuju” u različite krajeve. Takođe, veoma interesantno bi im bilo gledanje porodičnih i drugih događaja snimljenih na cd-ima i usb uređajima. Sve to bi im ulepšalo i upotpunilo dane u vanrednim, ali i redovnim situacijama i okolnostima.

Nakon projektnih aktivnosti, u vidu neformalnih časova i upoznavanja roditelja naših učenika četvrtog razreda, baka i deka sa značajem kupovine porodičnih kompjutera i načina štednje, tri generacije su "ušle" u dvanaestomesečni proces porodične štednje. Učenici su, kao mali preduzetnici, pratili i na kraju svakog meseca beležili iznos mesečne uštede.

Nastavnik je istovremeno uspostavljao kontakte sa kolegama, drugim školama i donatorima, kao i sa prodavnicama kompjuterske opreme (firmama), kako bi eventualno povećao broj učesnika ili dobio što povoljnije cene za finalne produkte, porodične kompjutere.

Vanredna situacija je prekinula redovan nastavni proces i preusmerila ga na učenje na daljinu. Ipak, novonastala situacija nije prekinula realizaciju nastavnih sadržaja, a ni naših projektnih aktivnosti. Učenje se odvija(lo) korišćenjem informaciono-komunikacionih tehnologija i tako se obezbeđivao kontinuitet, po nekima minimalnog, a po nama značajnog nastavnog procesa.

Rezultati i diskusija

Početkom nove školske godine u skraćenom nastavnom procesu koji se izvodi po modelima (u okviru odeljenja postoje dve grupe koje pohađaju nastavu u različitim terminima), projektne aktivnosti su nastavljene. Nastavili smo i dalje da štedimo, s ciljem da se kupi što više porodičnih, a po mogućstvu i školskih kompjutera.

Na kraju prvog polugodišta samo mali broj porodica nisu uspele da skupe iznos potreban za kupovinu porodičnog kompjutera. Svi ostali su nakon jednogodišnje planske štednje sakupili (između 30 000 i 40 000 dinara) i kupili jedan porodični kompjuter. U prodavnici gde smo kupili kompjutere dobili smo i značajan popust. Ime prodavnice nismo naveli, jer želimo da ispoštujemo nekomercijalnost časopisa. Sa učenicima i članovima njihovih porodica dogovoreno je da se nastavi sa realizacijom plana štednje, s ciljem da se kupe kompjuteri i za preostale porodice, ali i jedan za odeljenje. Time bi u potpunosti bio ostvaren jedan od ciljeva naših projektnih aktivnosti a on se odnosi na kupovinu kompjutera za svaku porodicu učenika.

Drugi cilj je bio da mlađe generacije, u našoj situaciji to su učenici četvrtog razreda, na neformalan način edukuju svoje ukućane, roditelje, bake i deke. Prve edukacije su realizovane u školi. Učenici su održali predavanja prvo roditeljima, a zatim bakama i dekama. Starije generacije su upoznate sa značajem i mogućnostima korišćenja kompjutera i zašto je važno da ih imaju u svojim domovima. Nakon kupovine kompjutera ukazano im je kako mogu da provode vreme sa svojom decom uz korišćenje kompjutera.

S obzirom na to da većina dece kompjutere koriste za igranje igrica, upravo su i roditelji, bake i deke pozvani da sa svojom decom (unućicama) igraju edukativne video-igre. Te igre podstiču vizuelnu memoriju, zapažanje, proširuju i produbljuju znanja, jer video-igre ne služe samo za zabavu. Danas postoji mnoštvo edukativnih igrica koje pomažu deci da neguju i jačaju različite veštine (prema: <https://www.savremena-osnovna.edu.rs/kako-poboljsati-pamcenje-svog-deteta/>).

Da rezimiramo. Time što neki učenici često koriste društvene medije i lako savladaju alate za komunikaciju, još uvek nisu u stanju da ih koriste kao deo okruženja za učenje. Ne smeju se pomešati digitalne veštine i digitalna pismenost ili sposobnost uspešnog korišćenja digitalnog sadržaja, instrumenata i platformi. Ipak, da bi se kod učenika, njihovih roditelja, baka i deka mogle razvijati kako digitalne veštine tako i digitalna pismenost, potrebno je da imaju kompjuter kao sredstvo za rad. Svi naredni koraci treba da budu usmereni na edukaciju i to edukaciju uz korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija, što je i bio cilj naših projektnih aktivnosti.

Zaključak

U radu smo se bavili paralelnim prikazom dve projektne aktivnosti, a to su kupovina porodičnog kompjutera i digitalno opismenjavanje više generacija. Tehnološki napredak ljudske civilizacije jeste uzrok potreba za mnogim promenama u obrazovnom sistemu, ali i u "sistemu" koji nazivamo celoživotno učenje.

S obzirom na to da su pažnja i motivacija današnje dece veoma kratkotrajne, svaki rad sa njima (školski i vanškolski) treba da bude osmišljen na zabavan, kreativan, ali i funkcionalan način. Za podsticanje motivacije učenika veoma je važna primena otvorenog i problemskog pristupa učenja koji treba da bude povezan sa interesovanjem učenika i prirodom njegove radoznalosti (Nikčević-Milković, 2004). Upravo tu radoznalost i istraživački duh dece treba iskoristiti, nadograditi i usmeriti kroz osnivanje sekcija, klubova/takmičenja, pronalaženje i usmeravanje darovitih učenika, osamostaljivanje učenika i prihvatanje novih obrazovnih sistema i IKT-a, kroz različite vidove podučavanja kako u nastavi tako i u svakodnevnom životu.

Predstoji nam ozbiljan rad u obrazovnom sistemu i borba za nove vrednosti. "Budućnost" je već počela i treba stići one napredne. Teško se može predvideti šta će biti za godinu, dve ili pet, ali bez ulaganja u nove tehnologije i inovacije nema napretka. Važni su integracija i saradnja na svim nivoima. Upravo zbog naprednih tehnologija potrebno je stalno usavršavanje obrazovnih sistema i prilagođavanje kako đaka, tako i nastavnog osoblja, ali i roditelja. To zahteva i uvođenje novih obrazovnih profila u vidu spoja mašinstva, elektrotehnike, automatike, programiranja i informacionih tehnologija. Obrazovni sistemi moraju da prate svetske standarde modela obrazovanja.

Savremeno informaciono društvo stavlja školu pred nove i velike izazove. Ona treba da pripremi učenike da ovladaju novim informativnim tehnologijama. Uspeh postižu one škole koje aktivno koriste savremena sredstva komunikacije, informacione tehnologije, elektronsku poštu, učenje na daljinu, multimedije, modelovanje. Na časovima informatike učenici treba da se osposobljavaju za adaptaciju na izmenjene uslove života (Vilotijević i sar., 2019: 91).

Moderno koncipirana osnovna škola mora raspolagati brojnim nastavnim sredstvima i treba težiti da svaka učionica bude kompletno opremljena, kao i da nastavnici i učenici koriste IKT. To su sredstva koja podjednako treba da budu sredstva rada nastavnika i

učenika. Korišćenje IKT obezbeđuje kompletno aktivno saznanje, funkcionalnu i digitalnu pismenost, savremenu interakciju nastavnika i učenika, proširenu komunikativnost u nastavnom radu, razvoj sposobnosti, podsticaj za eksperimentalni, istraživački, ali i kreativni rad. Uz sve to, obezbeđuju se ekonomičnost i produktivnost u nastavnom procesu.

Krenula je era digitalnih udžbenika, pa su u prethodne dve godine neke škole i učionice opremljene zahvaljujući donatorstvu izdavačkih kuća. Sa tom praksom treba nastaviti, kao i sa obukama digitalni nastavnik – digitalna učionica od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Iz svega navedenog, verovatno je i prepoznata potreba da od školske 2020/21. Godine prvačići u osnovnim školama “zakorače” u predmet *Digitalni svet*, a zajedno sa njima i ostali članovi njihovih porodica.

Literatura

Vilotijević, Mladen i sar. (2019). Projektna nastava u IKT okruženju. Beograd: Učiteljski fakultet I ZUOV.

Vizek-Vidović, Vlasta i sar. (2014). *Kako razvijati veštine podučavanja*. Beograd: Klett, Logos, Freska.

Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 50 (12), 47-54.

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja ("Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 5/2011).

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika („Sl. glasnik RS“, br. 81/2017 i 48/2018).

<https://vts.edu.rs/wp-content/uploads/2019/04/e-ucenje-1.pdf> (dr Tatjana Miladinović)

<https://www.savremena-osnovna.edu.rs/kako-poboljsati-pamcenje-svog-deteta/>

<https://www.hts.edu.rs/images/dokumenta/kompetencije-nastavnika-pravilnik.pdf>

<https://www.valentinkuleto.com/2016/03/kako-razvijati-funkcionalno-znanje/> (Valentin Kuleto)

ÖSSZEFOGLALÓ

A mai oktatási koncepció a tanulót helyezi az oktatás középpontjába, a hangsúlyt a tartalmi választások sokféleségére és sokszínűségére helyezi, emellett a tanulóknak különböző módszereket, munkaformákat ismertet, megtanítja az önálló tudáselsajátítást, ami az egész életen át tartó oktatás előfeltétele.

A tanulmányok és kutatási eredmények szerint, a kooperatív tanulás pozitív hatással van a tanulók együttműködési képességére, az aktivitásra, a kommunikációs készségek fejlesztésére, a szociális kapcsolatokra, így a tanítók többsége pozitív véleménnyel van a tanulási stratégia iránt.

A tanulmányunk a kooperatív tanulást mutatja be, célja a környezetünkben dolgozó tanítók attitűdjének vizsgálata, s annak feltárása, hogy az együttműködésen alapuló tanulási stratégia alkalmazása milyen hatással van a tanulók matematikából nyújtott teljesítményére alsó osztályban. A kérdőívet 257 (N = 257) tanító töltötte ki, akik a Vajdaság különböző általános iskoláiban dolgoznak.

Az eredmények azt mutatják, hogy a kooperatív tanulás pozitívan befolyásolja a tanulók teljesítményét a megszerzett tudás alkalmazásában, a problémák megoldásában. A kapott eredmények biztatók az oktatási gyakorlat szempontjából, s hozzájárulnak annak a feltételezésnek a megerősítéséhez, hogy az általános iskola alsó osztályaiban a tanítók kedvező attitűdöt mutatnak a kooperatív tanulás iránt.

Kulcsszavak: kooperatív tanulás, tanítói attitűd, teljesítmény, együttműködés, matematikaoktatás

ABSTRACT

Today's educational concept puts the student in the center of education, emphasizes the diversity of content choices, in addition it introduces students to different methods and forms of work, teaches them the acquisition of independent knowledge, which is essential for lifelong learning.

In accordance with the studies and research results, cooperative learning has a positive effect on students ability to cooperate, activity, development of communication skills, social relationships, so the majority of teachers have a positive opinion about this learning strategy.

Our studies show cooperative learning, with the aim of examining the attitudes of teachers working in our environment and exploring how the application of a collaborative learning strategy affects students' performance in mathematics in the lower grades. The questionnaire was filled in by 257 (N = 257) teachers working in different primary schools in Vojvodina, Serbia.

The results are showing us that cooperative learning has a positive effect on students performance in applying the acquired knowledge and solving problems. The achieved results are encouraging from the point of view of educational

practice and help to reinforce the assumption that teachers in the lower grades of primary school show a positive attitude towards cooperative learning.

Keywords: cooperative learning, teacher attitude, performance, collaboration, mathematics education

САЖЕТАК

Данашњи образовни концепт ставља ученика у средиште образовања, наглашава различитост и разноликост избора садржаја, упознаје ученике са различитим методама и облицима рада, учи их да самостално стичу знање, што је предуслов за целоживотно учење.

Према студијама и резултатима истраживања, кооперативно учење има позитиван ефекат на сарадничке способности ученика, активност, развој вештина комуникације, социјалне односе, тако да већина учитеља има позитивно мишљење о овој стратегији учења.

Наш рад представља кооперативно учење, са циљем испитивања ставова учитеља у нашем окружењу и испитивања утицаја стратегије сарадничког учења на постигнуће ученика у математици у млађим разредима. Упитник је попунило 257 ($N = 257$) учитеља који раде у различитим основним школама у АП Војводини.

Резултати показују да кооперативно учење позитивно утиче на постигнуће ученика у примени стечених знања у решавању проблема. Добијени резултати су охрабрујући са становишта образовне праксе и помажу да се ојача претпоставка да учитељи у млађим разредима основне школе показују позитиван однос према кооперативном учењу.

Кључне речи: кооперативно учење, став учитеља, постигнуће, сарадња, математичко образовање

Évkönyv 2020, XV. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 37.022/.026

371.314.6

Eredeti tudományos munka

A leadás időpontja: 2020. szeptember 30.

Az elfogadás időpontja: 2020. november 4.

Terjedelem: 56–68.



Kovács Elvira¹, magiszter

Pintér Krekić Valéria²,
egyetemi rendkívüli tanár

Major Lenke³, egyetemi docens
elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs
valeria.krekic@magister.uns.ac.rs
major.lenke@magister.uns.ac.rs

TANÍTÓI ATTITÜDVIZSGÁLAT A KOOPERATÍV TANULÁS HATÁSÁRÓL A MATEMATIKÁBAN NYÚJTOTT TELJESÍTMÉNYRE

*Teacher attitude survey on the impact of
cooperative learning on performance
in mathematics*

*Испитивање ставова учитеља о утицају
кооперативног учења на постигнуће
у настави математике*

1. BEVEZETŐ

A fiatal nemzedékek oktatása és nevelése minden társadalom fejlődésének legjelentősebb tényezője. Manapság a tanítást oly módon kell megszervezni, hogy a gyerekek megtanuljanak önállóan tanulni, kutatni, új ismereteket szerezni, kritikusan gondolkodni, kiválasztani a mindennapi életben is felhasználható ismereteket, ami az egész életen át tartó tanulás alapját képezi.

A mai kor tanára a tanóra előkészítésekor kevesebbet gondol önmagára, hogy mit kell mondania, vagy mit kell tennie az osztályban. Gondolatai a tanulók felé irányulnak: mennyit tudnak jelenleg, mit kellene még elsajátítani, milyen aktivitással tudnák a tudásukat fejleszteni, hogyan tudják a tanulás által a képességeiket kiegészíteni, vagy gazdagítani személyiségüket és hasonló dolgok (Lalović, 2009).

Fontos olyan tanulási módok, munkamódszerek, munkaformák kiválasztása, melyek lehetővé teszik a tanulók aktív, együttműködő részvételét az oktatási folyamatban, s olyan tudás megszerzését, melyet az életben könnyen tudnak hasznosítani. Abu & Flowers (1997) állítása alapján a kooperatív tanulás, mint oktatási módszer, lehetőséget nyújt a diákoknak, hogy olyan ismereteket szerezzenek, készségeket fejlesszenek ki a csoportos interakciókban és a másokkal való munkában, amelyekre a mai világban szükség van.

^{1,2,3}Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

A kooperatív tanulás a résztvevők együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenység, mely különböző célok elérésére szerveződhet, segítheti az egyes tanulók tanulmányi fejlődését, illetve hozzájárulhat az együttműködéshez szükséges képességek és készségek kialakulásához, a reális önértékelés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez (Kotschy, 1997).

A kooperatív tanulás során a tanulók együtt közelítenek egy problémához, közös témát fedeznek fel, vagy a közös ismeretekre építve új ötleteket, új kombinációkat vagy egyedi innovációkat hoznak létre. Ily módon tanulnak egymástól, továbbadják saját tapasztalataikat és tudásukat, s mindenki számára biztosítják a haladást, mivel aktívan tanulnak a képességeiknek megfelelően.

1.1. A kooperatív tanulás jelentősége

Kopp (2007) nézete alapján a kooperatív tanulás mint módszer a konstruktív tanulásfelfogásra épül, amely szerint az ismeretek elsajátítása mindig alkotó, azaz konstruktív módon történik: az emberi agy az ismereteket nemcsak befogadja, hanem rendszerezi, átalakítja. A módszer a tanulók folyamatos aktivitása révén segíti elő az alkotó tanulást. Kotschy (1997) véleménye alapján a közös célok, felelősség és az eredményekben való közös osztozás elősegíti a mások iránti tisztelet és segítőkészség, a reális énkép kialakulását.

A kooperatív tanulás egyik előnye az, hogy minden tanulónak a csoportban saját feladata van, nem csak a jobb képességű tanulók dolgoznak, hanem mindenki hozzájárul a csoport eredményéhez. A közös munka eredményessége pedig a siker forrása lesz. Ezzel a tanítási móddal lehetőségünk nyílik differenciálni a különböző készségekkel rendelkező tanulók között, emellett jobban megismerhetjük a diákok képességeit, készségeit, személyiségét. A tanulók egyéni és közös sikerélményekhez juthatnak. A tanulók aktívan részt vesznek a munka folyamatában, így biztos, hogy jobb élményként élük meg a tanulás folyamatát, ami ezzel együtt változatosabbá, alkotó jellegűvé válik.

A tanulmányok és kutatási eredmények szerint a kooperatív tanulás pozitív hatással van a tanulók együttműködési képességére, az aktivitásra, a kommunikációs készségek fejlesztésére, a szociális kapcsolatokra, így a tanítók többsége pozitív véleménnyel van a tanulási stratégia iránt. A kooperatív tanulás során a tanulók lelkesebbek, szívesebben vesznek részt a feladatmegoldásban. Nagy szerepet játszik egymás segítése, elfogadása, egymás értékeinek felfedezése és a problémák közös megoldása, melynek eredményeként a gyerekek kreatívabbak és találékonyabbak.

Számos kutatás alátámasztja, hogy a tanítók pozitív véleményt alkotnak a kooperatív tanulás hatásáról az iskolai teljesítmény szempontjából (Јевтић, 2016; Džaferagić & Tomić, 2012; Илић, 2016; Hijazi & Al Natour, 2012), vannak olyan kutatók is, akik azt vizsgálták, milyen nehézségek merülnek fel és akadályozzák a kooperatív tanulás alkalmazását (Ševkušić, 2003; Илић, 2016; Džaferagić & Tomić, 2012).

Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk mi is, hogy a környezetünkben, milyen véleménnyel vannak a tanítók a tanulási munkaforma matematikában elért eredményeiről.

2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

2.1. Célkitűzés

A tanítók véleményének és attitűdjeinek vizsgálata a kooperatív tanulás hatásáról a matematikából nyújtott teljesítményre.

2.2. A kutatás hipotézisei

A hipotézisek megfogalmazásánál abból a feltevésből indultunk ki, hogy a kooperatív tanulás javítja a matematikai teljesítményt az alsó osztályosok körében, ezzel a matematikaoktatás hatékonyságát is növeli. A kooperatív tanulás hozzájárul a jobb eredmények eléréséhez a matematikatanításban alsó osztályokban.

Ennek alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A tanítók pozitív hozzáállást tanúsítanak a kooperatív tanuláshoz, és a véleményük szerint hozzájárul a munka minőségének javításához a kezdőmatematika-oktatásában és serkenti a tanulási eredmények elérését. A tanítók alapvetően pozitívan vélekednek mindegyik kérdéskörrel kapcsolatban:

H1a: a matematikai eredményeket illetően;

H1b: a tudás tartósságát illetően;

H1c: a tanulók együttműködését illetően;

H1d: a matematika iránti véleményt illetően;

H1e: a kooperatív tanulás iránti véleményt illetően.

2.3. Az empirikus vizsgálat felépítése

A kutatásban az alsó tagozatos tanítók véleményének vizsgálatára került sor 32 kérdést tartalmazó kérdőív segítségével, ahol a kooperatív tanulás előfordulásának gyakoriságát vizsgáltuk más munkaformákkal összehasonlítva, szervezését, alkalmazásának nehézségeit, módszertani értékeit kutattuk, illetve a tanulói teljesítményre való hatását. A tanulmány annak a 12 kérdésnek az eredményeit mutatja be, mellyel a kooperatív munka hatását vizsgáltuk a tanulók matematikából nyújtott teljesítményére. A kérdések csoportosításával a kooperatív tanulás hatását vizsgáltuk meg a matematikai eredményekkel, a tudás tartósságával, az együttműködési képességgel, a matematika iránti pozitív attitűd változásával, a kooperatív tanulás iránti attitűddel kapcsolatosan.

2.4. A tanítók körében elvégzett kutatás módszertana

2.4.1. A mérőeszköz

A kooperatív munka hatása a tanulók matematikából nyújtott teljesítményére

Mennyire ért egyet a következő állításokkal a tanulók munkájával kapcsolatban kooperatív tanulás folyamán?

1. A kooperatív tanulás a tanulókat aktivitásra ösztönzi.
2. A kooperatív tanulás növeli a tanulók motivációját a matematikai tartalmak tanulmányozásához.
3. A tanulók a matematikai tartalmakat kooperatív tanulással jobban megértik, mint amikor önállóan dolgoznak.
4. A tanulók kooperatív tanulás során szerzett tudása biztosabb és hosszabb távú lesz.
5. A kooperatív tanulás a feladatmegoldás iránti felelősséget és az önfegyelmet segíti.
6. Nehéz értékelni minden egyes tanuló aktivitását a kooperatív tanulás során.
7. A csoportok munkája csak akkor sikeres, ha minden csoporttag tevékenyen részt vesz a munkában.
8. A kooperatív tanulás fegyelmezési problémákat okoz, felborítja a rendet.
9. A kooperatív tanulás során a gyengébb tanulók jobban haladnak és jobb tanulási teljesítményt érnek el.
10. A hátrányos helyzetű tanulók (tanulásban akadályozott, etnikai kisebbség stb.) jobb eredményt érnek el a kooperatív tanulás során.

11. Racionálisabb az idő felhasználása a kooperatív tanulás során.

12. A tanulók teljesítménye a kooperatív tanulás során növekszik.

A tanulói teljesítményeken belül vizsgált szempontok – a vizsgálat hipotéziseinek megfelelően – a következők voltak:

a) eredmények matematikából

9. A kooperatív tanulás során a gyengébb tanulók jobban haladnak és jobb tanulási teljesítményt érnek el.

10. A hátrányos helyzetű tanulók (tanulásban akadályozott, etnikai kisebbség stb.) jobb eredményt érnek el a kooperatív tanulás során.

12. A tanulók teljesítménye a kooperatív tanulás során növekszik.

b) tartós tudás

3. A tanulók a matematikai tartalmakat kooperatív tanulással jobban megértik, mint amikor önállóan dolgoznak.

4. A tanulók kooperatív tanulás során szerzett tudása biztosabb és hosszabb távú lesz.

c) együttműködési képesség

1. A kooperatív tanulás a tanulókat aktivitásra ösztönzi.

5. A kooperatív tanulás a feladatmegoldás iránti felelősséget és az önfegyelmet segíti.

7. A csoportok munkája csak akkor sikeres, ha minden csoporttag tevékenyen részt vesz a munkában.

d) matematika iránti pozitív attitűd

2. A kooperatív tanulás növeli a tanulók motivációját a matematikai tartalmak tanulmányozásához.

e) kooperatív tanulás iránti pozitív attitűd

6. Nehéz értékelni minden egyes tanuló aktivitását a kooperatív tanulás során.

8. A kooperatív tanulás fegyelmezési problémákat okoz, felborítja a rendet.

11. Racionálisabb az idő felhasználása a kooperatív tanulás során.

2.4.2. A skála megbízhatóságának vizsgálata

A skála megbízhatóságát vizsgálva a Cronbach-alfa értéke a teljes skálára vonatkozóan 0,72, ami a 0,6-os határérték felett elhelyezkedő, elfogadható eredmény. A mutatót IBM SPSS Statistics 22 statisztikai program segítségével számoltuk ki.

2.5. A tanítók körében végzett kutatás eredményei

2.5.1. A kísérletben részt vevő minta háttéradatai

A felmérésben összesen 257 pedagógus vett részt Vajdaság különböző területeiről, 22 általános iskolából.

(1) *Nem*: a vizsgálatunk nagyobb részét nők alkották 94,2%-ban ($N = 242$), míg férfiak csupán 5,8%-os arányban vettek részt ($N = 15$) (1. táblázat).

1. táblázat: A tanítók mintájának nemek szerinti eloszlása

nem	N	%
nő	242	94,2
férfi	15	5,8
összesen	257	100

(2) *Munkatapasztalat*: a kutatásunkban részt vevő tanítók legnagyobb számban, 39,3% 13–25 év munkatapasztalattal rendelkezik ($N = 101$), 37%-a 25 évnél több tapasztalattal rendelkezik ($N = 95$), míg 23,7%-uk 0–12 éve dolgozik a tanításban ($N = 61$) (2. táblázat).

2. táblázat: A tanítók tanításban eltöltött éveinek száma

munkatapasztalat	N	%
0-12 év	61	23,7
13-25 év	101	39,3
25 évnél több	95	37,0
összesen	257	100

(3) *Környezet*: a résztvevők közül 37%-uk dolgozik nagyvárosban ($N = 95$), 32,3%-uk falun ($N = 83$), míg kisvárosi iskolában 30,7%-uk dolgozik ($N = 79$) (3. táblázat).

3. táblázat: A vizsgált iskolák jellege

környezet	N	%
falun	83	32,3
kisváros	79	30,7
nagyváros	95	37,0
összesen	257	100

(4) *Végzettség*: a részt vevő tanítók többsége, 72,4%-a egyetemet fejezett ($N = 186$), a mesterképzést is befejezte 17,5%-uk ($N = 45$), illetve főiskolai végzettséggel 10,1% rendelkezik ($N = 26$) (4. táblázat).

4. táblázat: A tanítók végzettsége

végzettség	N	%
főiskola	26	10,1
egyetem	186	72,4
mesterképzés	45	17,5
összesen	257	100

2.6. A kooperatív munka hatása a tanulók matematikából nyújtott teljesítményére

A kooperatív tanulás hatását a tanulókra öt szempont alapján vizsgáltuk. A válaszadók 1-től 5-ig terjedő skálán jelölhették, hogy mennyire értenek egyet a kooperatív munka-forma hatásával az egyes tényezők esetében (1. táblázat). A tanítók elégedettségüket 1 és 5 pont közötti skálán jelölhették, ahol az 1-es érték az elfogadhatatlan, az 5-ös érték pedig a legmagasabb szintet jelenti. A vizsgálat anonim módon zajlott, a tanítók pedig önkéntes alapon vehettek részt a felmérésben Vajdaság különböző területeiről.

A válaszadók szerint a kooperatív munkaforma hatására leginkább fejlődő terület az együttműködési képesség ($M = 3,98$ $SD = 0,6$). Hasonlóan magas arányban tartják fejlődőnek a matematika iránti attitűd alakulását is ($M = 3,95$ $SD = 0,6$). Majd a tudás tartósságára való hatás a következő ($M = 3,60$ $SD = 0,7$), ezután a kooperatív munka iránti pozitív attitűd következik ($M = 3,29$ $SD = 0,6$). A legkevésbé a matematikaeredmények javulásával kapcsolatosan tartják fontosnak a kooperatív munka hatását a megkérdezett tanítók ($M = 3,24$ $SD = 0,8$).

A tanítók a tanulói teljesítmények változását a kooperatív oktatási mód hatására mind az öt szempont alapján pozitívan értékelték, ami az 1-től 5-ig terjedő skála esetében a 2,5-ös átlagpont felett elhelyezkedő értéket jelenti. Megállapíthatjuk, hogy a hipotézisünk bizonyítást nyert, *a tanítók pozitív hozzáállást tanúsítanak a kooperatív tanulás iránt, véleményük szerint e tanítási mód hozzájárul a munka minőségének javításához a kezdő-matematika oktatásban és elősegíti a jobb tanulási eredmények elérését*. A H1 hipotézis mind az öt vizsgált alskála esetében bizonyítást nyert, *a matematikai eredményeket, a tudás tartósságát, a tanulók együttműködését, a matematika iránti véleményt, a kooperatív tanulás iránti véleményt* illetően is.

1. táblázat: *A tanulói teljesítmények változása a kooperatív munkaforma hatására*

tanulói teljesítmény	átlag	szórás
matematikaeredmény	3,24	0,8
tartós tudás	3,60	0,7
együtműködési képesség	3,98	0,6
matematika iránti pozitív attitűd	3,95	0,6
kooperatív munka iránti pozitív attitűd	3,29	0,6

A kooperatív tanulást nehezítő tényezők megítélését és a háttérváltozók közötti összefüggéseket a Spearman-féle korrelációs vizsgálat segítségével vizsgáltuk (2. táblázat). A *nem* és a *végzettség* változó alapján nem volt eltérés a megkérdezett tanítók véleményében. A *munkatapasztalat* változó azonban negatív korrelációt mutat a matematikaeredmények javulásának megítélésével ($r = -0,16$ $p = 0,007$), a *környezet* változó pedig pozitív korrelációt a matematika iránti attitűd irányának alakulásával ($r = 0,14$ $p = 0,02$). Mindkét eredmény csak kis mértékű összefüggésre utal.

2. táblázat: *A Spearman-féle korrelációs együttható értéke a háttérváltozók és a tanulói teljesítmény változásának megítélésére vonatkozóan*

tanulói teljesítmény	nem	munkatapasztalat	környezet	iskolai végzettség
matematikaeredmény	n.s.	$r = -0,16$ $p = 0,007$	n.s.	n.s.
tartós tudás	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
együtműködési képesség	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
matematika iránti pozitív attitűd	n.s.	n.s.	$r = 0,14$ $p = 0,02$	n.s.
kooperatív munka iránti pozitív attitűd	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

A háttérváltozók és a tanulói teljesítmény egyes elemének megítélése között további összefüggés-vizsgálatokat végeztünk a kétmintás t-próba, illetve az egyutas ANOVA segítségével. Az értékeket IBM SPSS Statistics 22 statisztikai program segítségével számítottuk ki.

(1) *Nem*: a nemek tekintetében elvégzett összefüggés-vizsgálat alapján nincs különbség a nők és a férfiak véleményében a tanulói teljesítmények változását illetően a kooperatív munkaforma hatására (3. táblázat).

3. táblázat: *A tanulói teljesítmény fejlődésének megítélése a nem változóval összefüggésben*

tanulói teljesítmény	nő		férfi		kétmintás t-próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	t	p
matematikaeredmény	3,23	0,8	3,37	0,6	-0,66	0,5
tartós tudás	3,60	0,7	3,53	0,5	0,36	0,7
együtműködési képesség	3,98	0,6	3,97	0,7	0,04	0,9
matematika iránti pozitív attitűd	3,96	0,7	3,73	0,7	1,08	0,2
kooperatív munka iránti pozitív attitűd	3,30	0,6	3,13	0,8	0,98	0,3

(2) *Munkatapasztalat*: a változó tekintetében egy tétel esetében mutatkozik eltérés a csoportok között

($F = 5,91$ $p = 0,003$) (4. táblázat). A matematikaeredmények változásával kapcsolatban a kevesebb munkatapasztalattal rendelkező tanítók jelentősen pozitívabban vélekednek, mint a másik két csoport tagjai.

A 0-12 év tapasztalattal rendelkező tanítók eredménye ($M = 3,54$ $SD = 0,6$), a 25 évnél több munkatapasztalattal rendelkező tanítók véleménye alapján ($M = 3,15$ $SD = 0,7$), míg a 13-15 év munkatapasztalattal rendelkező tanítóknál a legkisebb az érték ($M = 3,13$ $SD = 0,8$).

A Tukey's b Post Hoc vizsgálat alapján az összefüggések a következőképpen írhatók le: [0-12 év] > [13-25 év; 25 évnél több].

4. táblázat: *A tanulói teljesítmény fejlődésének megítélése a munkatapasztalat változóval összefüggésben*

tanulói teljesítmény	0-12 év		13-25 év		25 évnél több		egyutas ANOVA	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p
matematikaeredmény	3,54	0,6	3,13	0,8	3,15	0,7	5,91	0,003
tartós tudás	3,63	0,7	3,58	0,7	3,59	0,7	0,06	0,9
együtműködési képesség	4,09	0,7	3,89	0,5	4,01	0,7	1,96	0,1
matematika iránti pozitív attitűd	4,02	0,7	3,95	0,7	4,02	0,7	0,36	0,6
kooperatív munka iránti pozitív attitűd	3,30	0,6	3,21	0,6	3,36	0,5	1,24	0,2

(3) *Környezet*: a környezet változó esetében nincs eltérés az egyes csoportok véleményében a tanulói teljesítmények változását illetően a kooperatív munkaforma hatására (5. táblázat).

5. táblázat: *A tanulói teljesítmény fejlődésének megítélése a környezet változóval összefüggésben*

tanulói teljesítmény	falu		kisváros		nagyváros		egyutas ANOVA	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p
matematikaeredmény	3,26	0,7	3,18	0,8	3,27	0,8	0,24	0,7
tartós tudás	3,52	0,7	3,61	0,6	3,65	0,7	0,73	0,4
együttműködési képesség	3,96	0,6	3,94	0,6	4,03	0,7	0,39	0,6
matematika iránti pozitív attitűd	3,83	0,7	3,89	0,7	4,11	0,7	3,02	0,05
kooperatív munka iránti pozitív attitűd	3,20	0,6	3,30	0,6	3,35	0,6	1,11	0,3

(4) *Végzettség:* a végzettség változóval végzett ANOVA vizsgálat esetében szintén nincs eltérés a csoportok véleményében (6. táblázat).

6. táblázat: *A tanulói teljesítmény fejlődésének megítélése a végzettség változóval összefüggésben*

tanulói teljesítmény	főiskola		egyetem		mester		egyutas ANOVA	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p
matematikaeredmény	3,03	1	3,24	0,7	3,35	0,7	1,27	0,2
tartós tudás	3,75	0,6	3,57	0,7	3,63	0,6	0,70	0,4
együttműködési képesség	4,15	0,6	3,96	0,6	3,96	0,7	0,93	0,3
matematika iránti pozitív attitűd	3,96	0,8	3,95	0,7	3,96	0,8	0,01	0,9
kooperatív munka iránti pozitív attitűd	3,43	0,5	3,26	0,6	3,33	0,5	0,94	0,3

2.7. A tanítók körében végzett kutatás eredményeinek összefoglalása

A tanítók körében arra kerestük a választ, hogy véleményük szerint a kooperatív tanulás hozzájárul-e a jobb eredmények eléréséhez a matematikaoktatásban alsó osztályokban.

A tanítók alapvetően pozitívan vélekednek mindegyik kérdéskörrel kapcsolatban.

A témában megfogalmazott első számú alhipotézisünk bizonyítást nyert, mely szerint a kooperatív tanulás javulást hoz *a matematikai eredményeket illetően*, bár ez az állítás a legkevésbé támogatott a tanítók részéről.

A második alhipotézis állítása is beigazolódott. Az eredmények alátámasztották, hogy a tanítók úgy gondolják, hogy a kooperatív oktatási stratégia fontos *a tudás tartósságát illetően*.

Bizonyítást nyert a harmadik alhipotézis is, *a tanulók együttműködését illetően*. A tanítók szerint az együttműködés terén érhető el a legnagyobb siker és eredmény a kooperatív tanulással.

A tanítók attitűdje *a matematika iránti véleményét illetően* a vizsgálatunk során alátámasztotta a negyedik alhipotézisben foglaltakat.

Emellett bizonyítást nyert az az alhipotézis is, mely szerint *a kooperatív tanulás iránti véleményét illetően* a tanulók véleménye pozitívan változik az oktatási mód alkalmazása során.

3. AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

Az eredmények egyértelműen alátámasztják, hogy a kooperatív tanulás pozitív eredményeket teremt a matematikatanítás során.

Ševkušić eredményeivel (1995) igazolta, hogy mindegyik korosztálynál, minden tantárgynál nagyobb teljesítményt hoz ez az oktatási mód a tanulás során. Vizsgálatunk eredménye alapján a tanítók is úgy látják, hogy a kooperatív tanulás javulást hoz a tanulók teljesítményében.

Yager, Johnson és Johnson (1985) eredményei azt mutatták, hogy a kooperatív tanulás hatására a diákok jobb teszteredményt és hosszabban tartó tudást értek el. Ezt a tanítók véleménye is alátámasztotta felmérésünk során. Miščević-Kadijević (2009) szintén azt állítja, hogy a megszerzett tudás lényege az, hogy hosszú távú legyen, és nem elegendő az, ha a tanulók csak egy adott időszakban tudják megmutatni az elsajátított tudást.

Džaferagić és Tomić (2012) kutatásában a kooperatív tanulás effektusait (előnyeit és hátrányait) kutatták és több területen figyelték meg hatását, de kiemelték az együttműködésre való jótékony hatását, a tanulók aktivitása, motiváltságának növekedése, a tudás tartóssága, a kommunikáció fejlődése, az érzelmi és szociális kompetenciák növekedése mellett. Kifejezetten az együttműködésre való jótékony hatását a vizsgálatunkban részt vevő tanítók a legnagyobb százalékban emelték ki.

Kutatási eredményeink elősegítik annak az elméletnek a bizonyítását, hogy a kooperatív tanulás iránt pozitív attitűd figyelhető meg a pedagógusok körében. Ilić (Илић, 2016) állítása szerint a tanítók pozitív véleményét a kooperatív tanulásmód jelentőségéről nem befolyásolja a vizsgálatban részt vevő tanítók iskolai végzettsége és munkatapasztalata sem. Elmondhatjuk, hogy a mi vizsgálatunk is ugyanezt támasztja alá.

Levsani és Kandan (Lavasan & Khandan, 2011) azt állapították meg, hogy az együttműködő tanulás gyorsan csökkenti a tanulók szorongását a matematika iránt és nagyobb lelkesedéssel tanulnak. Kutatásunkban a tanítók véleménye is azt tükrözi, hogy a tanulók matematikához való hozzáállása javul a kooperatív tanulás hatására.

A kapott eredményekből kiindulva, a jobb eredmények elérése érdekében, lehetőségünk van, hogy az oktatási folyamatot alakítsuk, s változatos tanítási módot, módszereket, munkaformákat alkalmazzunk. Fontos, hogy ne féljünk az időszerű dolgok bevezetésétől, kipróbálásától, hiszen elősegíthetjük az oktatói munka fejlesztését és minőségének

javítását, ami kedvező hatással van a tanulási folyamatra, a hosszú távú és gyakorlatias tudás növelésére.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Abu, Rosini & Flowers, Jim. (1997). The Effects of Cooperative Learning Methods on Achievement, Retention and Attitudes of Home Economics Students in North Carolina. *Journal of Vocational and Technical Education*, Vol.13 No. 2, 16-22.

Capar, G. & Tarim, K. (2015). Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research. *Educational Sciences: Theory & Practice* 15(2), 553-559.

Džaferagić, A.; Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori* 15, vol. 7 (2012) 2, 107-117.

Hijazi, D., & Al-Natour, A. (2012). Teachers' Attitudes towards Using Cooperative Learning for Teaching English Skills. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Bussiness*, Vol. 3, No. 12, 443-460.

Илић, М. Ж. (2016). Значај и тешкоће у примени кооперативног учења у разредној настави из перспективе учитеља. *Настава и васпитање*, 65(1), 167-180.

Јевтић, Б. (2016). Утицај агенаса социјализације на школско постигнуће ученика, *Узданица* (13/2), 63-79.

Kopp, E. (2007). Kooperáció a tanórán. *Magyar Református Nevelés* 2007. 2. sz. 6-8.

Kotschy, B. (1997). *Kooperatív tanulás*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*, II. kötet. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 277-278.

Lalović, Z. (2009). *Naša škola Metode učenja/nastave u školi*, Zavod za školstvo, Podgorica

Lavasan, M. G. & Khandan, F. (2011). The effect of cooperative learning on mathematics anxiety and help seeking behavior, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 271-276.

Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 35, br. 1, 94-110.

Ševkušić, S. (1995). Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 27 (138-157). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

ÖSSZEFOGLALÓ

A Covid-19 vírus által okozott súlyos pandémiára reagáló kormányok 2020 tavaszán szabadságot korlátozó intézkedéseket foganatosítottak, ideértve a karantén alkalmazását is. A karanténban részt vevő egyének és csoportok kutatása külön etikai kérdéseket vet fel, amelyek megkövetelik a korlátozott személyek jogainak egyensúlyát a tudományos és társadalmi értékkel, amelyet az ilyen kutatás eredményezhet. A koronavírus miatti kijárási korlátozások az egész korábbi életformánkat felborította, és ez önmagában is igen erős stresszforrás. Nem elég a vírusfertőzéstől való rettegés, de emellett teljesen megváltozott az emberek napi életvezetése, megváltoztak a kapcsolattartási, tanulási és munkamódjaik. Túl sok új szokást és megküzdési módot kellett kialakítani egyszerre. A szokásos viselkedési rutinjaik elvesztésének kellemetlensége mellett sokaknak komoly egzisztenciális nehézségekkel is szembe kellett nézniük. Jelen tanulmányunk kiemelt célja a világjárvány okozta kihívásokkal való megküzdés változóinak feltárása, és azok mélyebb elemzése. Kutatásunk további fő célja annak jellemzése, hogy miként viselik a családok a járvány által kikényszerített új szerepeket, és milyen megküzdési stratégiákat alkalmaznak. Továbbá célunk rámutatni, hogy milyen a gyerekekkel való együtt tanulás, a munka elvesztésének a veszélye, a családi közösségként való együttélés összefüggései. Jelen tanulmányunkban a következő hipotézis igazolását végeztük el: az emberekből a kényszerhelyzet kihozza a legjobb megoldásokat. Feltételezzük, hogy az emberek nagyobb százalékában van a rendkívüli helyzetben szükséges megküzdő stratégiáknak. A tanulmányban rávilágítunk, mennyire igazolható hipotézisünk, amellett, hogy rámutatunk a mélyebb összefüggésekre is. Kérdőíves vizsgálatunkba több mint 1000 adatközlőt vontunk be, így a megküzdéssel kapcsolatos mélyebb összefüggések hatékonyan feltárhatóak. Tanulmányunkban részletezzük a megfogalmazott hipotézis igazolásának folyamatát. Megállapítottuk, hogy a karantén előtt jóval kevesebb kreatív tevékenységet végeztek az adatközlők, mint az alatt ($M=2,88$; $SD=1,53$ vs. $M=3,42$; $SD=1,50$). Továbbá rámutatunk, hogy a kutatásban résztvevők szignifikáns mértékben végeztek több kreatív tevékenységet a karantén alatt, mint előtte ($t=11,71$; $p<0,01$). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az emberek valószínűleg a karantén időszaka alatt több kreatív tevékenységet végeznek, mint egy olyan élethelyzetben, mikor nem fenyeget világjárvány. A kreatív tevékenység egy pozitív megküzdési stratégia.

Kulcsszavak: Covid-19, pandémia, karantén, megküzdés, kreativitás

ABSTRACT

Governments responding to the severe pandemic caused by the Covid-19 virus took measures restricting people's freedom in the spring of 2020, including the use of quarantine. Research on individuals and groups involved in quarantine raises specific ethical issues that require a balance of the rights of restricted individuals with the scientific and social value that such research can bring. Restrictions due to the coronavirus have upset our entire previous way of life, and this is in itself a significant source of stress. There is fear of viral infection, but in addition to that, people's daily lives have changed completely, too: their ways of communicating, learning and working. Too many new habits and ways of coping had to be developed at once. In addition to the inconvenience of losing their normal behavioral routines, many also faced serious existential difficulties. The main goal of our present study is to explore the variables of coping with the challenges posed by a pandemic and to analyze them in depth. Another goal of our research is to characterize how families are coping with the new roles that epidemic has forced on them and what coping strategies they use. Furthermore, our goal is to point out the interrelations between learning with children, the risk of losing a job, and living together as a family community. In the present study, we have verified the following hypothesis: The quarantine situation brings out the best solutions from people. We assume that a larger percentage of people are in possession of the coping strategies needed in an emergency. In this study, we shed light on how verifiable our hypothesis is, in addition to pointing out deeper correlations. We included more than 1,000 respondents in our questionnaire survey, so that deeper correlations related to coping can be effectively explored. In our study, we detail the process of verifying the formulated hypothesis. We found that the participants did much less creative activity before quarantine than during it ($M = 2.88$; $SD = 1.53$ vs. $M = 3.42$; $SD = 1.50$). Furthermore, we point out that research participants performed significantly more creative activities during quarantine than before ($t = 11.71$; $p < .01$). This result suggests that people are likely to perform more creative activities during the quarantine period than in a life situation where there is no threat of a pandemic. Creative activity is a positive coping strategy.

Keywords: Covid-19, pandemic, quarantine, coping, creativity



KOZMA GÁBOR, Gál Ferenc
Egyetem
PhD, Gál Ferenc Egyetem,
rektor, főiskolai tanár,
rektor@gfe.hu

PETRÓCZI ERZSÉBET, PhD,
Gál Ferenc Egyetem, főiskolai tanár,
petroczi.erszebet@gfe.hu

THÉKES ISTVÁN, PhD, Gál
Ferenc Egyetem, főiskolai docens,
thekes.istvan@gfe.hu

NAGYNÉ HEGEDÚS ANITA,
PhD, Gál Ferenc Egyetem, főiskolai
adjunktus, hanita22@gmail.com

A MEGFELELŐ ÉLETVITEL KIALAKÍTÁSA „KARANTÉN” HELYZETBEN A MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK ÖSSZEFÜGGÉSEINEK TÜKRÉBEN

*Creating a proper lifestyle during
the „quarantine” in the mirror
of different coping strategies and their correlation*

*Razvijanje pravilnog načina života u uslovima
„karantina” u svetlu konteksta strategije
suočavanja*

Bevezetés

A folyamatban lévő Covid–19 vírus eddig (2020. augusztus vége) több mint 5,4 millió fertőzést és több mint 330 000 halált okozott világszerte. A súlyos pandémiára reagáló kormányok szabadságot korlátozó intézkedéseket foganasítottak, ideértve a karantén alkalmazását is. A karanténban részt vevő egyének és csoportok kutatása külön etikai kérdéseket vet fel, amelyek megkövetelik a korlátozott személyek jogainak egyensúlyát a tudományos és társadalmi értékkel, amelyet az ilyen kutatás eredményezhet.

A karantén azon emberek elkülönítése és mozgásának korlátozása, akik potenciálisan ki vannak téve egy fertőző betegségnek, vagy már megbetegedtek, mindezt annak érdekében, hogy mások megfertőzésének kockázatát csökkentsék. Ez a meghatározás különbözik az elszigeteltségtől, azaz az emberek elkülönülésétől, akiket nem engednek érintkezni nem fertőzött egyénekkel. A két kifejezést azonban gyakran felcserélve használják, különösen a nyilvánossággal való kommunikáció során. A karantén szót először az olaszországi Velencében, 1127-ben használták a lepra miatt, és széles körben alkalmazták a fekete halálra adott válaszként, bár csak akkor kezdték el. Csaknem 300 év telt el, amikor az Egyesült Királyság megfelelő módon kezdett karantént alkalmazni a pestisre válaszul.

Vannak precedensek az ilyen intézkedésekre. A súlyos akut légzőszervi szindróma (SARS) 2003. évi kitörése során Kína és Kanada területein városi karanténokat is alkalmaztak, míg a nyugat-afrikai országok egész falvait a 2014. évi ebola-kitörés során

karanténba helyezték. A súlyos fertőző betegségek kitörésekor a karantén szükséges megelőző intézkedés lehet. Ez azonban gyakran negatív pszichológiai hatással jár. A karantén időtartama alatt ez a negatív pszichológiai hatás nem meglepő, mégis aggasztónak mondható olyan szempontból, miszerint a karantén pszichológiai hatása még hónapokkal vagy évekkel később is felismerhető.

Továbbá a karanténba helyezett egészségügyi dolgozók körében is magas a pszichológiai szorongás gyakorisága, bár kevés bizonyíték állt rendelkezésre arról, hogy ez a csoport jobban ki volt-e téve lelki problémáknak, mint a karanténba helyezett nem egészségügyi dolgozók.

Szakirodalmi áttekintés

Világjárványok életmódra gyakorolt hatásai

Módszertanilag szigorú tanulmányokra van szükség annak értékeléséhez, hogy a COVID-19 és a karanténintézkedések milyen hatással vannak az emberek mentális egészségére. Ezek az adatok elősegítik a megfelelő intervenciók kidolgozását a világjárvány pszichoszociális következményeinek kezelésére. Mivel a COVID-19 világjárvány pár hónappal ezelőttre visszavezethető jelenség, így viszonylag kevés empirikus tanulmány áll rendelkezésre a járvány háttértényezőit, konzekvenciáit vizsgáló kutatási beszámolókról, így kénytelenek vagyunk korábbi, nem ennyire globális pandémiák hatásait fürkésző kutatások rövid áttekintését elvégezni. Park és társai (2006) szerint, amikor a súlyos akut légzőszervi szindróma (SARS) kitörése 2003-ban megkezdődött, az összes érintett terület közegészségügyi tisztviselői folyamatosan olyan intézkedéseken dolgoztak, amelyekkel megállíthatták a vírus terjedését. Kezdetben ez főleg az egészségügyi szolgáltatók figyelemztetését és diagnosztikai protokollok biztosítását jelentette. Ez lehetővé tette számos SARS-eset azonosítását, ezáltal hatékonyabbá téve a fertőzött egyének izolálását és kezelését. Hamarosan felismerték azonban, hogy a betegség terjedésének mértéke sokkal nagyobb volt, mint azt eredetileg gondolták. Ennek eredményeként több ország/régió bevezette a tömeges karantén alkalmazását minden olyan egyén számára, aki gyanúja szerint kapcsolatba került egy megerősített SARS-esettel. Ezek az összehangolt globális erőfeszítések figyelemre méltóan hatékonyak voltak a betegség terjedésének visszaszorításában, és a SARS a mai napig nem hajtott végre jelentős újraindulást.

Ez a SARS-szal kapcsolatos legfrissebb tapasztalat azt mutatja, hogy két központi kérdéssel kell foglalkozni a politikai döntéshozóknak a kialakulóban lévő vagy újjászülető fertőző betegségekkel szemben. Az első az, hogy alapvető közegészségügyi intézkedések, mint például az elszigetelés (azaz a tüneti egyének eltávolítása a lakosságból) és a karantén (azaz azon személyek eltávolítása, akik kapcsolatba kerültek egy fertőzött egyénnel, de nem mutatnak tüneteket) valószínűleg elegendőek a betegség terjedésének megakadályozására.

Azokban az esetekben, amikor ezek az alapvető közegészségügyi intézkedések elegendőek (például SARS), akkor a második kérdés az, hogy alkalmazni kell-e mind az izolálást,

mind a karantént. Például, még visszatekintve is, nem egyértelmű, hogy az elszigeteltségnek vagy a karanténnak volt-e nagyobb hatása a SARS terjedésének megállítására, vagy hogy mindkét kontroll-intézkedés elengedhetetlen. Ez egy fontos kérdés, mivel a tömeges karantén használata vitatott. Például a SARS esetében a karanténba helyezett egyéneknek csak kis százaléka volt valóban fertőzött. Noha igaz, hogy még a fertőzött egyének kisszámú elkülönítése a lakosságból valószínűleg előnyös a közösségi egészség szempontjából, ez határozottan sérti az egyéni jogokat és szabadságokat. Ezen kívül, amint az a SARS esetében is látható, jelentős gazdasági és társadalmi költségeket vet fel.

Bai és társai (2004) SARS vírussal fertőzött kórházi ápolókat és orvosokat vont be a kutatásba. A 9 napos karantén lezárultával azt találták, hogy a bekaranténkoztatás ténye váltotta ki leginkább a megfigyelték körében az akut stressz rendellenességet. Továbbá megállapították, hogy a karantén alá kényszerült kórházi dolgozók körében sokkal inkább valószínűsíthető volt, hogy kimerültté válnak, valamint az, hogy álmatlanságban szenvednek és kevésbé jó teljesítményre képesek a munkahelyen, mint korábban.

Sprang és Silman (2013) az USA-ban és Kanadában 398 karantén alatt levő szülőt vizsgált meg, akik egy H1N1 vírussal erősen fertőzött területen voltak kénytelenek otthon maradni. Azt találták, hogy mind a szülők mind a gyerekek négyszer olyan nagyobb valószínűséggel mutattak a karantén utáni időszakban akut stressz rendellenességet, mint azok a társaik, akik nem voltak karantén alá vonva.

Liu és társai (2012) több mint 500 kórházi alkalmazottat vizsgáltak meg, akik évekkel korábban egy SARS vírus által erősen fertőzött területen voltak kénytelenek heteket karanténban tölteni. Azt találták a kutatók, hogy évekkel később is a karantén alatt levő személyek sokkal könnyebben váltak depresszióssá és stresszessé, mint az adott kínai területen azok, akiknek nem kellett heteket karanténban tölteniük.

Yoon és társai (2016) 6231 dél-koreai személy érzelmi állapotát térképezték fel, akik a MERS vírus miatt heteket töltöttek karanténban. Szignifikáns különbséget találtak a bekaranténzott személyek és a karantént elkerülő dél-koreai állampolgárok negatív érzelmi változása között.

Hawryluck és társai (2004) 129 kanadai személyt vontak be kutatásukba, miután Toronto egyik negyedében SARS vírus ütötte fel a fejét, és emiatt két hetet karanténban töltöttek a kutatásban részt vevők. A kutatók rámutattak, hogy a személyek sokkal inkább hajlamosak voltak depresszióra és álmatlanságra, mint korábban.

Cava és társai (2005) ugyanezen járványügyi esettel kapcsolatban azt találták, hogy hónapokig tartott az érintetteknek visszatérniük a korábbi rutinokhoz, és a járványt követő egy évben is ugyanolyan alapossággal mostak kezét, mint a vírus ideje alatt, holott korábban ez nem volt rájuk annyira jellemző.

A COVID–19 hatásáról 2020-ban megjelent tanulmányok

Van Bavel és társai (2020) a következő megállapításokat teszik: a globális járvány fényében a stressz teljes elkerülése egyszerűen nem lehetséges. Szerencsére az elmúlt

húsz év kutatásai a megküzdés és a stressz területén arra utal, hogy nem a stressz típusa vagy mennyisége határozza meg a hatását. Kijelentik, hogy sokkal inkább a stresszről alkotott gondolkodásmód és helyzetértékelés változtathatja meg annak hatását. Először is, egyes kutatások szerint, ezek a gondolkodásmódok növelhetik a „stresszel kapcsolatos növekedés” lehetőségét, egy olyan jelenséget, amelyben a stresszes tapasztalatok a fiziológiai keményedés fokozását szolgálják, segítenek újraszervezni prioritásainkat, és mélyebb kapcsolatokhoz és az élet nagyobb megbecsüléséhez vezethetnek. Az előzetes kutatások szerint a stresszről alkotott gondolkodásmód lehet rövid és célzott beavatkozásokkal változott. Ezek a beavatkozások nem arra összpontosítanak, hogy a stresszt okozó tényezőt (például a vírust) kevésbé jelentse meg. Ehelyett arra hívják fel az emberek figyelmét, hogy ismerjék fel, hogy hajlamosak vagyunk olyan dolgok miatt stresszelni, amelyek mélyen érdekelnek bennünket, és hogy kihasználhatjuk a stresszreakciót a pozitív nyereség érdekében. Számos tanulmány megállapította, hogy az adaptívabb gondolkodásmód előidézése a stresszről növelheti a pozitív érzelmeket, csökkentheti a negatív egészségügyi tüneteket és fokozhatja az élettani működést akut stressz alatt. Kutatásra van szükség annak megállapításához, hogy ezen gondolkodásmódok elfogadása segíthet-e néhány embernél a pandémiában tapasztalható stressz kiaknázásában a pozitív növekedés érdekében.

Vakcina hiányában a pandémia lassításának egyik legfontosabb stratégiája a társadalmi távolságtartás. A távolságtartás azonban ütközik a mélyen gyökerező emberi ösztönnel, hogy kapcsolatba lépjen másokkal. A társadalmi kapcsolat segíti az embereket az érzelmek szabályozásában, a stresszel való megbirkózásban és ellenálló képességük megőrzésében a nehéz időszakokban. Ezzel szemben a magány és a társadalmi elszigeteltség rontja a stressz terheit, és gyakran káros hatásokat gyakorol a mentális, a szív- és érrendszeri és az immunrendszer egészségére. Az idősebb felnőttek, akiknél a COVID-19 súlyos tüneteinek a legnagyobb a kockázata, szintén nagyon hajlamosak az elszigeteltségre. A távolságtartás súlyosbíthatja a magány érzését, és hosszú távon negatív egészséget okozhat.

A tudósok olyan stratégiákat határoztak meg, amelyek enyhíthetik ezeket az eredményeket. Először is, pszichológiai értelemben, a magányt úgy értelmezik, mint azt a szubjektív állapotot, hogy az ember nem tapasztal elég társadalmi kapcsolatot, míg az elszigeteltség a társas interakciók objektív hiánya. Ez azt jelenti, hogy lehet elzárva, de nem magányos, vagy magányos a tömegben. Így a „társadalmi távolságtartás” kifejezés azt jelentheti, hogy el kell vágni az értelmes interakciókat. Hasznos alternatív kifejezés lehet a „fizikai távolságtartás”, amely segít kiemelni azt a tényt, hogy a társadalmi kapcsolat akkor is lehetséges, ha az emberek fizikailag külön vannak. Az online interakciók a kapcsolat érzetét is elősegíthetik. Az online támogatás megadása és támogatása is megerősítheti a pszichológiai jóllétet. Óvatosságra intünk a közösségi média fokozott passzív használata ellen, mivel a kutatás azt sugallja, hogy nem járulhat hozzá a társadalmi kapcsolat érzéséhez. Ehelyett az információkban gazdag, diádikus és időbeli szinkron technológiák jobban megfelelnek az empátia és a kapcsolat létrehozásának. Különös figyelmet kell

fordítani arra, hogy az e technológiákat kevésbé ismerő emberek segítsenek megtanulni a digitális kapcsolatok előnyeinek kihasználását másoknak.

Oderkerken-Schröder és társai (2020) a magány és az elszigeteltség szempontjából vizsgálták meg a COVID-19 járvány okozta helyzetet. Rámutatnak, hogy a magány és az elszigeteltség növekszik, globálisan veszélyezteti a korosztályok közti jóllétet; a COVID-19 válság alatti globális társadalmi távolságtartó intézkedések fokozták ezt az úgynevezett „magányvírust”. A cikk célja egy integratív keret és kutatási menetrend kidolgozása a társrobotok szerepéről a magány érzésének enyhítésében. Az 595 online vizuális és szöveges leírás etnográfiai elemzése empirikus betekintést nyújt a Vector társ robot szerepéhez a COVID-19 járvány idején. A tanulmány hozzájárulása kettős. Először azt feltételezi, hogy a társ robotok képesek enyhíteni a magány érzését (vagyis a jóllét mutatóját). Másodszor ez a tanulmány hozzájárul az átalakító szolgáltatáshoz azáltal, hogy olyan integratív keretet fejleszt ki, amely bemutatja azokat a szerepeket (személyes asszisztens, relációs társ és intim haver), amelyeket a társrobotok teljesíthetnek a magány érzésének enyhítésére különböző típusú támogató kapcsolatok kiépítésével. A javasolt kutatási menetrend arra ösztönzi a jövőbeli szolgáltató tudósokat, hogy vizsgálják meg 1) a robotok szerepét a magány kezelésében, 2) a robotok elfogadását ösztönző tervezési jellemzőket, 3) és a magány mérését, valamint 5) a társrobotok hatáselemzését. A készítőik kiaknázhadják, hogy a társrobotok miként tudják csökkenteni a magányérzetet.

Goodell (2020) szerint a COVID-19 válság arról tájékoztatja a befektetőket, a politikai döntéshozókat és a nyilvánosságot, hogy a természeti katasztrófák korábban soha nem látott mértékű gazdasági károkat okozhatnak. Ellentétben az olyan eseményekkel, mint a globális nukleáris háború, amely nem túlélhető és így nincs ráfordítása, vagy az olyan események, mint a klímaváltozás, amely sokkal lassabban halad, vagy lokalizált katasztrófák, amelyek áttérjedést és piaci reakciókat váltanak ki, a COVID-19 járvány közvetlenül fejt ki globális pusztító gazdasági hatását, amely a világ minden területén jelen van. Most már minden félnek szembe kell néznie azzal, ami sokak számára már nyilvánvaló volt, hogy az ilyen jelenség hamarosan lehetséges és valószínű. Hogyan befolyásolja ez a tőkeköltségeket, nyugdíjtervezést, biztosítást, a kormányok szerepét a pénzügyi rendszerek védelmében, a társadalmi bizalmat és az ezzel járó tranzakciós költségeket és a politikai stabilitást a társadalmakban? Kétségtelen, hogy ezekkel és sok más kérdéssel a pénzügyi akademikusok sok éven át foglalkoznak majd.

Ali és Alharbi (2020) kifejtik, hogy a jelen forгатatókönyv szerint a COVID-19 a társadalom minden szektorát érintette. Világszinten nagy veszteség van, és nem lehet pontosan megbecsülni. Néhány szempontot azonban itt tárgyalunk. Manapság az egész világ olyan, mint egy család, ahol mindenkinek hozzá kell járulnia a család vezetéséhez. Hasonlóképpen a különféle használati cikkek, köztük gyógyszerek, gépek, gépjárművek, számítógépek, mobiltelefonok stb. gyártását sok ország ellenőrzi. Általában a különböző alkatrészeket különböző országokban gyártják – globalizáció. Olyan ez, mint egy láncfolyamat, ahol a haladás leáll, ha egyetlen láncszem is összeomlik. Köztudott, hogy Kína a legnagyobb gyártója a különféle összetevőknek, API-knak és egyéb nyersanyagoknak,

míg Kína a leginkább érintett ország a COVID-19 miatt. És ezért érinti az egész világot gazdaságilag nagyon rosszul az ipari termelés csökkenése. Az utazási tilalmat egyes országok vezették be, amelyek millió dolláros veszteséget okoztak a légitársaságoknak és az idegenforgalmi ágazatnak. Hiány van a gyógyszerekből, fertőtlenítőkből, maszkokból és egyéb árucikkekből, ami sokszor emelte ezeknek a cikkeknek az árait. A különféle funkciók, különösen a tudományos konferenciák, üzleti találkozók, sportesemények, divatbemutatók és a házasságok kerülése javasolt, ami nagy hatással van a társadalomra.

Megküzdés és reziliencia

A COVID-19 vírus körül rengeteg a találgatás, bizonytalanság. A vírus okozta járvány következtében a sok halállal végződő megbetegedés már önmagában is meglehetősen stresszkeltő. Ehhez hozzájárul még a bezártságtól vagy annak fenyegetettségétől való szorongás.

A pszichológiában a stresszel való megküzdés kutatása több mint fél évszázados múltra tekint vissza. A stressz és a megküzdés kutatás kiemelkedő alakja R. Lazarus (1993), akinek munkássága inspirálta a további kutatásokat ezen a téren. A szakirodalomban legtöbbször idézett és legáltalánosabban elfogadott lazarusi definíció szerint „megküzdésnek tekinthető minden olyan kognitív vagy viselkedési erőfeszítés, amellyel az egyén azokat a külső és belső hatásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy azok felülmúlják vagy felemésztenek aktuális személyes forrásait”. Lazarus (1993) értelmezése szerint egy adott személy és a környezete közötti interakcióban, mind az érzelem erőssége és minősége, mind a megküzdés módja a kognitív értékelés következménye. Ez a felfogás alapvetően eltér a korábbi coping értelmezéstől, amelyek azt hangsúlyozták, hogy a coping egy olyan válasz, amit az emóciók, például a szorongás váltanak ki.

Lazarus (1993) a kutatásai alapján arra jutott, hogy ha megváltoztathatónak látjuk a körülményeket, akkor problémafókuszú stratégiákkal operálunk, és többnyire konstruktívak vagyunk. Ha kívülről irányítottan definiáljuk a történéseket, akkor passzivitással és érzelem-csillapító megküzdéssel reagálunk.

A további kutatások az egészségmegőrzés és alkalmazkodási hatékonyság szempontjából olyan konklúzióra jutottak, hogy tartós megterhelés, nehezített alkalmazkodás esetén az egészség legfőbb biztosítéka a gazdag megküzdési repertoár, a megküzdési stratégiák helyzethez és stresszorhoz igazodó rugalmas alkalmazása, valamint többfrontos küzdelem, ami azt jelenti, hogy egy időben több stratégiával operálunk.

Vannak a stresszel szemben általános védettséget biztosító források, olyanok, mint az életerő, hit, kulturális stabilitás, szociális támasz, pénz és hasonlók. Ezek mobilizálása és eredményes felhasználása a felfokozott feszültséggel teli helyzetekben a koherencia érzését biztosíthatják a személy számára. A koherencia érzése nem más, mint az összefüggések megértése, megérzésére való képesség, magabiztos érzése annak, hogy a belső-külső környezetünk változásai előrejelezhetőek és nagy a valószínűsége annak, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogy az ésszerűen elvárható.

Sok függ a stressznek kitett személyek pszichológiai immunrendszerétől (Oláh, 2003), ami azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stresszhatások tartós elviselésére, a fenyegetettséggel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön, hanem inkább gazdagodjék.

A 21. század emberének egyik legfontosabb képessége a reziliencia, ami nem más, mint a meglepetésekkel, változásokkal és váratlan akadályokkal való megbirkózás képessége, a nehézségekkel való megküzdés képessége, továbbá az akadályokból és feszült helyzetekből való tanulás képessége (Donders, 2019). Értékek, meggyőződések és a pozitív hozzáállás ötvözete, amely jobb egyéni teljesítményt eredményez, és lehetővé teszi a nemkívánatos és túlzott stressz megelőzését. Lehet, hogy a koronavírus segíti az embereket a rugalmasság elérésében, és növeli a pszichológiai ellenálló képességüket?

A kutatás: „Életvitel a karanténban” a GFE Marczell Mihály Speciális Pedagógiai Kutatócsoport felmérése

A koronavírus miatti kijárási korlátozások az egész korábbi életformánkat felborították, és ez önmagában is igen erős stresszforrás. Nem elég a vírusfertőzéstől való rettegés, de emellett teljesen megváltozott az emberek napi életvezetése, megváltoztak a kapcsolattartási, tanulási és munkamódjaik. Túl sok új szokást és megküzdési módot kellett kialakítani egyszerre. A szokásos viselkedési rutinjaik elvesztésének kellemetlensége mellett sokaknak komoly egzisztenciális nehézségekkel is szembe kellett nézniük.

A nehézségek mindenkit sújtottak – gyakorlatilag az egész világot. A fertőzés bárkit elérhetett, a korlátozások mindenkit érintettek. Ezért mindenkinek érdeke volt, hogy mindent megtegyen a fertőzés elterjedése és annak következményei ellen. Tudósoknak és laikusoknak, politikusoknak és civileknek, tehetőseknek és nélkülözőknek, nagyon eltérő világnézetűeknek most közös volt a gondjuk és közös volt a céljuk. A helyzet kezelését mindenki „tanulta”. Senkinél nem volt ott a „bölcsek köve”. Ebből következően hibázhattak a döntéshozók, a szakemberek, és hibázhatott az átlagpolgár. Ám a hibákból nagyon gyorsan kellett tanulni, és mindent el kellett követni, hogy azok ne ismétlődjenek meg.

Jó ötletek nemcsak a szakemberek fejéből pattanhattak ki. Bárki kezdeményezhetett valami hasznosat – még, ha nem is a helyzet megoldására talált receptet, de a helyzet könnyebb elviselésére mindenkinek lehettek kreatív megoldásai. Szerencsére láttunk is erre számtalan példát a civil kezdeményezéseket figyelve. A vírus elleni küzdelemben mindenki harcostárs volt. Bár egyesekre több, másokra kevesebb felelősség hárult, a mostani helyzet megfelelő kezeléséért kivétel nélkül mindenki felelős volt. Mindenkinek fel kellett vállalni a saját felelősség-adagját.

Bármennyire fenyegető a járvány okozta pandémiás helyzet, van egy olyan hatása is, ami kifejezetten kedvez a pozitív humán kapacitások erősödésének. Fejlődhet az altruizmus; kimunkálódhatnak az együttműködés, az empátikus egymásra figyelés pozitív szabályai; felgyorsulhatnak bizonyos tudományos kutatások; nagyot fejlődhet az online munka és

online tanulás/tanítás eszköztára. Ráadásul ez utóbbiaknak nemcsak az alkalmazásában, hanem az átadásában is kitüntetett szerepet kaphat a legfiatalabb generáció. A jelenlegi vészhelyzet nemcsak nehézségeket támaszt, hanem esélyt ad arra, hogy az emberiség újfajta viszonyulást alakítson ki az élethez és az embertársaihoz.

A koronavírus-járvány megjelenését és az azzal kapcsolatos intézkedéseket különböző érzelmi megnyilvánulások követik – hitetlenkedés, kételkedés, értetlenkedés, a fokozódó szorongás, bizonytalanságérzés egy láthatatlan veszéllyel szemben. Azt valamennyien érzékeljük, főleg a közzétett „áldozatok” (fertőzöttek, elhunytak) számának emelkedésével és a megtett intézkedések kapcsán (maradj otthon, munkahelyek bezárása – elbocsátások, és annak gazdasági következményei stb.), hogy fokozatosan gyűlnek a „viharfelhők” a családok feje fölött. Az online kérdőíves kutatásunk (amelyet több mint ezren töltöttek ki) arra irányul, hogy a különböző korosztályoknak hogyan sikerül megküzdenni ezekkel a nem várt, hirtelen jött változásokkal.

A kutatás célja

Jelen tanulmányunk kiemelt célja a világjárvány okozta kihívásokkal való megküzdés változóinak feltárása, és azok mélyebb elemzése. Kutatásunk további fő célja annak jellemzése, hogy miként viselik a családok a hirtelen nyakukba szakadt új szerepeket. Továbbá célunk rámutatni, hogy milyen a gyerekekkel való együtt tanulás, a munka elvesztésének a veszélye, a családi közösségként való együttélés, együttműködés, összefogás. Valamint célunk feltárni, hogy a személyes terek leszűküléséből fakadó feszültségek kezelésére milyen eszközeik vannak az embereknek, vannak-e megküzdési stratégiák, ha igen, milyenek.

A kutatásunkban további kérdéseket is megfogalmaztunk: eddigi életcélok (vagynosodás növelése, egzisztencia biztosítása – az anyagi világhoz kötött célok) helyett tudnak-e az emberek egyéb, magasabb szintű (transzcendentális) célok felé is tekinteni? Felelősségvállalás terén hogyan állnak? Milyen megoldásokban gondolkodnak egyéni szinten? Próbálnak önálló megoldásokat keresni vagy inkább másoktól várják gondjaik megoldását? Látják-e az adott helyzetben a személyes fejlődésre a lehetőséget? Az egyház feladata az ebben való segítségben?

Hipotézis

A Gál Ferenc Egyetem a speciális pedagógia magyarországi bevezetésével járul hozzá a társadalommal, a családdal és az iskolával szembeni kihívásokra alkalmazható pedagógiai eszközök fejlesztéséhez, a „szükségletközpontú pedagógia” társadalmi szerepének növeléséhez. A koronavírus-járványban minden megváltozott, ténylegesen az élet továbbvitelének eszközeit kellett megtalálnia az egyénnek, családnak és társadalomnak. A GFE missziójához tartozóan a vallás szerepét is elemezzük ebben.

Mindezt vizsgálva következtethetünk arra, hogy miként viselik az egyének, a családok a nyakukba szakadt új szerepeket, vannak-e megküzdési stratégiák, amik most és később is biztosíthatják a személyes fejlődés lehetőségét, amire nagy szüksége van a társadalomnak. Jelen tanulmányunkban a következő hipotézis igazolását végeztük el: az emberekből a kényszerhelyzet kihozza a legjobb megoldásokat. Feltételezzük, hogy az emberek nagyobb százaléka birtokában van a rendkívüli helyzetben szükséges megküzdő stratégiáknak.

Mérőeszköz

Az adatok felvételére egy komplex online kérdőívet fejlesztettünk ki. A kérdőív az alap háttérváltozókra is rákérdez (pl. nem, kor, iskolai végzettség, lakóhely stb.), ugyanakkor több mint 100 további kérdőívtelet tartalmaz online mérőeszközünk, amelyben számos hipotézisvizsgálatot lehetővé tevő dimenzió található. Általában Likert-skálán vagy gyakorisági skálán megjeleníthető válaszlehetőségeket adtunk adatközlőinknek. A szocio-ökonómiai háttéradatok mellett a kérdőívben hét fő dimenzió köré csoportosítottuk kérdőív-tételeinket: 1) megküzdési stratégiák, 2) kívülről jövő segítség, 3) feszültségkezelési módok, 4) a hitüket aktívan gyakorlók eredményessége a konfliktuskezelésben, 5) emberek szemléletbeli változása az anyagiak terén, 6) az izoláltságból és az összezártságból eredő konfliktusok kezelésének mikéntje, 7) az online tanulással együtt járó szabadság érzése.

A nominális és ordinális skálán mérhető néhány változó mellett az adatelemzést a legtöbb változó esetében intervallum-skálán végeztük el. A kérdőív összetettségéből adódóan a válaszadási lehetőségek varianciája is nagy. Jelen kutatásban használt a Likert-skálás kérdőívtelemek mellett számos olyan kérdésünk is volt, amire egyszerű, kétopciós válasz volt adható.

A kutatás menete

Online kérdőívünk megtervezése és fejlesztése 2020 márciusában kezdődött, rögtön azt követően, hogy Magyarország Kormánya veszélyhelyzet elrendeléséről döntött, melynek következtében az iskolák hivatalosan bezárták kapuikat és digitális távoktatásra álltak át, valamint a cégek többsége kénytelen volt egy új, még szabályozatlan munkahelyi kultúrát kialakítani, az ún. home office munkavégzést. Továbbá hivatalos csatornákon a lakosságot arra kérték, hogy lehetőség szerint maradjanak otthon, továbbá az idősebb korosztállyal ne érintkezzenek a rokonok sem. Ez egy új, száz éve nem látott jelenséget idézett elő, amit karantén-jelenségnek is hívnak már a szakirodalomban (pl. Goodell, 2020). Mérőeszközünk fejlesztésénél közös online konferenciák során igyekeztünk feltárni azokat a tényezőket, amelyeket egyrészt mérni érdemes, másrészt mérhetővé tudunk tenni. Meghatároztuk azokat a dimenziókat (ld. mérőeszköz szövegrész), amelyek köré kérdéscsokrokat tudtunk megfogalmazni. Az online kérdőív megtervezését és megszerkesztését követően 2020 áprilisában küldtünk ki e-mailben felkérést magyarországi

állampolgároknak országosan, hogy töltsék ki a hozzávetőlegesen fél órát igénybe vevő kérdőívet. A kérdőív kitöltésére hozzávetőlegesen két hét állt rendelkezésre. Az adatok adatbázisba való rendezése 2020 júniusában történt, az adatelemzést pedig SPSS 23 szoftverrel végeztük.

Résztvevők

A populáció széles rétegét igyekeztük bevonni a kutatásba, végül összesen 1060 személy töltötte ki a kérdőívet. Ami az életkort illeti, a legfiatalabb résztvevő 12 éves, a legidősebb pedig 78 éves volt ($M=45,32$; $SD=20,20$). Ki kell emelni, hogy adatközlőink 79,1%-a nő. A nők részvételi hajlandósága életvitel-kutatásban szignifikánsan magasabb szokott lenni a férfiakéhoz képest (ld. Liu és társai, 2012). A khí-négyzet-próba, [c_2 ($N = 1060$) = 15,81, $p > 0,12$] alapján ugyanakkor elmondható, hogy nincs szignifikáns összefüggés két diszkrét változónk, a nem és az iskolai végzettség között [X_2 ($N = 1060$) = 12,23, $p > 0,18$]. Továbbá másik két diszkrét változónk, a nem és a kor között sincsen szignifikáns összefüggés. Erre alapozva kijelenthető, hogy a mintánk populációhoz való illeszkedése megfelelő.

Mivel kutatásunkban nagy súllyal esik latba, hogy az egyének a vallásgyakorlásnak köszönhetően sikeresebben küzdenek-e meg a járványhelyzetben az új kihívásokkal, fontos kiemelni, hogy válaszadóink 43,5%-a római és/vagy görögkatolikus. Továbbá 21,3% és 49,1% állította, hogy vagy mindenben követi egyháza tanítását, vagy pedig szándékában áll követni azt az aktív vallásgyakorlás mellett. Elmondható, hogy a kutatásban részt vevők több mint fele aktív vallásgyakorló, és elsősorban katolikus. Ugyanakkor az 23,7%-a a résztvevőknek úgy nyilatkozott, hogy egy vallási közösséghez sem tartozik, amellet, hogy 15,3% reformátusnak vallotta magát.

Eredmények és diszkusszió

A kérdőív intervallum skálán mérhető változóit figyelembe véve megbízhatósága elfogadhatónak bizonyult (Cronbach alfa=0,78). Az első hipotézisünk igazolására a következő megküzdéssel kapcsolatos tizenhárom kérdőív-tételre érkezett válaszok adatait elemeztük (a résztvevők a következő válaszokat adhatták a kérdésekre: 'nem', 'alig', 'is-is', 'többet', 'sokkal többet').

- 1) Mennyi kreatív tevékenységet végzett a veszélyhelyzet előtt (alkotás, javítás, szerelés, környezet fejlesztése)?
- 2) Mennyi kreatív tevékenységet végez most, a veszélyhelyzet idején (alkotás, javítás, szerelés, környezet fejlesztése)?
- 3) Mennyire fogyaszt most több alkoholt, mint a veszélyhelyzet előtt?
- 4) Szerencsejétékkel most mennyire foglalkozik többet, mint a veszélyhelyzet előtt (pl. interneten)?

- 5) Szorongást mennyire okoz Önnek a koronavírus miatti helyzet?
- 6) Ha Ön otthon tud dolgozni, tanulni, akkor sikerül-e jól megszervezni a napot?
- 7) A nap jó megszervezését mi segíti Önnek leginkább? (A technikai eszközök rutinos használata segíti a nap jó megszervezését.)
- 8) Az együttműködés a családdal/együtt élőkkel segíti a nap jó megszervezését?
- 9) Az elkülönülés, saját tér a munkához segíti a nap jó megszervezését?
- 10) A közvetlen irányítás háttérbe szorulása, helyette nagyobb önállóság segíti a nap jó megszervezését?
- 11) A meglévő lelki, érzelmi javak, értékek megbecsülését tartja fontosnak a jövőben?
- 12) A kapcsolatok ápolását tartja fontosnak a jövőben?
- 13) A vallás ad erőt a jövőre vonatkozóan?

Ami a karanténidőszak előtti és utáni kreatív tevékenységeit illeti, négyfokú Likert-skálán adhattak választ a résztvevőink a 'nem végzett' – 'sokat végzett' spektrumon. A karantén előtt jóval kevesebb kreatív tevékenységet végeztek az adatközlők, mint az alatt ($M=2,88$; $SD=1,53$ vs. $M=3,42$; $SD=1,50$). Annak ellenőrzésére, hogy szignifikáns különbség áll-e, fenn egymintás t-próbát alkalmaztunk, mely szerint kijelenthető, hogy a kutatásban részt vevők szignifikáns mértékben végeztek több kreatív tevékenységet a karantén alatt, mint előtte ($t=11,71$; $p<0,01$). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az emberek valószínűleg a karanténidőszak alatt több kreatív tevékenységet végeznek, mint egy olyan élethelyzetben, mikor nem fenyeget világjárvány. A kreatív tevékenység egy pozitív megküzdési stratégia.

Emellett az egyén negatív megküzdési stratégiákat is magáévá tehet a bezártság alatt, ezért más változókat is megvizsgáltunk. A kreativitás mellett kíváncsiak voltunk, hogy olyan káros szokások, mint az alkoholfogyasztás vagy a szerencsejáték milyen mértékben változtak a karantén ideje alatt. Örömteli adatokat kaptunk, hiszen a válaszadók több mint a fele állította ($N=620$), hogy nem fogyaszt egyáltalán alkoholt, és elenyésző ($N=14$) részük közölte, hogy többet fogyaszt. Valószínűsíthető, hogy a karantén ideje alatt, mikor is több időt töltenek az emberek a családdal, jobban tartózkodnak attól, hogy lelki problémáikat szeszes itallal enyhítsék. Még szembetűnőbb a szerencsejátékra adott válasz, ugyanis a döntő többség, a válaszadók négyötöde ($N=837$) állította, hogy egyáltalán nem vesz részt szerencsejátékban, holott online bármelyik pillanatban elérhetők a Szerencsejáték Zrt. játéakai. Ez talán annak is betudható, hogy a járvány ideje alatt egyáltalán nem rendeztek sporteseményt, így a rendkívül népszerű sportfogadás, a Tippmix forgalma csaknem a nullára esett vissza (Szerencsejáték Zrt., 2020). Ezzel összefüggésben megvizsgáltuk, hogy szorongást mennyire okoz az új élethelyzet. Elmondható, hogy a válaszadók több mint a fele azt állította, hogy nem okoz szorongást. A válaszadók 38,6%-a állította, hogy alig okoz, 23,4%-uk pedig, hogy kis mértékben. Ugyanakkor, 15,7%-uk azt a választ jelölte be, hogy jellemző a megnövekedett szorongás az új élethelyzetre. Megállapíthatjuk, hogy a többség nem él meg nagyobb mértékű szorongást.

Elemzésünk további részében megvizsgáltuk, hogy mennyire sikerül az otthon dolgozóknak megszervezni a napot. Válaszadóink közel 10%-a nem dolgozik home office jelleggel, így az ő válaszaikat nem vettük figyelembe. Ugyanakkor az egy figyelemreméltó adat, hogy az adatközlők 46,4%-a úgy nyilatkozott, hogy sikerül jól megszervezniük a napot. A sikeres megküzdés egyik alapvető eleme az életmód és a tevékenységek megszervezése, tehát ez alapján aláhúzhatjuk, hogy az egyének jól megszervezték a napirendjüket a karantén ideje alatt. Megvizsgáltuk a kérdőív következő négy tétele alapján, hogy vajon melyik faktor nyújtja a legnagyobb segítséget a nap megszervezésében. A technikai segítség, az önállóság, a családdal való együttműködés és az elkülönülés faktorokat megvizsgálva, és ezekre adott válaszokat összehasonlítva azt találtuk, hogy a családdal való együttműködést jelölték meg a résztvevők (56,7%) a legfontosabb tényezőnek. Az egyes faktorokat egymintás t-próbákkal összehasonlítottuk és a családdal való együttműködés esetében minden más faktoralal szemben szignifikáns különbség mutatkozott ($t_{\text{technika}}=2,71, p<0,05$; $t_{\text{önállóság}}=2,86, p<0,05$; $t_{\text{elkülönülés}}=2,12, p<0,05$). Ezt az eredményt megerősítő regresszió-analízist alkalmaztunk, melyben a nap megszervezése függő változóként szerepelt. A regresszió-analízist az 1. táblázat közli.

1. táblázat. A nap megszervezésére vonatkozó regresszió-analízis eredményei

Független változók	r	β	r β	Szign.
technikai segítség	0,32	0,17	0,03	<0,05
önállóság	0,28	0,22	0,05	<0,05
családdal való együttműködés	0,42	0,42	0,12	<0,01
elkülönülés	0,31	0,19	0,08	<0,05
vallás ad erőt	0,36	0,22	0,	<0,05
Összes megmagyarázott variancia			42,82%	

A regresszió-analízis arra enged következtetni, hogy leginkább a családdal való együttműködés és a vallásgyakorlás jelenti a hatékony megküzdést és szembenézést a járvány által okozott kihívással. A családdal való sikeres kommunikáció és a mindennapok megszervezése, úgy tűnik, a leghatékonyabb tényező abban, hogy sikeresen hajtsák végre az egyének munkahelyi és mindennapi feladataikat. Ezt különösen erősen támogatja az a tény, hogy az emberek aktív vallásos lelki életet élnek és imádkoznak. Ugyanakkor 58,18%-át a modellnek nem magyarázzák olyan faktorok, amelyekre rákérdeztünk. Feltételezésünk lehet csupán, hogy mi járul még hozzá a sikeres megküzdéshez. Mindenesre a család és a vallás fontos háttérter jelent. Ez a megállapítás összhangban van a meglévő érzelmi javak megőrzésére rákérdező tételre adott válaszokkal, ugyanis a válaszadók

73,6%-a állította, hogy nagyon jellemző az esetükben ezek megőrzése. A családdal való kapcsolat, a családra való támaszkodás pedig az egyik legfontosabb érzelmi faktor.

Ezeknek a változóknak a kiértékelését követően még elvégeztük a kapcsolatok ápolására vonatkozó kérdésre adott válaszok leíró statisztikai vizsgálatát. Ebben az esetben az adatközlők 61,7%-a állította, hogy nagyon jellemző rájuk a meglevő ismeretségek, kapcsolatok fenntartása, ápolása. Az egymintás t-próbát elvégezve elmondható, hogy nincsen szignifikáns különbség ($t=1,82$, $p>0,05$) a kapcsolatok ápolása és az érzelmi javak fenntartása között, vagyis hasonlóan erős szándék van az emberekben a pandémia idején fenntartani a jó kapcsolatokat, nem csupán családtagokkal, hanem a barátokkal is. Fontos volt még megvizsgálni a válaszokat, amelyeket adatközlőink arra a kérdésre adtak, hogy vajon a vallás ad-e nekik erőt a kihívásokkal teli új helyzetben. Válaszadóink 31,5%-a állította, hogy ad nekik erőt a vallás gyakorlása, ugyanakkor 13,5%-uk úgy nyilatkozott, hogy a vallás egyáltalán nem játszik szerepet az életében. Bár a családdal való együttműködés faktor szignifikánsan erősebb a vallásgyakorlásnál ($t=2,83$; $p<0,05$), mégis a fenti regresszió-analízisből az derült ki, hogy a vallásgyakorlás jelentős faktor a megküzdés során.

Fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy milyen összefüggés van a kreativitás (járvány előtti és járvány alatti kreatív tevékenységek) és a következő változók között: nem, iskolai végzettség. A korrelációanalízis során azt találtuk, hogy minél magasabb az egyének iskolai végzettsége, annál inkább voltak hajlandóak kreatív tevékenységeket végezni mind a járvány előtt, mind az után. Az egyének kreativitásra való hajlandósága a karantén idején erős kapcsolatot és szignifikáns összefüggést mutat azzal, hogy egyetemet végeztek ($r=0,72$, $p<0,05$). Nemekre lebontva az iskolai végzettség változó esetében ugyanakkor nem találtunk szignifikáns különbséget a z-próbák alapján ($r_{\text{férfi}}=0,75$; $p<0,05$; $r_{\text{nő}}=0,74$; $p<0,05$; $z=1,22$; $p<0,05$). Továbbá nincs szignifikáns különbség sem az egyes nemek és a karantén alatti kreativitással sem, összevetve a férfiak és a nők kreativitás iránti hajlandóságát ($z=1,12$; $p>0,05$).

Konklúzió

Megállapítható, hogy a pandémia ideje alatt az emberek jól alkalmazkodtak az új helyzethez és pozitív megküzdési stratégiákat alkalmaztak. Különösen a családdal való együttműködés és a kreativitás terén figyelhető meg az az alkalmazkodó képesség, amely lehetővé tette, hogy a magyar lakosság sikeresen küzdött meg egy olyan helyzettel, amivel legfeljebb a nagyszüleiknek, leginkább a dédnagyszüleiknek kellett szembenézniük az 1920-as évek eleji világvárvány alatt.

A COVID-19 okozta krízishelyzetből tovább kell és lehet lépni az érés és növekedés irányába, mert életünk sohasem egyirányú utca. Életünk belső és külső útján nemcsak nyílegyenes fejlődési szakaszok vannak. Sokszor kerülőutak vannak beiktatva. Gyakran úgy érezzük, hogy visszakerültünk a kiinduló pontra, mintha minden hiába történt volna. Úgy tűnik, mindent előlről kell kezdeni. A középkori templomok labirintusai szemléle-

tesen ábrázolták ezt a tapasztalatot, és életutunk szimbólumaként megtapasztalhatóvá tették. Ezek a labirintusok magunkról mutatnak meg valamit, ha figyelmesen haladunk rajtuk: vannak fordulópontok, melyeknél csak látszólag jutunk vissza a kiindulóponthoz. Valójában ez egy spirál formájú haladás. Egy irányváltás olyan pontra vezethet, amelytől kezdve fordulatot tapasztalunk meg. Innen új erővel mehetünk tovább a középpont, a tulajdonképpen cél felé.

Megfordulni, a kitaposott ösvényen megtett életnek fordulatot adni – új perspektívát ad. Ez megváltoztatja az embert. Így lesz a látszólagos tévút fontos átalakulás feltétele. A látszólagos hanyatlásoknak pozitív hatásuk van.

Vannak krízisek, amelyek az élet növekedési folyamatának velejárói. Más krízisek kívülről érnek bennünket: természeti katasztrófák, balesetek, háború, munkanélküliség, egy számunkra kedves ember elvesztése, vagy a napjaink egész világot megrengető koronavírus járványa, ami minden ember életére valamilyen formában kihatással van. És vannak katartikus krízisek is, a megvilágosodás, a megújulás és az átváltozás erkölcsi krízise. A különböző krízisekbe növekvő lelki nyomás folytán kerülünk, és kiutakat keresünk. Ha sikerül legyőzni a krízist, igazi lépést teszünk meg érésünk folyamatában. De lehetnek helytelen kompenzációk is, amellyel egyes emberek csak át akarják vészelné a helyzetet.

Ha egy krízis esetén segíteni szeretnénk, akkor nem árt tudni, hogy hogyan lehet a krízist kiváltó terheket csökkenteni, milyen erőfeszítéseket lehet az érintettektől elvárni, és milyen stratégiák állnak rendelkezésre a válság kiküszöböléséhez. Van, aki spirituális utakat ismer válsága feldolgozásához, van, aki orvosnál vagy terapeutánál keres magának segítséget. De van olyan is, aki a benne lévő tartalékaihoz, illetve kapcsolati hálóihoz (pl. család, barátok stb.) nyúl vissza. Mindenesetre a krízis minden ember számára kihívás, amellyel szembe kell nézni. Sokan félnek a krízistől, ezért menekülnek előle, negligálják azt. Nem néznek szembe a krízist kiváltó belső nyugtalansággal, hanem önmagukon kívülre helyezik azáltal, hogy vagy a többieket akarják állandóan megváltoztatni, vagy mindenféle megtévesztő információ után kutatnak és a krízis követelte lépéseket elutasítják. Napjainkban a koronavírus kapcsán elterjedt megoldások: a probléma tagadása (a vírus nem is létezik, ez az új vírus nem veszélyesebb, mint az influenza stb.), és ennek következtében a folyamatos fertőtlenítés, a maszk viselése és egyéb óvintézkedések fölöslegesek. Makacsul ragaszkodnak elveikhez, kemények és maradiak lesznek. Megtagadják az érést és a változást, amire a krízis hívná őket.

Annak ellenére, hogy tisztában vagyunk azzal, hogy nincs abszolút biztonság, a biztonság utáni vágy az ember törekvéseinek fő motivációja. Aki élni akar, az tisztában van vele, hogy milyen veszélyes az élet, és nem csak a külső veszélyek miatt.

A koronavírus (ez a láthatatlan valami) szinte minden ember biztonságát alapjaiban rengette meg. Sok ember számára megszűntek a munkahely adta kapcsolatok, a „maradj otthon” felhívás miatt. Sokan szenvednek lelkük sötétségében, elhagyatottságban, magányosan és szorongva, nem szívesen vállalva az „önmagukká válás” útjának nagy kalandját.

Életünket az egyházatyák egy hajóúthoz hasonlítják: hullámhegyeken és völgyeken haladunk át. Viharokba kerülünk. Ám, ahogy azt a Biblia mondja: nem vagyunk a hajóban

egyedül. Ott van Jézus, aki hátul a hajóban fekszik és alszik. Csak fel kell őt ébresztenünk. Ha ő föltámad bennünk, akkor parancsol a viharaknak, és bennünk és körülöttünk minden lecsendesedik (Mk. 4,35-41).

Szakirodalom

Ali, I., & Alharbi, O. (2020): COVID-19: Disease, management, treatment, and social impact. *Science of the Total Environment*, 21(3), 525–552.

Bai, Y., Lin, C.C., Lin C.Y., Chen.J., & Chou, P. (2004): Survey of stress reactions among health care workers involved with the SARS outbreak. *Psychiatric Serv*, (55)9, 1055-1070. doi: 10.1176/appi.ps.55.9.1055.

Cava M.A., Fay K.E., Beanlands HJ., McCay E.A., Wignall R. (2005): The experience of quarantine for individuals affected by SARS in Toronto. *Public Health Nurs* 22, 398–406.

Donders, Paul CH. (2020): *Reziliencia – Hogyan fejlesszük lelki ellenálló képességünket és előzzük meg a kiégést?* Harmat Kiadó, Budapest.

Goodell, J.W. (2020): COVID-19 and finance: Agendas for future research. *Finance Research Letters*, 35, 652–682.

Hawryluck L, Gold WL, Robinson S, Pogorski S, Galea S, Styra R.(2020): SARS control and psychological effects of quarantine. *Emerg Infect Dis*, 10: 1206–12.

Lazarus, R.S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44,1–21.

Liu X., Kakade M., Fuller C.J., et al. (2012): Depression after exposure to stressful events: lessons learned from the severe acute respiratory syndrome epidemic. *Compr Psychiatry*, 53(2), 15–23.

Oderkerken-Schröder, G. és társai (2020): Mitigating loneliness with companion robots in the COVID-19 pandemic and beyond: an integrative framework and research agenda. *Journal of Service Management*, 20(1), 802-826.

Park J.Y., Kim J.H., Kim Y.M., Jeong H.J., Kim D.W., Park K.H., Kwon H.J., Park S.J., Lee W.S., Ryu Y.B. (2006): Tanshinones as selective and slow-binding inhibitors for SARS-CoV cysteine proteases. *Bioorg. Med. Chem.* 20, 5928–5935.

Sprang, G., Silman, M. (2013): Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med Public Health Prep*, 7(1), 105-110. DOI: 10.1017/dmp.2013.22

Van Bavel és társai (2020): Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4, 460–471.

Yoon M.K., Kim S.Y., Ko H.S., Lee M.S.. (2016): System effectiveness of detection, brief intervention and refer to treatment for the people with post-traumatic emotional distress by MERS: a case report of community-based proactive intervention in South Korea. *Int J Ment Health Syst*, 10(2)51–81.

III.

САЖЕТАК

У раду разматрамо неке аспекте превођења на српски језик, а везано за позив сталног судског тумача, односно сталног судског преводиоца. Наводимо елементе теорије превођења и одређене наводе из законског оквира за сталног судског тумача - сталног судског преводиоца у Републици Србији. У раду наводимо и језичке приручнике који олакшавају превођење на српски језик.

Кључне речи: српски језик, стални судски тумач-стални судски преводилац, правни оквир, језички приручници

ABSTRACT

In this paper we discuss some aspects of translation into Serbian, related to the vocation of a certified court interpreter, certified court translator. We cite elements of translation theory and certain quotes from the legal framework for a certified court interpreter - a certified court translator in the Republic of Serbia. In this paper we also mention language manuals that facilitate translation into Serbian.

Keywords: Serbian language, certified court interpreter, certified court translator, legal framework, language manuals



**ДРАГАНА
ФРАНЦИШКОВИЋ**
Универзитет у Новом Саду
Учитељски факултет
на мађарском наставном језику
dragana.franciskovic@magister.uns.
ac.rs

НЕКИ АСПЕКТИ ПРЕВОЂЕЊА НА СРПСКИ ЈЕЗИК

A szerbre fordítás néhány aspektusa

Some aspects of translation into Serbian

1. Увод

Преводјење је облик друштвене делатности који је друштвено условљен и усмерен. (Ivir, 1978, 15). „Јавља се на оном ступњу друштвеног развоја на коме одређена друштвена заједница ступа у додир и трансакцијске односе са неком другом заједницом која се за своје унутрашње потребе служи другачијим језичким кодом.” (Ivir, 1978, 15)

Савремено преводјење познаје неколико теорија преводјења од којих издвајамо следеће концепције: лингвистичку, филолошку и комуникативну (Сибиновић, 1990, 2). Лингвистичка концепција базира се на полазишту да се језичке јединице језика оригинала замењују језичким јединицама језика на који се преводи. Превод се врши на свим нивоима: фонолошком, графолошко-ортографском, лексичком, морфолошком и синтаксичком. На основу искуства преводилачке праксе, лингвистичка теорија преводјења установила је систем законитих преиначавања, а ради прилагођавања морфолошке, лесичке и синтаксичке структуре, тзв. преводилачке трансформације (Сибиновић, 1990, 3). Филолошка концепција не усмерава фокус на лингвистички аспект текста, него на књижевна средства за стварање одређеног књижевног доживљаја. Овај поступак Ивир дефинише као „поступак замењивања једног књижевног текста другим уз очување уметничке вредности коју је имао првобитни текст.” (Ivir, 1978, 36). Комуникативна концепција подразумева да преводјење није само лингвистички чин, него је и друштвени чин „у коме изворни одашиљаца ступа у интерактивни однос са својим примаоцима, а преводилац пак као одашиљаца ступа у интеракцијски однос са својим примаоцима.” (Ivir, 1978, 37).

Савремена наука о превођењу подразумева интердисциплинаран приступ предмету истраживања јер укључује широк дијапазон тема које се преплићу са другим дисциплинама. Да би се ово постигло, неопходно је да преводац поседује одређена знања и вештине које омогућавају квалитетан превод. У тај скуп знања и вештина „улази способност декодирања изворне поруке и њеног поновног кодирања у језику примаоца, затим способност верног и неискривљеног преношења обавести, те способност за успостављање интеракције са примаоцима преведене поруке.” (Ivir, 1978, 16).

2. Стални судски тумачи - стални судски преводиоци

Правни дискурс карактерише специфична лексика која се ипак тиме не издваја од других језика струке који такође користе себи својствен језик и терминологију. Једна од карактеристика правног језика је захтев да термини буду јасно и прецизно дефинисани. Правни текст производи правне последице и утиче на људско понашање, однос државе према појединцу, као и низ других односа које правни текст уређује. Изузетна комуникативна функција правних текстова од посебног је значаја и за превођење и у том смислу може се сагледавати значај квалитетних преводаца у овој области.

На сајту Министарства правде Републике Србије налазе се следећи подаци о сталним судским преводиоцима и сталним судским тумачима:

Решење о постављењу сталних судских тумача, сталних судских преводаца и сталних судских тумача знакова слепих, глувих или немих лица доноси министар правде.

Министар, на предлог једног или више председника виших судова који су уочили недовољан број преводаца за одређене стране језике, најмање једном годишње објављује оглас за постављење преводаца.

На истом сајту дефинисани су услови за кандидате:

Преводилац може бити лице које има високо образовање и испуњава законом утврђене услове за запослење као државни службеник, као и следеће посебне услове:

- *да има одговарајуће високо образовање за одређени страни језик или да поседује потпуно знање језика са кога се преводи и на који се преводи усмени говор или писани текст,*

- *да познаје правну терминологију која се користи у језику са кога се преводи или на који се преводи;*

- *да има најмање пет година искуства на преводилачким пословима.*

Кандидат који нема одговарајуће високо образовање, подлеже провери знања језика пред комисијом коју образује министар. (<https://www.mpravde.gov.rs/tekst/756/tumaci-i-prevodioci.php>)

Такође, на истом сајту налази се и правилник о судским тумачима: *Правилник о сталним судским тумачима* (Правилник је објављен у „Службеном гласнику РС”,

бр. 35/2010, 80/2016 и 7/2017.) (<https://www.mpravde.gov.rs/tekst/18101/pravilnik-o-stalnim-sudskim-tumacima.php>)

Правилник између осталог наводи:

Члан 1.

Овим правилником прописује се поступак за постављење и разрешење сталних судских тумача - сталних судских преводаца (у даљем тексту: преводац) и сталних судских тумача знакова слепих, глувих или немих лица (у даљем тексту: тумач) и одређује висина награде за њихов рад.

Члан 2.

Постојање потребе за преводиоцима за одређене стране језике председници виших судова достављају министарству надлежном за правосуђе (у даљем тексту: министарство). Министар надлежан за правосуђе (у даљем тексту: министар), на предлог једног или више председника виших судова који су уочили недовољан број преводаца за одређене стране језике најмање једном годишње објављује оглас за постављење преводаца у „Службеном гласнику Републике Србије” и у једном од штампаних медија у Републици Србији.

Члан 3.

Преводац може бити лице које има високо образовање и испуњава законом утврђене услове за запослење као државни службеник, као и следеће посебне услове: 1) да има одговарајуће високо образовање за одређени страни језик или да поседује потпуно знање језика са кога преводи и на који преводи усмени говор или писани текст; 2) да познаје правну терминологију која се користи у језику са кога се преводи или на који се преводи; 3) да има најмање пет година искуства на преводачким пословима. Уз пријаву на оглас кандидат за преводиоца доставља доказе о испуњењу услова из става 1. овог члана.

Члан 4.

Комисија коју образује министар проверава:

1) да ли кандидат за преводиоца који нема одговарајуће високо образовање за одређени страни језик поседује потпуно знање језика са кога се преводи и на који преводи усмени говор или писани текст;

2) да ли кандидат познаје правну терминологију која се користи у језику са кога се преводи или на који се преводи. Трошкове провере из става 1. овог члана сноси кандидат за преводиоца.

Комисија коју образује министар проверава:

1) да ли кандидат за преводиоца који нема одговарајуће високо образовање за одређени страни језик поседује потпуно знање језика са кога се преводи и на који преводи усмени говор или писани текст;

2) да ли кандидат познаје правну терминологију која се користи у језику са кога се преводи или на који се преводи. Трошкове провере из става 1. овог члана сноси кандидат за преводиоца. Члановима Комисије припада накнада за рад коју одређује министар. + Види: чл. 1. Правилника - 7/2017-36.

Члан 5.

Решење о постављењу преводиоца доноси министар. Решење из става 1. овог члана доставља се свим кандидатима за преводиоце. Против решења из става 1. овог члана може се покренути управни спор.

Члан 6.

Решење о постављењу преводиоца садржи лично име и језик за који је постављен. Решење из става 1. овог члана објављује се у „Службеном гласнику Републике Србије”.

Члан 7.

Након постављења, преводилац пред председником вишег суда на чијем подручју има пребивалиште полаже заклетву. Текст заклетве гласи: „Заклињем се да ћу дужност сталног судског преводиоца обављати савесно и да ћу у свом раду поступати по важећим прописима.”

Члан 8.

Преводилац има печат округлог облика, пречника 38 mm који садржи име и презиме, ознаку: „судски преводилац”, са назнаком језика за који је постављен и место пребивалишта преводиоца. Преводилац доставља отисак свог печата и својеручни потпис вишим судовима.

На сајту Покрајинског секретаријата за образовање, прописе управу и националне мањине – националне заједнице (http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=22) наводе се следећи подаци:

Покрајински секретаријат за образовање, прописе, управу и националне мањине – националне заједнице надлежан је за постављење, разрешавање и вођење регистра сталних судских тумача за подручје виших судова на територији АП Војводине.

Оцењујући потребе за сталним судским тумачима, председници виших судова с територије АП Војводине подnose предлог за расписивање огласа за постављење сталних судских тумача – сталних судских преводилаца и сталних судских тумача знакова слепих, глувих или немих лица.

На основу поднетих захтева, најмање једном годишње (септембар/децембар) објављује се оглас за постављење сталних судских тумача/сталних судских преводилаца и сталних судских тумача знакова слепих, глувих или немих лица у „Службеном листу АПВ”, једном од штампаних медија у АП Војводини и на овом сајту.

Кандидат може бити лице које има високо образовање и које испуњава законом утврђене услове за запослење као државни службеник, с пребивалиштем на територији АП Војводине и које испуњава следеће посебне услове:

1) одговарајуће високо образовање за одређени страни језик или потпуно знање језика с кога преводи и на који преводи усмени говор или писани текст (ово се односи на кандидате за сталне судске преводиоце), односно да има завршено најмање средње образовање у трајању од четири године – четврти степен (ово се односи на кандидате за сталне судске тумаче знакова слепих, глувих или немих лица);

2) познавање правне терминологије која се користи у језику с ког се преводи односно на који се преводи;

3) најмање пет година искуства на преводачким пословима.

Уз пријаву на оглас, кандидат доставља оригинал или оверене фотокопије тражених доказа о испуњавању општих и посебних услова наведених у тексту огласа, оверене код јавног бележника или у општинским управама за које нису именовани јавни бележници.

Покрајински секретаријат за образовање, прописе, управу и националне мањине – националне заједнице организује полагање испита за проверу знања за кандидате с пребивалиштем на територији АП Војводине и у том смислу покрајински секретар образује комисије које проверавају:

1) да ли кандидат који нема одговарајуће високо образовање за одређени страни језик, поседује потпуно знање језика с кога се преводи и на који преводи усмени говор или писани текст;

2) да ли кандидат познаје правну терминологију која се користи у језику с ког се преводи односно на који се преводи.

Испит се састоји из писменог и усменог дела. Кандидати који полажу проверу знања језика обавештавају се о датуму полагања, као и о накнади за полагање испита. (http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=22)

3. Језички приручници српског језика за преводиоце

Да би се одређени текст превео на српски језик, неопходно је да преводац добро познаје српски језик као и језик са ког преводи. Наравно, посао тумача/преводиоца није нимало лак и он пред преводиоца поставља често тешке задатке. Може се претпоставити да преводац не може да поседује сва потребна знања за успешно превођење одређених садржаја. Из овога произилази да „преводац треба две врсте знања: знање језика и знање изванјезичких садржаја.“ (Ivir, 1978, 76)

За ова знања тумач/преводац користи одређена помоћна средства која бисмо могли да сврстамо у две групе: језичка средства и стручни приручници.

Од језичких средстава или језичких приручника издвајамо неколико неопходних:

- двојезични речници
- једнојезични речници
- специјалистички речници разних струка
- речник синонима
- појмовни речници
- речници језичке употребе
- граматика и стилистика језика

Од стручних приручника наводимо неколико могућих:

- лексикони
- енциклопедије
- стручни приручници
- уџбеници
- изворни и преведни текстови

Језички приручници за српски језик су многобројни и перманентно прате промене у језику и доносе правовремене информације о свим лексичким, фонетским, фонолошким, морфолошким, синтаксичким одликама српског језика. Овде наводимо оне за које сматрамо да могу бити ваљани путокази преводиоцима који превode садржаје на српски језик (prevodilastvo.blog). Могу се груписати у неколико целина:

1. Штампани речници

- 1.1. Речник српског језика (<http://www.maticasrpska.org.rs>)
- 1.2. Велики речник страних речи и израза (<http://www.prometej.rs/>)
- 1.3. Српски речник синонима (<http://www.prometej.rs/>)

2. Правописни штампани приручници

- 2.1. Правопис српског језика (<http://www.maticasrpska.org.rs/pravopis-srpskoga-jezika/>)

3. Штампани језичко-стилски приручници

- 3.1. Српски језички приручник (<http://www.slglasnik.com/pojedinacna-izdanja/srpski-jezicki-prirucnik>)
- 3.2. Речник језичких недоумица (<http://www.prometej.rs/>)

4. Штампани граматички приручници

- 4.1. Нормативна граматика српског језика (<http://www.maticasrpska.org.rs/>)

5. Електронска издања књига проф. др Твртка Прћића

- 5.1. Енглески у српском (<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-512-9>)
- 5.2. Нови транскрипциони речник енглеских личних имена (<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2018/978-86-6065-497-9>)
- 5.3. Енглеско-српски речник географских појмова (<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-498-6>)

6. Електронска издања публикација за превођење правних аката Европске уније

6.1. Приручник за превођење правних аката Европске уније
(<http://www.mei.gov.rs/srp/vesti/1758/189/335/detaljnije/objavljeno-novo-izdanje-prirucnika-za-prevodjenje-pravnih-akata-evropske-unije/>)

6.2. Језичке смернице за припрему верзије правних тековина ЕУ на српском језику (<http://www.mei.gov.rs/srprevodjenje/publikacije/>)

7. Сајтови

7.1. Сајт Института за српски језик САНУ (<http://www.isj.sanu.ac.rs/odbor-za-standardizaciju/o-odboru/>)

Језички и стручни приручници за српски језик поуздани су извори за преводиоце и пружају путоказ за језичке недоумице које сваки преводилац има. Корпус језичког материјала за српски језик је наравно много шири од наведеног и константно се обнавља. У зависности од типа текста и његове проблематике, преводилац је у могућности да користи базе текстова који се баве одређеним аспектима језика на свим његовим нивоима. Свака струка поседује и специфичну терминологију и ту преводилац мора да се информише у специјализованим речницима термина и језичким приручницима који тумаче терминологију одређене струке.

4. Закључак

У раду смо покушали да дамо одговор на нека питања која се тичу превођења са посебним фокусом на превођење судских тумача-судских преводилаца. Како ово није наша ужа научна област, покушали смо да на основу доступних и релевантних података дамо увид у захтеве за стручно оспособљавање кандидата за овај позив као и да наведемо корпус литературе и могуће смернице за превођење на српски језик. Мишљења смо да би за овако постављену тему пројекта од велике помоћи било и стручно правно сагледавање проблема, као и реч практичара који најбоље могу да сагледају могућности и перспективе овога позива. Овај рад је незнатан допринос задатој теми и оставља могућност даљег истраживања и надоградње у филолошком контексту.

Литература

- Pavlović, Nataša (2015): *Uvod u teorije prevođenja*. Zagreb: Leykam International.
- Pym, Anthony (2010): *Text and risk in translation*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Sibinović, Miodrag (1990): *Tehnika prevođenja*. Opšti deo. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivir, Vladimir (1978): *Teorija i tehnika prevođenja*. Novi Sad – Sremski Karlovci: Centar "Karlovačka gimnazija", Zavod za izdavanje udžbenika u Novom Sadu.

Подаци са доле наведених сајтова преузети су 11. 2. 2020.

<http://www.mei.gov.rs/srp/vesti/1758/189/335/detaljnije/objavljeno-novo-izdanje-prirucnika-za-prevodjenje-pravnih-akata-evropske-unije/>

http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=22

<https://www.mpravde.gov.rs/tekst/18101/pravilnik-o-stalnim-sudskim-tumacima.php>

<https://www.mpravde.gov.rs/tekst/756/tumaci-i-prevodioci.php>

ÖSSZEFOGLALÓ

Cikkünkben a fordítás és tolmácsolás témakörét járjuk körbe azzal a céllal, hogy minél teljesebb képet adhassunk e (két) szakmáról, és arról, mennyire komplex tevékenység a nyelvek közötti közvetítés.

Ismertetjük a témával kapcsolatos alapfogalmakat, és bemutatjuk, hogy hol helyezkedik el a fordítás a nyelvi készségek között. Röviden a fordítás történetébe is betekintést nyújtunk, majd áttérünk a fordítás és a tolmácsolás típusainak bemutatására, valamint a két tevékenység közötti különbségekre.

Végül összefoglaljuk az állandó bírósági fordítóhoz kapcsolódó ismereteket, és szólnunk a Szerbiában és Magyarországon elérhető fordítói képzésekről is.

Kulcsszavak: fordítás, tolmácsolás, magyar, szerb, tolmács- és fordítóképzés, Szerbia, Magyarország

ABSTRACT

The following study discusses the topic of translation and interpretation with the objective of providing a wide perspective on (both) professions and the complexity of language transmissions.

The fundamental concepts of translation and interpretation are also touched upon with the purpose of locating them between various language skills and translation. A short insight is provided into the history of translation as well as the types of translation and interpretation are examined including the difference between them, as well.

Finally, information upon becoming a court interpreter/translator and their education in Serbia and Hungary is also discussed.

Keywords: translation, interpretation, Hungarian, Serbian, court interpreter/translator education, Serbia, Hungary



HEGEDŰS KATINKA

Újvidéki Egyetem, Magyar
 Tannyelvű Tanítóképző Kar
 katinka.h@uns.ac.rs

GÁBRITY ESZTER

Újvidéki Egyetem, Magyar
 Tannyelvű Tanítóképző Kar
 eszter.gabrity@magister.uns.ac.rs

BÁCS-ÓDRY ÁGNES

Újvidéki Egyetem, Magyar
 Tannyelvű Tanítóképző Kar
 agnes.odry@magister.uns.ac.rs

ETO: 81'255

811.511.141'255;811.163.41'255

Eredeti tudományos munka

A leadás időpontja: 2020. március 24.

Az elfogadás időpontja: 2020. december 23.

Terjedelem: 97–117.

HÁLÓVAL KIFOGOTT SZAVAK – ÖSSZEFOGLALÓ TANULMÁNY FORDÍTÁSRÓL, TOLMÁCSOLÁSRÓL ÉS A BÍRÓSÁGI FORDÍTÓKRÓL¹

*Studija o prevođenju, tumačima i sudskim
 prevodiocima*

*Caught in nets of words - a study on translation,
 interpreting and certified court interpreters*

1. Bevezetés

LeGuin (1983, 112) szerint a fordítás dióhéjban az alábbi módon zajlik: „jön valaki, szavak hálójával kifogja, majd felhúzza őket a csónakra, ott elpusztulnak, bedobozolják őket, végül pedig egy szendvicsben valaki vacsorája lesznek”. Az alábbi metafora nyomán a fordításra szánt szöveg alapján a fordító egy új szöveget alkot („szendvics”) a célnyelvi olvasó számára. A metafora arra is rávilágít, hogy a fordítói tevékenység „teremtő erővel” bír, mely szöveg tovább „él” létrehozását követően.

Legtöbben ismerjük a négy nyelvi alapkészséget, ezek a *beszéd*, az *írás*, a *hallás utáni szövegértés* és az *olvasás*. A hallásértést és az olvasást receptív (passzív) készségeknél, míg a beszédet és az írást produktív (aktív) készségeknél tekintjük. Más felosztás szerint a beszéd és a hallásértés alkotnak egy csoportot, mint auditív (hallható) készségek, így az írás és olvasás vizuális (látható) készségnek számít. Egy harmadik felosztásba, mely szimplex és komplex készségekre osztja a nyelvi készségeket, besorolhatók a *fordítás* és a *tolmácsolás* is. Természetesen a négy alapkészség alkotja a szimplex készségek csoportját, míg a fordítás és a tolmácsolás komplex készségnek számítanak (Bárdos, 2000, 103–107).

¹ A tanulmány a *Kivitelezhetőségi tanulmány magyar–szerb, szerb–magyar állandó bírósági tolmácsi – állandó bírósági fordítói szakvizsgára felkészítő tanfolyam megszervezhetőségéről az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán* című, 142-451-2635/2019-02 számú tartományi tudományos projektum keretében íródott.

Bár fordítással már az ókorban is foglalkoztak (Cicero, Horatius), a fordítás mint nyelvi készség tudományos kutatásának szükségességét csak az 1960-as években ismerték fel. Ezzel párhuzamosan a *fordítástudomány* mint önálló tudományág hamarosan gyökeret vert (Anderman, 2007, 45), melynek keretein belül a fordítás elméletével és jelenségével egyaránt foglalkoztak (Munday, 2008, 1). A diszciplína természetéből adódóan a fordításkutatás interdiszciplináris jellemzőkkel bír. Többek között a nyelvtudomány, az irodalomtudomány, a filozófia, az antropológia és a pszichológia is sokban hozzájárult a fordítástudomány mai ismereteihez. A kezdeti nyelvtudományi vizsgálódások a nyelvek közötti hasonlóságokra irányultak (kontrasztív nyelvi kutatások), majd az 1970-es években a német fordításkutatás a szövegtípusok (és azok kommunikatív céljai és a célnyelvi közönség igényei) mentén dolgozta ki fordításelméleteit, míg az ausztrál és angol fordításkutatók a diskurzusanalízis szemszögéből vizsgálták (Munday, 2008, 13, 72). A 20. századi antropológiai jellegű kutatások a korábban nem ismert bennszülött nyelvek feltérképezése és fordítása révén kezdtek el érdeklődni a fordításkutatás iránt (Anderman, 2007, 47). A fordítástudomány interdiszciplináris megközelítésének pszichológiai aspektusa (pontosabban kognitív pszichológia és pszicholingvisztika) arra világított rá, hogy az emlékezés, megértés és nyelvváltás nélkülözhetetlen tényezői a fordítási folyamatoknak (Dudits, 2019). A fordítási folyamat mentális jellegzetességei iránt az 1970-es években kezdtek el érdeklődni, a kognitív pszichológia többek között az alábbi kérdésekkel foglalkozik a fordításkutatás kapcsán: milyen fordítói stratégiákat alkalmaznak a kezdő és professzionális fordítók, hogyan változik a fordítási idő a tapasztalat függvényében, hibaelemzési folyamatok, munkamemória nagysága és megértési folyamatok stb. (Derdák, 2007; Heltai, 2014; Lesznyák, 2008).

2. A fordítás mint nyelvi készség

Jelenleg is elterjedt, laikus nézet szerint a (sikeres) fordításhoz elegendő a két nyelv extenzív ismerete. Késég nem fér ahhoz, hogy a fordítás valóban egy nyelvi tevékenység, azonban ez a (leegyszerűsített) szemlélet figyelmen kívül hagyja a (sikeres) fordításhoz szükséges nem nyelvi tényezőket, amelyek az *intralingvális közvetítést* valójában meghatározzák. Kiváló nyelvismeret(ek) korántsem teszi(k) a nyelvhasználót jó fordítóvá. A fordítástudomány kortárs kutatási eredményei pedig arról számolnak be, hogy a (sikeres) fordításhoz szükséges képességek (pontosabban készségek) kialakításához nem elegendő csupán a (fordítás) gyakorlás(a), hiszen egy összetett nyelvi és kognitív folyamat (pl. tudatosítás, összehasonlítás, problémamegoldás, döntés, következtetés) teszi lehetővé a nyelvi közvetítést (Dudits, 2018). Célirányos készségfejlesztés segíti az intralingvális közvetítés tökéletesítését. Melyek vajon azok a készségek, amelyek szükségesek a (sikeres) fordításhoz?

A forrásnyelv és a célnyelv magas szintű ismerete, továbbá a nyelvi és textuális konvenciók ismerete (és használata). A fejlett nyelvi készségek (procedurális tudás) mellett a nyelvvel (pontosabban nyelvekkel) kapcsolatos tudás, azaz metanyelvi tudás (deklaratív

tudás) ugyanúgy szükséges az intralingvális közvetítés során (Dudits, 2019, 57–58). Azaz a lexikai, grammatikai, szövegalkotási és nyelvhelyességi ismeretekeken felül, azok szabatos alkalmazása is hozzájárul a (sikeres) fordításhoz. A fordító szövegfeldolgozása ún. fordítói elemző olvasás, mely során az olvasottak feldolgozása mélyebb és tudatosabb, a szövegértés alaposabb, annak érdekében, hogy a szövegalkotás tartalmilag és stilisztikailag egyaránt hű lehessen. A fordítási folyamat nyelvi szempontból egyben receptív (a forrásnyelvi szöveg megértése), produktív (a szöveg célnyelvre való fordítása), illetve transzferális (forrásnyelvi dekódolás és célnyelvi kódolás, azaz transzkódolás) műveletek összessége (Dudits, 2019, 59, 61). Heltai (2004) szerint a fordítónak az átlagos nyelvhasználóhoz képest jobb és tudatosabb kommunikatív kompetenciával kell rendelkeznie, és a nyelvhelyességi normákon felül olyan szövegszintű szerkesztési szempontokra kell figyelnie, mint például a mondathosszúság, kohéziós elemek, közléselemek elrendezése (szórend), szemantikailag üres lexika használata, bővítmények használata stb.

Fordítási kompetenciák, melyek alatt a különböző fordítási technikákat és stratégiákat (procedurális készségek) értjük, szintén szerves részei az intralingvális közvetítésnek. A készség lehetővé teszi, hogy a fordító megértse a forrásnyelvi szöveget és a megrendelő igényeinek megfelelően elvégezze a fordítást, miközben képes megoldani az esetlegesen felmerülő fordítási problémákat. Szabatosan használja a fordítási eljárásokat és műveleteket. A *fordítási művelet* olyan receptív és produktív nyelvi folyamatok halmaza, melyek a nyelvi dekódolási, kódolási és transzferálási feladatok teljesítését valósítják meg. *Fordítási eljárások* alatt pedig a fordítási műveletekből álló műveletsorozatot értjük (Dudits, 2018; Dudits, 2019).

A *terminológiai kompetencia* (avagy információkereső kompetencia) a szakszavak és szakkifejezések meglétének felismerése a fordító részéről, amit a forrásnyelvi és célnyelvi terminusok megfeleltetése követ. Ez a készség nem sajátítható el automatikusan, állandó fejlesztést, azaz elméleti képzést (továbbképzést) igényel a fordítótól. Fischer szerint a fordító „ideális esetben a nyelvhasználati szinttől eljut a rendszerszintig” (Fischer, 2019, 199), melynek révén összeveti a forrásnyelvi fogalmi rendszert a célnyelvi fogalmi rendszerrel, és ezeket megfelelteti egymással.

Az *interkulturális kompetencia* lehetővé teszi a fordító számára, hogy képes legyen felismerni és alkalmazni az interkulturális konvenciókat, melyeket szövegfeldolgozás és szövegalkotás során egyaránt figyelembe vesz. Vannak kutatók, akik úgy vélik, léteznek egyes grammatikai kategóriák, fogalmak és kifejezések, amelyek egy másik nyelvben egyáltalán nem léteznek, mely esetekben a fordító feladata ezt a különbséget áthidalni és a közvetítő szerepében helyt állni. A fordítás nem csupán mechanikus „átváltás”, dekódolási és kódolási folyamat, hanem egyéb kulturális ismeretek is társulnak a folyamathoz. A fordító interkulturális kompetenciája közé tartozik továbbá az implicit jelentések, sztereotípiák, intertextuális elemek felismerése és sikeres közvetítése, miközben szem előtt tartja a célközönség igényeit (Eszenyi, 2015, 15).

A *műszaki-technikai kompetencia* a fordítási folyamat technikai hátterére vonatkozik: ismeri-e a fordító a számítógép és szövegszerkesztők működését, tisztában van-e

a szövegszerkesztés formai követelményeivel, szabatosan használja a számítógépes fordítástámogató programokat és terminológiai adatbázisokat (Eszenyi, 2015, 17). Ma már elképzelhetetlen a fordítási folyamat számítógép megléte és asszisztenciája nélkül.

Tematikus kompetenciával a bizonyos szakterületre szakosodott fordítók rendelkeznek, akik „beletanultak” a jogtudományi, gazdasági, politikai, gyógyszeripari stb. szakterületekbe, hogy azon a szűkebb szakterületen belül nyújtsanak fordítói szakszolgáltatást (Eszenyi, 2015, 19).

Végül a *fordítói kompetencia* következik, mely valójában a fordítás szolgáltatásnyújtó aspektusát jelenti. E kompetencia a fordító vállalkozói talpraesettséget fedi: ismeri-e a fordító a piaci igényeket és trendeket, tisztában van-e az árakkal és a számlázással, karakterek vagy szavak száma alapján határozza-e meg a fordítás árát, képes-e határidőre teljesíteni, hogyan tárgyal a megrendelővel, stb.

A fordítót gyakran *lektorálási* feladatokkal is megbízzák. A *lektori kompetencia* nem tartozik szorosan a fordítói kompetenciák közé, azonban a mindennapi gyakorlat arról tesz tanúbizonyságot, hogy a piaci elvárások a fordító lektori kompetenciáit is igénybe veszik, nemcsak önlektorálás formájában, hanem mások által fordított szöveg lektorálásával egyaránt. Mossop (Mossop, 2001: 49) szerint az úgynevezett teljes lektorálás során a lektor az alábbi paramétereket követi: ekvivalenciai pontosság és teljesség (a fordítás tükrözi-e az eredeti szöveg tartalmát és marad-e ki információ belőle), tartalmi logika és adatok pontossága (gondolatmenet hitelessége, szövegben szereplő adatok pontossága), nyelvi paraméterek (melyek magába foglalják, a nyelvi helyességen felül, a megfelelő nyelvi regiszter alkalmazását, az olvashatóságot és érthetőséget), végül pedig szerkesztési pontosság.

3. A fordítás alapjai: történeti áttekintés

Jogos-e azt mondani, hogy fordításelméletről csak a XX. század 50-es éveitől beszélhetünk? Hiszen az első ismert lefordított mű (a Tóra fordítása héberről görögre) az i. e. harmadik században keletkezett (Lector, 2020), és azóta számos neves gondolkodó, fordító, többek között Ciceró, Szent Jeromos, Luther, Goethe, avagy Batsányi, Heltai fordításról szóló írása ismeretes. A mai fordításelmélettől mint tudománytól azonban abban különböznek ezek a fordítás gyakorlatát és az azzal kapcsolatos spontán (akár nyelvészeti) megfigyeléseket leíró művek, hogy ezeket a megfigyeléseket a fordításelmélet immár a nyelvészet módszereivel tudományos szinten erősíti, vagy cáfolja meg, írja le, rendszerezi (Klaudy, 1997, 22–23).

A magyar irodalomban különösen nagy szerepet játszott a fordítás, hiszen a XVIII. századig a legtöbb magyar nyelvű irodalmi mű fordítás, vagy egy idegen nyelvű mű adaptációja. A fordítás a hétköznapi életben is jelentős szerepet játszott: a „papok és nótáriusok” napi munkájuk során fordítottak latin nyelvű írásokat élőbeszédre, és ültették át a magyar élőbeszédet latinra, valamint értelmezték, *magyarázták* a latin

nyelvű szövegeket. A „magyaráz” szó gyökere is éppen itt keresendő a jelentéstörténeti kutatások szerint, eredetileg annyit jelentett, hogy „magyarra fordít” (Burján, 2003, 11).

Itt most egy kicsit több teret szentelünk Luther Mártonnak, aki bibliafordításával és az azzal kapcsolatban megfogalmazott alapelveivel, melyeket Nyílt levelében ismertet, megalapozta a nemzeti nyelvű bibliafordításokat, ezek pedig a nemzeti nyelvű írásra, irodalomra voltak nagy hatással. Luther a Biblia nyelvezetét a köznép nyelvéhez igyekezett igazítani, hogy a szöveget az egyszerű emberek is képesek legyenek befogadni (Burján, 2003, 18–19).

Luther Márton (1483–1546) nemcsak az intézményes vallást reformálta meg, hanem bibliafordítása az újkor fordítói mércéit alapozta meg. Wartburg várában, ahova a birodalmi átok elől menekítette III. Bölcs Frigyes szász választófejedelem, születtek meg Luther leghíresebb teológiai művei és a bibliafordítása is.

Hogy a bibliafordítás feladatának nagyságát felmérhessük, figyelembe kell vennünk, hogy Luthernek nem álltak rendelkezésére szótárak, szószedetek, sem egységes német nyelvtan. A szövegkritika mint segédtudomány még nem létezett. A bibliai földrajzi és személynevek, mértékegységek, a sajátos nyelvi kifejezések és szófordulatok, állatfajok és ételek nevei pedig szinte azonosíthatatlanok voltak, mivel Luther az eredeti héber és ógörög szövegekhez nyúlt vissza² (Luter, 1996). Bibliafordításán tizenhét évig dolgozott (1517–1534). Először csak a Szentírás egyes részeit fordította le, majd 1521-ben hozzálátott szisztematikusan lefordítani az Újszövetséget is. 1422-ben kezdte el az Ószövetség fordítását, mellyel tizenkét évvel később végzett. 1934-ben adták ki a teljes Luther által fordított Bibliát (Luter, 1996).

„A Luther-féle bibliafordítás... olyan nyelven íródott, amelyet az északi és déli német nyelvterületeken egyaránt mindenki megértett. Gerincét a kelet-középnémet nyelvi norma, az ún. »meisseni norma« képezte, mely mintegy összekötő láncszemként állt a fel- és az alnémet nyelvterület között. Fordítása médiumául Luther tudatosan választotta ezt a nyelvjárások által felszabdalt német nyelvterületen legáltalánosabban érthető nyelvet... Saját vallomása szerint sokszor hetekig kutatót egy-egy megfelelő szó, találó kifejezés után...” (VilIrLex. 1982, 474).

Luther fordítási elveit a Nyílt levél a fordításról című művében (Luther, 1530) közölte, mely eredetileg a katolikus kritikák megválaszolásaként íródott (Klein, 1998). A következőket fogalmazta meg:

1. *Az eredeti szöveget kell fordítani.* A fordítónak tökéletesen kell ismernie a nyelvet, amelyről fordít. Sok esetben ez sem elég, ezért kell szakértők véleményét kikérni – ő maga is így tett, amikor elakadt a szakkifejezéseknél vagy nehezebb mondatoknál, annak ellenére, hogy tökéletesen bírta a görögöt és ismerte a hébert, a humanista szövegfilológiai kiadásokat (Reuchlin, Erasmus Újtestamentuma) és tudós kollégái is segítségére voltak.

² Német nyelvű bibliafordítás már Luther előtt is létezett: 1466-an nyomtatták ki először Salzburchban, 10 évvel a Guttenberg-féle latin nyelvű biblia után. Ezen fordítások többségének nem a fellelhető héber vagy görög eredeti szövegek voltak az alapjaik, hanem a latin nyelvű Vulgata, melyet a katolikus egyház szentnek és megváltoztathatatlanak tartott.

2. *A szó jelentését fordítani, nem pedig a betűjét.* Luther szerint nem szabad egy szöveget mechanikusan fordítani, hanem a szöveg értelmét kell visszaadni a célnyelven, ez a legszembevetőbb újítás az addigi fordításokkal szemben. Luther levelében több példával is alátámasztja tézisé. „...Krisztus ezen szavait: »Ex abundantia cordis os loquitur«. Ha a szamarakat kell követnem, akkor ők a betűket teszik elem és így fordítanak: A szívnek feleslegéből beszél a száj. (Aus dem Überfluß des Herzens redet der Mund.) De mondd, németül van-e ez? ... az egyszerű ember így beszél: Akinék teli a szíve, annak szíve bőségéből szól a száj” (Luther, 1993). Vagy Mária köszöntésénél: „Továbbá, amikor az angyal Máriát eképpen köszönti: Üdvözlégy Mária, kegyelemmel teljes, az Úr van teveled. (Gegrüßest seiest du, Maria, voll Gnaden, der Herr mit dir.) Nos, rendben van – a latin szöveg betű szerinti fordítása valóban így hangzik. De mondd, helyes-e ez így? Mikor mondja azt egy német ember, hogy kegyelemmel teljes? És vajon melyik német érti, mit jelent ez? ... Én azért így fordítottam: Te, kegyelembe fogadott (Du Holdselige), melyből egy német ember sokkal inkább el tudja gondolni, mit jelent az angyal üdvözlése” (Luther, 1993).

Előszóval használt közszója forgó betűrímes kifejezéseket, mint „Geld und Gut” – „pénz és javak”, „Rath und That” – „szóval és tettel”, „Dornen und Disteln” – „tövis és bogács”; hogy csak néhányat említsünk.

A fordító vezérelve az, hogy a fordítandó szót, mondatot, szöveget mindig az adott szöveg függvényében kell értelmeznie és a célnyelven visszaadnia (Schneider, 2016).

3. *A fordítandó szöveg gondolatainak tisztelete és kihangsúlyozása.* Luther számára azért fontos az eredeti gondolatok visszaadásának kihangsúlyozása, hogy ily módon védekezzen kritikusaival szemben, akik szerint ő meghamisította a szent szövegeket. A katolikus tudósok leginkább Pál rómaiakhoz írt levelei miatt támadták. „...vajon mi okból fordítottam a Rómabeliekhez írt levél 3. fejezetében (28) Szent Pál ezen szavait »Arbitramur hominem iustificari ex fide absque operibus« eképpen: »Azt tartjuk tehát, hogy az ember a törvény cselekvése nélkül egyedül a hit által igazul meg.« ... mert Pál szövegében a sola [egyedül] szó nem áll” (Luther, 1993). Luther azt állítja, hogy ezen betoldása a szöveg értelme szerint való és szükséges a német nyelvtan és szövegértés végett. Mind a mai napig folyik a teológusok és nyelvészek vitája eme lutheri betoldásról.

4. *Világos és érthető nyelvhasználat.* Luther fontosnak tartja a lefordított szöveg érthetőségét, mivel bibliafordítását nemcsak a tanult és képzett társadalmi rétegnek és tudósoknak szánta, hanem a köznépnek is. Ezért hangsúlyozza többször is, hogy a fordítónak oda kell figyelnie a célnyelvet anyanyelvként használók beszédére (árusok a piacon, anyák és gyerekek beszéde, kocsmába járók), mert ők lesznek fordításuk olvasói, nekik kell a szöveget megérteni.

5. *Szóválasztás.* A fordító gazdag szókincsét nem győzi Luther eléggé hangsúlyozni, mert csak így tudja minden helyzetben a megfelelő fordítást megtalálni. Luther saját töprengéseiből ismerhetjük meg kételyeit egy-egy szó vagy kifejezés fordításával kapcsolatban. Az eredetit ízekre szedi, számos célnyelvi szinonimával körülírja, megvizsgálja a stilisztikai, szemantikai árnyalatok és a nyelvi dallam elemeinek objektív aspektusait.

A németek gondolkodásának megfelelő kifejezéseket alkalmazott akkor is, ha az a pontosság rovására volt, mivel az érthetőséget tartotta elsődlegesnek. A héber „sével” kifejezést „Silberlingnek” fordította, a görög „drachmát” és a római „dénárt” német „groschennek”, a „quadrant” fillérnek (Heller). Hasonlóan tett a héber mértékegységekkel; emellett például a római századost „centuriont” főembernek (Hauptmann) fordította.

Luther bibliafordításával maradandó értékű nyelvi és irodalmi remekművet alkotott (Njemačka knj., 1979). Az általa megfogalmazott fordítási alapelvek a mai napig előírt követelmények: a szöveget megérteni (interpretálni) és a célnyelven újrafogalmazni. A jó fordító ismérve a gazdag szókincsen kívül a művészi érzék, a szorgalom, az ész és az értelem.

4. A fordítás és a tolmácsolás alapfogalmai

Mielőtt a fordításról és a tolmácsolásról részletesebben szólnunk, tisztázzunk néhány alapfogalmat. *Forrásnyelvnek* nevezzük azt a nyelvet, amelyen az eredeti szöveg íródott (ill. elhangzott), *célnyelvnek* pedig azt, melyre a szöveget átültetjük. A fordítók általában oda-vissza dolgoznak a két nyelv között, a tolmácsok esetében azonban meghatározó, hogy az adott *munkanyelv* A, B vagy C nyelv-e. Az *A nyelv* az anyanyelv (vagy az anyanyelvi ismérveknek megfelelő másik nyelv), amelyre és amelyről a tolmács közvetít. A *B nyelv* az a nyelv, amely a fordítónak nem az anyanyelve, de tökéletesen bírja, és amelyre egy vagy több más nyelvről fordít. Míg az A és B nyelveket aktív nyelveknek tekintjük, a *C nyelv* passzív nyelvnek számít a tolmács szempontjából: mivel ezen a nyelven nem képes úgy kifejezni magát, mint az aktív nyelvein, erre a nyelvre nem tolmácsol, csak a C nyelvről az anyanyelvére. A legtöbb hivatásos tolmácsnak egy A, egy B, valamint egy vagy több C nyelve van (Eller, 2020; Horváth, 2015, 13–14).

A *fordítás* írott szöveg átültetése (a forrásnyelvről) írott formában egy másik nyelvre (a célnyelvre) ugyanannak a jelentésnek egy másik nyelven történő létrehozására (Eller, 2020). A fordítást akkor nevezzük *szakfordításnak*, ha valamilyen szakszöveg (pl. műszaki, orvosi) átültetéséről van szó. A célnyelv kiváló ismerete mellett szükséges az adott terület kiváló ismerete, ezért van az, hogy a műszaki, vagy orvostudományi egyetemeken elérhető szakfordítói képzés is (így a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen, vagy a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvosi Karán). *Hiteles fordításról* beszélünk, ha a fordítást hitelesítik, azaz olyan záradékkal látják el, amely bizonyítja, hogy a célnyelvi szöveg teljes egészében megegyezik a forrásnyelvi szöveggel. Hiteles fordításra, illetve hitelesítésre általában hivatalos dokumentumok fordításakor van szükség (okmányok, céges iratok, bírósági eljárásban felhasznált dokumentumok), és nem minden fordító jogosult ilyet kiadni (Szerbiában ezt a tevékenységet az állandó bírósági tolmácsok végzik, de országa válogatja, hogy mi a gyakorlat – hitelesíthet pl. közjegyző is). *Műfordításról* akkor beszélünk, amikor egy irodalmi alkotás művészi értékű fordítása történik. A műfordító esetén még kiemeltebb szerepet kap az anyanyelv kiváló ismerete, emellett szükség van „irodalmi vénára” is (MFTE fogalomtár), ezért a műfordítók gyakran maguk is írók,

költők, akik (természetesen) anyanyelvükre fordítanak, a forrásnyelvet nem szükséges olyan magas szinten ismerniük, ami az adott nyelvre való fordítást is lehetővé tenné.

A *tolmácsolás* a forrásnyelven megfogalmazott szóbeli vagy írásbeli szövegnek a célnyelven megfogalmazott szöveggé való átalakítása szóban. Célja, hogy a közös nyelv híján egymással kommunikálni nem tudó személyek adott situációban megértsék egymást. Horváth jegyzi meg könyvének bevezetőjében, hogy a tolmácsolás nem pusztán két nyelv közötti átváltás, ennél sokkal több: „egyszerre kommunikáció, beszéd folyamat, nyelvhasználat, kreatív problémamegoldás és döntéshozatal, valamint információ-feldolgozás: nagyon összetett kognitív feladat, amelynek elsajátítása igen sok tanulással és gyakorlással jár” (Horváth, 2010, 13).

4.1. A tolmácsolás fajtái

A tolmácsolási fajtákat többféleképpen is lehet csoportosítani, Alexieva (1997) például hatféle csoportosítási paramétert sorol fel, de itt most csak a kettő legáltalánosabbat mutatjuk be: a nyelvi közvetítés módja szerinti (szinkrontolmácsolás, konszekutív tolmácsolás, fülbesúgásos tolmácsolás, kísérő tolmácsolás), valamint a tolmácsolási esemény fajtája szerinti felosztást (konferenciatolmácsolás, bírósági tolmácsolás, médiatolmácsolás, közösségi tolmácsolás, videokonferencia/skype konferencia). A távtolmácsolás egy szempontból eltér az eddig említettektől: ilyenkor a tolmács nincs jelen abban a teremben, ahol a tolmácsolt esemény zajlik (Horváth, 2015, 13–14).

A közvetítés módja szerint a következő tolmácsolási fajtákat ismerjük:

Szinkron- vagy szimultán tolmácsolás esetén a tolmács egyszerre hallja a forrásnyelvi beszédet, és egyidejűleg tolmácsolja is az elhangzottakat. A szinkrontolmácsok hangszigetelt tolmácsfülkében ülnek, ahonnan (jó esetben) rálátásuk van az eseményekre és magára az előadóra. A szöveget fejhallgatón keresztül hallják, és az előttük lévő mikrofonba beszélnek (a hallgatóság pedig fejhallgatón keresztül hallgatja őket). Általában két tolmács dolgozik egyszerre, akik 20-30 percenként váltják egymást. Amíg egyikük beszél, a másik aktívan figyel, és jegyzeteivel segíti kollégáját. Kis nyelvek, ill. kis költségvetésű rendezvények esetén megesik, hogy a szinkrontolmács egyedül dolgozik, de ez amellett, hogy rendkívül kimerítő, a munka minőségére is rányomhatja bélyegét. A szinkrontolmácsoláshoz szükséges technikai berendezést az 1920-as években kezdték kifejleszteni, így a tolmácsolásnak ez az ága akkor kezdett kialakulni (Szabari, 2004, 25–27).

A tolmácsolás másik leggyakoribb formája a *konszekutív*, vagy *követő tolmácsolás*: ilyenkor a tolmács és az előadó egymás mellett állnak (vagy pl. egy tárgyalóasztalnál ülnek) és felváltva beszélnek. Az előadó kisebb (két-három mondatos, vagy akár tíz perces) egységekben beszél, a tolmács pedig egységenként fordít. A tolmácsnak nagy segítségére van a jegyzetfüzet, hiszen jegyzeteiből az eredetivel majdnem megegyező, folyamatos szöveget tud visszaadni. A tolmácsoláshoz szükséges jegyzetelési technika különbözik más jegyzetektől, nem gyorsírásról, és nem szó szerinti jegyzetelésről van szó, inkább

bizonyos tartalmi elemek (pl. nevek, kulcsszavak), valamint a szöveg összefüggéseinek, logikájának jelöléséről.

A *fülbesúgásos tolmácsolás* (chuchotage) leginkább a szinkrontolmácsoláshoz hasonlít, technikailag azonban egészen máshogyan valósul meg. Olyankor alkalmazzák, ha egy eseményen csak néhány olyan személy van (maximum 3, 4), akik nem értik a rendezvény nyelvét. A tolmács ügyfelei mögé ül, és tompított hangon, tolmácsol (ill. ha az ügyfelek felszólalnak, az ő szavait hangosan közvetíti).

A *kísérő tolmácsolás* (liaison) kötetlenebb programok esetén valósul meg, ahol a tolmács valamilyen eseményen kíséri ügyfelét: pl. városnézés, gyárlátogatás, egy gép használatának betanítása, társalgás egy konferencia szünetében stb. Jellemzője, hogy rövid kérdések és válaszok, párbeszéd tolmácsolásáról van szó. Kísérő tolmácsolás akár szinkrontolmácsolásként is megvalósulhat megfelelő technika esetén.

Az ún. *blattolás* egy különleges tolmácsolási technika: ilyenkor a tolmács írásban látja a forrásnyelvi szöveget, és azt vagy „olvassa fel”, vagy foglalja össze a célnyelven. Ritkán alkalmazzák, leginkább olyankor, ha gyorsan kell értelmezni egy szöveget.

Természetesen a jeltolmácsolás, valamint a vakok számára nyújtott nyelvi közvetítés is tolmácsolásnak számít, ezek azonban nem képezik jelen cikkünk tárgyát.

Amikor megbíznak egy tolmácsot, tisztázni kell, melyik tolmácsolási mód(ok)ra lesz szükség a munka során, de a való életben sohasem ennyire szigorúak a határok, így egy rendezvényen a tolmács szinkronban tolmácsolja az előadásokat, a szünetekben pedig konszekutív módon tolmácsol, amikor az előadó interjút ad.

A tolmácsolási esemény fajtája szerinti felosztás:

Ebben a felosztásban nem az számít, milyen módon zajlik a tolmácsolás, a típusokat az határozza meg, hol, milyen eseményen, milyen témában kell tolmácsolni. A bírósági tolmácsolást is itt fogjuk megemlíteni.

Az ún. *konferenciatolmácsolás* az egyik legelterjedtebb és leggyakoribb tolmácsolásfajta. Erre jellemzően nemzetközi konferenciákon és tárgyalásokon van szükség, és szimultán, konszekutív vagy fülbesúgásos technikát igényel. *Médiatolmácsolásról* van szó, amikor a tolmácsolás az elektronikus médiában zajlik, pl. élő események közvetítésekor, de szó lehet filmek, színházi előadások tolmácsolásáról is.

A *közösségi tolmácsolás* újabban kialakult terület, így megnevezése is változó még, nemcsak a magyar nyelvben, hanem más nyelveken is (használatos még: hatósági tolmácsolás, szociális tolmácsolás). Legpontosabban talán a PSIT betűszó írja le (Public Service Interpreting and Translation). Ez a tolmácsolásfajta igen gyakori a jóléti államokban, ahol sokan telepednek le, és a letelepedők segítése szükséges ügyintézés során, az egészségügyben, az oktatásban stb. Az egyik megközelítés szerint minden ide sorolható, ami nem konferenciatolmácsolás, és négy fő területet különít el: bírósági/jogi, üzleti, egészségügyi és hatósági tolmácsolás (Fordításcentrum, 2020), más felfogás szerint azonban csak három típus van: bírósági, egészségügyi, és hatósági (Fordításcentrum, 2020). A közösségi tolmácsolás egyre nagyobb teret nyer, és érdekes megjegyezni, hogy míg Magyarországon az tolmácsolhat bíróságon, aki megfelelő tolmácsolóképesítéssel

bír, és ehhez a rendkívül komplex és nagy felkészülést igénylő területhez csak nemrég indult „bíróági és hatósági szakirányú továbbképzés” az ELTE-n (bíróági tolmács szakvizsga pedig még nem tehető, csak társadalomtudományi, műszaki, gazdasági és természettudományi) (Horváth, 2017, 10), addig Szerbiában fordított a helyzet: a bíróági tolmácsnak a tárgyi tudásáról kell számot adni, fordítási, tolmácsolási képességeiről nem.

4.2. A fordítás és a tolmácsolás közötti különbségek

A fordítás és a tolmácsolás közötti legszembetűnőbb különbség az, hogy míg a fordítás írásban, a tolmácsolás élőszóban történik. Itt kell megjegyeznünk, hogy a közfelfogás gyakran egy kalap alá veszi a fordítást és a tolmácsolást, a fordítót és a tolmácsot, és gyakran a valóságban ténylegesen egyazon személy végzi a két munkát (pl. lefordítja egy projekt anyagait, majd tolmácsol a projekthez kapcsolódó rendezvényeken), ideális esetben azonban a fordító csak fordít, a tolmács pedig csak tolmácsol (a nagy nemzetközi szervezeteknél, mint az EU vagy az ENSZ, főállásban).

Nem csak a szóbeliség-írásbeliség különbségéről van azonban szó: más a két nyelv közötti átváltás módja, a munkára való felkészítés a képzés során, sőt a kétfajta munka eltérő személyiségű szakembert kíván. A tolmács lényeglátó, gyorsan reagáló személyiség kell, hogy legyen, hiszen munkáját sok külső tényező befolyásolja. Elég önbizalommal kell rendelkeznie ahhoz, hogy emberek előtt beszéljen, szükségesek a jó retorikai képességek is. A tolmács olyan személyiség, aki képes figyelmét megosztani, tud koncentrálni, jó a memóriája, jól tűri a stresszt, empatikus, és el tudja fogadni azt is, hogy a kommunikáció során fontos, de alárendelt szerepet játszik (Szabari, 1999, 101–105).

Munkája során a fordítónak a forrásnyelvi szöveg állandóan rendelkezésére áll, és a megfelelő kifejezések megtalálására is bőséges idő áll rendelkezésre, így precizitásra törekszik, fordítását többször is ellenőrzi. A tolmács ezzel szemben csak egyszer hallja a szöveget, és azonnal (vagy néhány perc múlva) kell létrehoznia élőszóban egy célnyelvi szöveget, így a tolmácsnak képesnek kell lennie elengedni ezt a fajta precizitást és sokkal nagyvonalúbban kezelni a célnyelven létrehozott szöveget. A tolmács sokkal inkább a szöveg értelmére koncentrál, azt próbálja visszaadni, mondatai pedig (már csak az élőbeszéd jellege miatt is) jellemzően rövidebbek.

A tolmács munkája nem akkor kezdődik, amikor megjelenik egy rendezvényen, ahova hívták. Ahhoz, hogy az elvállalt munkát el tudja végezni, a tolmácsoláshoz szükséges szakmai fortélyok elsajátítása és gyakorlása mellett nemcsak több évtizednyi nyelvtanulásra és mindkét munkanyelv tudatos és folyamatos megismerésére, illetve mindkét ország közeletének, kultúrájának naprakész követésére van szükség (ezekre természetesen a fordításhoz is szükség van), hanem arra is, hogy az adott munkára felkészüljön, szöszedetet készítsen, háttéranyagokat olvasson, utánanézzon az előadóknak stb. A tolmács precizitása ebben az előkészületben jelenik meg.

Könnyű azt is belátni, hogy munkájuk jellegéből adódóan a fordító és a tolmács életvitele is különbözik: míg a fordító helyben, gyakran otthon végzi tevékenységét, addig

a tolmácsnak jelen kell lennie különféle rendezvények helyszínén, és csak az előzetes felkészülést végezheti otthon.

4.3. Átváltási műveletek

Mi történik fordítás közben? Laikusként talán fel sem merül bennünk, milyen bonyolult műveletsort végez a fordító még a legegyszerűbb mondat fordításakor is, hiszen nem csupán két nyelv, hanem két kultúra között is közvetít. A célnyelvi mondat számtalan választás, számtalan döntés eredménye, ilyen módon tehát alkotó tevékenység. Ezeket a döntéseket vagy ösztönösen, vagy tudatosan hozzák meg a fordítók, nem tekinthetők teljesen szubjektívnek, gyakran van objektív alapjuk is (pl. nyelvtani törvényszerűség), a döntések mögötti törvényszerűségek tehát leírhatók, megmagyarázhatók, rendszerezhetők: pontosan ez a fordítástudomány/fordításelmélet mint az alkalmazott nyelvészet egyik tudományágának célja (Klaudy, 1997, 21; Klaudy, 2018).

A műveletek egy részét magyarázza a két nyelv rendszerbeli különbsége: elvégzésükre feltétlenül szükség van ahhoz, hogy a célnyelven nyelvtanilag helyes mondatot kapjunk. A műveletek másik része azonban nem nyelvspecifikus, bármely két nyelv közötti fordítás közben előfordulhat, így inkább „a fordítás folyamatának általános törvényszerűségeivel magyarázható”, „a kultúrák különbségeiben, vagy a fordítói tevékenység sajátosságaiban rejlenek” (Klaudy, 2018). A továbbiakban először a nyelvspecifikus műveleteket ismertetjük, tehát azokat, amelyeket meghatároz a nyelvpár, a műfaj és a fordítási irány, majd áttérünk a fordítás-specifikus műveletekre, melyek a fordítás folyamata során mindig megtörténnek, függetlenül a konkrét nyelvektől.

Fordítani csak fordítás közben lehet megtanulni, így semmilyen fordítástudományi vagy fordításelméleti tanulmány nem pótolja az önálló fordítói munkát. Hasznos azonban ismerni az idők során összegyűlt fordítói tapasztalat általánosítását, összegzését, hiszen a kezdő fordító gyakran bizonytalan, amikor olyan döntésekhez ér, hogy pl. lehet-e feldarabolni a mondatokat, lehet-e alany a célnyelvi mondatban, ha az eredetiben nem volt stb. A döntést befolyásolja a szöveg műfaja, a nyelvpár, a fordítás iránya, a feltételezett célközönség igényei stb. Mindezeket tudatosítani kell a (leendő) fordítónak, hiszen megrendelői általában nem tudatos nyelvhasználók, és a fordítónak gyakran kell megvédenie megoldásait (Klaudy, 2018).

„A fordításkutatás egyik legfontosabb feladata éppen az, hogy a látszólag szubjektív fordítói döntések mögött objektív törvényszerűségeket tárjon fel, minél több műveletre tudjon magyarázatot találni, minél több műveletet tudjon rendszerbe illeszteni” – írja Klaudy A fordítás elmélete és gyakorlata című könyvének Előszavában (Klaudy 1997, 15). A több kiadást megért alapmű áttekinti, osztályozza és indokolja az átváltási műveleteket. Ezek részletes ismertetésétől most a terjedelem rövidsége miatt eltekintünk, röviden ismertetjük csak, szemléltetve, milyen bonyolult folyamat valójában a fordítás. Nem a fordítás technikájáról van tehát szó itt, hanem arról, mi történik fordítás közben. Ahhoz,

hogy az itt látható egyetlen mondat fordítása megvalósuljon, tizenkét átváltási műveletet kellett alkalmaznia a novellát lefordító személynek:

It was a mistake to take Lola here. (Graham Greene: *The Innocent*)

Hiba volt, hogy magammal vittem Lolát. (Graham Greene: *Az ártatlanok*. Prekop Gabriella fordítása) (Klaudy, 1999, 19–20)

4.4. Nyelvspecifikus műveletek: lexikai és grammatikai átváltás

Az átváltási műveletek olyan fordítói eljárások összefoglaló neve, mint pl. a behelyettesítés, átrendezés, kihagyás, betoldás, választás, melyeket a fordítás folyamán a fordító végez a két nyelv közötti átváltás során, amikor a megoldási lehetőségek közül végül kiválaszt egyet. Klaudy felfogása szerint minden átváltási műveletnek tekinthető, amit a fordító annak érdekében végez, hogy a forrásnyelvi szövegből célnyelvi szöveg legyen. Az átváltási műveleteket sokféleképpen osztályozzák (pl. kötelező és fakultatív átváltási műveletek, automatikus és nem automatikus, a művelet hatóköre és kiváltó oka szerint stb.). Klaudy végül két fő típust, a lexikai és a grammatikai átváltási műveleteket, és ezen belül tizenegy, ill. hét altípust határoz meg. Ezekről részletesen olvashatunk Klaudy könyveiben (Klaudy, 1997; Klaudy, 1999; Klaudy 2018), itt most csak néhány szemléletes példát hozunk fel, amelyekkel bemutathatjuk a műveleteket.

A *lexikai átváltási műveletek* a célnyelvi szövegben megjelenő szókincs kiválasztására vonatkoznak. Ez csak látszólag takar pusztán behelyettesítést, hiszen valójában nagyon kevés szónak, kifejezésnek, elnevezésnek van olyan megfelelője más nyelvben, ami teljesen ugyanazt jelenti, mint a forrásnyelvben (pl. földrajzi nevek, az intézménynevek). Ilyen esetben a fordítónak nincs választási lehetősége, kötelessége megtalálni a pontos célnyelvi megfelelőt (ezt Recker (1974) után *állandó megfelelésnek* nevezzük). Az ezektől eltérő esetekben a fordítónak vagy kiválasztania kell több lehetőség közül a forrásnyelvi megfelelőt (*variatív megfelelés*), vagy lehetőségek híján megalkotni (*alkalmi megfelelés*). Ha tehát fordítunk, nem az a cél, hogy azonos jelentést hozzunk létre a másik nyelven (hiszen ez néhány kifejezés kivételével lehetetlen), hanem az, hogy a szöveg értelme legyen ugyanaz.

Az angolban például a *say* [mond] alapigét használják az idéző mondatokban, míg a magyarban számos igét használunk (felelt, dörmögte, tette hozzá, fortant fel), így egy magyarra fordított regényben monotonnak tűnne, ha a párbeszédekben csak a *mondta* ige szerepelne (a „No végre! – kiáltott fel...” egészen másként hangzik, mint a „No végre! – mondta...”). Ez az átváltási művelet a tizenegy altípus közül a jelentések szűkítése/konkretizálás csoportba tartozik (Klaudy, 1999, 49–50).

Az átváltási műveletek másik fő típusa a *grammatikai átváltási műveletek*. Ezek elvégzését a nyelvek rendszerbeli különbsége indokolja, ezek nélkül nem kapnánk grammatikailag helyes mondatot a célnyelvben. Ezek az átváltási műveletek látványosabbak mint a lexikaiak, hiszen megváltozhat az elemek sorrendje, a mondat struktúrája stb. A hét altípus közül a grammatikai konkretizálásra példa, amikor az egyes szám harmadik személyű magyar

névmást (ő), mely nem jelzi a beszélő nemét konkretizálni kell az angol fordításban: a szöveggörnyezet alapján ki kell választanunk, hogy a *he*, a *she* vagy az *it* névmást kell-e használnunk (Klaudy, 1999, 175–178).

4.5. A fordítói alapelvek

Itt térünk át a fejezet elején említett „fordításspecifikus” átváltási műveletekre, tehát azokra, melyeket maga a két nyelv közötti kódváltás indokol, függetlenül attól, hogy melyik két nyelvről van szó. Ilyenkor a fordítók általános fordítói elveket követnek (Klaudy, 1997, 379). A legfontosabb fordítói elv, hogy mindig a célnyelvi olvasót kell szem előtt tartanunk, így a célnyelvi normákat kell követniük (pl. magyar nevek esetén az angol szövegben előre írni a keresztnévet, és utána a családi nevet), és ez fontosabb kell hogy legyen, mint a forrásnyelv tiszteletben tartása (*célnyelvi norma követésének elve*). Van, amikor a szöveg értelmének visszaadásához plusz magyarázó elemek betoldása, vagy más mondat szerkezet alkalmazása szükséges: ez az *explicitáció elve*. Létezik egy bizonyos fordítási normarendszer is, mely azt mutatja, hogy adott esetben melyek a szokásos megoldások. Amikor a fordító ennek fényében hozza meg döntését, akkor a *fordítási norma követésének elvét* alkalmazta.

Az eddig említett általános elvek általános fordítói stratégiák alkalmazásához vezetnek, melyeket szinte rutinszerűen végeznek a fordítók (*fordításspecifikus átváltási műveletek*). A tapasztalt fordító szakmai kompetenciájához tartozik, hogy kialakította a saját stratégiák tárházát a két nyelv közötti különbségek leküzdésére (nyelvspecifikus átváltási műveletek). Végül pedig, mivel a fordító nemcsak nyelvi, hanem kulturális közvetítő is, a kultúrák közötti különbségek áthidalására alkalmazott stratégiák, a *kultúraspecifikus átváltási műveletek* (pl. ha angol szöveget fordítunk magyarra, a magyar udvariassági formák [tegezés vagy magázás, köszönések]) is rendelkezésére állnak.

5. Az állandó bírósági fordító

Szerbiában bírósági fordítónak, pontosabban állandó bírósági fordítónak (stalni sudski tumač) nevezik azt a személyt, aki hivatalos fordítást végezhet, hitelesített fordításokat adhat ki, és jogi eljárásokban fordíthat/tolmácsolhat, miután az Igazságügyi Minisztériumnál jogosultságot szerez erre (Pravilnik o stalnim sudskim tumačima).

Mint említettük, annak ellenére, hogy a fordítás és a tolmácsolás nem ugyanazt a tevékenységet takarja, a köznapi szóhasználat gyakran felcseréli a kettőt, amire az is okot ad, hogy legtöbbször ugyanaz a személy végez fordítási és tolmácsolási tevékenységet is. Különösen igaz ez a bírósági fordító kifejezés esetében, így a félreértések elkerülése végett szükséges a fogalom körbejárása. A hivatalos szerb elnevezés szerint sudski tumač-ról, azaz bírósági tolmácsról van szó, és a tevékenység hivatalos magyar elnevezése is ez. Az állandó bírósági fordítók munkájáról szóló Szabályzat (Pravilnik o stalnim sudskim tumačima) szerb nyelvű szövegében az 1. bekezdés így rendelkezik: az állandó bírósági

fordító „a továbbiakban fordító”, míg a vak, siket vagy néma személyek jeleire kiképzett állandó bírósági tolmács „a továbbiakban tolmács”.

A szerb nyelvben használatos mind az „írásbeli fordítás” (pismeni prevod), mind a „szóbeli fordítás” kifejezés ami szintén befolyásolhatja azt, hogy magyarul is hol bírósági fordítóként, hol pedig bírósági tolmácsként jelenik meg a fogalom, még maguk a kinevezett állandó bírósági fordítók/tolmácsok is hol ezt, hol azt a kifejezést használják honlapjukon. Maga a Szerb–magyar jogi és közigazgatási szótár (Orosz, 2011) a következőt tartalmazza: *prevodilac – fordító, tolmács; tumač – tolmács, fordító, prevod – fordítás, tumačenje – értelmezés, tolmácsolás...*

Cikkünk témáját tekintve a bírósági fordító és a nem bírósági fordító közötti különbség a lényeges. A bírósági fordító által fordított szöveg pecséttel hitelesített dokumentum, mely bármely hivatalban az eredetivel azonos értékű. A fordító olyan személy, aki professzionális nyelvészeti ismeretekkel rendelkezik, úgy az anyanyelvén, mint a célnyelven, és szövegeket fordít, de nem rendelkezik bírósági fordítói pecséttel, azaz nem tudja igazolni a fordítás hitelességét.

Amíg fordítónak bárki kiképezheti magát és nincs szüksége kinevezésre, addig az állandó bírósági fordítók, tolmácsok, valamint a vak, siket vagy néma személyek jeleire kiképzett állandó bírósági tolmácsok kinevezéséről az igazságügyi miniszter dönt. A döntés meghatározza a nyelveket is, melyről, azaz amelyre a fordító a kinevezést kapta.

A bírósági fordítónak válás folyamata nem bonyolult. Az Igazságügyi Minisztérium először pályázatot ír ki, majd felhatalmazást ad a pályázati kiírásnak megfelelő jelentkezőnek bírósági tolmácsként történő munkavégzésre. Bírósági tolmáccsá válásnak nincs más módja. A pályázatban a minisztérium, azaz az igazságügyi miniszter határozza meg a kritériumokat, melyeknek a jelölteknek meg kell felelniük.

A bírósági fordító hiánya a pályázat kiírásának előfeltétele. A hiányt a felsőbb bíróságok jelzik a minisztériumnak, vagy a minisztérium maga ítéli úgy, hogy valamely felső bíróságon szükséges újabb fordító kinevezésére.

Minden pályázatra jelentkezőnek szerb állampolgárnak kell lennie, és szerbiai lakhellyel kell rendelkeznie, méghozzá abban a községben, amely területén illetékes az a felső bíróság, amely a pályázat kiírását kezdeményezte. Nem lehet büntetett előéletű személy. Felsőfokú végzettséggel ajánlott rendelkeznie, de nem szükséges, hogy nyelvszakos legyen. Amennyiben nem diplomás vagy nem nyelvész végzettségű a jelentkező, célnyelvi ismereteit írásbeli és szóbeli vizsgán kell bizonyítania olyan bizottság előtt, melyet az igazságügyi miniszter nevez ki. A jelöltnél ellenőrzik a jogi szakterminológia ismeretét mindkét nyelven. Eme vizsga költsége a jelöltet terheli. A jelöltnek igazolnia kell azt is, hogy öt éve fordítással foglalkozik. Korábban elegendő volt egy ajánlás a pályázatra való jelentkezéshez, ma már azonban szükség van öt év igazolt fordítói tapasztalatra. A jelöltnek ezen kívül bizonyítékkal kell alátámasztania, hogy munkaviszonyban van és a munkaadója fizeti utána a biztosításokat. A nyelvi diplomával rendelkező pályázatra jelentkezőnek nem kell vizsgát tennie, de el kell végeznie a bírósági fordítók számára előlátott tanfolyamot, melyet a belgrádi székhelyű Szerbiai Tudományos és Szakmai

Fordítók Egyesülete (Udruženje naučnih i stručnih prevodilaca Srbije) szervez. Ezen kurzusok segítik a jelölteket tudásuk szélesítésében, különböző fordítói technikák elsajátításában, önbizalmuk növelésében. A kurzuson való részvétel előfeltétele a célnyelv tökéletes ismerete.

A pályázatra való jelentkezés alkalmával a jelölt átadja a dokumentációt, amellyel igazolja a pályázatban kiírt követelmények teljesítését (diploma, önéletrajz, igazolás a munkaviszonyról, igazolások az általa fordított szövegekről) (I. Pravilnik o stalnim sudskim tumačima).

Miután a jelölt megkapja bírósági fordítói kinevezését, esküt tesz azon Felső Bíróság elnöke előtt, mely bíróság hatásterületére a licence szól. Az eskütétel után elkészítteti a pecsétet, mely a fordításai hitelességét hivatott igazolni. A pecsétnek meg kell felelnie az előírásoknak: 38 mm átmérőjűnek kell lennie, tartalmaznia kell a fordító vezeték- és keresztnévét, megnevezését, tehát azt, hogy „bírósági fordító” [„sudski prevodilac”], valamint a nyelvet, melyre a licence szól, és a lakhelyét.

Szerbiában a hivatalos fordítás szerbről idegen nyelvre, vagy idegen nyelvről szerbre történik. Más nyelvi párosítás nem lehetséges. A hivatalos írás a cirill betűs írás, mivel azonban hivatalos a latin betűs írásmód is, így a megrendelő kérésére a szerb nyelvű szöveg latin betűkkel is írható. A kisebbségi fordítók, így a vajdasági magyarok is, akkor válhatnak bírósági fordítóvá, amennyiben tökéletesen bírják a szerb nyelvet.

A minisztérium minden bírósági fordító adataival rendelkezik, elektronikus formában. A bírósági fordítók listáját mindig a felső bíróságok hozzák nyilvánosságra. A felső bíróságok elnökei végzik a bírósági fordítók munkájának ellenőrzését is. Amennyiben egy felső bíróság elnöke egy bírósági fordító munkájában hiányosságot, pontatlanságot vagy lelkiismeretlenséget észlel, kötelessége jelenteni az Igazságügyi Minisztériumnak (I. Pravilnik o stalnim sudskim tumačima).

A bírósági fordítói munka nem teljes állás, a legtöbb bírósági fordítónak állandó munkahelye van.

A fordításnak is szabályoknak kell megfelelnie. A fordítandó szöveget teljes egészében és pontosan kell lefordítani, minden, a szövegben előforduló jelöléssel együtt (pl.: pecsét, vonalkód stb., melyeket szögletes zárójelbe [] kell tenni). A célnyelvi szöveg nem tartalmazhat nyelvtani, helyesírási és mondattani hibákat. Amennyiben a fordító az eredeti szövegben hibát vesz észre, úgy a szöveget hibásan kell lefordítania, mivel az eredeti szöveget nem javíthatja, nem bővítheti. A minisztériumi ajánlás szerint, amennyiben a fordító hibát talál az eredeti szövegben, kérjen a fordítást rendelőtől hibátlan szöveget. Ha ez nem lehetséges, akkor csillaggal (*) jelölnie kell a hibát, a javított fordítást pedig az oldal alján kell hoznia.

A lefordított szöveget a bírósági fordító aláírja és lepecsételi, így válik a fordítás hitelessé. A fordító által hitelesített dokumentum teljes értékű dokumentum, azaz ekvivalens az eredetivel.

A bírósági fordítókra vonatkozó jelenlegi szabályzat nem tartalmaz semmilyen rendelkezést az elektronikus dokumentumok és azok fordításainak hitelesítéséről.

A bírósági fordítók kötelesek a bíróság hívására bírósági pereket is fordítani, mivel a bíróságok kötelesek az eljárásokban részt vevők anyanyelvére lefordíttatni a teljes eljárás anyagát. A fordító tehát nemcsak az eljárást fordítja szóban, hanem az összes releváns dokumentumot és azok indoklását is.

A bírósági fordítónak joga van a fordításáért díjazást kérni (l. Правилник о накнади трошкова у судским поступцима).

A Vajdaság területén is a felső bíróságok mérik fel a bírósági fordítók iránti igényt, és a bíróságok elnökei tesznek javaslatot megfelelő nyelvű bírósági fordítói állás pályázatának kiírására a Tartományi Oktatási, Jogalkotási, Közigazgatási és Nemzeti Kisebbségi – Nemzeti Közösségi Titkárságnál. A Titkárság a kiírt pályázatot megjelenteti Vajdasági Autonóm Tartomány Hivatalos Lapjában, az Alo és a Magyar Szó napilapokban, valamint a következő kisebbségi lapokban: Libertatea, Hrvatska riječ, Ruske slovo és Hlas ljudu. A pályázatra jelentkezőknek a fentebb ismertetett feltételeknek kell megfelelniük. A Vajdaság területén működő minden fordító köteles szóbeli és írásbeli vizsgát is tenni, mellyel igazolják nyelvi jártasságukat és a jogi terminológia ismeretét. A vizsga költségét a jelölt állja.

Az eredményes vizsga után a Tartományi Oktatási, Jogalkotási, Közigazgatási és Nemzeti Kisebbségi – Nemzeti Közösségi Titkár nevezi ki a jelölteket bírósági fordítókká.

Mivel Vajdaság lakossága többnyelvű, a szerb nyelv (illetve a cirill és latin betűs írásmód) mellett öt másik hivatalos nyelv van használatban (magyar, szlovák, horvát, ruszin és román) (Statut Autonome Pokrajine Vojvodine), ezért a Vajdasági Autonóm Tartomány Képviselőházának üléseit és az általa tartott összes nemzetközi konferenciát és összejövetelt minden használatban lévő hivatalos nyelvre tolmácsolnak. A Képviselőház üléseinek fordítását a Vajdasági Autonóm Tartomány Képviselőházának ügyrendje (3. cikk) írja elő. A fordításokat professzionális fordítók (nem bírósági fordítók) végzik, akik a Tartományi Képviselőház Fordítói Irodájának hatásköre alá tartoznak. Az iroda koordinálja nemcsak a rendezvények és ülések szóbeli fordítását, de az összes hivatalos dokumentum, valamint a Vajdasági Autonóm Tartomány Hivatalos Lapjának, a polgárok kéréseinek, dokumentumainak és egyéb levelezésének hivatalos nyelvekre történő fordítását is.

A többnemzetiségű önkormányzatok is rendelkeznek fordítói szolgálattal vagy fordítókkal.

6. A fordítóképzésről Szerbiában és Magyarországon

Szerbiában jelenleg a Belgrádi Egyetem (Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet) és az Újvidéki Egyetem (Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet) rendelkezik akkreditált (úgynevezett) konferencia-, szak- és audiovizuális fordító képesséssel, mely négyszemeszteres mesterképzés formájában valósul meg. Mindkét intézmény angol, német és francia nyelvekről/nyelvekre szerb nyelvre/nyelvről való fordítás oktatását biztosítja.

A képzésen való részvételt felvételi előzi meg, melynek feltétele az Újvidéki Egyetemen két idegen nyelv ismerete (egyik C1-es, míg a másik B2-es szinten). A Belgrádi Egyetemen úgyszintén két idegen nyelv ismerete szükséges, azonban azok ismereti szintjét nem határozzák meg a felvételi feltételek. A két egyetem alapképzésen megvalósuló nyelvi szakképzés tartalmaz fordítás és tolmácsolás alapjait ismertető, gyakorlati alapokat biztosító tantárgyakat, azonban ezek legnagyobb hányada választható tantárgyként szerepel.

Az Újvidéki Egyetem angol és magyar szakján van lehetőség a legnagyobb mértékben megismerkedni a fordítás és tolmácsolás alapjaival. Az angol szak 2 kötelező és 7 választható tantárgyat kínál fel hallgatóinak. Ezek a tárgyak a fordítás alapjainak ismertetését követően irodalmi és szakszövegek fordítására összpontosítanak, illetve a szimultán fordítás technikájára. A magyar szakon 4 választható tantárgy ismerteti az elméleti alapokat követően a fordítás és tolmácsolás technikáit, majd pedig a szakszövegek és irodalmi szövegek fordításának rejtelmait. A többi nyelvszak (román, orosz, szlovák, ruszin) általános, bevezető ismeretekkel gazdagítja a hallgatók tudását a fordítás elméletét és gyakorlatát illetően.

Számos más állami egyetem (Univerzitet u Kragujevcu, Državni univerzitet u Novom Pazaru, Univerzitet u Nišu) és egy magánegyetem (Univerzitet Singidunum) általános, bevezető ismeretekkel látja el nyelvszakos hallgatóit a fordítás témájában az alap- és mesterképzésen egyaránt. Ezek a kurzusok, a fentebb említett két egyetemhez hasonlóan, leginkább választható tantárgyakként vannak meghirdetve.

Az akadémiai képzéskörön kívül egyéb intézmények, nyelviskolák és fordítással foglalkozó vállalkozások is kínálnak különböző fordítóképző tanfolyamokat. A Szerbiai Tudományos és Szakfordítók Egyesülete (Udruženje naučnih i stručnih prevodilaca Srbije) által szervezett, egy teljes éven át zajló szemináriumok 5 különböző nyelvre terjednek ki az alábbi szakmai területeken: humán tudományok, közgazdaságtan, elektrotechnika, gépészet, építészet és bírósági fordítás. A Szerbiai Állandó Bírósági Fordítók és Tolmácsok Egyesülete (Udruženje stalnih sudskih prevodilaca i tumača Srbije) a bírósági fordítás és tolmácsolás témaköre mellett a jogi terminusok oktatását biztosítja magyar, angol, francia, német és görög nyelveken. A nyelviskolák és fordítással foglalkozó vállalkozások (mint például a Master Translation, Multi Servis, Eduka centar, Smart Word Translations) pedig fordítás, szimultán és konsekutív tolmácsolás, jogi és pénzügyi terminológiai ismeretek oktatását kínálja fel az érdeklődőknek.

A magyarországi fordítóképzés intézményesülése 1973-ban veszi kezdetét, amikor az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán megnyílik a Fordító- és Tolmácsképző Csoport. Számos felsőoktatási intézmény követte példáját: Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Debreceni Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Kodolányi János Főiskola, Károli Gáspár Református Egyetem, Miskolci Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Pannon Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem, Szent István Egyetem, Szegedi Tudományegyetem. Jelenleg nem működik alapfokú fordító- és tolmácsképzés, hanem mesterképzés, avagy specializáció formájában lehet fordítást és tolmácsolást

tanulni. Előfeltételei az anyanyelv (magyar) mellett két nyelv (egyik C1-es szintű, másik pedig B2-es szintű) ismerete, illetve sikeres felvételi vizsga.

Szakirányú továbbképzés is lehetővé teszi Magyarországon, hogy valaki fordítóként/tolmácsként tevékenykedjen. A szakirányú végzettséggel rendelkező jelentkező az általa mélyen ismert terület szakfordítója kíván lenni. Számos egyetem kínál szakirányú szakfordítói, avagy tolmács képzést.

7. Összefoglalás

Dolgozatunkban körbejártuk a fordítással, tolmácsolással kapcsolatos alapismereteket oly módon, hogy olyan személyek is teljes képet alkothassanak a fordítói és tolmács tevékenység szakmai hátteréről, a szükséges ismeretekről, készségekről, akik korábban nem foglalkoztak ezzel a területtel. Külön szoltunk az állandó bírósági tolmácsok kinevezéséről, a munkájukat szabályozó joganyagról. Mindent összevetve megállapíthatjuk, hogy a hivatalosan állandó bírósági tolmácsnak nevezett személy nemcsak fordít, hanem tolmácsol is, emellett jogosult hiteles fordítást is kiadni. Amennyiben tolmácsunk magyar nyelvre kapta kinevezését (licencét), az azt jelenti, hogy a szerb–magyar nyelvpárban dolgozik, és amennyiben tolmácsol, akkor konszekutív tolmácsolást végez, A nyelve a magyar, B nyelve pedig a szerb. Tevékenységét közösségi tolmácsolásnak tekinthetjük, hiszen a bírósági munka ebbe a kategóriába sorolandó. Felkészítéséhez szükséges mindaz, amit a vizsgán követelnek, emellett a fordítástechnika, az átváltási műveletek ismerete, a tolmácsolási készségek megismerése, fejlesztése, jegyzeteléstechika gyakorlása, valamint a két nyelv ismeretének, helyesírásának megerősítése, a szerb–magyar jogi, közigazgatási terminológia ismerete.

Szakirodalom

Alexieva, Bistra (1997): A Typology of Interpreter-Mediated Events. The Translator. 3/2, 153-174.: Szabari Krisztina (2004): *Tolmácsolás*. Budapest: Scholastica.

Anderman, Gunilla (2007): Linguistics and transation: Piotr Kuhiwczak - Karin Littau (eds.): *A Companion to Translation Studies*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Burján Monika (2003): *A fordításról való gondolkodás története Magyarországon 1787 és 1883 között*. PhD értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Derdák Krisztina (2007): A munkamemória szerepe a tolmácsolásban, *Fordítástudomány*, 9/2, 23–36.

Dudits András (2018): A fordítási műveleteken túl. A fordítási műveletek és eljárások taxonómiája, *Fordítástudomány*, 20/2, 28–52.

Dudits András (2019): A fordításpecifikus metanyelvi ismeretek szerepe a professzionális fordításban: Szoatak Szilvia (szerk.): *Diszciplínák találkozása*. Budapest: Gravis Kft., 57–71.

- Džakula, Branko (ured.) (1979): *Njemačka Književnost*, Knjiga I. Beograd: Nolit.
- Eller Éva (2020): Fogalomtár. <http://translation.eller.hu/fogalomtar>. Hozzáférés: 2020. 02. 29.
- Eszenyi Réka (2015): Hány lábon álljon a fordító? A modern fordító profilja: Horváth Ildikó (szerk.): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 11–20.
- Fischer Márta (2019): A terminológiai kompetenciafejlesztési lehetőségei, különös tekintettel a terminusok felismerésér: Szoták Szilvia (szerk.): *Diszciplínák találkozása*. Budapest: Gravus Kft., 197–210.
- Heltai Pál (2004): A fordítás és a nyelvi norma III., *Magyar Nyelvőr*, 129/2, 165–172.
- Heltai Pál (2014): Pszicholingvisztikai és neurolingvisztikai eljárások a fordítástudományban, *Fordítástudomány*, 16/2, 5–23.
- Horváth Ildikó (2015): *Bevezetés a tolmácsolás pszichológiájába*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest.
- Horváth Ildikó (2017): A tolmácsoláshoz való jog és a bírósági tolmácsolás, *Magyar Jogi Nyelv*, 2, 8–13.
- Klaudy Kinga (1997): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica: Budapest.
- Klaudy Kinga (1999): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Scholastica: Budapest.
- Klaudy Kinga (2018): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába* [Digitális kiadás]. Budapest: Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634541943 Letöltve: <https://mersz.hu/kiadvany/323>
- Klein, Jochen (1998): *Übersetzungstheorie und -praxis anhand der Lutherbibel*. https://www.jochenklein.de/cms/Editor/assets/allgemeine_artikel/1998/Luthers_Uebersetzungstheorie_und_praxis.pdf. Hozzáférés: 2020. 01. 10.
- Le Guin, Ursula K. (1983): *Reciprocity of Prose and Poetry. Dancing at the Edge of the World. Thoughts on words, women, places* 1989. New York: Grove Press, 104–114.
- Lesznayk Márta (2008): *Studies in the Development of Translation Competence*. PhD-értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Luter, Martin (1996): *Poslanica o prevodenju*. Ford. és jegyzetekkel ellátta: Katalin Hegediš. Kovačević: Subotica.
- Luther Márton (1993): *Nyílt levél a fordításról (1530)*. Fordította: Gesztes Olympia – Szita Szilvia. Budapest: Magyarországi Luther Szövetség.
- Mossop, Brian (2001): *Revising and Editing for Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Munday, Jeremy (2008): *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London, New York: Routledge.
- Orosz János (2011): *Szerb–magyar jogi és közgazdasági szótár*. Újvidék: Forum
- Recker, Jakov I. (1974): *Tyeorija perevoda i perevodcseszkaja praktyka*: Bart István – Klaudy Kinga (szerk.) (1986): *A fordítás tudománya. Válogatás a fordításelmélet irodalmából*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szabari Krisztina (2004): *Tolmácsolás. Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.

Schneider, Benjamin (2016): *Der Sendbrief vom Dolmetschen. Martin Luther und die Grundsätze seiner Übersetzungstätigkeit*. Univerzita Karlova v Praze. https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/76836/BPTX_2014_1_11410_0_383710_0_124544.pdf?sequence=1. Hozzáférés: 2020. 01. 10.

VillrLex.=Király István (főszerk.) (1982): *Világirodalmi Lexikon*. VII. kötet. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Szakmai honlapok:

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem honlapja. <http://tfk.bme.hu/kepzesek>. Hozzáférés: 2020. 02. 29.

Fordításcentrum Fordítóiroda honlapja. A közösségi tolmácsolásról. <http://www.forditascentrum.hu/blog/165-kozossegi-tolmacsolas>. Hozzáférés: 2020. 03. 02.

Lector Fordítóiroda. *A fordítás története. 1. rész*. Hozzáférés: 2020. 03. 05.

Magyar Fordítók és Tolmácsok Egyesülete: Fogalomtár. <https://mfte.hu/hu/tudastar/fogalomtar>. Hozzáférés: 2020. 03. 01.

Szegedi Tudományegyetem Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoportjának honlapja. <http://web.szote.u-szeged.hu/szakford/new/>. Hozzáférés: 2020. 02. 29.

A hivatkozott szabályzatok forrásai:

Vajdaság Autonóm Tartomány Képviselőházának ügyrendje – Poslovnik o radu skupštine Autonomne Pokrajine Vojvodine. <https://www.skupstinavojvodine.gov.rs/Strana.aspx?s=poslovnikizbor>. Hozzáférés: 2020. 01. 10.

Пословник о раду сталних судских тумача. http://www.puma.vojvodina.gov.rs/dokumenti/zakoni/Pravilnik_o_stalnim_sudskim_tumacima.pdf. Hozzáférés: 2020. 01. 10

Правилник о накнади трошкова у судским поступцима. „Službeni glasnik RS”. 9/2016. <https://www.mpravde.gov.rs/tekst/756/tumaci-i-prevodioci.php>. Hozzáférés: 2020.01.10.

Pravilnik o stalnim sudskim tumačima [Szabályzat az állandó bírósági tolmácsokról]. „Službeni glasnik RS”, 35/2010, 80/2016 és 7/2017 szám. <https://www.mpravde.gov.rs/files/pravilnik%20stalnim%20sudskim%20tumačima%201.pdf>. Hozzáférés: 2020. 01. 10.

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány számba veszi a fordítás elméletének általános kérdéseit Jacobsontól Vinay–Darbelnet-ig, valamint áttekinti egy lehetséges fordítóképzés keretein belül elsajátítandó fordítói kompetenciákat és fordítástechnikai stratégiákat. Középpontban a specifikus fordítói feladatokat igénylő, vajdasági magyar–szerb viszonylatban történő fordítási gyakorlatok állnak, amelyek kapcsán áttekintjük azokat az aktuális fordítási kihívásokat is, amelyek a szerb nyelv viszonylatában merülnek fel.

Kulcsszavak: fordítási modellek, fordítói kompetenciák, magyar–szerb fordítástechnika, nyelvi tervezés

ABSTRACT

This paper revises some general questions of translation studies from Jacobson to Vinay and Darbelnet, then looks through translation competence and translation strategies that would be acquired if a translation training eventuates. Our focus was on questions regarding various questions that become apparent when discussing complex issues of translation from Hungarian to Serbian and vice versa.

Keywords: translation models, translation competence, Hungarian-Serbian translation techniques, language

Évkönyv 2020, XV. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 81'255
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2020. március 24.
Az elfogadás időpontja: 2020. december 23.
Terjedelem: 118–126.



VUKOV RAFFAI ÉVA

Újvidéki Egyetem, Magyar
Tannyelvű Tanítóképző Kar
eva.vraffai@magister.uns.ac

BENE ANNAMÁRIA

Újvidéki Egyetem, Magyar
Tannyelvű Tanítóképző Kar
bene@uns.ac.rs

A FORDÍTÁS GYAKORLATÁNAK KÉRDÉSEI MAGYAR–SZERB NYELVI KÖRNYEZETBEN¹

*Neki problemi prevodenja u mađarsko-srpskom
jezičkom miljeu*

*Some translation problems in Hungarian-Serbian
bilingual environment*

1. Bevezetés

Roman Jakobson a fordítás nyelvi aspektusairól írt híres esszéjében (Jakobson, 1959) háromféle fordítást különböztet meg (N. B.: ő a Peirce-féle jeltipológiából indul ki, azaz nem szavakkal, kifejezésekkel, mondatokkal stb. operál, hanem nyelvi jelekkel):

- intralingvális fordítást: nyelvi jelek újrafogalmazását ugyanazon nyelven (*rewording*) (Jakobson, 1959, 233),
- interlingvális fordítást, ami nyelvi jelek más nyelven való interpretálását jelenti (*translation proper*), (Jakobson, 1959, 233), valamint
- interszemiotikai fordítást, azaz a nyelvi jelek interpretálását nonverbális jelrendszerek segítségével (*transmutation*) (Jakobson, 1959, 233).

A modern, kortárs fordítástudomány és -elmélet az interlingvális fordítással foglalkozik, tehát azzal a folyamattal, amelyet a végletekig leegyszerűsítve úgy tudnánk leírni, mint egy szöveg átültetése egyik nyelvből a másikba.

A fordítás a személyközi (interperszonális) kommunikációs aktus sajátos formája: legalább két személy között létrejövő információ- és/vagy gondolatcsere, amely abban különbözik a közvetlen verbális interperszonális kommunikációs aktustól, hogy a benne részt vevő felek eltérő nyelvi rendszerekhez tartoznak, ami miatt egy, a két különböző nyelvet jól ismerő közvetítő (ún. médium) révén cserélnek információkat.

¹ A tanulmány a *Kivitelezhetőségi tanulmány magyar–szerb, szerb–magyar állandó bírósági tolmácsi – állandó bírósági fordítói szakvizsgára felkészítő tanfolyam megszervezhetőségéről az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán* című, 142-451-2635/2019-02 számú tartományi tudományos projektum keretében íródott.

Georges Mounin a fordítást egyfajta kétnyelvűségként kezeli (Mounin, 1963, 3–9), amely során két nyelv között létrejövő kontaktus egyetlen személy, a fordító tudatában jön létre, mialatt a fordító arra törekszik, hogy elkerülje a két eltérő nyelvi rendszer között létrejövő interferenciát.

Amennyiben elfogadjuk Mounin álláspontját, akkor a fordítást nemcsak a kétnyelvűség egy formájaként értelmezzük, hanem egyúttal kétnyelvűségi kommunikációnak is tekintjük. Ez olyan sajátos kommunikációs folyamat, amely a forrásnyelv, pontosabban a forrásnyelven íródott szöveg megértésével kezdődik, tehát az analízissel (Klaudy, 1997, 60), s a célnyelvi szöveg létrejöttével, más néven a szintézissel (Klaudy, 1997, 60) fejeződik be, legfontosabb mozzanata pedig a kódváltás. A fordításban a kódváltás valójában a szó szoros értelmében vett fordítás, ugyanis ez nem más, mint váltás a forrásnyelv kódrendszeréről a célnyelv kódrendszerére. A kódváltás azonban ebben az esetben nem pusztán átállás egyik nyelvi rendszerről a másikra, hanem alkotói folyamat is, amely során a forrásnyelven már létező szöveget újra kell alkotni a célnyelven, tehát egy olyan nyelven, amelynek belső rendszere általában jelentősen eltér a forrásnyelvétől.

A fordítás kölcsönös gazdagítás, hiszen minden egyes fordítás különböző kultúrák egymáshoz való közelítése is egyben, az emberi tudás bővítésének kiapadhatatlan forrása (Човић, 1986, 12). A jó fordító nem csupán fordít, hanem a fordítást igazítja a célnyelvhez és a célnyelvet beszélő nyelvi közösség kultúrájához. A fordításnak a célnyelvhez való igazítása a fordítás folyamatában a grammatika és a lexikon szintjén történhet. Ezt az igazítást a fordításelmélet ekvivalenciának nevezi, és számos megközelítése létezik.

Nida (1964) szerint grammatikai módosításokat könnyebb eszközölni, mivel ezek szükségessége a célnyelv grammatikai sajátosságaiból adódnak. Ilyen grammatikai sajátosságok lehetnek például a forrásnyelv és a célnyelv eltérő szórendje, megtörténhet, hogy bizonyos szerkezetekben főneveket igékre kell cserélni, névmásokat viszont főnevekre. A lexikon szintjén azért nehezebb igazításokat végezni, mert a forrásnyelv és a célnyelv lexikális szerkezetei közötti eltérések szükségszerűen szemantikai különbségeket eredményeznek, márpedig ezek áthidalása csak úgy oldható meg, ha a fordító a lehetséges alternatívák közül kiválasztja azt, amely a számára legmegfelelőbb, tehát szubjektív kritériumok alapján helyettesít. A szubjektivitás jelenléte nem magától értődően rossz, mivel a fordító tulajdonképpen a forrásnyelvet és a hozzá tartozó kulturális sajátosságokat igazítja a célnyelvhez, illetve a velejáró kulturális jegyekhez, a lehető legnagyobb mértékben kiiktatva ezáltal a fordításból az idegenszerűséget.

Vinay és Darbelnet (Vinay–Darbelnet, 1958/1995) azt mondja, hogy a fordító kétféle módon juthat el a forrásnyelvi szövegből a célnyelvi szövegig: közvetlen és közvetett módon.

A közvetlen mód háromféle fordítói eljárást ismer:

- *kölcsönzést*, amely a legegyszerűbb eljárás, s akkor élnek vele a fordítók, ha pl. a célnyelvből hiányzik egy nyelvi elem, ezért hiánypótlás céljából átvesznek nyelvi elemet, elemeket. Kölcsönzéssel azonban stilisztikai hatás is elérhető, tehát akkor is alkalmazható, ha a célnyelven létezik megfelelő nyelvi elem, de a fordító úgy érzi, azzal nem érheti el a megfelelő stilisztikai hatást.

- *Tükörjelenségek*, azaz *kalkok*: ez nem más, mint a forrásnyelvi kifejezések szó szerinti fordítása.

- A szó szerinti fordítást (nem azonos a kalkokat eredményező fordítási eljárással) általában akkor alkalmazzák, amikor a forrásnyelv is és a célnyelv is ugyanazon nyelvcsaládba tartozik. Gyakran azonban a szó szerinti fordítás nem vezet eredményhez, mert megtörténhet, hogy az ezzel a módszerrel lefordított szöveg teljesen más értelmet nyer, de akár az is, hogy semmilyen értelme sem lesz.

Vinay–Darbelnet (1958/1995) a közvetett fordítási módon belül négyféle fordítói eljárást ismer:

- A *transzpozíció* egy szófaj helyettesítése másikkal, amely során a forrásnyelvi és a célnyelvi információ nem változik meg. Ez az eljárás nemcsak a klasszikus értelemben vett, Jakobson által interlingválisnak (Jakobson, 1959, 233) nevezett fordításban alkalmazható, hanem egy nyelven belül is (ez a jakobsoni intralingvális fordítás).

- *Ekvivalencia*: a fordításelmélet talán legvitatottabb fogalma, amelyet, bár igen összetett, mégis úgy lehetne legegyszerűbben megfogalmazni, mint a fordítási hűség érdekében szót szóval, kifejezést kifejezéssel, mondatot mondattal vetni össze (Papp, 1980, 18).

- A *moduláció* nézőpontváltással elért információvariálás. Csak akkor élnek vele, ha szó szerinti és/vagy transzpozícióval nem lehet megfelelő, a célnyelvbe illő fordítást létrehozni; más szóval, ha nem lehetséges a célnyelv szellemében fordítani.

- *Adaptáció*: ez tekinthető a legszélsőségesebb fordítási eljárásnak. A fordító akkor használja, ha a célnyelvben nem ismert a fordítandó helyzet, ezért azt olyan, a célnyelvben létező szituációval írja le, amelyről feltételezi, hogy ekvivalens a forrásnyelvvél. Vinay és Darbelnet ezt szituatív ekvivalenciának nevezi (Vinay–Darbelnet, 1958/1995, 162).

2. Fordítói kompetenciák

Kétnyelvű környezetben napi szinten merül fel a fordítás szükségességének igénye a társadalom különböző területein. Felmerül azonban a kérdés, hogy milyen képzési keretek teszik lehetővé a fordítóvá válást. Míg szinte valamennyi (idegen) nyelv szakon tanítanak fordításelméleti- és technikai ismereteket pl. az angol, a német, a francia, illetve az államnyelv viszonylatában, addig a kisebbségi nyelvek és az államnyelv viszonylatában fellépő fordítási igények szakmai körülményeire valamivel kevesebb erőfeszítés irányul.

Lehocki-Samardžić Anna, az eszéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék vezetője tanulmányában vázolta mindazokat a szakterületeket, amelyek egy lehetséges szakfordítói képzés szükséges elemei. Fordítástechnika, elméleti háttér, árazás, eszközök, terminológia, üzleti kommunikáció alkotják többek között egy fordítói egyetemi kurzus egységeit (Lehocki-Samardžić, 2019, 306–7). Klaudy Kinga (2013) még olyan fontos területeket hangsúlyoz a fordítástechnika oktatásában, mint az új fordításokat előkészítő szövegelemzés, a már elkészült, megjelentetett fordítások vizsgálata, az eredeti szöveggel való összevetése, lektorálása, valamint a saját, készülő fordítás hibajavítása. Lehocki-Samardžić szerint egy ilyen oktatási programon belül nem mindig előny a hallgatói

kétnyelvűség, illetve nem behozhatatlan hátrány a kétnyelvűség hiánya. A tapasztalat Eszéken azt mutatta, hogy a magyar anyanyelvű hallgatók sem tudnak mindig igazán jól teljesíteni a legelső fordítási feladatok során. A szakfordításkurzus Lehocki meglátása szerint nem a nyelvi felzárkózást helyezi fókuszba, hanem a fordítói kompetencia megszerzését (Lehocki-Samardžić, 2019, 308). Mindebbe a fordítói kompetenciacsomagba beletartozik a forrásnyelvhez kapcsolódó művelődéstörténet, történelem és irodalomtörténet ismerete, ugyanis egy ilyen átfogó ismeretháló nélkül a fordító csak sötétben tapogatózhat egy-egy szakszöveg fordításakor. Lehocki-Samardžić hangsúlyozza, hogy nem elég a fordítóképzés oktatójának jól ismerni az adott nyelvek rendszerét, kultúráját, de a szakfordítói pálya gyakorlatának tapasztalata is nélkülözhetetlen. Az üzleti életben betöltendő fordítói szerepkört olyan szakmai specifikumok jellemzik, amelyek átadására leginkább a hasonló munkafolyamatokban már járatos szakember képes. Klaudy Kinga mindezeket a szükséges készségeket, amelyekre a szakfordítónak szüksége van, három pontban határozza meg: nyelvtudás, tárgyi tudás, fordítói készség (Klaudy, 2005, 57). Klaudy kezdők jellemző hibájaként említi azt, hogy ahelyett, hogy a szövegből értenék meg a szavakat, a szavak fordításából próbálják felépíteni a szöveg fordítását, emellett gyakori jelenség még az egyeztetés hiánya, hibás kötőszóhasználat stb. A jó fordítói kompetencia az átváltási készségét, egyfajta szövegértési stratégiát igényel, egy olyan típusút, amely esetében a fordító a forrásnyelvi szöveget (jelentést) az eredeti nyelvi formától elszakadva alkotja meg, s a másik nyelven teremti meg. Valójában itt a felszíni struktúrától való megszabadulásról van szó, amikor a fordító képes megkeresni az információ célnyelvi felszíni struktúráját, s nem ragaszkodik ahhoz a burokhöz, elrendezéshez, nyelvi formához, amely a forrásnyelvi egységet jellemzi és alkotja. Zárójelben érdemes megjegyezni, hogy az anyanyelvi nevelési módszertanok kapcsán már többször elhangzott, hogy esetenként a fordítási gyakorlatok sokkal közelebb hozzák az adott nyelv(ek) szemantikai struktúráit, szerkezeti egységeit, mint a leíró nyelvészeti ismeretanyagok. A pontos fordíthatóság érdekében szerkezeti alapegységekig kell lecsupaszítani a nyelvi egységeket, hogy aztán a másik nyelven újra felépíthető legyen a szöveg, a jelentés. Ezzel függ össze a Klaudy által említett fordítási gyakorlatok egyike, az, amikor a forrásnyelvi szövegrészleteket, mondatokat nyelven belül kell átalakítani, a lehetőségekhez mérten minél több variációt létrehozni úgy, hogy a jelentés megmaradjon. Tulajdonképpen ez is egy transzformációs tevékenység, ha úgy tetszik, játék a nyelvvel, annak a próbálgatása, hogy hogyan öltöztethető fel különböző módon egyazon jelentésegység. Az ilyen módon elsajátított nyelvi rugalmasság teszi lehetővé a fordítói kompetencia megszerzését.

Általában a fordítás két szakaszra épül: a forrásnyelvi szöveg analízisére és a célnyelvi szöveg szintézisére (Fóris, 2009, 11), ezt az átjárást nevezi Klaudy (2005) átváltásnak. Fóris Ágota (Fóris, 2009) egyebek között két fordítási modellt is elemez, a denotatív és a transzformációs modellt, amelyeket Klaudy Kinga korábbi tanulmányában már számba vett. Fóris hangsúlyozza, hogy a két modell minden bizonnyal váltakozva érvényesül egy-egy fordításban. A denotatív modell lényege a közös valóság, körülmények, aminek értelmében a forrásnyelvi jelentések a denotátumra visszavezetve ragadhatók meg, s ezt

kell majd a célnyelv nyelvi eszközeivel megjeleníteni. A transzformációs modell fókuszában a nyelvi átváltások állnak, amelyek sorozatát követően történik meg a forrásnyelvi egység célnyelvivé fordítása.

3. Fordítás és nyelvi tervezés

Visszatérve ahhoz a régióhoz és nyelvi problémakörhöz, ahol a magyar–szerb fordítási műveletek játszanak fontos szerepet, érdemes feltérképezni, hogy melyek is azok a társadalmi folyamatok és jelenségek, amelyeknek fontos része lehet a magyar–szerb reláción történő fordítási tevékenység.

A vajdasági magyarok részéről tekintve az aktuális fordítási kihívásokra, a szerb nyelv viszonylatában, azok jelentős hányada a nyelvi tervezés folyamatához sorolható. Szakfordítást igényelnek a különböző jogi okmányok, rendeletek magyar nyelvű közrebocsátásai. Az oktatásban megjelenő kétnyelvű dokumentumok létrehozása, az önkormányzatok hivatalos okiratai, a közigazgatásban használatos űrlapok, szabályzatok és ezzel együtt a nyelvi tájkép alakítása ugyancsak gondos fordítói munkát követelnek. Itt azonban nem elég a két nyelv ismerete, a szakterminológia ismerete, készség szintű használata is szükséges. Ahhoz pedig, hogy létezzen megfelelő, a forrásnyelvvél rímelő magyar szakterminológia, részletes előkészítésére van szükség, különböző szakemberek – jogászok, nyelvészek, valamint az adott szakterület szakembereinek – bevonásával teremtheti meg a vajdasági magyarság a kétnyelvű társadalom fenntartásához szükséges szakterminológiát, amely a pontos szakfordítások alapjául szolgál majd. A nyelvi tervezés és a fordítás kapcsolatának fontos területe a tankönyvek létrehozásának problémája. A vajdasági magyar tankönyvek szinte mindegyike – kivételt képeznek az anyanyelvvvel kapcsolatos tankönyvek – szerb nyelvű kiadványok fordításaként jelenik meg, tehát az adott szakterület szakterminológiája fontos szerepet játszik a fordításban. Felmerül a kérdés, hogy egy-egy esetben a magyarországi szaknyelvi kifejezéseket kell-e átvenni, vagy a helyi reáliák – denotátumok – figyelembe vételével kell-e megteremteni a releváns kifejezéseket. Mindkét lehetőséggel számolni kell, mindemellett azonban a fordítónak jól kell ismernie az adott tananyag magyarországi terminológiáját, mivel csak ebben az esetben születhet általánosan használható, szakmai szempontokat szem előtt tartó tankönyv. A terminológia fontossága azonban nemcsak a tankönyveket érinti, hanem magának a tudománynak a nyelvét is – amelyből a tankönyvi szöveg merít –, illetve továbbblépve, a jogi, közigazgatási nyelvet ugyanúgy. Fóris (2019, 212) kiemeli, hogy „a terminus egy meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő lexéma, szám, jel vagy ezek kombinációja, vagyis olyan, morfológiailag heterogén összetételű elemeket nevezünk terminusnak, amelyek pragmatikailag hasonló funkciót töltenek be a szakmai kommunikációban”. Ilyenek a szakszójegyzékek, mint például Szabó Mihály Gizella (2020) magyar–szlovák oktatási terminológiai szójegyzéke, ez a szójegyzék megkönnyíti a pedagógusok számára a tanítással kapcsolatos dokumentáció létrehozását és vezetését magyar nyelven is. Vajdaságban is jelentek már meg terminológiai szótárak:

Orosz János *Szerb–magyar jogi és közigazgatási szótára* (Orosz, 2011) és *Magyar–szerb jogi és közigazgatási szótára* (Orosz, 2012), valamint Péics Hajnalka és Rozsnyik Andrea *Magyar–szerb–angol matematikai szótára* (Péics – Rozsnyik, 2007). Ezek a szótárak megkönnyítik a pontos tankönyvfordításokat és a két nyelven történő tanítást – a matematika témakörében –, illetve az önkormányzati fordítóirodák munkáját. A budapesti székhelyű Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda 2019 nyarán két évre szóló megállapodást írt alá a vajdasági Tartományi Oktatási, Jogalkotási, Közigazgatási és Nemzeti Kisebbségi Titkársággal, az együttműködés keretében még az év őszén az OFFI fordítói, lektorai és a Titkárság nyelvi közvetítő munkatársai szakmai napot tartottak (<http://www.offi.hu/cegunkrol/hirek/magyar-szerb-jogi-terminologiai-tovabbkepzes-az-offi-akademian>).

A nyelvi tervezés fordítással kapcsolatos folyamatai jelentik a kétnyelvű társadalom fenntartásának feltételeit. Ezzel összhangban Vajdaságban meg kell teremteni a konszenzust egy-egy társadalomspecifikus jelenség magyar nyelvű kifejezeshálóját illetően. Fel kell kínálni azokat a magyar nyelvű lexikai találatokat, amelyek több tekintetben is biztonságosan lefedik az adott társadalmi struktúrát, annak terminológiai forrásait.

4. Fordítástechnika

A magyar–szerb viszonylatú fordítástechnikai kérdések legtöbbje a két nyelv különböző típusa révén adódó szerkezeti különbségekre vonatkozik. Dróth Júlia (Dróth, 2014) számba veszi azokat a szerkesztési-fordítási hibákat, amelyek a szöveg belső kohéziójának elvesztését, hiányát eredményezik. Példái között, amelyek angolról magyarra történő fordítási mintákból erednek, a kiemelt hibaforrások a szerbről magyarra történő fordításokban is sorra felbukkan(hat)nak. Ilyen például annak figyelmen kívül hagyása, hogy a magyar nyelvre jellemző balra építkezés, míg a szerbre a jobbra építkezés, a szerb tagmondatok gyakran kiválthatók a magyarban igeneves szerkezetekkel stb. Gyakori fordítási hiba még a magyar páros testrészek többes számban történő fordítása a szerbben megjelenő többes szám hatására, esetenként névmások magyarra fordítása, amelyek a szerb forrásmondatban jelen vannak, a magyarban viszont redundánsnak számítanak. Mindezek a téves fordítási technikák elsősorban a korábban említett Vinay–Darbelnet-féle közvetlen fordítási modell hatókörébe tartoznak. Ugyanitt említhetők meg a tükröjelenségek példái, amelyek gyakran előfordulnak a szerb–magyar viszonylatban. Ilyen például a *munkarokkantak* 'rokkantnyugdíjas' kifejezés, amely a szerb *radni invalid* szó szerinti fordítása, beletartozik a közigazgatási-jogi szókészletbe. Ugyanilyen módon volt jelen évtizedeken át a vajdasági magyarok szókincsében és hivatali nyelvében a *könyvecske*, *egészségügyi könyvecske* 'egészségbiztosítási kártya' szó, amely a szerb *knjižica*, *zdrastvena knjižica* szó mintájára jött létre. Szerkezeti tükröjelenségként említhetjük a *beírni az egyetemet* 'beiratkozni az egyetemre' alakot, amely a szerbben megtalálható szerkezet átvétele, fordítása. Eseti tükröfordításként jelenik meg az alábbi újságcikkben (2) az üzletelés kifejezés a szerb *poslovanje* 'ügyintézés, kereskedés' (1) megfelelőjeként. Szerkezeti szinten az *uspešnost poslovanja* fordítása itt *üzletelési siker* az üzleti siker helyett.

(1) *STO NAJ... privrednih društava dato je na osnovu analize i rangiranja podataka za 102.395 privrednih društava sa aspekta uspešnosti poslovanja – prema poslovnim prihodima i neto dobitku, zatim sa aspekta finansijskih kapaciteta – prema poslovnoj imovini i kapitalu, kao i sa aspekta gubitaka – prema neto gubitku i ukupnom gubitku.* (ING-PRO, 2019. szeptember 6., <https://www.propisi.net/apr-objavljenja-lista-sto-naj-privrednih-drustava-u-2018-godini/>)

(2) Az APR minden évben elkészíti az ország területén működő gazdasági társaságok ranglistáját, amelyen az üzletelési sikert, a pénzügyi kapacitásokat és a pénzügyi jelentésekben kimutatott veszteséget veszi számba. (https://www.magjarszo.rs/hu/4082/gazdasag_fogyasztovedelem/207508/A-legnagyobb-az-EPS-a-legsikeresebb-a-NIS.htm)

Az alábbi újságcikkkrészlet fordításának egyik sarkalatos pontja a szerb *predškolski* kifejezés, amely szó szerint 'iskola előtti', általában 'iskoláskor előtti', magyar megfelelője Vajdaságban *iskoláskor előtti*, s ez a kifejezés az *intézmény* szóval kiegészülve az óvodahálózatot, az óvodai programot jelenti. A kiemelet forrásnyelvi egység (3) fordítása (4) kiváltható az óvodaköteles (A) kifejezéssel.

(3) *Svi mališani od treće godine pohađaće obavezni pripremi predškolski program, najavio je Mladen Šarčević, ministar prosvete.* (Novosti, 2019. október 12., <https://www.novosti.rs/vesti/naslovna/drustvo/aktuelno.290.html:823728-Polazak-dece-u-vrtic-u-Srbiji-vise-nikad-nece-biti-isti-Drzava-uvodi-radikalne-promene-koje-ce-rastuziti-bake-i-deke>)

(4) *Minden hároméves kort betöltött gyermeknek kötelező lesz iskoláskor előtti intézménybe járnia* – jelentette be Mladen Šarčević oktatási miniszter. (Szabad Magyar Szó, 2019. 10. 19., <https://szabadmagjarszo.com/2019/10/12/harom-eves-kortol-kotelezo-lesz-a-bolcsode/>)

(A) *Minden három éven felüli gyermek óvodaköteles lesz* – jelentette be Mladen Šarčević oktatási miniszter.

5. Összegzés

A magyar–szerb viszonylatban történő szakfordítói gyakorlatnak Vajdaságban különleges feladatai vannak. Amikor a magyar nyelvű célszövegeket vizsgáljuk, gyakran kényszerülhetünk döntésre abban a tekintetben, hogy magyarországi terminust vagy a társadalmi környezetben használatos szerb nyelvű eredeti kifejezés magyar „fordítását” fogadjuk-e el. Mindezeket a dilemmákat egy hatékony, megfelelő szakemberekből – nyelvész, szakfordító, jogász, az adott szakterület képviselője – álló nyelvi tervezéssel foglalkozó szakmai közösség oldhatja meg.

Szakirodalom

Човић, Бранимир (1986): Уметност превођења или занат. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.

Dróth Júlia (2014): A kohézió lexikai és nyelvtani eszközei a fordítástechnika órákon. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, IX/2, 104–117.

Fóris Ágota (2009): A fordítás skálafüggetlen modellje. *Fordítástudomány*, IX/1, 5–21.

Fóris Ágota (2019): Új tendenciák és módszerek a fordítási folyamatban: a terminológia és a dokumentáció szerepe: Szoták Szilvia (szerk.): *Diszciplínák találkozása: nyelvi közvetítés a XXI. században*. Budapest: Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda, 211–219.

Jakobson, Roman (1959): On linguistic aspects of translation: Reuben Arthur Brower (ed.): *On Translation*. Harvard Studies in Comparative Literature. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 232–239.

Klaudy Kinga (1997): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.

Klaudy Kinga (2005): Általános fordítástechnika idegen nyelvről magyarra. Módszertani útmutató a tantárgy oktatásához. *Modern Nyelvoktatás*, IX/1, 57–64.

Lehocki-Samardžić Anna (2019): A szakfordításkurzus tervezése és oktatása: Szoták Szilvia (szerk.): *Diszciplínák találkozása: nyelvi közvetítés a XXI. században*. Budapest: Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda, 306–314.

Mounin, Georges (1963): *Les problèmes théorétiques de la traduction*. Paris: Gallimard.

Nida, Eugen A. (1964): *Toward a Science of Translating: with special reference to principles and procedure involved in Bible translating*. Leiden: Brill.

Péics Hajnalka – Rozsnyik Andrea (2007): *Magyar-szerb-angol matematikai szótár. Hungarian-Serbian-English Mathematical Dictionary*. Szabadka: Új Kép Szótár, Vajdasági Módszertani Központ.

Szabó Mihály Gizella (2020): Slovensko-Mad'arský glosár školskej terminológie. Szlovák-magyar közoktatási szószerdet. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. https://www.minedu.sk/data/files/9495_final_svk_mad.pdf

Vinay, Jean-Paul – Jean Darbelnet (1958/1995): *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*. Trans. by Juan C. Sager – M.-J. Hamel. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

IV.

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓ

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Harmat Márk	Alsó osztályos diákok szabadidős tevékenységei – dr. Major Lenke
Burány Renáta	A színek szimbolikája – magiszter Torok Melinda
Horváth Loretta	Fejezetek Óbecse oktatásának múltjából – dr. Dévavári Zoltán
Patócs Endre	A szerelem terei és stratégiái a Grimm-mesékben – dr. Hózsza Éva
Dudás Róbert	Önkeresési „kísérletek” az Életjel kísérleti színpadán – dr. Hózsza Éva
Szabó Palóc Nándor	Az alsó osztályos diákok gyógynövényismerete – dr. Borsos Éva
Szekeres Renáta	A vajdasági filmezés úttörői: Lifka Sándor és Bosnyák Ernő – dr. Németh Ferenc
Török Andrea	Javaslatok az általános iskolában leggyakrabban előforduló funkcionális deformitások kezelésére – dr. Halasi Szabolcs
Árokszállási Ervin	A Palicsi Olimpia – dr. Dévavári Zoltán
Fodor Mónika	A szocializációs háttér hatása a gyermek iskolai teljesítményére – dr. Ivanović Josip
Nagy Bella	Korábbi vagy elhalasztott iskolába indulás – dr. Ivanović Josip
Török Mónika	A nehezen kezelhető gyerekek – dr. Ivanović Josip
Prisztál Anett	Hátrányos és átlagos helyzetű tanulók társas pozíciója az iskolai szociális háló tükrében – dr. Grabovac Beáta
Tamás Emma	Mennyire ismerik az alsó osztályos tanulók az állatokat és a növényeket? – dr. Borsos Éva
Béres Szinita	A néptánc-pedagógia bevezetése az általános iskola alsó tagozatiba – dr. Ivanović Josip
Sulyok Georgina	Tanulás, motiváció és hátrányos helyzet – dr. Grabovac Beáta
Torok Katrin	Bibliai utalások és motívumok a kortárs gyermekkönyvekben – dr. Hózsza Éva
Szabó Emília	Versaktualizációk a digitális korban – dr. Beke Ottó
Bús Atilla	Nevelési lehetőségek a zoopedagógián belül – „a szeretem, nem szeretem állatok” – dr. Horák Rita
Orovec János	A tanulmányi séta nyújtotta lehetőségek a természet és trásadalom órákon – dr. Horák Rita

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Kormányos Márta	Számfogalom alakulása az óvodában – dr. Ivanović Josip
Szalai Lilla	Hagyományos falusi gyermekélet és gyermeknevelés a szakirodalom és a székelykevei terepmunkák alapján – dr. Raffai Judit
Csányi Dorottya	A környezetvédelem jelenléte és megjelenési formái az óvodákban – dr. Horák Rita
Sóti Enikő	A tanítóképzés története Szabadkán az első világháború végéig – dr. Németh Ferenc
Szögi Csilla	A mozgás szerepe óvodáskorban – dr. Halasi Szabolcs
Csuwardity Tamara	Toldi István a népmesék mestere – dr. Raffai Judit
Dobos Anna	A karácsonyi ünnepkör Bezdánban – dr. Raffai Judit
Kopasz Orsolya	Karácsony és újévvarás a bácskai polgári szokáskultúrában – dr. Ivanović Josip
Ürményi Anna	A ritmusérzék és a tempó fejlesztése óvodáskorú gyerekeknél – dr. Povázai-Sekulić Leonóra
Muzslai Beáta	A test és a lélek formálása zenén keresztül, az óvodában – dr. Povázai-Sekulić Leonóra
Berényi Barbara	Az óvodáskorú gyermek véleménye az egészséges táplálkozásról – dr. Borsos Éva
Lukács Krisztina	Az Eötvös-féle oktatási reform és annak hatása Bács-Bodrog vármegyében a 19. század végéig – dr. Németh Ferenc
Dvorák Blanka	Az ökológiai gondolkodás és szemléletmód kialakításának lehetőségei az óvodában – dr. Horák Rita

MESTERKÉPZÉS (MA)
TANÍTÓ – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Boros Orsolya	Micro:bit programozási ismeretek oktatása MOOC környezetben a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak – dr. Takács Márta
Barna Izabella	Anyagok újrahasznosítása és a környezettudatos gondolkodás fejlesztése az általános iskolák alsó tagozatán – dr. Horák Rita
Vastag-Geber Judit	Környezettudatosság és szelektív hulladékgyűjtés – dr. Horák Rita
Gavlik Valéria	Környezetvédelem és projektoktatás – dr. Horák Rita
Benedek Judit	Mennyire ismerik az emberek a látássérült embereket? – dr. Borsos Éva
Urbán Brigitta	A horgosi művelődési élet a két világháború között – dr. Németh Ferenc
Szalma Tibor	Állatok ismerete az újvidéki alsósok körében – dr. Borsos Éva
Turi Szilvia	A szóveges feladatok megoldása során felmerülő problémák a matematikaoktatásban – dr. Pintér K. Valéria
Huszár Anita	Bartók Béla horgosi gyűjtése – dr. Raffai Judit
Tukacs Vivien	A testnevelési játékok oktatási lehetőségei a testnevelés tanítási folyamatában – dr. Lepsz Josip
Papp Virdzsínia	A diszkalkulia néhány azonosításának az eljárása és állapotjavító foglalkozás leírása alsó tagozaton – dr. Takács Márta
Budai Gabriella	Hagyományos segédeszközök megjelenítése a Geogébrában – dr. Takács Márta
Balassa Boglárka Bettina	Tantárgyköziesség – matematikai ismeretekkel interaktív tábla környezetben – dr. Takács Márta
Gere Szilvia	Az MTTK végzős hallgatóinak IKT alkalmazása a matematikaoktatásban – dr. Takács Márta
Török Anita	Környezetvédelem a zentai általános iskolában – dr. Horák Rita
Bacsó Horvát Krisztina	Matematika – a gyakorlat kihívása – dr. Pintér K. Valéria
Szűcs Szabina	A Zavod és Logos kiadó magyar nyelvű környezetünk, illetve természet és társadalom tankönyveinek elemzése – dr. Borsos Éva
Józsa Mónika	Kompetenciák fejlesztése robotprogramozás segítségével alsó osztályban – dr. Ivanović Josip
Csomor Magó Mária	Az alsósok állatismerete – dr. Horák Rita

MESTERKÉPZÉS (MA)
ÓVODAPEDAGÓGUS – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Gömöri Renáta	Állatok ismerete a falusi és városi óvodások körében – dr. Horák Rita
László Enikő	A boszorkányalak mint pedagógus – dr. Samu János
Horvát Hatala Szuzanna	A gyermekjáték jelentősége az óvodskorú gyermekek fejlődésében – dr. Povázai-Sekulić Leonóra
Sós Nóra	Egészségvédelem Vajdaság iskoláskor előtti intézményeiben – dr. Borsos Éva
Kanyó Anita	A matematika az óvodai mindennapokban – dr. Pintér K. Valéria
Varga Kitti Klaudia	Térbeli orientáció fejlesztése az óvodáskorú gyermekeknél – dr. Pintér K. Valéria
Boros Noémi	Az óvodapedagógusok véleménye a tantermen kívüli oktatásról – dr. Borsos Éva

TANÁRAINK,
MUNKATÁRSAINK
TEVÉKENYSÉGE ÉS
PUBLIKÁCIÓI



TANÁCSKOZÁSOK

1. 2020. szeptember 19.: Újvidék. A vajdasági magyarok eszme- és társadalomtörténete. (Az eredeti helyszín Újvidék lett volna, a járvány miatt a konferenciát végül végül online szervezték meg)
Előadásom címe: Nagy Iván és a délvidéki magyar emigráció a szabad világban (1945–1950)
2. 2020. október 20–21.: Budapest. 1919–1920, a Trianonhoz vezető út tudományos konferencia. Előadásom címe: A Bácska elvesztése és a magyar közigazgatás felszámolása (1918. október–1920. június)

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

1. Dévavári Zoltán: Egy elmesélhetetlen történet. Impériumváltások, holokauszt, emigráció – A szabadkai zsidóság eszme- és politikatörténete (1918–1945). Magyar Napló, Budapest, 2020. **ISBN 978-963-541-024-8**
2. Dévavári Zoltán: Iratok a holokauszt szabadkai történetéhez (1941–1944) Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2020. **ISBN 978-86-87095-94-6**

TANULMÁNYOK

1. Dévavári Zoltán: A leghosszabb év. A délvidéki magyarság és az Antall-kormány Jugoszlávia szétesésekor. (1991) pp. 384-406 In: VERITAS ÉVKÖNYV 2019. **ISSN 2416-0687**
2. Dévavári Zoltán: „A lány elém dobta Sommerset Maugham könyvét, az Örök szolgálót” – Számok, statisztikai adatok, tények a szabadkai gettóról (1944. április 27. – 1944. június 16). In: Aetas Történettudományi folyóirat 2020/4. pp. 5-23. **ISSN 0237-7934**
3. Dévavári Zoltán: A pusztítás kultúrharca. A szabadkai magyar színjátszás története 1918 és 1925 között. In: Somogy Kulturális Folyóirat 2020/4. pp. 34-49 **ISSN 0133-0144**
4. Dévavári Zoltán: Szabadka végnapjai (1918. október–december) In: Dubniczky Zsolt–Hermann Róbert–Kocsis Annamária–Ligeti Dávid–Orosz László (szerk.): „A kultúra tarthatja meg és teheti ismét naggyá” – Tanulmányok Ujváry Gábor hatvanadik születésnapjára. Ráció Kiadó, Budapest, 2020. pp. 201–219. **ISBN 978-615-5675-43-0**
5. Dévavári Zoltán: A jog erejével, az igazság fegyverével. Jogászok a délvidéki magyar kisebbségi közösség megszervezésében (1918–1941) In: Várady Tibor (szerk.): Dél-

vidéki (Vajdasági) magyar jogászok. A Monarchiától a titói korszak végéig. Vajdasági Magyar Jogász Egylet, Újvidék, 2020. pp. 61–114. ISBN 978-86-81144-04-6

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

1. Dévavári Zoltán: A föld elenged vagy megtart. Beilleszkedési kényszerpályán a délvidéki magyarság. In: Múlt-Kor Történelmi Magazin 2020 Nyár. pp. 75–81.
2. Dévavári Zoltán: A Délvidék elvesztése. In: Rubicon Történelmi Magazin 2020/6-7. pp. 128–137
3. Dévavári Zoltán: A nagy sakkjátszma: Észak-Erdély visszacsatolása. In: Magyar Hírlap, 2020. augusztus 29. (print és online változat)

Rádió és TV-szereplések:

1. 2020. április 16.: A bácskai zsidók a hosszú 20. században. Hangadó szerda, az Újvidéki Rádió belpolitikai műsora.
2. 2020 május 4.: Szabadka 1918-ban. Újvidéki Televízió, Napjaink műsor.

**Farkas Róbert****TANÁCSKOZÁSOK**

6. Međunarodna konferencija – Управљање знањем и информатика 2020 – Зборник радова (ISBN 978-86-6211-123-4), Кораоник 13.01.2020 Hotel Grand, ПРОЦЕСИНГ ДИГИТАЛНА ПОСТПРОДУКЦИЈА И ВИДЕО ПРОДУКЦИЈА

BIBLIOGRÁFIA

ISBN 978-86-6211-123-4)



Gábrity Eszter

TANÁCSKOZÁSOK

VI. *INTERKULTURALITÁS AZ OKTATÁSBAN – INTERKULT 2020*. VAJDASÁGI
PEDAGÓGIA INTÉZET és MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR.
Szabadka, 2020. október 3

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

HEGEDŰS KATALIN – GÁBRITY ESYTER – BÁCS-ÓDRY ÁGNES: Hálóval kifogott
szavak. Összefoglaló tanulmány fordításról, tolmácsolásról és a bírósági fordítókról.
Évkönyv, 2020, XV (1): In print. ISSN 2217-8198



Gábrity Molnár Irén

TANÁCSKOZÁSOK

1. Szociológiai jelenségvizsgálatok a vajdasági magyarokról, előadás a Vajdasági Magyar Képző-, Kutató- és Kulturális Központban, *Az első 100 év: a kisebbségi magyar identitás szervezeti és intézményi kontextusa a Vajdaságban* online társadalomelméleti kerekasztalon. Szabadka, 2020. szeptember 4-5. Online forrás: <http://www.vm4k.org.rs/az-els%C5%91-100-%C3%A9v-kisebbs%C3%A9gi-magyar-identit%C3%A1s-szervezeti-%C3%A9s-int%C3%A9zm%C3%A9ny-kontextusa-vajdas%C3%A1lgb%E2%80%93>
2. A multikulturalizmus és a multilingvizmus működése az európai egyetemeken, „Az új nemzedékek értékrendje” – előadó és a Tudományos Programbizottság tagja, a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 14. nemzetközi tudományos konferencián. Szabadka. 2020. 10. 15-17.

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

-

TANULMÁNYOK

1. Gabrić Molnar Iren (2020): Funkcionisanje multikulturalizma i višjejezičnosti na univerzitetima u Evropi, In: „Az új nemzedékek értékrendje” – a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 14. nemzetközi tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Szerkesztők: Horák Rita, Kovács Cintia, Námesztovszki Zsolt, Takács Márta. Szabadka. 71–81.
2. Gábrity Molnár Irén (2020): A vajdasági magyarok útkeresése (szociológiai jelenségvizsgálatok), Vajdasági Magyar Képző-, Kutató- és Kulturális Központ, *Az első 100 év: a kisebbségi magyar identitás szervezeti és intézményi kontextusa a Vajdaságban* társadalomelméleti tanulmánykötet. Szabadka.

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

1. Köszöntőbeszéd a VIII. Vajdasági Tehetségnap alkalmából szervezett Vajdasági Tehetség Gála díjkiosztó ünnepségén. Vajdasági Tehetségsegítő Tanács bíráló bizottságának tagja. Szabadka Városháza Díszterme, 2020. március 27.
2. Végrehajtó szerkesztőségi tag és szakelbíró az *Analí Ekonomskog fakulteta* Subotica tudományos folyóiratnál. 2020.



Grabovac Beáta

TANÁCSKOZÁSOK

- Grabovac Beáta (2020). A mentális egészség és empátia vajdasági magyar mintán. A Pozitív Pedagógia és nevelés konferencia tanulmánykötete (rezümé), dr. Szarka Emese (szerk.), Mental Focus Kft, Budapest, Magyarország, 2020. 11.21. (online), 12. o. (M34). ISBN 978-615-81691-1-0
- Grabovac Beáta (2020). Pozitív pszichológiai felmérések vajdasági kontextusban. 14. nemzetközi tudományos konferencia: Az új nemzedékek értékrendje, Horák Rita, Kovács Cintia, Námesztovszki Zsolt, Takács Márta (szerk.), Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2020.11.15-17. (online), 32. o. (M34). ISBN 978-86-87095-97-7
- Grabovac Beáta, Námesztovszki Zsolt, Kalmár Laura, Kovács Cintia (2020). Az online és offline tanítás előnyei és hátrányai a teljesítmény függvényében. In: Horák Rita, Kovács Cintia, Námesztovszki Zsolt, Takács Márta (szerk.): 14. nemzetközi tudományos konferencia: Az új nemzedékek értékrendje, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2020.11.15-17. (online), 33. o. (M34). ISBN 978-86-87095-97-7
- Námesztovszki Zsolt, Grabovac Beáta, Kovács Cintia, Kalmár Laura (2020). Az online oktatás lehetőségei és korlátai Szerbiában a COVID-19 járvány ideje alatt. In: Horák Rita, Kovács Cintia, Námesztovszki Zsolt, Takács Márta (szerk.): 14. nemzetközi tudományos konferencia: Az új nemzedékek értékrendje, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2020.11.15-17. (online), 64. o. (M34). ISBN 978-86-87095-97-7
- Kovács Cintia, Námesztovszki Zsolt, Grabovac Beáta, Kalmár Laura (2020). Eredményes karantén-tanítás. In: Horák Rita, Kovács Cintia, Námesztovszki Zsolt, Takács Márta (szerk.): 14. nemzetközi tudományos konferencia: Az új nemzedékek értékrendje, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2020.11.15-17. (online), 62. o. (M34). ISBN 978-86-87095-97-7
- Erzsébet Csányi, Ottó Beke, Beáta Grabovac (2020). A föld poliszemantikus diszkurzusa. In: dr Ivana Živančević-Sekeruš, dr Zoran Paunović, dr Željko Milanović: The Eleventh International Interdisciplinary Symposium Encounter of cultures. Programme and book of abstracts, Faculty of Philosophy University of Novi Sad, 1 December 2020., p. 19. (M34). ISBN 978-86-6065-621-8, COBISS.SR-ID 26910985

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Grabovac Beáta (2020). Lélek és tudás: pszichológiai alapismeretek, iskolák, irányzatok. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Ego Vajdasági Magyar Pszichológiai Kutatóműhely, Szabadka-

Újvidék, Grafit, Pétervárad, 1-105. o. (oktatási segédtankönyv), ISBN 978-86-902928-0-6 (EGO)
COBISS.SR-ID 29112073

TANULMÁNYOK

Grabovac Beáta, Pléh Csaba (2020). Affektív-kognitív összefonódások a kétnyelvű működésekben vajdasági eredményekre való visszatekintéssel. Kétnyelvűség: magyar és nem magyar kontextus. Tanulmányok Navracsics Judit köszöntésére. Bátyi Szilvia, Lengyel Zsolt (szerk.), Pannon Egyetem, Veszprém, Magyarország, 103-111. o. (M14), ISBN: 978-963-396-149-0

Grabovac Beáta (2020). A mentális egészség és empátia vajdasági magyar mintán. In: dr. Szarka Emese (szerk.): A Pozitív Pedagógia és nevelés konferencia tanulmánykötete, Mental Focus Kft, Budapest, Magyarország, 136-142. o. (M33), ISBN 978-615-81691-1-0

Jávor Rebeka, Grabovac Beáta (2020). Korai és kései kétnyelvűek szocio-emocionális készségei a szocio-ökonómiai státusz függvényében. In: dr. Imre Lendák (szerk.): 11. Vajdasági Magyar Tudósalálkozó, rezümékötet, Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék, 2020.09.26. (online), 15-16. o. (M64). ISBN 978-86-89095-18-0, COBISS.SR-ID 24671497

Grabovac Beáta, Jávor Rebeka (2020). Puha készségek vajdasági magyar-szerb kétnyelvű személyeknél. In: dr. Grabovac Beáta (szerk.): Uránosz, Philos-konferencia, Philos-rezümékötet, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2020.11.26., 11. o. (M64). ISBN 978-86-85245-49-7, COBISS-SR-ID 26211593

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

- Pszichológiai műhelyek vezetése a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon
- Pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon (pszichológiai tárgyak) (2020/2021)
- Erasmus-koordinátor
- TDT-elnök
- Módszertani Közlöny (főszerkesztő) (2020-)



Hózsza Éva

TANÁCSKOZÁSOK

Plenáris előadás: *Titokzatossá olvasták Csáthot*. Vajdasági Magyar Diákköri Konferencia, Újvidék, 2020. november 28. (online-konferencia)

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

Hózsza Éva: *Kosztolányi a ládában. Szövegkutakodás: helyek és helyzetek*. 2020. Életjel, Szabadka. ISBN 978-86-88971-40-9

TANULMÁNYOK

Hózsza Éva 2020. Regényfónia és irodalomkutatás (Thomka Beáta: Regénytapasztalat [Korélmény, hovatarozás, nyelvváltás]). *Tiszatáj*, 2020. február, 89–91. ISSN 0133 1167
Hózsza Éva–Horváth Futó Hargita 2020. Učionica druge platforme – metodika na prekretnici nastave mađarskog jezika i književnosti. *Nastava i vaspitanje*, Beograd, 2020/2., 197–212. ISSN 0547-3330, eISSN 2560-3051

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

2020. január 9.: Videofelvétel: Magyarország arcképcsarnoka, Budapest.
2020. március 18.: Doktori szigorlat, bizottsági tag. Szegedi Tudományegyetem, BTK (online-vizsga).
2020. április: Felvételi előkészítő tanfolyam irodalomból. MTTK, Szabadka (online-tanfolyam).
2020. május 29.: A Kosztolányi Dezső Tehetséggyondozó Gimnázium felvételi tesztjének átadása. Minőségellenőrző Intézet, Belgrád.
2020. július: Felvételi vizsga (tesztkészítés és javítás). MTTK, Szabadka.
2020. szeptember 22.: Felvételi vizsga (tesztkészítés és javítás), MTTK, Szabadka.
2020. november 28.: Vajdasági Magyar Diákköri Konferencia, zsűrizés a Humán II. szekcióban, online-konferencia.
2020. december 12.: Himnusz–Szózat Versmondó Verseny, zsűrizés. Helyszín: Ivan Sarić Műszaki Középiskola, Szabadka.



Ivanović Josip

TANÁCSKOZÁSOK

2019. október 17-19-én: **Quality Improvement of Professional Practice in Hungarian Language Teacher Training on the Territory of the Autonomous Province of Vojvodina** (Pinter Krekić, Valéria – Ivanović, Josip – Major, Lenke & Kovács, Elvira). A tanácskozás címe: **MOBILITÁS** – 13. Nemzetközi Interdiszciplináris Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Vajdaság, Szerbia.
2020. október 3-án: **Intercultural Education – The Development of Professional Teaching Practice in the Education System of Pre-service Teachers in a Multicultural Environment** (Pinter Krekić, Valerija – Kovač, Elvira & Ivanović, Josip). A tanácskozás címe: **“InterKult 2020 – The 6th International Conference Interculturalism in Education**, Novi Sad: Pedagogical Institute of Vojvodina, Szerbia.
2020. október 15-16-án: **Improvement of practicals in the hungarian teacher training in Vojvodina** (Pinter Krekić, Valerija – Ivanović, Josip – Takač, Marta & Kovač, Elvira): A tanácskozás címe: **Value system of younger generations – 15th The Hungarian Language Teacher Training Faculty’s Scientific Conferences**. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Vajdaság, Szerbia.

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

TANULMÁNYOK

- Ivanović, Josip – Lepeš, Josip – Grabovac, Beáta – Námesztovszki, Zsolt & Major, Lenke (2019): *A pedagógus-életpályamodell támogatása az MTTK PPM-kurzusai által [Supporting the Teacher-Career Model through FTEHL (Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language) PPM (Pedagogical, Psychological and Methodological) courses]*, In: „Közösség – Kutatás – Kihívás – Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó – Konferenciakötet – Szabadka, 2018. április 14.”, Muhi B., Béla (Ed.), Újvidék: Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, pp. 76-84. UDC 3(082); 5/6(082) ISBN 978-86-89095-14-2 COBISS.SR-ID 329735687
- Major, Lenke – Ivanović, Josip – Lepeš, Josip Grabovac, Beáta & Námesztovszki, Zsolt (2019): *A pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés hatékonyságvizsgálata [The Efficiency Analysis of the Pedagogical-Psychological-Methodological (PPM) Training]*, Létünk – Társadalom, Tudomány, Kultúra, Újvidék: Fórum Könyvkiadó, 1(XLIX):7-18. UDC 008(05) (kiadvány) 374.7:371+37.01:37.02(497.11 Szabadka) (tanulmány) ISSN 0350-4158 COBISS.SR-ID 4664578

- Pintér Krekić, 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*, In: Ivanović, Josip – Borsos, Éva – Horák, Rita – Kovács, Cintia & Námesztovszki, Zsolt (Eds.) "Final Programme and Abstracts – Mobility – 13th International Scientific Conference – 8th International Methodological Conference – 6th ICT in Education Conference – University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica", October 17–19, 2019, Subotica: University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica, pp. 57. UDC 378(048.3) 371.13(048.3) 371.3(048.3) 37:004(048.3) ISBN 978-86-87095-86-1 COBISS.SR-ID 330940167
- Kovač, Elvira – Pinter-Krekić, Valerija & Ivanović, Josip (2020): *Students' Standpoints about the Significance of Cooperative Learning in Maths Teaching in Lower Primary School Grades*, Croatian Journal of Education, Original research paper. Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia – *Stavovi učenika o važnosti suradničkoga učenja u nastavi matematike u nižim razredima osnovne škole*, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Vol. 22; No. 2/2020, pages 331–356, UDC: 372 (05). ISSN: 1848-5189 (Print); 1848-5650 (Print Sp. Ed.); 1848-5197 (Online)
- Krimer-Gaborović, Sanja & Ivanović, Josip (2020): *TEFL in the Digital Age: The Use of Computer-Assisted Language Learning*, Croatian Journal of Education, Review. Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia – *Stavovi učenika o važnosti suradničkoga učenja u nastavi matematike u nižim razredima osnovne škole*, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Vol. 22; No. 3/2020, pages 681–715, UDC: 372 (05). ISSN: 1848-5189 (Print); 1848-5650 (Print Sp. Ed.); 1848-5197 (Online)
- Pinter Krekić, Valerija – Kovač, Elvira & Ivanović, Josip (2020): *Interkulturalno obrazovanje – unapređenje profesionalne prakse u sistemu obrazovanja učitelja u multikulturalnom društvu – Intercultural education – the development of professional teaching practice in the education system of pre-service teachers in a multicultural environment*, In: Puskás, János – Ilić, Szilvia & Kasza, Csongor (Eds.) "InterKult 2020 – The 6th International Conference Interculturalism in Education – Book of Abstracts", October 3, 2020, Novi Sad: Pedagogical Institute of Vojvodina, pp. 68–69. UDC 37.014:316.722(048.3) ISBN 978-86-80707-73-0 COBISS.SR-ID 19762441
- Pintér Krekić, Valéria – Horák, Rita – Major, Lenke – Ivanović, Josip (2020): *Kalandok a Tisza mentén (Pedagógiai füzet bemutatása)* In: Ivanović, Josip (Ed.) „Development of water tourism on waterways connecting Hungary and Serbia – Razvoj vodenog turizma na plovnim putevima koji povezuju Mađarsku i Srbiju – A víziturizmus, fejlesztése a Magyarországot és Szerbiát összekötő vízi útvonalakon – Closing conference WATERTOUR HUSRB/1602/31/0204 – Subotica, 11. December 2019., Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, pp. 51–55. UDC 656.6:338.48(282 Tisa)(082) ISBN 978-86-87095-96-0 COBISS.SR-ID 22393353 URL: <http://magister.uns.ac.rs/Kiadvanyaink/>
- Pinter Krekić, Valerija – Ivanović, Josip – Takač, Marta & Kovač, Elvira (2020): *Unapređenje kvaliteta profesionalne prakse u sistemu obrazovanja učitelja na mađarskom nastavnom jeziku u AP Vojvodini [Improvement of practicals in the hungarian teacher training in*

Vojvodina], In: Josip Ivanović – Rita Horák – Cintia Kovács – Zsolt Námesztovszki & Márta Takács (Eds.) „Вредносне оријентације нових нараштаја - Зборник радова научних конференција Учитељског факултета на мађарском наставном језику – Az új nemzedékek értékrendje - A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye – Vrijednosne orijentacije novih naraštaja - Zbornik radova znanstvenih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku – Value system of younger generations - Book of Selected Papers of The Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences”, 15-16. oktobra 2020, Subotica: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици – Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka – Sveučilište u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici – University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, pp. 410-420. UDC 378(082) 371.13(082) 371.3(082) 37:004(082) ISBN 978-86-87095-98-4 COBISS.SR-ID 25350665 URL: <https://www.magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2020/ConfSubotica2020.pdf>

TEVÉKENYSÉGEK (amik az előzőekben nem sorolhatók)

Vendégtanár:

- a) Általános pedagógiai tantárgyak magyarul az Újvidéki Egyetem tanárképző karaik magyar ajkú hallgatóik számára – Bölcsészettudományi és Természettudományi Kar és Művészeti Akadémia, Újvidék
- b) Interaktív pedagógia és Didaktika a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék hallgatói számára, Újvidék
- c) Pedagógia és didaktika alapjai az Újvidéki Egyetem Orvostudományi Kar hallgatói számára, Újvidék

Tudományos bizottsági tag a 18. VMTDK-án, Újvidék, 2019. november 23-án és a 19. VMTDK-án, Újvidék, 2020. november 21-én

MIVEL TAVALY NEM JELENTEK MEG AZ AKTIVITÁSAIM AZ ÉVKÖNYVBEN, AZÉRT EGYESÍTETTEM A TAVALYI ÉS AZ IDEI TEVÉKENYSÉGEIMET.



Kovács Cintia

TANÁCSKOZÁSOK

Nem tudom, az egyébbe mi tartozik. Ez a konferenciakötet:

Szerkesztő: Horák Rita, Kovács Cintia, Námesztovszki Zsolt, Takács Márta: Új nemzedékek értékrendje : A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Konferencia helye, ideje: Szabadka, Szerbia, Subotica, Szerbia 2020.10.15. (Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar) Subotica, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 581 p. (2020) Nyelv: Magyar, Angol, Szerb, Horvát | ISBN: 9788687095984

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

Námesztovszki Zsolt. Molnár György, Kovács Cintia, Major Lenke, Kulcsár Sarolta: Az információs társadalomban megjelenő online oktatás trendjei, lehetőségei és korlátai CIVIL SZEMLE (1786-3341): 17 Special Issue 1. pp 35-57 (2020)


Major Lenke

TANÁCSKOZÁSOK

- 14th International Scientific Conference. Unoversity of Novi Sad Hungarian Teacher Training Faculty Subotica, Serbia. October 15-17 2020.
- 12th International Conference of J. Selye University. September 10-11 2020, Komarno, Slovakia. Online.
- 11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications – CogInfoCom 2020. September 23-25 2020. Online.
- The 6th International Conference „Interculturalism in Education”. October 3 2020, Novi Sad.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

M23

Zsolt Námesztovszki, Lenke Major, Cintia Kovács, Dijana Karuović, György Molnár (): The Correlations between Health Behaviors and the Use of Health-Preserving Mobile Applications in Young Adults. *Acta Politechnica Hungarica*, 17 (2), 125-142. ISSN 1785-8860

Námesztovszki Zsolt, Molnár György, Kovács Cintia, Major Lenke, Kulcsár Sarolta (2020): Az információs társadalomban megjelenő online oktatás trendjei, lehetőségei és korlátai. *Civil Szemle*, Special Issues I., 35-56. ISSN 1786-3341

M33

Major Lenke, Horák Rita, Pintér Krekity Valéria, Námesztovszki Zsolt, Kalmár Laura (2020): Tanítóképzős hallgatók „jelenképe”: elégedettség, életcél, társas kapcsolatok. In: Book of selected papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences. 116-124. *14th International Scientific Conference. Unoversity of Novi Sad Hungarian Teacher Training Faculty Subotica*. ISBN 978-86-870095-98-4

Lenke Major, Elvira Kovács, Valéria Pintér Krekity, Rita Horák, Laura Kalmár (2020): Tanítóképzős hallgatók egészségmagatartásának vizsgálata. In: A. Németh, Y. Orsovcics, A. Csehiová, A. Tóth-Bakos (eds.) (2020): *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Secions. Conference Proceedings*. Published on-line: 2020. 37-51. ISBN 978-80-8122-373-0

György Molnár, Zsolt Námesztovszki, Dragana Glušac, Dijana Karuović, Lenke Major (2020): Solutions, experiences in online education in Hungary and Serbia related to the situation caused by Covid-19. 11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications – CogInfoCom 2020 • September 23-25, 2020 • Online on MaxWhere 3D Web. P: 00603-000607

M34

Major Lenke, Horák Rita, Pintér Krekity Valéria, Námesztovszki Zsolt, Kalmár Laura (2020): Tanítóképzős hallgatók „jelenképe”: elégedettség, életcél, társas kapcsolatok. In: Final Program and Abstracts of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences. 37. 14th International Scientific Conference. University of Novi Sad Hungarian Teacher Training Faculty Subotica. ISBN 978-86-87095-97-7

Lenke Major, Horák Rita, Pintér Krekity Valéria (2020): Az egészségfejlesztésre ható tényezők vizsgálata nemzetiségi nyelvű tanítóképzősök körében. Abstract. The 6th International Conference „Interculturalism in Education”, Novi Sad, October 3rd, 2020. 42-43. ISBN 978-86-80707-73-0

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

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)**Társszerző:**

Lendák-Kabók Karolina (szerk.): Üvegplafon? Vajdasági magyar (értelmiségi) női perspektívák. Forum Könyvkiadó Intézet, 2020, Újvidék.



Námesztovszki Zsolt

TANÁCSKOZÁSOK

- Gy. Molnár, Zs. Námesztovszki, D. Glušac, D. Karuović, L. Major (2020): Solutions, experiences in online education in Hungary and Serbia related to the situation caused by Covid-19, 11th IEEE International Conference on Cognitive InfoCommunications.
- Molnár Gy., Námesztovszki Zs., Szűts Z. (2020): Switching to online education, experiences from Hungary and Serbia, XI International IT and education development conference 2020, Technical Faculty "Mihajlo Pupin", University of Novi Sad, Zrenjanin, 978-86-7672-341-6, 55-59.
- Major L., Horák R., Pintér Krekity V., Námesztovszki Zs., Kalmár L. (2020): Tanítóképzős hallgatók „jelenképe”: elégedettség, életcél, társas kapcsolatok, Az új nemzedékek értékrendje, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN 978-86-87095-98-4, 116-124.

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

-

TANULMÁNYOK

M23

- D. Karuović, I. Tasić, V. Vidacek Hains, D. Glušac, Z. Namestovski, Cs. Szabo, M. Kocaleva, D. Milanov (2020): Students' habits and competencies for creating virtual learning environments, Computer Applications in Engineering Education, 2020,1-19, DOI: 10.1002/cae.22312, IF: 0,856
- Námesztovszki Zs., Molnár Gy., Kovács C., Major L., Kulcsár S. (2020) Az információs társadalomban megjelenő online oktatás trendjei, lehetőségei és korlátai, Civil Szemle, Különszám/Special Issue 2020, ISSN: 1786-3341, 35-56. IF: 0,093

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

Részvétel különböző kutatásokban és projektumokban:

- Tartományi Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkarság (2020-2021): 42-451-2825/2020-01: Модел и методе примене учења на даљину на Учитељском факултету на мађарском наставном језику (Model and methods of implementing distance learning at the Hungarian Language Teacher Training Faculty)(a projekt vezetője)

- Szerb Köztársaság Államigazgatási és Helyi Önkormányzati Minisztérium (2019-2021): 401-00-00363/2020-27: Превод и промовисање програма предшколског васпитања и образовања у мађарској националној заједници (Az óvodai tantervek fordítása és népszerűsítése a magyar nemzeti kisebbség körében)
- Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Fejlesztési Minisztérium (2020-2021): 401-00-269/7/2020-20: Подршка настави на даљину помоћу интерактивног онлајн курса за наставнике (Interaktív, online tanári továbbképzés a távoktatás támogatására)
- Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Fejlesztési Minisztérium (2020-2021): 401-00-269/8/2020-20: Учимо заједно мађарски! Онлајн курс за подстицај наставе и учења мађарског језика у Србији (Tanulj, velünk magyarul! Online kurzus a magyar nyelv oktatásának támogatására Szerbiában)

Plenáris/meghívott előadó:

- Námesztovszki Zs. (2020): E-learning fejlesztési tapasztalatok a közoktatásban, a felsőoktatásban és a verseny piacon, Agria Média 2020 - ICI-16 Információ- és Oktástechnológiai konferencia (Eger, Eszterházy Károly Egyetem)*
- Námesztovszki Zs. (2020): Távoktatás Szerbiában, tapasztalatok és meglátások, X. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia (Budapest, Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ)*
- Námesztovszki Zs. (2020): Solutions, experiences in online education in Serbia related to the situation caused by Covid-19, NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA, Pedagógiai kihívások a 21. században (Dunaújváros, Dunaújvárosi Egyetem)*
- A World Robot Olympiad szerbiai koordinátora

Recenzens a következő folyóiratoknál

- Iskolakultúra (Szeged - Magyarország) - 2020-tól



Németh Ferenc

TANÁCSKOZÁSOK

Nemzeti összetartozásunk jegyei. A Kiss Lajos Néprajzi Társaság tudományos ülése a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából. Topolya, Művelődési Ház, 2020. november 6.
Németh Ferenc: *A közös múlt európai hírű iparművészeti remeke: a torontáli szőnyeg*

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Antal Szilárd-Aranka Blat-Németh Ferenc-Mirjan Sladić Todorov-Szilágyi Mária: *A nagybecskereki zárda felújítása.* Újvidéki Egyetem, Műszaki Tudományok Kara, SPES Alapítvány, Nagybecskerek, 2020, 158 p.
- Németh Ferenc-Milan Micić: Bánát - 1918 november. Események, meglátások, nézőpontok. Банатски културни центар, Ново Милошево, Градска Библиотека Панчево, Панчево, Удружење ратних добровољаца 1912-1918, њихових потомака и поштовалаца «Видовдан» Сириг, 2020. 172 p.
- Németh Ferenc: *A leánynevelés szolgálatában.* A Boldogasszony iskolánövérkek a Bánátban (1864-2005). Nagybecskerek, 2020, 292 p. (ACTA HISTORICA HUNGARICA SSND 3)
- Милан Мицић-Ференц Немет-Марија Силађи-Мирђа Лелеа: *Историјске миграције у општини Житиште. Тörténelmi migrációk Begaszentgyörgy Község területén. Migrari istorice in Comuna Jitiste.* Библиотека „Бранко Радичевић“ Житиште, Савет за међунационалне односе Скупштине општине Житиште, Житиште, 2020, 379 p.
- Németh Ferenc: *II. Rákóczi Ferenctől Trianonig.* Bánáti és Bácskai kultúrtörténeti írások. Bácsországi Vajdasági Honismereti Társaság, 2020, 237. p. [Bácsország Könyvek 11.]

TANULMÁNYOK

- Ferenc Nemet-Emina-Berbić Kolar: Hrvatsko-mađarske kulturne veze u svjetlu jezikoslovnog, etnološkog, historiografskog i prevoditeljskog rada doktora Ede Margalića (1849 -1940). = *Lingua Montenegrina* (Cetinje), 2020, god. XIII/1, br. 25, 395-415.
- Ferenc Nemet: Jedan rani etnografski opis Bugara, Krašovana i Podunavskih Švaba u Banatu iz sredine 19. veka.= Studije i istraživanja. Radovi međunarodnog simpozijuma Banat – istorija i multikulturalnost. Zrenjanin, 2020, 203-210.

Németh Ferenc: A törökotpolyai Mária-jelenésektől és csodás gyógyulásoktól a szervezett búcsújárásig = Szőke Anna (szerk.): *Silling István 70 éves*. Kiss Lajos Néprajzi Társaság Könyvtára, Szabadka, 2020, 163-181.

Ференц Немет: Јесен 1918. у светлу мађарске штампе у Војводини = Срби у Угарској 1848-1918: Од Мајске до Велике народне скупштине. Зборник радова. Матица српска, Нови Сад, 2019 [2020] 383-403.

Németh Ferenc: Gyermekjáték a gyermekvilágban, azaz: játszani kell! = Bukovinei székelek nyomában. A 2020. Június 12-14. Között Bonyhádra tervezett és a koronavírus miatt elmaradt konferencia tanulmánykötet, Bonyhád, 2020, 125-138.

Németh Ferenc: Lauka Gusztáv – Petőfi barátja a déli végeken = Mi a magyar most, Vajdaságban? II. Néprajz-Antropológia. Magyar Szó, Újvidék, 2020, 449-465.

Németh Ferenc: Magyar írók és szerb irodalmárok a Vajdaságban a 20. század első felében = Hornyák Árpád (szerk.): A keresztény Európa határán. Fejezetek az ezeréves magyar-szerb együttélés történetéből. Forum, Újvidék, 2020, 331-343.

Virđinija Popović-Ferenc Nemet-Marina Nenadić Žurka: Razvoj književnog stvaralaštva na rumunskom jeziku u Vojvodine posle Prvog svetskog rata = *Kultura*, 2020/168, 188-204.

Németh Ferenc: Újabb adalékok ifj. Papik Miksa életpályájához = *Létünk*, 2020/2, 41-57. ISSN 0350-4158

Németh Ferenc: Ajtónyitás az irodalmi átjárhatóságnak = *Híd*, 2020/6. sz. 99-117.

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

A *Módszertani Közlöny* szerkesztőbizottságának tagja,

A *Rad Muzeja Vojvodine* kiadótanácsának tagja

Az eszéki *Pannoniana* humántudományi folyóirat szerkesztőségi tagja

A *Bácsország* vajdasági honismereti szemle főszerkesztője

Az Újvidéki Egyetem Társadalomtudományi szakbizottságának tagja

Az Újvidéki Egyetemnek, a doktori iskolák működésére vonatkozó szabályzata kidolgozásával megbízott munkacsoport tagja

Az MTTK Társadalom- és Humántudományi Tanszékének vezetője

A *Miloš Crnjanski* Vajdasági Művelődési Intézet igazgatóbizottsági tagja

A Nemzetközi Magyarástudományi Társaság tagja

Az MTA köztestületének külső tagja

A Magyarország Barátai Alapítvány tagja

A Bácsország Honismereti Társaság tagja

A Matica srpska munkatárs-tagja

A nagybecskereki *Zavičajac* Helytörténeti Társaság tiszteletbeli tagja

A FOLYÓIRAT SZERKESZTŐSÉGÉNEK UTASÍTÁSAI

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, szabotosság, valamint az oktatás szempontjából megítélhető jelentőség. Alapvető célunk, hogy széles olvasói kört szólítsunk meg (kutatókat, egyetemi oktatókat, szakmunkatársakat, gyakorló pedagógusokat és pedagógusjelölteket), illetve hogy lehetőséget adjunk számukra tanulmányaik közlésére, a kiadvány a tudományos együttműködés szellemében legalább harmadrészt külső intézményekből származó tanulmányokat közöl. Arra kérjük a kutatókat és szakmunkatársakat, hogy tevékenységükkel járuljanak hozzá folyóiratunk fejlesztéséhez.

Nyelvhasználat – A tanulmányok magyar, szerb vagy egy világnyelven jelennek meg. Minden dolgozatnak (a magyar és a szerb nyelvű összefoglaló mellett) angol nyelvű rezümét is kell tartalmaznia.

Terjedelem – A szakmunkák terjedelme 30000 karakterig terjedhet (a szavak közötti helyközzel együtt). Kivételes esetben (például bemutatkozó munkák esetében) a kézirat az 50000 karaktert is elérheti. A szerkesztő hosszabb terjedelmű munkát is közölhet akkor, ha ezt a kutatás jelentősége vagy szabotossága indokolja.

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

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

Formai követelmények – A szövegek 10-es betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal írt Word 97-2003 verziójú dokumentumként küldhetők be. Ha a szakdolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használata egyaránt elfogadható. A szöveg írásakor kettes sorköz és széles margó alkalmazása javasolt. Az oldalakat sorszámozni kell! A 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 melléletek – A grafikai melléleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön file-ok formájában kell mellékelni. A melléklet nem tartalmazhat aláhúzást, beárnékolást. 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 szóközöket is beleszámítva) körülbelül 1400 karakter. Három nyelven (magyar, szerb, angol) jelenik meg. A dolgozat elején azon a nyelven szerepel, amelyen a szakmunka íródik, és egy külön file formájában nyújtandók be a további nyelvekre fordított összefoglalók. A szerző nevének és a dolgozat címének feltüntetése mellett a rezümének rá kell mutatnia a tanulmányozott probléma jelentőségére, a kutatás folyamatára, annak céljaira, módszereire és eredményeire, tartalmaznia kell a következtetéseket, valamint a pedagógiai felhasználási lehetőségeket.

Kulcsszavak – A dolgozat végén szerepeljen a legfeljebb öt kulcsszó azon a nyelven, amelyen a szakmunka íródott! A kulcsszavakat a magyar, az angol és a szerb rezümé végén is tüntesse fel a fordítás pontos értelmezése érdekében.

Referenciák, hivatkozások – A hivatkozott tételeket a dolgozat végén szereplő felhasznált szakirodalomban kétsoros tagolással (sorkihagyással) kell feltüntetni. A hivatkozott szerzők neveit

a felhasznált szakirodalomban, valamint a szövegben az erre a célra használatos zárójelben mindig azonos írásmóddal kell használni.

A külföldi szerzők nevei (amennyiben a szóban forgó nyelvek írásmódja latin betűs) a szövegben eredeti írásmódjukban, illetve cirill betűs írásmód esetén 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 vezetéknevét 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 vezetéknevek betűrendbe sorolása alapján kell összeállítani.

(a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezeték- és utónévének kezdőbetűjét, valamint a szóban forgó kiadvány (könyv, folyóirat stb.) megjelenésének adatait: évet, helyét és kiadókat.

(b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel:

Szilágyi Zsófia (1998): „Aranyáskány: arany + sár”. Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105.

(c) Amennyiben a hivatkozott cikk folyóiratban jelent meg, a szakirodalmi tételnek tartalmaznia a szerző vezeték- és utónévének 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.

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Редакција часописа

Évkönyv (Годишњак Учитељског факултета на мађарском наставном језику) је часопис који објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из области васпитања и образовања који нису претходно штампани. Битни критеријуми селекције су квалитет аргумената, јасноћа 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 цм.

Апстракт - Апстракт треба да је дужине до 1.400 знакова (с празним местима). Објављује се на три језика (мађарски, српски и енглески), а прилаже на два начина:

(1) на почетку рада на језику на коме је писан текст, (2) испод тога на енглеском језику. Наводи се наслов рада, име и презиме аутора. Апстракт треба да садржи следеће елементе: значај и контекст проблема, циљеви, узорак, методе, резултати, закључци и педагошке импликације.

Кључне речи - пет кључних речи на језику приложеног рада, а пожељно је и на мађарском и енглеском.

Референце - Списак референци треба откуцати са двоструким проредом на крају текста. Имена свих аутора која се наводе у листи референци и у заградама у тексту чланка, пишу се увек на исти начин.

Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији - фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводе онако како је наведено у извору који се налази у списку референци на крају текста, уз годину публикаовања рада: Пијаже (Piaget, 1975). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски а не хронолошки (Крнјајић, 1996; Мaksić, 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 поменуте у тексту. Референце се наводе азбучним редом по презименима аутора.

(а) Референце у књизи треба да садрже презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача: Maksić, 5. (1998): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

(б) Поглавље у КЊИЗИ наводи се на следећи начин: Lazarević, D. (2003): Udžbenik i uvažavanje različitosti: oslonci u kritičkom i kreativnom mišljenju; u J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanja različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 40-70.

(в) Чланак у часопису треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен и странице: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational 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) публикаовања 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: (1997a, 1997b).

Навођење непубликованих радова (резимеа с научних скупова, рукописи, ма- гистарски 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 публикаовање 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.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Évkönyv, the peer-reviewed journal of the Hungarian Language Teacher Training Faculty is a collection of professional articles that publishes original research papers in the field of humanities. The basic criteria of paper evaluation are the following: objectivity, precision as well as the predictability of its educational aspects. Our main goal is to address a wide range of audience (researchers, university lecturers, fellow colleagues, in-service and pre-service teachers and pre-school teachers) as well as to provide the opportunity for professionals to publish their papers. For the purpose of authentic scientific co-operation, one third of the publication will comprise studies originating from external institutions. We kindly request our candidate authors to contribute to our journal with their valuable work.

Language use – Papers can be published in Hungarian, Serbian and in other world languages. Each manuscript must contain a Hungarian, Serbian and English abstract.

Length – The maximum length can be **30,000** characters (including space and bibliography/references). Only in exceptional cases can the paper be of maximum 50,000 characters length (for instance, introductory papers). Editors are allowed to publish longer papers if the importance or preciseness of the research justifies that.

Paper review – Each manuscript is evaluated by two peer reviewers. Either the authors' identities or the reviewers' identities are anonymous. Any kind of data or information that might refer to the author should be excluded from the manuscript (for instance, previous publications or references of the author). Following the reviewers' report the editorial board makes the decision upon the manuscripts' future publication. Upon the decision, the editorial board informs the author within 3 months.

Submitting the paper – Authors are requested to submit their manuscripts to the following email address: evkonyv@magister.uns.ac.rs. The submitted manuscripts will not be spent back.

Formatting – Manuscripts have to be submitted in Times New Roman, sized to 10 point font, in Word 97-2003 version. Serbian Cyrillic and Latin scripts are both welcome. Pages must be numbered. The title page has to contain the following: title, author, scientific title, workplace, affiliation, institution, place, contact information of the author (electronic and postal address, too). The email address of the author will be published in the journal. **Tables** – All tables should have a double spaced caption and each table should be on separate pages. Explanations regarding tables should also be on separate pages. In case of more tables each has to be numbered. Each table has to have a clear title and reference to the table within the body of the text. The width of the table cannot exceed **12 cm**.

Graphic appendices – Graphic appendices should be enclosed in a separate file (in capital letters) and in accordance with the manuscripts' formatting. Appendices cannot contain underlined text or shadowing. Titles regarding graphic appendices should be on separate pages. The pictures have to be enclosed in separate files and their minimal resolution should be 300 DPI. The author should also enclose instructions regarding the position and status of the graphs. The maximum width of the graphic appendix is 12 cm.

Abstract – Abstracts must be limited to 1400 characters including space. They have to be published in three languages: Hungarian, Serbian and English. The paper also must contain an abstract in which language the paper is written (at the beginning of the paper before the English abstract). The abstract should contain the importance of issues discussed in the study, the process of research, its goal, methodology and results as well as its consequences or pedagogical relevance.

Keywords – At the end of the abstract 5 keywords should be provided.

References, bibliography – The references at the end of the study should be double-spaced. The study should contain the cited authors' names in the same manner between brackets. The names of foreign authors (in case of Latin alphabet) should appear in their original forms, in case of Cyrillic

alphabet in their phonetic forms; in the latter case the original form of the name should also be contained with the year of publication: (Piaget, 1975). In case of several authors the name should be listed alphabetically and not in time order of publication (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). In case of 2 authors, both names should appear (Falus and Golnhofer, 1989). Should a cited study/book/etc. have more than 2 authors, the name of the first author should appear in a bracket followed by the shortened version of the names of the rest of the authors. For instance, instead of (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) (Fóris Ferenczi and others, 2003). The bibliography should be placed at the end of the study containing all the names cited and referred works within the text. The bibliography should not contain elements that are not included by the study itself. The bibliography should be arranged alphabetically. (a) The bibliography must contain the surname and first letter of the authors' first name as well as the work's year, place of publication and the publisher. (b) Example: Szilágyi, Zsófia (1998): „Aranysárkány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó, Ernő – Szegedy Maszák, Mihály (ed.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105. (c) If the cited work appeared in a journal the item in the bibliography should contain the surname of the author and the first letter of the author's first name, the year of publication in brackets, followed by a colon, the title in italics, the issue number of the journal and page numbers. For example: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3–15. (d) In case of internet references the author's name should be listed, with the year of publication followed by the website title in italics as well as the date of the website visit and the complete address of the website (link). For example: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

If an author appears more than once in the bibliography, their name should be listed in timely order of their publications. If a book has more than one author, the list should start with the first co-author followed by the first letter of the rest of the authors. If more works are cited from the same author published in the same year, they should be differentiated from each other by letters. Un-published texts, studies should not be cited. Should this not be avoidable as much information as possible should be provided about the author and the text.

Footnotes and abbreviations – Footnotes and abbreviations should be avoided. Footnotes should contain only remarks, added texts, they should not contain citations. The tables and graphs should be contained by the appendix. Abbreviations in illustrations should be explained and elaborated.

International standards – All measures should be in accordance with the internationally accepted and used standards. Roundings should follow the scientifically accepted principles. The applied statistical data should be used in accordance with the international standards.

Citation – In case of a citation longer than 350 characters (from an author whose citation rights are reserved), the author who is submitting their paper should also provide a written approval from the author whose words are cited in the paper. Following the citation, the cited author's name, the year of publication and page numbers should be listed.

Appendices – Appendices that form the integral part of the paper and are vital for its proper interpretation (such as, statistical data, computer programs, experimental documents) can be submitted to the editor, in enclosed form, for oral evaluation.

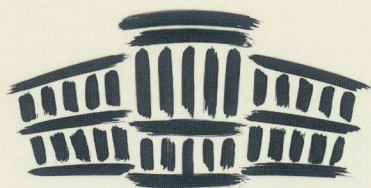
Authors' rights – In protection of authors' and publication rights, the University of Novi Sad Teacher Training Faculty in Hungarian Teaching Language in Subotica follows the laws protecting authors' rights, with the exception that the authors who published in the *Évkönyv* can use their own publications without any restrictions.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(058)

ÉVKÖNYV : 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
2020

www.magister.uns.ac.rs



É v k ö n y v

ISSN 2217-8198



9 772217 819003